

Pedagogisk forskning i Sverige

PfS.

Vol. 29 No. 1-2 2024

Pedagogisk forskning för, med och om lärare

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. 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, professor 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), Ann-Carita Evaldsson (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

Onlineportal: www.pedagogiskforskning.se

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

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

Förord	5
--------	---

Artiklar

Forskningslitteracitet i praktiken: lärares motiv till att läsa och använda forskning <i>Karin Stolpe</i>	7
Den praktikinära forskningens bidrag till läraryrkets kunskapsbas – en analys av kunskapsprodukter från kollaborativ didaktisk forskning <i>Per Anderbag, Maria Andréé, Sebastian Björnhammer & Camilla Gåfvels</i>	31
Diskurser om kunskap i relation till språkintröduktionselever <i>Erika Bomström Aho</i>	53
Att hantera tiggeri som samhällsfenomen i förskolan – pedagogiska och etiska svårigheter kring ett känsligt och kontroversiellt ämne <i>Klara Dolk</i>	74
Flerspråkighet som villkorad resurs – en studie om hur mellanstadie lärare talar om flerspråkande i skolarbete <i>Jenny Uddling, Sofia Svensson, Päivi Juvonen & Ewa Bergh Nestlog</i>	97
Läraryrkets forskningsforskning i Sverige och Internationellt: Om konversationer och nätverkande genom vetenskaplig publicering <i>Sverker Lindblad, Katarina Samuelsson & Gustaf Nelhans</i>	122

Lärande för inkludering i arbetsliv och samhälle. 157
Om sociala insatser riktade till utsatta EU-migranter i
Sverige
Viktor Vesterberg

English summaries 181

Essä

Elevsynpunkter som grund för lärares 190
kompetensutveckling
Marcus Samuelsson & Mats Ekholm

Förord

Välkommen till ett nytt dubbelnummer av Pedagogisk forskning i Sverige! Det här numret handlar om pedagogisk forskning för, med och om lärare och förskollärare, ett tema som belyses genom sju artiklar och en essä:

Karin Stolpe undersöker i sin artikel *Forskningslitteracitet i praktiken: lärares motiv till att läsa och använda forskning* hur forskningslitteracitet kommer till uttryck i intervjuer med erfarna lärare när de berättar hur de tar del av och använder forskning i relation till sin undervisning.

Nästa artikel med titeln *Den praktikinära forskningens bidrag till läraryrkets kunskapsbas – en analys av kunskapsprodukter från kollaborativ didaktisk forskning* är skriven av Per Anderhag, Maria André, Sebastian Björnhammer och Camilla Gåfvells. I studien undersöks vilka slags kunskapsprodukter som genereras i didaktisk undervisningsutvecklande forskning där lärare och forskare arbetar tillsammans. Det utvecklas en typologi över vilka olika slags kunskaper som praktikinära forskning kan bidra med när det gäller att utveckla lärarprofessionens kunskapsbas.

I artikeln *Diskurser om kunskap i relation till språkintrouktionselever* av Erika Bomström Aho riktas ljuset mot diskurser om språkintrouktionselever och deras kunskap, mer specifikt diskurser som framträder i intervjuer med lärare som undervisar på Språkintrouktionsprogrammet i olika gymnasieskolor.

Klara Dolk undersöker i sin artikel *Att hantera tiggeri som samhällsfenomen i förskolan – pedagogiska och etiska svårigheter kring ett känsligt och kontroversiellt ämne* pedagogers erfarenheter av och tankar om att hantera tiggeri som samhällsfenomen tillsammans med barn i förskolan. Genom analyser av fokusgrupper bidrar artikeln med kunskap om hur tiggeri som ett känsligt och kontroversiellt ämne behandlas i förskolan.

Nästa artikel har titeln *Flerspråkighet som villkorad resurs – en studie om hur mellanstadielärare talar om flerspråkande i skolarbete*. I ett samverkansprojekt mellan universitet och skola undersökte Jenny Uddling, Sofia Svensson, Päivi Juvonen och Ewa Bergh Nestlog hur två mellanstadielärare i intervjuer talar om flerspråkande i skolarbetet före och efter en intervention vars syfte har varit att ge stöd till lärare att i större utsträckning tillvarata flerspråkiga resurser i skolarbetet.

I artikeln *Läraryrkesutbildningsforskning i Sverige och Internationellt: Om konversationer och nätverkande genom vetenskaplig publicering* av Sverker Lindblad, Katarina

Samuelsson och Gustaf Nelhans presenteras en övergripande bibliometrisk utforskning och analys av konversationer inom lärarutbildningsforskning och hur denna komplexa verksamhet organiserar sig i form av forskningsproblem, kunskapsintressen och intellektuella traditioner.

I numrets sista artikel *Lärande för inkludering i arbetsliv och sambälle. Om sociala insatser riktade till utsatta EU-migranter i Sverige* undersöker Viktor Vesterberg med hjälp av intervjuer hur professionella inom EU-finansierade insatser riktade till utsatta EU-migranter i Sverige arbetar med att främja lärande för social inkludering för målgruppen.

Numret avslutas med en essä av Marcus Samuelsson och Mats Ekholm på temat *Elevsynpunkter som grund för lärares kompetensutveckling*.

Vi önskar er trevlig läsning och en fin och avkopplande sommarledighet!

/Redaktionen för Pedagogisk forskning i Sverige

Forskningslitteracitet i praktiken: lärares motiv till att läsa och använda forskning

Karin Stolpe

Institutionen för beteendevetenskap och lärande (IBL)

Linköpings universitet

ABSTRACT

Enligt den svenska skollagen ska utbildning vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. En förutsättning för att kunna uppfylla detta är att lärare har förmåga att förstå, värdera och använda forskning i sin undervisning, något som benämns *forskningslitteracitet*. Den här studien syftar till att bidra med kunskap om hur forskningslitteracitet kommer till uttryck hos lärare när de berättar hur de tar del av och använder forskning i relation till sin undervisning. Datamaterialet utgörs av transkriberade intervjuer, med 13 erfarna lärare, som har analyserats med kvalitativ innehållsanalys. Dessutom har självbestämmandeteorin fungerat som ett analytiskt raster. Resultatet visar att inre motivation att ta del av forskning leder till aktiviteterna: söka, läsa och använda forskning, som alla är aspekter av forskningslitteracitet. Drivkraften är en känsla av autonomi, kompetens och tillhörighet. När lärare har en yttre motivation läser de forskning, men de beskriver inte att de sedan använder det de läst. Här är det känslan av tillhörighet som är den främsta drivkraften, och då i termer av att inte vilja vara den enda som inte har läst. Lärare tar också del av forskning baserat på altruistisk motivation, alltså utifrån att de vill utveckla sin egen kompetens för elevernas skull.

INLEDNING

Med utgångspunkt i den svenska skollagens skrivning om att undervisning ska bygga på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet behöver lärare förmågan att omsätta betydelsen av forskningsresultat till sin egen praktik.



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

© 2024 [Karin Stolpe]

ISSN: 1401-6788

DOI: <https://doi.org/10.15626/pfs29.0102.01>

Denna förmåga benämns som *forskningslitteracitet* och brukar definieras som förmågan att förstå, värdera och använda vetenskaplig kunskap i förskola och skola (Evans et al., 2017; Persson, 2017; Skolforskningsinstitutet, 2020, 2022; Skolverket, 2020; Stolpe, 2021). Begreppet implicerar en *aktiv dimension* där grundläggande förmågor och tidigare erfarenheter används i mötet med forskning (Shank & Brown, 2013). Sven Persson beskriver det som att ”lärare ska utveckla forskningslitteracitet och ett vetenskapligt förhållningssätt till sin praktik i förskola och skola utifrån kunskap om vad forskning är, dess villkor och premisser” (Persson, 2017, s. 5). Än så länge finns dock inte mycket empirisk grund för hur lärares forskningslitteracitet kommer till uttryck i en svensk kontext, något som den här studien syftar till att bidra med.

När skrivningen om vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet infördes i Skollagen (SFS 2010:800), föregicks det inte av någon diskussion och efterföljdes inte av något implementeringsarbete, varken nationellt eller på lokal nivå (Rapp et al., 2017). Det kan vara en av förklaringarna till att det fortfarande, drygt ett decennium senare, råder en osäkerhet bland lärare och rektorer vad det faktiskt innebär att arbeta på vetenskaplig grund (Bergmark & Hansson, 2021; Åman & Kroksmark, 2018). Trots att det idag finns mer material att tillgå på bland annat Skolverkets och Skolforskningsinstitutets hemsidor finns det fortfarande lite stöd i forskning om vilka förmågor verk samma i skolan faktiskt behöver för att kunna ta del av, värdera och använda forskning i sin verksamhet, det vill säga vilken forskningslitteracitet som är nödvändig. Även om det finns studier som visar att lärare saknar kunskap, resurser och motiv för att använda forskning (se t.ex. Brown & Zhang, 2016), finns det också goda exempel där det fungerar väl (Bergmark & Westman, 2022).

För att addera till tidigare forskning syftar den här studien till att bidra med kunskap om hur forskningslitteracitet kommer till uttryck hos lärare när de berättar om hur de tar del av och använder forskning i relation till sin undervisning. För att belysa syftet kommer följande forskningsfrågor besvaras:

1. Vilka motiv har lärare för att ta del av forskning?
2. Vilka aspekter av forskningslitteracitet blir synliga när lärare pratar om forskningsanvändning?

BAKGRUND OCH TIDIGARE FORSKNING

Att undervisning ska bygga på forskning har två huvudsakliga skäl. Det ena är att stärka kvaliteten på undervisningen, det andra är att stärka lärarprofessionen. Eftersom det produceras ny forskning om undervisning hela tiden behöver lärare hålla sig uppdaterade om nya forskningsrön. I detta avsnitt ges först en översikt av begreppet vetenskaplig grund. Därefter presenteras forskning om lärares användning av forskning.

Vetenskaplig grund

En av grundtankarna med att undervisning ska baseras på forskningsresultat är att den ska bli både bättre och mer effektiv. Lärares beslutsfattande i klassrummet har i den andan jämförts med läkares beslut om vilken behandling som är bäst lämpad för en patient i vården (Hargreaves, 2007). Den tanken finns både i Sverige och internationellt (Biesta, 2007; Persson & Persson, 2017). Inom skolmyndigheterna finns en betoning på att undervisningen ska ha sin grund i evidens, motsvarande en medicinsk åtgärd (Erixon Arreman, 2021). En sådan tolkning av vetenskaplig grund kan dock kritiseras för att svaret för att undervisningen baseras på vetenskap läggs på enskilda lärare. Rapp et al. (2017) visar att Sveriges regering genom formuleringen i skollagen har tagit en starkt auktoritär roll där införandet av begreppet *vetenskaplig grund* paradoxalt nog bygger på ideologiska principer snarare än på vetenskaplig grund (se även Levinsson, 2013; Persson & Persson, 2017). Avsaknaden av en definition av begreppet har lett till att lärare och rektorer har lämnats att tolka och omsätta det i praktiken (Bergmark & Hansson, 2021). Det vanligaste sättet att beskriva vetenskaplig grund innefattar dels att undervisningen ska bygga på forskning, både till innehåll och arbetssätt, dels om att hålla sig uppdaterad om ny forskning (Bergmark & Hansson, 2021). Frågan blir då vilken kunskap lärare har, för att undervisningen ska kunna bygga på vetenskaplig grund, om det innebär att läsa, använda och hålla sig uppdaterad om forskning.

Lärares användning av forskning

Att det finns många hinder för att forskning ska användas i skolans verksamhet är väl dokumenterat (van Schaik et al., 2018). En av utmaningarna har föreslagits vara att den typ av kunskap som utbildningsvetenskaplig forskning kan erbjuda skiljer sig markant från den typ av kunskap som lärare i klassrummet efterfrågar (McIntyre, 2005). van Schaik et al. (2018) beskriver utmaningar på fyra olika nivåer: (1) den individuella lärarens förmåga att hitta och använda forskning i den egna verksamheten, samt att tolka forskningen, (2) forskningen i sig har begränsad tillgänglighet bland annat på grund av att all forskning inte publiceras i öppet tillgängliga tidskrifter, (3) organisationen för att ta del av forskning, till exempel tid i tjänsten och en stöttande kultur kring forskningsanvändning, samt (4) kommunikation mellan forskare och lärare.

Levinsson (2013) menar att lärares vardagliga arbete är så pass komplext att det är svårt att se en linjär koppling till forskningen. Här, liksom i andra studier (se t.ex. Flynn, 2019), lyfts svårigheten att överföra forskningsresultat till klassrummet. Det finns till och med de som ställer sig frågan om det alls är möjligt att implementera kunskap som genererats genom forskning i undervisningspraktiken (Biesta, 2007; Hammersley, 2005). Brown och Zhang (2016) argumenterar dock för att det är viktigt att lyfta de möjligheter som

följer med att använda forskning för undervisning, snarare än att lyfta de hinder som finns.

Från tidigare forskning vet vi en del om lärares forskningsanvändning (Cain, 2016; Hemsley-Brown, 2004; van Schaik et al., 2018). Cain (2015) har genomfört en studie där lärare har fått läsa vetenskapliga artiklar och sedan fått i uppgift att implementera forskningsresultaten i sin egen verksamhet. Lärarna har själva fått rapportera hur de har använt resultaten. Cain identifierade tre olika typer av processer där lärare använder forskning: a) konceptuell utveckling, b) reflektion utifrån fall som bygger på egna erfarenheter och c) överföring av forskningskunskap till områden bortom dem som forskningen har behandlat. Även om användningen av forskning ibland är av mer symbolisk karaktär visar Cain (2015) att när lärare får läsa forskning så förändras både deras tänkande och handlande. Bland annat transformerar lärarna den mer abstrakta, generella kunskapen från forskningen till kontextspecifik kunskap genom att relatera det generella till specifika undervisningsexempel hämtade från den egna erfarenheten. På så sätt kan specifika exempel användas för att utforska och förstå det generella och tvärtom.

Bergmark har i sina studier utforskat vad lärare lär sig när de ingår i ett aktionsforskningsprojekt för att basera undervisningen på forskning (Bergmark, 2020a, 2020b). Studierna bygger på lärares skriftliga reflektioner om sitt lärande. Resultaten visar tre områden där lärarna utvecklades: undervisning, forskning och samarbete (Bergmark, 2020b). Undervisningen utvecklades genom att lärarna förändrade sin lärarroll och prövade nya undervisningsmetoder, baserat på forskning. De utvecklade också sitt professionella språk och kunde på så sätt prata om forskning i sin praktik. I linje med detta visar Wahlgren och Aarkrog (2021) att lärare ser forskningsbaserad kunskap som värdefull för att prata om och förstå sin egen praktik. I en annan studie framkommer lärares skepticism mot forskning (Åman & Kroksmark, 2018). Där beskrivs bland annat att lärare använder sig av forskning för att de är tvungna att göra det. Känslor lyfts också fram som överordnat vetenskap av lärarna. Personligheten, det vill säga att eleverna har förtroende för att läraren kan undervisa, utgör grunden för att vara en skicklig lärare (Åman & Kroksmark, 2018).

Samtidigt behövs yttre faktorer i form av ett tydligt ledarskap (van Schaik et al., 2018). Skolledare måste bidra med att understödja lärares forskningsanvändning, visa hur forskning kan påverka undervisningen och skapa lärandemiljöer där lärare kan diskutera dessa frågor (Brown & Zhang, 2016). Därmed skapar skolledarna viktiga förutsättningar för lärare att utveckla och använda forskningslitteracitet.

Som framgår av den tidigare forskning som presenterats ovan saknas en tydlig definition av vetenskaplig grund. Det finns också en osäkerhet kring vad lärare ska göra med forskning i skolan. Lärare saknar ofta kunskap, resurser eller motiv för att använda forskning (Brown & Zhang, 2016). Levin

(2013) argumenterar för att det krävs ansträngning för att stärka relationen mellan forskning och skola. Därför menar han att det inte räcker att sprida eller ens översätta forskningsresultat till skolans verksamhet. I stället framhåller Levin att det krävs en interaktiv process mellan praktiken och forskningen där lärares erfarenheter också får en central roll. En sådan interaktiv process kan iscensättas genom att en lärare noterar erfarenheter i den egna undervisningspraktiken, för att sedan försöka förstå dessa observationer med hjälp av lämplig forskning (Evans et al., 2017). Hultman (2015) beskriver detta som ett *samspel* mellan forskning och praktik. Det innebär bland annat att lärare har tolkningsföreträde av forskningsresultat i relation till sin egen praktik.

TEORETISKT RAMVERK

Den här studien har två centrala teoretiska utgångspunkter. Den första är begreppet *forskningslitteracitet*, vilket är ett begrepp där den empiriska forskningen än så länge är begränsad. Den andra utgångspunkten är självbestämmandeteorin som beskriver vad som ligger till grund för människors beteende.

Lärares forskningslitteracitet

Lärares forskningslitteracitet kan beskrivas som kunskap i handling. Begreppet har sin grund i litteracitet, vilket ursprungligen handlade om läs- och skrivkunnighet (Serder et al., 2021). Idag har begreppet vidgats och fått olika förled och därmed en bredare innebörd. Forskningslitteracitet har beskrivits som förmågan att kunna hitta, läsa och värdera forskning (Persson, 2017). Forskningslitteracitet innebär också att kunna sätta forskning i relation till sin egen undervisning (Shank & Brown, 2013). Dessutom innefattar forskningslitteracitet, eller vetenskaplig läskunnighet som det också har kommit att kallas, kunskap om olika typer av forskningsmetoder (Serder et al., 2021) och hur dessa spelar roll för hur forskningen kan värderas i relation till undervisningen.

I den här studien ska forskningslitteracitet ses som en aktivitet, snarare än en specifik kunskap hos en individ (se t.ex. Säljö, 2013). Forskningslitteracitet blir till när lärare hittar, läser och värderar forskning samt använder den. Att använda forskning kan lärare göra till exempel genom att reflektera över den i relation till den egna undervisningen, och sätta ord på vad som händer i klassrummet och låta detta leda till utveckling av undervisningen. Därmed ska forskningslitteracitet *inte* ses som en egenskap hos en människa, utan i stället beskriver forskningslitteracitet hur en människa upplever och agerar i relation till en specifik situation (se t.ex. Ingerman & Collier-Reed, 2011). I den här studien innebär det att forskningslitteracitet kommer till uttryck när lärare beskriver hur de förhåller forskning till sin undervisning.

För att kunna värdera och använda forskning för att förbättra undervisningspraktiken krävs det att lärare har byggt upp förmågan att själva skapa strategier för detta (Brown & Flood, 2018). Det innebär att forskningslitteracitet inte är något som man kan tillägna sig genom att bara läsa om det, man måste också praktisera det eftersom det är en kunskap i handling (Groß Ophoff et al., 2015). Hultman (2015) beskriver det som en *instrumentell* användning och en *konceptuell* användning av forskning. Den instrumentella handlar om att applicera arbetssätt eller metoder i undervisningen. Den konceptuella användningen hjälper till att få nya perspektiv på den egna undervisningen, andra sätt att tänka om och förstå det som händer i klassrummet. Den här studien syftar till att bidra med ny kunskap om vilka aspekter av forskningslitteracitet som blir synliga när lärare talar om hur de använder sig av forskning i relation till sin undervisningspraktik.

Motivationsteori

I den här studien fokuseras vad som motiverar lärare att använda forskning. Självbestämmandeteorin handlar om att förklara människans motiv bakom de beslut hon fattar (Ryan & Deci, 2000). Inom självbestämmandeteorin har man identifierat tre centrala behov för att fungera och utvecklas. *Autonomi* beskrivs som en önskan att vara agenten i sitt eget liv. Det innebär alltså att man har friheten att fatta sina egna beslut. Det betyder däremot *inte* att man är oberoende av andra, utan i stället handlar det om att ha en känsla av att vara självständig. *Kompetens* beskrivs som en känsla av att man behärskar något. En känsla av att besitta kompetens leder till att man känner sig värdefull och att det man gör känns meningsfullt. *Tillhörighet* innebär inom självbestämmandeteorin att man känner att man relaterar till andra och känner att man bryr sig om andra.

Inom denna teori används begreppen *inre* (intrinsic) respektive *yttre* (extrinsic) motivation för att beskriva människans drivkrafter (Deci & Ryan, 1994). Inre motivation definieras som beteenden som utförs utifrån eget intresse och nöje, att man finner det tillfredsställande. Yttre motivation beskrivs som beteenden som drivs utifrån externa faktorer, som till exempel möjligheten att få en belöning eller för att undvika en bestraffning. Samtidigt finns det enligt självbestämmandeteorin olika typer av yttre motivation, av vilka vissa kan karaktäriseras som utarmande, medan andra kan beskrivas som aktiva med ett tydligt agentskap (Ryan & Deci, 2000). Därför beskriver Ryan och Deci (2000) motivation som en taxonomi baserat på den upplevda orsaken till motivationen, från helt extern via olika former av mer eller mindre extern till helt intern. I modellen finns också en total avsaknad av motivation. En person som helt saknar motivation kommer inte utföra ett visst beteende (Ryan, 1995; Ryan & Deci, 2000). I den här studien används de tre nivåerna *avsaknad av motivation*, *yttre motivation* och *inre motivation*. Det är dock viktigt att komma ihåg att gränserna mellan de tre nivåerna inte är absoluta och att det

snarare handlar om ett kontinuum. Dessutom är begreppet *altruistisk motivation* centralt för den här studien. Att göra något för att tillfredsställa någon annans behov (Batson, 1994) är ett perspektiv som har visat sig vara en avgörande faktor för att lärare ska stanna länge i läraryrket (Chiong et al., 2017).

Självbestämmandeteorin utgår således från grundidén om att människan eftersträvar att uppnå autonomi, kompetens och tillhörighet. Hon mår bra av att känna att hon ingår i ett sammanhang där hon kan relatera till andra, där hon känner sig kompetent och där hon kan fatta självständiga beslut om vad hon vill göra (Deci & Ryan, 1994). Att nå inre motivation kan underlättas genom att främja behovet av autonomi och kompetens (Ryan & Deci, 2000). Yttre motivation kan förekomma i termer av alla tre behov, beroende på graden av extern och intern orsak.

METOD

Den här studien bygger på 13 semistrukturerade intervjuer med verksamma, behöriga förskollärare och lärare (hädanefter benämns dessa som ”lärarna”) från olika delar av Sverige. En av lärarna arbetar som rektor vid genomförandet av intervjun, men hänvisar till sin tid när hon arbetade som lärare. De deltagande lärarna har mellan 10-40 års erfarenhet av yrket, där de flesta har gått en lärarutbildning där de har skrivit ett examensarbete. Urvalet kan beskrivas som ett bekvämlighetsurval men en variation i ålder, kön, geografisk placering, undervisningsämnen, och skolform har eftersträvat. Däremot ska urvalet inte ses som representativt för lärarkåren i stort. De lärare som deltar i studien har fått en fråga om de vill ställa upp på en intervju som handlar om forskningsanvändning och har anmält deltagande frivilligt och kan tänkas ha ett särskilt intresse för att använda forskning i skolan. Fyra av lärarna var män och resterande nio var kvinnor. Det återspeglas exempelvis i att mer än hälften av lärarna åtminstone har påbörjat en påbyggnadsutbildning, antingen i form av en magisterutbildning, eller för att komplettera med ytterligare behörigheter. Sex av lärarna är dessutom förstelärare. Två tredjedelar av lärarna arbetar i kommunal verksamhet och resterande i verksamhet med fristående huvudman. Lärare från förskola, grundskolans samtliga årskurser, gymnasieskolan och vuxenutbildningen har intervjuats. Samtliga ämnen, utom moderna språk, bild, hemkunskap och slöjd finns representerade i gruppen. Intervjuerna genomfördes via digital videolänk. Fördelarna var bland annat att värna om lärarnas tid men också att det var möjligt att få en geografisk spridning på lärarna. Eftersom intervjuerna inte heller behandlade särskilt känsliga ämnen är det möjligt att genomföra intervjuerna digitalt utan att förlora alltför mycket (Thunberg & Arnell, 2021). En del icke-verbal kommunikation kan ha påverkats, samtidigt som innehållet i vad lärarna sa var mer centralt för studiens syften snarare än *hur* det sades.

Intervjuerna täckte in följande områden:

- Vilken typ av källor lärarna använder för forskning och hur de hittar dessa
- Vilka möjligheter och hinder lärarna ser med att använda forskning
- När – i vilka situationer och till vad – lärarna använder forskning
- Hur samarbetet kring forskning ser ut i kollegiet
- Hur skolledningen ser på forskning

Intervjuerna pågick i drygt 30 minuter, och det totala materialet utgörs av nästan åtta timmar ljudupptagning. De inspelade intervjuerna transkriberades ordagrant, förutom de partier där lärarna beskrev sin bakgrund och arbets-situation.

Forskningsetik

Datainsamlingen och hanteringen av data har genomförts i enlighet med Vetenskapsrådets riktlinjer för god forskningssed (Vetenskapsrådet, 2017) och Dataskyddsförordningen. Samtliga lärare benämns med pseudonymer i den här artikeln. För att minimera risken för igenkänning kommer ingen koppling att göras mellan lärarna och vilka årskurser eller ämnen de undervisar i. Det innebär att samtliga informanter kommer att benämnas som ”lärare” och ”skola” är den verksamhet som de arbetar i.

Eftersom det i skollagen beskrivs att undervisning ska vila på vetenskaplig grund kan normen vara att som lärare vara positivt inställd till det, vilket kan göra det svårt att erkänna att man själv inte tar del av forskning. Jag som forskare har därför intagit en roll av att vara neutral både under intervjuerna och under analysarbetet. Datamaterialet lagras konfidentiellt i enlighet med Dataskyddsförordningen.

Dataanalys

Analysen har utgått från en kvalitativ innehållsanalys (Graneheim & Lundman, 2004). Efter närläsning av transkriptionen genomfördes dataanalysen i två steg, enligt följande:

Steg 1. Motiven för lärarnas forskningsanvändning kategoriserades i hela materialet. Analysprocessen var iterativ, där kategorierna växte fram induktivt men även i relation till självbestämmandeteorin. Följande kategorier framkom ur analysen:

1. *Avsaknad av motivation*: kännetecknas av att lärarna uttrycker att de inte tar del av forskning, till exempel eftersom de saknar tid eller kunskap.

2. *Yttre motivation*: kännetecknas av att lärarna beskriver att de tog del av forskning eftersom det skulle göras i arbetslaget eller att ledningen hade bestämt att de skulle göra detta.
3. *Altruistisk motivation*: kännetecknas av att motivet grundas i att lärarna vill tillfredsställa de behov som finns hos eleverna, exempelvis att göra mer intressant undervisning, eller hjälpa eleverna att höja resultat. *Altruism* handlar om att öka någon annans välmående (se t.ex. Batson, 1994) och ska här förstås som socialt konstruerat.
4. *Inre motivation*: kännetecknas av att lärarna pratar om att de när nyfikna, vill lära sig mer eller tycker att något är spännande.

Steg 2. Totalt genererades 72 excerpt utifrån steg 1, fördelat på de fyra kategorierna. Excerpten utgjorde basen för nästa steg, där analysen tog sin utgångspunkt i vilken aktivitet som aktualiseras i de olika situationerna (Tabell 1). I det här sammanhanget utgör aktiviteterna delar av forskningslitteracitet som läraren behöver göra för att ta del av forskning. Följande aktiviteter har identifierats i materialet:

- a) Söka
- b) Läsa
- c) Diskutera
- d) Värdera
- e) Använda

Dessa aktiviteter kan delvis förstås som hierarkiska i relation till varandra. För att kunna använda forskning måste man först läsa. Däremot är det inte nödvändigt att värdera forskning innan man använder den. Att söka forskning kan vara en förutsättning för att kunna läsa, men man kan också få en text att läsa från någon annan. De olika kategorierna beskrivs i resultatdelen och exemplifieras med excerpt från intervjuerna.

Tabell 1.

Två exempel på hur excerpt har kategoriserats utifrån motiv och vilken aktivitet av forskningslitteracitet som aktualiseras

Excerpt	Motiv	Forskningslitteracitet
Vanligt att en skollärdare håller i en sådan bok och säger: 'här!' Till exempel Hattie, eller 'Utmärkt undervisning'. (Sarah, Pos. 24)	Yttre motivation	Läsa
Jag tycker att det blir som mest intressant när alla läser och sen diskuterar det man läser som i mattelyftet. Då tycker jag att det ger som mest avtryck i undervisningen. Så som det var uppbyggt skulle man testa i undervisningen och sen berätta hur	Yttre motivation	Använda

det gick, det gör att det blir en förändring i undervisningen och man ser vad som fungerar bra och framför allt tänker man till lite. (Jonna, Pos. 80)		
--	--	--

Noteras bör att lärarna har haft tolkningsföreträde när det gäller vad som är forskning eller inte. Det innebär att när lärarna själva pratar om att det är forskning ifrågasätts detta inte under intervjun eller analysen. Det som av lärarna beskrivs som forskning kan vara allt från originalforskning till litteratur om forskning, exempelvis kurslitteratur eller populärvetenskap (Stolpe, 2021).

RESULTAT OCH ANALYS

Resultatet från intervjuerna presenteras utifrån vad som motiverar lärare att ta del av forskning, det vill säga den första forskningsfrågan. Tabell 2 visar fördelningen av antal excerpt på respektive kategori. I Figur 1 synliggörs hur de olika aktiviteterna i forskningslitteracitet fördelar sig i de olika kategorierna för motivation.

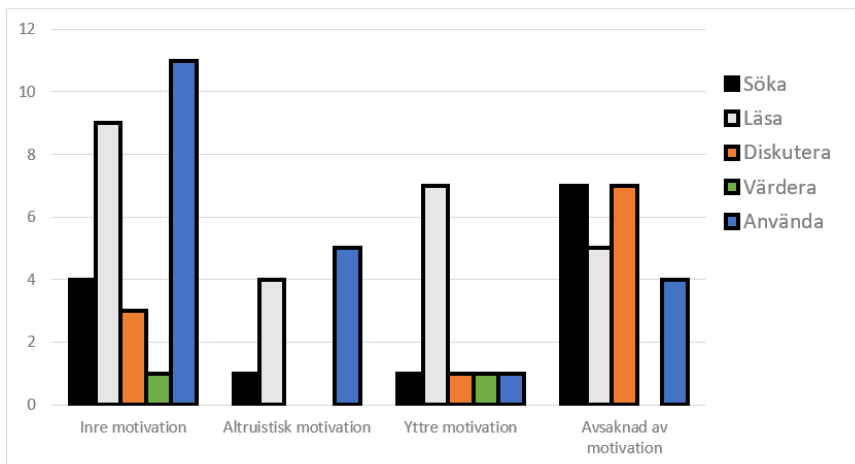
Tabell 2.

Fördelning av antal excerpt per kategori

Kategori	Antal excerpt
Inre motivation	28
Altruistisk motivation	11
Yttre motivation	10
Avsaknad av motivation	23

Figur 1.

Fördelning av de olika aktiviteterna kopplade till lärares forskningslitteracitet i relation till vilken typ av motivation att använda forskning som framkommer i intervjuerna



I det följande kommer illustrativa exempel från intervjuerna att användas för att beskriva de olika tvärsnitten mellan motivation och forskningslitteracitet. Begreppen *autonomi*, *kompetens* och *tillhörighet* från självbestämmandeteorin (Deci & Ryan, 1994; Ryan & Deci, 2000) används som analytiska begrepp.

Inre motivation för att ta del av forskning

Inre motivation handlar om att lärare läser forskning av egen inre vilja, alltså utan att någon utomstående säger att de ska göra det eller vad som ska läsas. Lärarna använder i de här sammanhangen ord som ”nyfiken” eller ”spännande” för att prata om det. Det här är den kategori som är vanligast förekommande i intervjuerna (Tabell 2). Samtliga aktiviteter som används för att beskriva forskningslitteracitet: söka, läsa, diskutera, värdera och använda förekommer i den här kategorin (Figur 1). I följande avsnitt beskrivs, exemplifieras och analyseras var och en av dessa.

Inre motivation för att söka forskning

Lärarna beskriver att de söker efter forskning utifrån sina egna intresseområden, eller att de läser något som de sedan blir nyfikna på att läsa mer om.

Sen är det Nordina som jag har börjat följa också. Där kan det ibland vara nåt som är spännande. Det blir så att man scannar av och om det är nåt som är spännande så skriver jag ut det, så blir det en liten hög. (Richard, Pos. 36)

Richard har börjat följa den vetenskapliga ämnesdidaktiska tidskriften Nordina för att söka efter sådant som han upplever som spännande. Hans sökstrategier bygger på att han har ett flertal olika källor som han väljer att återkomma till för att se om det finns något där som intresserar honom. Även om han inte alltid har tid att läsa det med en gång så skriver han ut artiklarna och samlar dem för senare läsning. Utifrån citatet ovan fattar Richard själv beslut om att det är så här han vill arbeta, och han kan således uppleva *autonomi*. Han kan läsa de texter som han själv finner intressanta, och också när det passar honom.

På samma sätt väljer Marie att söka efter artiklar i källor som hon redan känner till: ”Jag hämtar mycket artiklar från Skolverket, läslifyftet. Facktidningar, allt som handlar om språk och så.” (Maja, Pos. 34).

Maja har ett stort intresse av språk och letar efter allt som har med det att göra. Den sökstrategi som hon använder kan också få henne att uppleva *autonomi*.

Inre motivation för att läsa forskning

Många av lärarna läser forskning och populärvetenskapliga texter för att de har ett eget intresse, men utan att det för den skull är tydligt för dem att eller hur det påverkar deras undervisning. Lisa säger att ”Det är väldigt inspirerande att läsa dessa forskare [...]. Men svårt att säga att det påverkar direkt.” (Lisa, Pos. 43). Lisa beskriver det som att hon upplever *autonomi*. Hon kan själv bestämma om hon skulle vilja använda sig av det hon läser i sin undervisning. Hon säger att det ”kan handla om att den bara inte passar in i min kontext.” (Lisa, Pos. 43).

Sarah pratar om att läsning av forskning också ger henne bättre kompetens. I sitt arbete möter hon människor som har varit med om traumatiska händelser innan de kom till Sverige som flyktingar. Så här säger hon: ”Forskning om andraspråksinlärning och identitetsbyggande är bra för att ha lite mer koll.” (Sarah, Pos. 49). Sarahs beskrivning kan tolkas som att hon läser forskning för att bygga på sin egen *kompetens* och i och med det upplever hon att det är lättare att agera på rätt sätt i relation till eleverna.

Det finns också exempel på att lärare läser forskning och därigenom får en bekräftelse på sin *kompetens*, som i Richards fall: ”När man läser [forsknings]nyheter så kan man få bekräftelse, ah vad skönt, det där gör vi redan.” (Richard, Pos. 61). Ibland kan alltså forskningen vara ett sätt att bli mer trygg i det man redan gör och den kunskap man har.

Inre motivation för att diskutera forskning

Lärarna diskuterar i viss mån också forskning tillsammans med sina kollegor, utan att det finns någon tid avsatt för detta. Sarah beskriver: ”Jag har en kollega som jag arbetar absolut närmast och vi kan hamna i långtgående djupa samtal och diskutera högt och lågt. Vi delar intressanta artiklar med varandra ibland och diskuterar.” (Sarah, Pos. 137)

Utifrån citatet verkar ett gemensamt intresse för forskning kunna leda till djupa samtal mellan kollegor. Det kan beskrivas i termer av att det skapas en *tillhörighet* mellan kollegor med liknande intressen. Siri pratar också senare i intervjun av att hon har andra kollegor som inte alls är lika intresserade, som hon beskriver som ”trötta kollegor” som inte är ”superintresserade av att gå vidare” (Siri, Pos. 186). Hon talar om kollegiet som att ”Vi är ett delat läger”, vilket gör att vissa av kollegorna är nyfikna och drivna på att läsa forskning medan andra vill fortsätta som vanligt. Hennes uttalande stärker bilden av att lärare som läser forskning (eller inte) känner *tillhörighet* till kollegor som också gör det.

På liknande sätt resonerar Richard: ”När jag sitter och läser så diskuterar jag ofta med mina rumskamrater. Inte alltid, men ofta. Vi har en tradition av att vi delar väldigt mycket med varandra.” (Richard, Pos. 149)

Även det här exemplet visar att det uppstår *tillhörighet* mellan kollegor när de tillsammans läser och diskuterar forskning. Det skapas en gemenskap bland lärarna när de läser och diskuterar det de läser.

Inre motivation för att värdera forskning

När lärarna pratar om att värdera forskning handlar det ofta om att de läser olika källor för att se om samma sak kommer upp flera gånger. Det här diskuteras dock sällan i materialet, utan ofta verkar lärarna se forskning som trovärdig.

Inre motivation för att använda forskning

Att använda forskning ska i det här sammanhanget förstås i bred bemärkelse. Lärarna pratar om att de använder forskning för att få syn på saker i sin egen verksamhet, att kunna sätta ord på saker som de upplever och att de prövar nya sätt att undervisa på i klassrummet. Marcus beskriver hur han använder forskning:

Det är ganska skönt att hitta någonting, när man som lärare kör fast med en grupp så finns det kanske nya sätt att göra det på. Att få ett vidare perspektiv. Om man vill analysera sin undervisning så kan man få stöd i forskning. Det är så jag använder det mest. (Marcus, Pos. 66)

I citatet beskriver Marcus hur han får nya perspektiv på sin egen undervisning med hjälp av forskning. Forskningen kan beskrivas som ett sätt att få en ny blick på det som händer i klassrummet. Marcus kan uppleva *autonomi* genom att han har sin egen undervisning som utgångspunkt, och själv bestämmer hur han ska använda sin forskning. Dessutom kan hans *kompetens* som lärare stärkas. Elisa beskriver en liknande situation:

Det är att få andra perspektiv på sin egen verksamhet. Jag kan få stöd i att det här som syns hos mig, det finns tydligen på andra ställen. Men också det som syns hos mig, finns tydligen inte på andra ställen och vad beror det på. Då får jag en riktning att veta att här kan jag ta reda på mer. Det sätter ofta ord på sådant som jag tycker att jag ser. Jag förstår mer av det jag ser när jag får forskning som jag kan knyta an till och lägga som filter på det jag ser i verksamheten. (Elisa, Pos. 82)

Elisa beskriver att forskningen bidrar med ett språk som hjälper henne att prata om vad hon ser. Elisa kan också uppleva *autonomi*, genom att kunna ta befälet över den egna utvecklingsprocessen med hjälp av forskningen. Det kan också ge henne en starkt *kompetens*. I det här exemplet syns också att Elisa kan spegla sig i andra verksamheter och vad som händer i andra klassrum,

och tillsammans med att hon utvecklar ett språk kan detta sägas leda till en känsla av *tillhörighet*.

Altruistisk motivation för att ta del av forskning

Den här kategorin tillkom utifrån att lärarna pratar om att de motiveras att läsa forskning för att göra det bästa möjliga för sina elever. Det är alltså deras eget, inre driv att göra något bra för någon annan. Denna motivation benämns här som *altruistisk*. Aktiviteterna *läsa* och *använda* är de som främst kommer upp i relation till altruistisk motivation och dessa beskrivs och analyseras nedan.

Altruistisk motivation för att läsa forskning

Flera av lärarna läser forskning för att göra bättre undervisning för sina elever. Marcus beskriver hur han ska kunna hjälpa sina elever i matematik: ”Sen har jag försökt läsa in mig vilken riktning vi ska tänkas ta i ämnesrådet, för att höja elevernas resultat i matematik.” (Marcus, Pos. 41)

Det framgår i citatet att Marcus läser forskning för att hitta nya vägar framåt för att hjälpa eleverna. Det är elevernas kunskapsutveckling som står i fokus. Marcus bör i det här fallet uppleva att han har möjlighet att besluta om vilken väg som är den bästa för hans elever utifrån det han läser och således kan han uppleva *autonomi*, samtidigt som han också utökar sin egen *kompetens* som lärare.

Elena beskriver att hon har svårt att hinna med att läsa forskning. Men något som gör att hon ändå kan ta sig tiden är om hon känner att det hon läser har relevans för hennes egna elever. Hon säger: ”Ju lättare man har att se kopplingar till det egna ämnet, eller åtminstone de egna eleverna, så är jag mer benägen att ta tiden.” (Elena, Pos. 45)

Tid är en viktig aspekt för Elena, eftersom hon ofta känner att tiden inte räcker till. I exemplet kan hon trots allt se att det kan vara värt att ta tiden för elevernas skull, snarare än för sin egen.

Altruistisk motivation för att använda forskning

Marcus drivs i hög grad av att göra bra undervisning för sina elever. Så här säger han: ”Jag vill att när jag går in i klassrummet så gör jag något som är vettigt och bra för eleverna. Annars tror jag inte att jag hade kollat så mycket på forskning.” (Marcus, Pos. 41). Även om han inte explicit beskriver att han använder det han läser för att utveckla undervisningen pratar han i termer om att han vill att det han läser faktiskt ska finnas med när han kliver in i klassrummet. I det här fallet läser Marcus forskning för att bygga sin *kompetens* som lärare, men det framgår också i citatet att Marcus kan bestämma vad han vill göra i klassrummet vilket innebär att han kan uppleva *autonomi*.

Kicki beskriver på liknande sätt att det är elevgruppen som styr: ”Vårt elevunderlag kräver att vi gör absolut det bästa av det vi har. För att eleverna inte ska få F, så behöver vi veta hur vi ska jobba på bästa sätt.” (Kicki, Pos. 76). Kicki berättar att de har en elevgrupp med stora utmaningar. Många av eleverna riskerar att inte bli godkända, vilket ställer höga krav på lärarna att skapa en bra undervisning. Forskning kan då bli ett stöd för att utveckla lärarnas *kompetens*. Även i Kickis fall ligger drivkraften i att hon vill ge eleverna goda förutsättningar att klara utbildningen.

Yttre motivation för att ta del av forskning

Yttre motivation handlar om en extern drivkraft, exempelvis att rektor har fattat beslut om en gemensam kompetensutveckling där man ska läsa forskning. Lärarna pratar framför allt om att läsa forskning utifrån yttre motivation (Figur 1).

Yttre motivation för att läsa forskning

Lärarna läser forskning som en del av kompetensutveckling, eller lyssnar på en föreläsare som skolledare har bjudit in. Sarah säger att det är ”vanligt att en skolledare håller i en sådan bok och säger: ’Här! Till exempel Hattie, eller ’Utmärkt undervisning.’” (Sarah, Pos. 24). Flera av lärarna nämner liknande exempel och att det blir en anledning att läsa. Många gånger uttrycker lärarna att de har svårt att se vilken användning de faktiskt får av det de läser. Att lärarna ändå läser skulle kunna handla om att de vill känna *tillhörighet*, något som Elenas uttalande kan tyda på: ”På högstadiet hade vi läsluft. [...] Kvällen innan ögnade jag det så att jag skulle slippa skämmas.” (Elina, Pos. 45). Elina beskriver hur hon som matematiklärare hade svårt att motivera sig att läsa de texter som hörde till läsluft. Hon beskriver att hon läste för att slippa skämmas inför kollegorna när de skulle träffas för att diskutera texterna.

Avsaknad av motivation att ta del av forskning

När det av olika anledningar inte blir av att ta del av eller använda forskning har dessa exempel kategoriserats som ”Avsaknad av motivation”. Eftersom motivation leder till ett beteende (Ryan & Deci, 2000) kan ett uteblivet beteende bero på avsaknad av motivation. Aktiviteter kopplade till denna kategori är söka, läsa, diskutera och använda forskning.

Avsaknad av motivation att söka forskning

Många av lärarna uppger bristen på tid som en anledning till att de inte söker efter forskning. Ines säger att ”det finns inte tid till att söka själv” (Ines, Pos. 38). Även kunskap om hur man ska hitta saker lyfts fram av lärarna. Jonas säger till exempel:

Det tar ett tag att lära sig att hitta. Det är ett detektivarbete att hitta. Det tar också tid. Även om jag vet att den här portalen finns osv, men att veta hur jag ska hitta rätt där sen, och veta vad som är användbart. (Jonas, Pos. 97)

Lärarna lyfter alltså fram att de saknar tid och kunskap för att kunna söka efter forskning. Jesper är ännu mer specifik när han säger: ”Jag har inte sökt forskning själv, det finns inte tid.” (Jesper, Pos. 47).

Årsaknad av motivation att läsa forskning

Även när det kommer till att läsa lyfts samma skäl fram av lärarna. Det är tiden som är den främsta anledningen till att man inte läser forskning. Elena säger: ”När jag får facktidsningar så läser jag ingenting för annars får jag bara dåligt samvete för att jag inte hinner läsa mer. Hinna, orka och prioritera.” (Elena, Pos. 95). Elena beskriver att för att slippa drabbas av dåligt samvete undviker att läsa något alls i vissa tidningar. Det finns alltså hos Elena en känsla av att hon borde, men att hon inte varken hinner, orkar eller vill prioritera att läsa. En fungerande organisation beskrivs också av lärare som en nödvändighet för att kunna läsa forskning. Jonna berättar att när de hade matematiklyftet så fungerade det, men när den organisationen försvann så slutade hon läsa: ”Tid, och det behövs en organisation som mattelyftet, det var så här tydligt att alltså nu ska ni ska göra det här, ni får tid för det här, det fanns ingenting att komma undan med.” (Jonna, Pos. 105).

Årsaknad av motivation att diskutera forskning

Det är svårt att få till diskussioner om forskning när alla lärarna i kollegiet inte är intresserade, beskriver flera av lärarna. Jonas beskriver situationen på hans skola: ”Jag tycker ju att det här är intressant, men sen har man kollegor som inte tycker att det är så intressant och då blir det ju det problemet också” (Jonas, Pos. 97). När det saknas motivation på kollegial nivå blir det problematiskt för en enskild lärare att diskutera med kollegorna. En förutsättning för kollegiala diskussioner är att alla har läst och att alla vill diskutera. Men även kunskap hos kollegorna kan vara ett hinder, vilket Sarah beskriver:

Kunskap kan också vara ett hinder, svårt att hitta eller kanske inte förstår för att man saknar de kunskapsfilosofiska eller filosofiska antaganden som ligger bakom eller i kvantitativ forskning, att man saknar tillräcklig kunskap om statistik för att förstå. Man övertolkar resultaten om man inte har rätt kunskap. Ibland blir det också för långt taget från verkligheten och svårt att se kopplingen till den egna verksamheten. Det blir väldigt lite diskussion kring forskningen. (Sarah, Pos. 99)

Sarah beskriver i citatet att lärarna i kollegiet har olika kunskap om forskning och vetenskapliga teorier. Det gör att förutsättningarna att föra diskussion kring forskning inte kan göras på likvärdig grund. Kollegorna saknar en gemensam kunskapsbas att utgå ifrån när de ska diskutera hur forskning kan användas i verksamheten.

Åvsaknad av motivation att använda forskning

Flera av lärarna säger att de inte använder forskning i sin verksamhet, men utan att motivera varför de inte gör det. De säger bland annat att de i stället använder sig av tidigare erfarenheter av vad som brukar fungera. Sofie berättar om när hon har pratat med sin chef om att använda forskning, då säger chefen:

Vi har nog ingen forskning, det är nog mer beprövad erfarenhet - ja men jag har kört det här länge, jag har utvärderat det, och det fungerar, då man sprida det, ja men jag har också testat, det fungerar - det är mer den typen av den kategorin vi använder oss. (Sofie, Pos. 53)

Marcus nämner dock tid som en faktor till att man inte använder forskning: ”Vi har en ganska pressad situation i skolan, så tidsfaktorn är en hel del av förklaringen till varför forskning inte används så frekvent.” (Marcus, Pos. 91).

DISKUSSION

Den här studien syftar till att bidra med kunskap om vilka aktiviteter som kopplas till lärares forskningslitteracitet som kommer till uttryck när lärare berättar hur de tar del av och använder sig av forskning i relation till sin undervisning. Resultatet visar att lärarna i den här studien till hög grad är drivna av inre motivation att ta del av forskning (Tabell 2). Genom att söka, läsa och använda forskning för sin undervisning kan lärarna tänkas uppleva autonomi, kompetens och tillhörighet. Resultaten indikerar att lärarna kan uppleva känslan av tillhörighet när de läser och diskuterar forskning tillsammans med kollegor. Det här blir en viktig drivkraft när de i intervjuerna pratar om att ta del av forskning. Tidigare studier har visat att lärare använder forskning för att de måste (Åman & Kroksmark, 2018). I den här studien framkommer att många lärare har en inre motivation att använda forskning. Dessutom visar den här studien att det kan uppstå problem i ett kollegium där några lärare vill ta del av forskning och diskutera, medan andra är mindre motiverade. Det kan då bildas olika läger på skolan, vilket i sin tur kan göra att det handlar om att som lärare välja vilket läger man vill ansluta sig till, för att uppleva känslan av tillhörighet. Här torde också skolledningen kunna få en central roll i att ordna för en kultur på skolan som uppmuntrar till forskningsanvändning (van Schaik et al., 2018).

I samband med inre motivation framkommer även att använda forskning kan ha (åtminstone) två olika innebörder: det kan bidra med begrepp och perspektiv för att prata om och förstå den egna undervisningen, eller det kan vara metoder eller idéer från forskningen som kan tillämpas i undervisningen. Båda dessa handlar om att lärarnas egen kompetens kan utvecklas (Bergmark, 2020a). Tidigare studier har pekat på svårigheten att använda forskningen rakt av i undervisningen (se t.ex. Biesta, 2007; Flynn, 2019). Däremot finns det resultat som visar att lärare genom att läsa forskning förändrar sitt sätt att agera i klassrummet (Cain, 2015). I den här studien kan dock inga uttalanden om vad som faktiskt händer i klassrumspraktiken göras, utan det behövs mer forskning för att studera om och hur lärares praktik förändras när de tar del av forskning. Trots det kan noteras att flera av lärarna i den här studien beskriver att de prövar saker som de har läst om i sina klassrum, vilket kan beskrivas som en instrumentell forskningsanvändning (Hultman, 2015). Resultaten visar att lärarna därigenom kan uppleva att de utvecklar sin kompetens. Det verkar också som att känslan av autonomi kan kopplas samman med att lärarna känner att de kan utgå från sin egen klass, och de utmaningar som läraren själv ser i sin klass. Samtidigt pratar också flera av lärarna om att de får begrepp för vad som händer i klassrummet, likt tidigare studier (Cain, 2015; Wahlgren & Aarkrog, 2021). Detta perspektiv kan också liknas vid den konceptuella forskningsanvändning som handlar om att få nya perspektiv på sin egen undervisning (Hultman, 2015). I diskussionen om vad det innebär att använda forskning, och vad det innebär att utbildning ska bygga på vetenskaplig grund, kan det bli ännu tydligare att det finns flera olika perspektiv på hur forskning kan användas i klassrummet och hur den kan komma till nytta är lärares praktik. Detta skulle också kunna sätta fingret på att det är den instrumentella forskningsanvändningen som många gånger är problematisk (Biesta, 2007).

Vidare visar resultaten att lärare har altruistisk motivation att ta del av forskning. Det innebär att de vill göra det bästa för sina elever, snarare än att de drivs av nyfikenhet eller krav utifrån. Den här typen av motivation kan därmed varken sägas vara inre eller yttre (Ryan & Deci, 2000). Bergmarks (2020a) studie visar att lärare uppvisar altruistisk motivation i relation till sina kollegor och att lära tillsammans. Här kompletterar resultaten från föreliggande studie med att också inkludera elever som de subjekt som motivationen härrör till. Ur ett professionsperspektiv skulle detta kunna vara en värdefull drivkraft för att skapa bra undervisning för eleverna. Lärarna pratar om att de vill utveckla sin egen kompetens, eftersom de möter elever med olika bakgrunder och med olika utmaningar. Det framkommer också att lärarna upplever en autonomi, vilket skulle kunna ha att göra med att de kan fatta grundade beslut i sitt eget klassrum. Rätt typ av kompetens i förhållande till en elevgrupp bör kunna leda till bättre undervisning. Även detta är något som behöver studeras vidare.

När lärarna beskriver att de läser forskning utifrån yttre motivation saknas ofta en plan för hur forskningen ska användas i verksamheten. Detta resulterar i att lärarna inte kan beskriva hur de sedan använder sig av det de läst. Wahlgren och Aarkrog (2021) beskriver på liknande sätt att forskning kan bidra till lärares förståelse av sin egen praktik, snarare än att det leder till konkret praktisk handling. På sikt kan man dock tänka sig att det som lärarna läser bidrar till att bygga upp deras kunskapsbas (se Shearer et al., 1997). Samtidigt visar tidigare forskning att yttre faktorer är viktiga för att öka forskningsanvändningen, och där i ligger exempelvis en tydlighet från ledningen att uppmuntra beteendet (Cain, 2016; van Schaik et al., 2018). Den här studien visar dock att det inte är tillräckligt att bara uppmuntra (eller uppmana) lärare att läsa forskning. För att utveckla alla aspekter av forskningslitteracitet behövs även uppmuntran att använda forskningen, vilket av van Schaik et al. (2018) beskrivs som att det måste finnas både en organisation och en kultur på skolan för att forskningsanvändning ska komma till stånd. Lärarna i den här studien som drivs av yttre motivation kan beskrivas som att de läser forskningen för att de måste. Lärarna känner pressen att läsa för att inte sedan sitta på ett möte där texterna ska diskuteras. Det blir ett sätt att inte sticka ut från mängden, och därmed känna tillhörighet. Däremot framgår det inte av resultatet att yttre motivation vare sig leder till en känsla av autonomi eller kompetens. Här går det att göra en jämförelse med piska och morot, där den yttre motivationen snarast går att tolka som en piska, utifrån lärarnas beskrivningar. Det liknar då den beskrivning som framkommer i studien av Åman och Kroksmark (2018), som visar att lärarna läste forskning för att de var tvungna.

Det framkommer också av resultaten att en av de tydligaste faktorerna för att inte läsa, söka och använda forskning är en upplevd avsaknad av tid. Lärarna uttrycker att det är svårt att hinna. Det är många olika arbetsuppgifter som konkurrerar om lärarnas tid och att ta del av forskning är inte högt prioriterat. I stället verkar det snarast vara något som görs om lärarna får tid över. Resultaten visar dessutom att lärarna i mycket liten grad värderar den forskning de tar del av. Det skulle kunna vara ett utfall av att det inte explicit berördes under intervjuerna, men det skulle också kunna handla om att forskning värderas som trovärdigt av lärarna. I en debattartikel lyfter Hultman (2022) fram att forskning kan ha – och får – funktioner i olika miljöer. Exempelvis kan forskaren ha en syn på hur forskningen ska användas, men exempelvis en lärare kan använda den på ett annat sätt i sin praktik.

Sammanfattningsvis visar den här studien att situationer som uppstår kräver olika aktiviteter av forskningslitteracitet. Resultaten från studien bidrar med kunskap om vilka olika aspekter av forskningslitteracitet som kommer till uttryck i olika situationer. När lärarna tar del av forskning av inre motivation går det i första hand att koppla till aktiviteterna söka, läsa och använda forskning (Figur 1), vilket i sin tur verkar drivas av att uppleva autonomi,

kompetens och tillhörighet. När lärarna i stället drivs av yttre motivation berättar de nästan bara om hur de läser forskning, men inte om hur de använder den (Figur 1).

Tidigare definitioner av forskningslitteracitet har fokuserat på aspekter som att läsa, förstå, söka och värdera (Persson, 2017). Den här studien bidrar med att visa en mer komplex bild av forskningslitteracitet, där användna kan nyanteras till att både handla om att få perspektiv på sin egen undervisning och hitta nya arbetssätt i klassrummet. Det här betyder att en stöttande ledning som organiserar för att utveckla lärares forskningslitteracitet verkar, i linje med tidigare studier, vara centralt (van Schaik et al., 2018; Vanderlinde & van Braak, 2010). När läraren läser forskning, utan att göra medvetna reflektioner till undervisningen, kan forskningen visserligen bidra till att stärka lärarens allmänna kunskapsbas, men direkta avtryck i undervisningen kan vara svåra att detektera. Det saknas fortfarande kunskap om hur lärares användning av forskning kan bidra till att utveckla elevers resultat i skolan. Eftersom det finns ett förgivettagande om att undervisning på vetenskaplig grund ska gynna elevers utveckling av kunskaper, behövs mer kunskap om hur lärare kan utveckla dessa förmågor redan från lärarutbildningen, men också genom vidareutbildning.

REFERENSER

- Batson, C Daniel (1994). Why act for the public good? Four answers. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20(5), 603-610.
- Bergmark, Ulrika (2020a). The role of action research in teachers' efforts to develop research-based education in Sweden: intentions, outcomes, and prerequisite conditions. *Educational Action Research*, 1-18.
<https://doi.org/10.1080/09650792.2020.1847155>
- Bergmark, Ulrika (2020b). Teachers' professional learning when building a research-based education: context-specific, collaborative and teacher-driven professional development. *Professional Development in Education*, 1-15.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1827011>
- Bergmark, Ulrika, & Hansson, Kristina (2021). How teachers and principals enact the policy of building education in Sweden on a scientific foundation and proven experience: challenges and opportunities. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(3), 448-467. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1713883>
- Bergmark, Ulrika, & Westman, Susanne (2022). Att utveckla undervisningen i förskola på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet: Förskollärares

- professionella lärande i ett aktionsforskningsprojekt. *Utbildning och Lärande/ Education and Learning*, 16(1), 7-26.
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>
- Brown, Chris, & Flood, Jane (2018). Lost in translation? Can the use of theories of action be effective in helping teachers develop and scale up research-informed practices? *Teaching and teacher Education*, 72, 144-154. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.007>
- Brown, Chris, & Zhang, Dell (2016). Is engaging in evidence-informed practice in education rational? What accounts for discrepancies in teachers' attitudes towards evidence use and actual instances of evidence use in schools? *British educational research journal*, 42(5), 780-801. <https://doi.org/10.1002/berj.3239>
- Cain, Tim (2015). Teachers’ engagement with published research: Addressing the knowledge problem. *The curriculum journal*, 26(3), 488-509. <https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1020820>
- Cain, Tim (2016). Research utilisation and the struggle for the teacher’s soul: A narrative review. *European Journal of Teacher Education*, 39(5), 616-629. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1252912>
- Chiong, Charleen, Menzies, Loic, & Parameshwaran, Meenakshi (2017). Why do long-serving teachers stay in the teaching profession? Analysing the motivations of teachers with 10 or more years’ experience in England. *British educational research journal*, 43(6), 1083-1110.
- Deci, Edward L., & Ryan, Richard M. (1994). Promoting Self-determined Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38(1), 3-14. <https://doi.org/10.1080/0031383940380101>
- Erixon Arreman, Inger (2021). Akademisering som policyfråga nationellt och internationellt. In Ulrika Bergmark & Kristina Hansson (Red.), *Skola på vetenskaplig grund i praktiken: Akademisering av lärares arbete* (sid. 55-86). Studentlitteratur.
- Evans, Carol, Waring, Michael, & Christodoulou, Andri (2017). Building teachers’ research literacy: integrating practice and research. *Research Papers in Education*, 32(4), 403-423. <https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1322357>
- Flynn, Naomi (2019). Facilitating evidence-informed practice. *Teacher Development*, 23(1), 64-82. <https://doi.org/10.1080/13664530.2018.1505649>
- Graneheim, Ulla H., & Lundman, Berit (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse education today*, 24(2), 105-112. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>
- Groß Ophoff, Jana, Schladitz, Sandra, Leuders, Juliane, Leuders, Timo, & Wirtz, Markus A. (2015). Assessing the Development of Educational Research Literacy: The Effect of Courses on Research Methods in Studies of Educational Science.

- Peabody Journal of Education*, 90(4), 560-573.
<https://doi.org/10.1080/0161956X.2015.1068085>
- Hammersley, Martyn (2005). The myth of research-based practice: The critical case of educational inquiry. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(4), 317-330. <https://doi.org/10.1080/1364557042000232844>
- Hargreaves, Derek (2007). Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects (The Teacher Training Agency Lecture 1996). In Martyn Hammersley (Red.), *Educational research and evidence-based practice* (sid. 3-17). SAGE Publications Ltd.
- Hemsley-Brown, Jane (2004). Facilitating research utilisation: A cross-sector review of research evidence. *International Journal of Public Sector Management*, 17(6), 534-552. <https://doi.org/10.1108/09513550410554805>
- Hultman, Glenn (2015). *Transformation, interaktion eller kunskapskonkurrens. Forskningsanvändning i praktiken* (SKOLFORSK-projektet). [https://www.vr.se/download/18.f1bedda162d16aa53a79a8/1556010542954/Tra nsformation-interaktion-eller-kunskapskonkurrens VR 2015.pdf](https://www.vr.se/download/18.f1bedda162d16aa53a79a8/1556010542954/Tra%20nsformation-interaktion-eller-kunskapskonkurrens_VR_2015.pdf)
- Hultman, Glenn (2022). Pedagogisk forskning är bra! *Pedagogisk forskning i Sverige*, 27(2), 170-176.
- Ingerman, Åke, & Collier-Reed, Brandon (2011). Technological literacy reconsidered: A model for enactment. *International Journal of Technology and Design Education*, 21(2), 137-148.
- Levin, Ben (2013). To know is not enough: Research knowledge and its use. *Review of Education*, 1(1), 2-31. <https://doi.org/10.1002/rev.3.3001>
- Levinsson, Magnus (2013). *Evidens och existens. Evidensbaserad undervisning i ljuset av lärares erfarenheter*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- McIntyre, Donald (2005). Bridging the gap between research and practice. *Cambridge Journal of Education*, 35(3), 357-382. <https://doi.org/10.1080/03057640500319065>
- Persson, Anders, & Persson, Johannes (2017). Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i högre utbildning och skola. In *Vetenskap och beprövad erfarenhet - skola* (sid. 39-48). [https://www.skolfr.se/wp-content/uploads/2017/02/vbe skola for webb.pdf#page=39](https://www.skolfr.se/wp-content/uploads/2017/02/vbe_skola_for_webb.pdf#page=39)
- Persson, Sven (2017). *Forskningslitteracitet - en introduktion till att förstå, värdera och använda vetenskaplig kunskap*. Forskning i korthet.
- Rapp, Stephan, Segolsson, Mikael, & Kroksmark, Tomas (2017). The education act: Conditions for a research-based school a frame-factor theoretical thinking. *International journal of research and education*, 2(2), 1-13. <https://doi.org/10.19239/ijrev2n2p1>
- Ryan, Richard M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of personality*, 63(3), 397-427.

- Ryan, Richard M., & Deci, Edward L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Serder, Margareta, Abbott, Jessica, Jobér, Anna, & Nordén, Anna (2021). Vetenskaplig läskunnighet. In Margareta Serder & Anna Jobér (Red.), *Vetenskapliga teorier för lärare* (sid. 26-48). Natur & Kultur.
- SFS 2010:800. *Skollag*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Shank, Gary, & Brown, Launcelot (2013). *Exploring educational research literacy*. Routledge.
- Shearer, Brenda A, Lundeberg, Mary Anna, & Coballes-Vega, Carmen (1997). Making the connection between research and reality: Strategies teachers use to read and evaluate journal articles. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 592. <https://doi.org/10.1037/h0092690>
- Skolforskningsinstitutet. (2020). *Hur ska man veta vad forskningen säger? Om vetenskaplig kunskap och hur man kan förhålla sig till vetenskapliga resultat*. Skolforskningsinstitutet. <https://www.skolfi.se/wp-content/uploads/2020/11/Hur-ska-man-veta-vad-forskningen-s%C3%A4ger.pdf>
- Skolforskningsinstitutet. (2022). *Erfarenheter av att använda forskning för undervisning - tillvägagångssätt, möjligheter och utmaningar* (Vol. 2022:01). Skolforskningsinstitutet. <https://www.skolfi.se/wp-content/uploads/2022/03/Erfarenheter-av-att-anvanda-forskning-for-undervisning-NY.pdf>
- Skolverket. (2020). *Att ställa frågor och söka svar - samarbete för vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet*. Skolverket.
- Stolpe, Karin (2021). Forskningslitteracitet - att läsa, värdera och använda forskning i praktiken. *ATENA Didaktik*, 3(1). <https://doi.org/10.3384/ATENA.2021.3677>
- Säljö, Roger (2013). *Lärande och kulturella redskap: om läroprocesser och det kollektiva minnet*. Studentlitteratur.
- Thunberg, Sara, & Arnell, Linda (2021). Pioneering the use of technologies in qualitative research—A research review of the use of digital interviews. *International Journal of Social Research Methodology*, 1-12.
- van Schaik, Patrick, Volman, Monique, Admiraal, Wilfried, & Schenke, Wouter (2018). Barriers and conditions for teachers' utilisation of academic knowledge. *International Journal of Educational Research*, 90, 50-63. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.05.003>
- Vanderlinde, Ruben, & van Braak, Johan (2010). The gap between educational research and practice: Views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British educational research journal*, 36(2), 299-316. <https://doi.org/10.1080/01411920902919257>
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningsred. Vetenskapsrådet*.

Wahlgren, Bjarne, & Aarkrog, Vibe (2021). Bridging the gap between research and practice: how teachers use research-based knowledge. *Educational Action Research*, 29(1), 118-132. <https://doi.org/10.1080/09650792.2020.1724169>

Åman, Pia, & Kroksmark, Tomas (2018). Forskning i skolan—forskande lärare [Research in school - teachers as researchers]. *Nordic Studies in Education*, 38(03), 199-214.

Den praktiktäna forskningen bidrag till läraryrket kunskapsbas – en analys av kunskapsprodukter från kollaborativ didaktisk forskning

Per Anderhag
Stockholms universitet

Maria Andrée
Stockholms universitet

Sebastian Björnhammer
Stockholms universitet

Camilla Gåfväls
Konstfack

ABSTRACT

Denna studie fokuserar hur praktiktäna forskning kan bidra till att utveckla läraryrket kunskapsbas; genom att undersöka vilka slags kunskapsprodukter som genereras i didaktisk undervisningsutvecklande forskning där lärare och forskare arbetar tillsammans. Datamaterialet består av vetenskapligt publicerade artiklar från forskningsmiljön *Stockholm Teaching & Learning Studies (STLS)*. Genom en innehållsanalys har fyra (i–iv) kategorier av kunskapsprodukter identifierats: (i) *Beskrivningar av kunskanden*, (ii) *Undervisningsdesign*, (iii) *Didaktiska exempel* och (iv) *Metodologiska redskap*. *Beskrivningar av kunskanden* synliggör vad som kännetecknar kunskanden inom olika ämnesområden. *Undervisningsdesign* preciserar relationer mellan undervisningens utformning och elevers lärande. *Didaktiska exempel* innefattar rika beskrivningar av undervisning och elevers lärande som grund för didaktisk reflektion. *Metodologiska redskap* fokuserar på att kombinera och pröva metoder för planering och analys av undervisning. Resultatet kan ses som en typologi över vilka olika slags kunskaper som praktiktäna forskning kan bidra med.



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

© 2024 [Per Anderhag, Maria Andrée, Sebastian Björnhammer, Camilla Gåfväls]

ISSN: 1401-6788

DOI: <https://doi.org/10.15626/pfs29.0102.02>

INLEDNING

I Sverige har flera initiativ tagits för att utveckla praktiktäna forskning som utgår från lärarprofessionens behov samt involverar lärare i forskningsprocessen. Detta inte minst inom ramen för försöksverksamheten kring praktiktäna forskning ULF (*Utbildning-Lärande-Forskning*) som hämtat inspiration från modeller för samverkan och finansiering av klinisk forskning inom det medicinska området (Proitz m.fl., 2022; jfr Serder & Malmström, 2020). Även internationellt finns ett växande intresse för praktiktäna forskning. Exempelvis har den brittiska organisationen *British Educational Research Association* (BERA, 2018) tagit fram en deklaration om så kallad ”close-to-practice-research”, det vill säga forskning som involverar partnerskap med verksamma lärare samt fokuserar frågor de ser som relevanta och användbara. Invändningar har dock rests kring huruvida läraryrket – i likhet med läkaryrket – bör utvecklas till en evidensbaserad profession. Exempelvis kritiserar Biesta (2007) evidensrörelsen för att utgå från positivistiska antaganden och inte ta hänsyn till de grundläggande värden som präglar skolpraktiken. Biesta (2007) framhåller att utbildning och undervisning alltid inbegriper omdöme; både fakta- och värdeomdömen. I likhet med Biesta, argumenterar Serder och Malmström (2020) för att fokus på evidensbaserad i praktiktäna forskning i mångt och mycket går på tvären mot den komplexitet och lokaltbundenhet som kännetecknar skolpraktik. Det finns dock även exempel på den motsatta ståndpunkten – att praktiktäna forskning genererar resultat som är så kontextbundna och partikulära att de saknar värde bortom den lokala skolpraktiken (Wiseman, 2010).

Den här artikeln knyter an till den debatt som pågått i *Pedagogisk forskning i Sverige* om praktiktäna forskning och vill ta diskussionen – om betydelsen av praktiktäna forskning som grund för lärares yrkesutövning – vidare genom att fokusera i vilka avseenden praktiktäna forskning kan stärka den vetenskapliga grunden för lärares yrkesutövning. Frågor som tidigare lyfts relaterar till hur den praktiktäna forskningen kan och bör organiseras (se t.ex. Blossing, 2020; Olsson & Brunner Cederlund, 2020; Rönnerman, 2020) men även vad praktiktäna forskning bör och kan bidra med (se t.ex. Nilholm, 2020). I den pågående debatten har dock ämnesdidaktikens frånvaro uppmärksammats (Carlgren, 2020). Detta trots att ansatser inom didaktisk forskning inte sällan explicit syftar till att utveckla begrepp och modeller som är användbara för lärare i deras yrkesutövning (Wickman m.fl., 2018). Mot bakgrund av detta utgör denna studie ett försök att synliggöra vad den praktiktäna ämnesdidaktiska forskningen kan bidra med. Mer specifikt riktas intresset mot vad som kännetecknar den kunskap som produceras genom praktiktäna forskning som kan ha betydelse för lärares yrkesutövning. Dessa kunskapsbidrag benämns i det följande som *kunskapsprodukter*. Begreppet kunskapsprodukt har tidigare använts av till exempel Runesson och Gustafsson (2012) för att benämna utfallet av Learning Studies i form av lektionsplaneringar som kan spridas och

användas av lärare. Ett annat exempel är Sellbjer (2009) som använder och urskiljer tre typer av kunskapsprodukter för att diskutera hur individen uppfattar och konstruerar en förståelse av sin omvärld: intuitiv kunskap/intuitiva teorier, vardagskunskaper/vardagsteorier och vetenskaplig kunskap/vetenskapliga teorier. Den senare, vetenskaplig kunskap/vetenskaplig teori, kan sägas behandla det denna studie intresserar sig för att utforska. Fokus är dock på vad forskningen producerar snarare än forskningsproduktens betydelse i relation till kunskapande scheman eller lärandestrategier på individnivå. Här använder vi därför kunskapsprodukt för att benämna de olika varianterna av påståenden, förklaringar och beskrivningar av fenomen framtagna i en ämnesdidaktisk forskningsprocess. Denna tämligen breda precisering syftar till att hantera det faktum att kunskapsprodukter sinsemellan potentiellt kan vara av tämligen olika karaktär. De två exemplen ovan kan visa på denna bredd, både konkreta undervisningsmaterial som teoretiska bidrag kring undervisning kan vara möjliga kunskapsprodukter från ämnesdidaktisk forskning.

En professionell kunskapsbas?

Frågan om en professionell kunskapsbas som grund för lärares yrkesutövning är nära förknippad med frågan om läraryrkets professionalisering, där förfogandet över särskild kunskap är en av de aspekter som brukar lyftas fram. Det handlar om en gemensam bas av kunskaper som en lärare ska behärska – begreppsligt såväl som i handling – och som kan inhämtas genom lärarutbildningen (Kindenberg & Wickman, 2018; Wickman & Kindenberg 2017). Läraryrkets gemensamma kunskapsbas har betraktats som svag, bland annat mot bakgrund av att lärarutbildningarna historiskt sett varierat stort mellan inriktningar och examina (Freidson, 2001; Carlgren, 2021) samt att lärare under lång tid saknade tillträde till en för professionen specifik forskarutbildning (och därmed saknade inflytande över kunskapsutvecklingen för yrket) (Carlgren, 2012). Enligt Wickman och Kindenberg (2017, st. 3) kan problematiken förstås i ljuset av att lärare historiskt har saknat en vetenskap som ”samlar det som lärare vet och det som de behöver lära sig för att utöva sitt yrke”. Författarna argumenterar för att didaktik skulle kunna utgöra den vetenskapen.

För att stärka läraryrkets kunskapsbas krävs att lärarna själva är involverade i kunskapsproduktionen. Detta kan motiveras med att forskningen, för att bli relevant för lärare, behöver ta avstamp i lärarnas kunskaper och erfarenheter (jfr Hiebert m.fl., 2002) samt att en professionell kunskapsbas i mångt och mycket är en fråga om bestämmanderätt och autonomi (Englund & Dyrdal Solbrekke, 2015). En förutsättning för att stärka läraryrkets kunskapsbas är vidare att den kunskap som tas fram inte stannar lokalt utan kan *lagras* och *delas* så att andra lärare kan ta del av den (Hiebert m.fl., 2002).

I Sverige har diskussionen om *praktiknära forskning* i stor utsträckning kommit att fokusera *former* för praktiknära forskning; och att den bör utgå

från en symmetrisk och komplementär syn på olika aktörers yrkeskunskap (Nihlfors, 2020; Kelchtermans, 2021). Magnusson och Malmström (2022) visar i en analys av vetenskapliga artiklar från svensk praktikinära forskning att formerna för lärares deltagande ser olika ut: Från att lärare deltar genom att bedriva ordinarie undervisning eller genomför undervisning som planerats av forskare, till att lärare deltar i planering av undervisningen tillsammans med forskare och ibland också i analys och vetenskapligt skrivande. I den här artikeln är det dock inte själva formen för samverkan mellan lärare och forskare, eller forskningsprocessen, som är det centrala utan – som tidigare framkommit – att forskningens objekt “har anknytning till frågor och fenomen som uppstår i det professionella yrkesutövandet” (Carlgren, 2020, s. 107). Med andra ord är avsikten, att föra en diskussion om i vilka avseenden forskningens resultat har potential att förbättra förutsättningarna för lärares yrkesutövning. I en kommentar till debatten om praktikinära forskning i tidskriften *Pedagogisk forskning i Sverige* skisserar Carlgren (2020) två skilda synsätt på praktikinära forskning. Den första positionen fokuserar utveckling av kunskap i relation till ”forskningsproblem och studieobjekt som är relevanta i lärares arbete med att möjliggöra och driva bildningsprocesser och förverkliga skolans uppdrag” (s. 107), medan den andra positionen fokuserar utveckling av skolan och undervisning utifrån resultat som genererats genom universitetsbaserad forskning där utmaningen handlar om att åstadkomma att lärare ”bättre tar till sig och använder den forskning som finns” (s. 107).

I den andra positionen är det, med andra ord, forskarna som har den vetenskapliga kompetensen och lärarnas erfarenheter behövs i första hand för att tillämpa kunskaperna (se även Cochran-Smith & Lytle, 1990; Hudson, 2002). Som redan tidigare framgått implicit förespråkar den här artikeln praktikinära forskning i linje med den första positionen, i vilken forskare och lärare bidrar med olika erfarenheter som är av betydelse för den forskning som bedrivs; genom samarbete hela vägen från problemformulering till genomförande och analys.

Om den praktikinära forskningen ska generera forskningsresultat som blir användbara och relevanta, för lärares arbete med undervisning och elevers lärande, så bör forskningens objekt gå att relatera till förbättring av undervisning och lärande i ett lärarperspektiv. Annorlunda uttryckt behöver forskningens objekt i någon mån svara mot lärares professionella objekt, det vill säga att åstadkomma lärande hos eleverna (jfr Carlgren & Marton, 2000). Carlgren (2011) argumenterar för att den praktikinära forskningen bör bidra med perspektiv och resultat som fördjupar lärares förståelse av särskilda situationer. Det kan innefatta att förbättra det professionella omdömet, synliggöra *möjliga* – inte mekaniska – samband, bidra med fördjupad förståelse för särskilda situationer och, genom problemlösande praktikutvecklande forskning, ta sig an vad som uppfattas som problem eller utmaningar i verksamheten.

Carlgren (2011) skiljer på universalistiskt och partikularistiskt orienterad forskning. Medan den universalistiskt orienterade forskningen syftar till att utveckla kunskaper om generella samband syftar den partikularistiska till utveckling av kunskaper som kan bidra till kvalificering av det professionella omdömet. Exempel på en kunskapsprodukt från universalistiskt orienterad forskning kan vara förklaringar extraherade från storskaliga experimentella studier där effekter av en intervention utvärderas med hjälp av statistiska metoder i syfte att visa på generaliserbara orsakssamband (jfr Chatterji, 2004, Eisenhart & Towne, 2003). Exempel på en kunskapsprodukt från partikularistiskt orienterad forskning kan vara beskrivningar av hur fenomen förhåller sig till andra fenomen, benämningar, kategoriseringar (jfr Schwab, 1978) genom olika former av kontextrika kartläggningar, undervisningsexempel och fallstudier. Även beskrivningar och exempel skulle kunna ses som resultat av partikularistiskt orienterad forskning som kan utgöra underlag för lärares reflektioner och experimenterande i klassrummet och därmed bidra till lärares professionella omdöme (jfr Nordenstam, 2005).

Den här studien intresserar sig för vilka typer av kunskapsprodukter som genereras i det som enligt ovan skulle kunna benämnas som praktikinära partikularistisk forskning. Även om svensk praktikinära forskning har visats domineras av ett intresse för undervisning med fokus på elever och lärare och elevers och lärares förståelse, så utgår den också från en bredd av teorier, metoder och forskningsintressen (Magnusson & Malmström, 2022). Det är alltså inte självklart vilka slags forskningsresultat – eller kunskapsprodukter – sådan forskning kan generera och i vilka avseenden den praktikinära ämnesdidaktiska forskningen svarar mot lärares professionella objekt.

SYFTE OCH FORSKNINGSPRÅG

Denna artikel har som syfte att undersöka hur praktikinära forskningsresultat kan bidra till läraryrkets kunskapsbas, genom att ställa frågan: *Vilka slags kunskapsprodukter genereras då lärare och forskare arbetar tillsammans med praktikinära ämnesdidaktisk forskning?*

MATERIAL OCH METOD

Urval och kontext

Studien tar sin utgångspunkt i forskning som bedrivits inom ramen för *Stockholm Teaching & Learning Studies* (STLS); en plattform för ämnesdidaktisk undervisningsutvecklande forskning som bedrivs av lärare och forskare tillsammans (se vidare Andrée & Eriksson, 2019). Forskningen inom STLS handlar om problem och frågor som rör relationer mellan undervisning och lärande i bemärkelsen utveckling av olika förmågor och förhållningssätt hos

eleverna. Den kan också beskrivas som småskalig kvalitativ praktiktäna ämnesdidaktisk forskning. Det är forskning som, i linje med Carlgren och Marton (2000), kan sägas fokusera läraryrkets professionella objekt. Detta innebär en avgränsning av den praktiktäna forskning som denna studie intresserar sig för, till sådan didaktisk forskning som fokuserar undervisning riktad mot utveckling av specifika förmågor och förhållningssätt och vars resultat har potential att bli användbara för lärare för att planera, analysera och reflektera kring undervisning. Forskningsprojektet genomförs kollaborativt. Det innebär att forskare och lärare gemensamt identifierar problemområde, formulerar forskningsfrågor, designar interventioner samt samlar och analyserar data. Sedan starten 2009 har forskningsresultat från STLS tillgängliggjorts genom bland annat konferenser, vetenskapliga publikationer, tidskrifter, böcker/antologier, poddar med mera. Den första vetenskapligt granskade artikeln publicerades i maj 2013.

Studiens data utgörs av de empiriskt grundade artiklar som genererats ur STLS och som publicerats i vetenskapliga tidskrifter med peer-review under perioden vårterminen 2013 till vårterminen 2022. Totalt handlar det om 25 artiklar, redovisade i appendix 1. Något som delvis skiljer de vetenskapliga artiklar som analyseras här från de vetenskapliga artiklar som analyserats av Magnusson och Malmström (2022) är att verksamma lärare har deltagit som författare/medförfattare i huvuddelen av artiklarna (denna slutsats bygger på vår kännedom om artikelförfattarna och de forskningsprojekt som artiklarna härrör från men redovisas inte alltid tydligt i varje artikel). I fyra av artiklarna (numrerade som 11, 12, 24, 25 i appendix 1) rapporteras dock forskningsprojekt där de verksamma lärare som deltagit som medförfattare samtidigt deltar i forskarutbildning medan de övriga verksamma lärare som deltagit i projektet inte deltagit som medförfattare till artikeln. Magnusson och Malmström konstaterar i sin studie att verksamma lärare enbart angivits som medförfattare i artiklar som publicerats i *ForskUL* – en tidskrift som har som uttalat syfte att publicera forskning av och för lärare (se vidare www.forskul.se). I appendix 1 framgår dock att verksamma lärare deltagit som författare även i andra tidskrifter. Värt att notera är att några av de analyserade artiklarna (5, 6, 8) har verksamma lärare utan forskarutbildning som författare, i dessa fall har forskare inom STLS haft en handledande roll i forskningsprocessen.

Kvalitativ analys i två steg: extrahering och kategorisering

För att kunna identifiera de kunskapsprodukter som genererats har en kvalitativ analys genomförts (jfr Larsson, 1986; Hsieh & Shannon, 2005) i två (a–b) steg: (a) *extrahering* för att identifiera kunskapsprodukter och (b) *kategorisering* för att identifiera en variation av kunskapsprodukter. I det första steget (a) av analysen lästes respektive artikel flera gånger. Detta för att sedan i några kondenserade rader beskriva artikelns olika kunskapsbidrag. De kunskaps-

bidrag som identifierades var dels explicit uttryckta, exempelvis i frågeställningarna i artiklarna, dels implicita; exempelvis metodologiska bidrag som inte framgick i syftesbeskrivningen. I nästa steg (b) analyserades de kondenserade beskrivningarna för att finna en variation av kunskapsprodukter. Respektive artikel kunde bidra med fler än en typ av kunskapsprodukt. Utifrån ett abduktivt angreppssätt genererades kategorier parallellt med arbetet med tidigare forskning och teori (jfr Lundman & Hällgren Graneheim, 2017). Olika mönster av kategorier prövades och omprövades i en iterativ process i relation till tidigare forskning, respektive artikels innehåll som helhet, och dess kunskapsbidrag; tills samstämmighet nåddes mellan författarna avseende kategoriseringen av de olika artiklarnas kunskapsprodukter.

Etik och kollegiala relationer

Det finns en (social) risk att skriva *om* vad kollegor producerat i termer av vetenskapliga produkter, men också en risk att skriva *med* kollegor. Detta speglar samtidigt de ofrånkomliga etiska ställningstaganden som lärare gör då de väljer att delta i forskning om sin egen praktik (jfr Tulyakul & Meepring, 2020). I denna studies sammanhang aktualiseras etiska frågor som i första hand handlar om relationer (snarare än principer). På en mer grundläggande nivå kan själva frågan om (vilka) principer därför också sägas handla om – givet att etisk praxis kan anses kontextuell och verksamhetsspecifik – ”hur vi kan enas om en praktikinära etik som upprätthåller en reflekterande dialog” (Lillvist, 2022, s. 78).

Avseende praktikinära forskning är relationsetik – med inslag av social omförhandling under processen – en återkommande benämning på ett eftersträvanvärt förhållningssätt (Lillvist, 2022). Sida vid sida finns vanligtvis den mer traditionella så kallade principetiken som utgår från de forskningsetiska riktlinjerna. I arbetet med denna studie har frågan om den relationsbaserade etiken aktualiserats bland annat såtillvida att samtliga författare har ett inifrånperspektiv på STLS verksamhet. I analysen av artiklarna har därför exempelvis frågan om omedveten påverkan, på analysen och dess vetenskapliga trovärdighet, diskuterats. I handling har detta medfört att var och en av artikel-författarna, av varandra, har uppmanats eftersträva ett reflexivt förhållningssätt (jfr Burr, 2003). I arbetet med artikeln har denna typ av frågor alltså hanterats genom aktiv reflekterande dialog, om möjligheter och begränsningar i projektet. Det tillämpade förhållningssättet – relationsbaserad reflekterande dialog – har samtidigt bidragit till en fördjupad förståelse av den specifika kontexten för var och en av de granskade artiklarna.

RESULTAT

Analysen resulterade i fyra (i–iv) kategorier av kunskapsprodukter: (i) Beskrivningar av kunnanden, (ii) Undervisningsdesign, (iii) Didaktiska exempel och

(iv) Metodologiska redskap (för didaktisk forskning). Samtliga studier intresserade sig för relationen mellan undervisning och elevers lärande av ett ämnesinnehåll. Detta återspeglas i kategorierna som i viss mån är sammanflätade. Det som framför allt skiljer dem åt är vad i relationen – mellan undervisning och elevers lärande av ett ämnesinnehåll – som de gör anspråk på att säga någonting om. Följaktligen kan en och samma studie generera, eller ha inslag av, mer än en av de fyra kategorierna. I texten nedan anges nummer i parentes (1–25) i redovisningen av de fyra kunskapsproduktkategorierna, dessa refererar till det nummer som den aktuella artikeln getts i appendix 1.

Kategori 1 – Beskrivningar av kunnanden

Sexton av de tjugofem analyserade artiklarna genererade kunskapsprodukter inom kategorin beskrivning av kunnanden. Denna slags kunskapsprodukter avser beskrivningar av innebörder av det kunnande, den förståelse, den kunskap eller den förmåga som undervisningen syftar mot och som eleverna ska utveckla. Beskrivningar av kunnanden är grundade i skolans kurs- och ämnesplaner och kan till exempel vara relaterade till förmågan att formulera en undersökningsbar fråga i naturvetenskap. Det handlar om preciseringar av vad som utmärker ett specifikt ämneskunnande genom empiriskt grundade beskrivningar av exempelvis vad en elev – som kan formulera en undersökningsbar fråga – kan säga och kan göra.

I de analyserade artiklarna görs beskrivningar av kunnande utifrån olika teoretiska ramverk. Det teoretiska ramverk där en begreppsapparat för beskrivningar av kunnande tydligast formulerats är variationsteorin med begreppet "lärandeobjekt". Lärandeobjekt har använts i flera av de artiklar där de bakomliggande studierna metodologiskt utformats som Learning Study. I dessa artiklar beskrivs elevers kunnande som: *aspekter av kunnande*, *kritiska aspekter*, *olika sätt att erfara eller uppfatta fenomen*. I sex studier (5, 8–9, 13, 16, 20) är lärandeobjektet beskrivet i termer av *kritiska aspekter* (Broman m.fl., 2013; Björk & Pettersson-Berggren, 2014; Fred & Stjernlöf, 2014; Sundler m.fl., 2017; Blomberg & Ekman, 2020, Jägerskog m.fl., 2021). Dessa studier använder sig av *variationsteori* och/eller *fenomenografi*. Kritiska aspekter operationaliseras, i dessa studier, vanligtvis som de olika sätt elever urskiljer ett begrepp, ett fenomen eller en företeelse. Genom att identifiera dessa aspekter kan det kunnande som ofta är svårt att beskriva, bättre synliggöras och förstås. I (16) Jägerskog m.fl. (2021) visar författarna på kritiska aspekter som är betydelsefulla för elevernas möjlighet att genomföra mer kvalificerade analyser av en samhällsfråga.

Ett ytterligare sätt att beskriva och resonera kring innebörder av elevers kunnanden, med utgångspunkt i fenomenografi, är hur elever på olika sätt *erfar* ett särskilt fenomen. I (23) Ulfves m.fl. (2017) undersöktes hur elever på lågstadiet utvecklade förmåga att resonera kring fenomenet friktion. Genom att analysera filmer där elever berättade om friktion på en lekplats kunde

författarna presentera tre kvalitativt skilda sätt att erfara friktion. Studien visar vad elever kan lära sig kring naturvetenskapliga begrepp och fenomen på lågstadiet. Studien redovisar också lärandeobjektet: vad det innebär att kunna använda begreppet friktion.

I två andra studier analyseras elevers utveckling av kunnande utifrån ett praktikteoretiskt (7) respektive ett pragmatiskt perspektiv (1). I (7) Björnhammer m.fl. (2020) presenteras tre aspekter av kunnandet att formulera naturvetenskapligt undersökningsbara frågeställningar på gymnasiet. Studien visar hur aspekter av detta kunnande konstitueras i en undervisningskontext och vad eleverna behöver uppmärksamma för att utveckla förståelse för dessa aspekter. Ett exempel på en sådan aspekt är precisering av ett undersökningsobjekt, det vill säga att eleverna för att kunna formulera en undersökningsbar frågeställning behöver arbeta med att reda ut och precisera vilket fenomen som de ska undersöka. Slutligen, i (1) Anderhag m.fl. (2021) undersöks hur elever i årskurs 1 och 4 värderar sina spontana programmeringsspråk utifrån ändamålsenlighet i olika avseenden. Resultaten, som visar att ändamålsenlighet initialt är en fråga om läsbarhet snarare än kodens funktionalitet, bidrar till att precisera vad ett kunnande i programmering kan vara.

Sammanfattningsvis innefattar kategorin *beskrivningar av kunnanden* kunskapsbidrag i form av nya teoretiska begreppsliga konstruktioner som kan möjliggöra sätt att förstå vad det innebär att kunna något i specifika undervisningssammanhang.

Kategori 2 – Undervisningsdesign

Sammantaget 15 av de 25 analyserade artiklarna genererade kunskapsprodukter som handlar om *Undervisningsdesign*. Det handlar om utsagor om hur undervisning bör utformas för att stödja elevers lärande av något särskilt. Dessa utsagor innefattar både konkreta förslag på hur undervisningen bör utformas och mer allmänna didaktiska principer om undervisningens utformning i relation till elevernas lärande. Gemensamt för dessa är att de bygger på analys av genomförd undervisning.

Vanligtvis är utsagorna om undervisning extraherade ur en iterativ process där en undervisningsaktivitet iscensatts och reviderats utifrån en analys av vilket lärande som möjliggjordes för eleverna. Exempelvis i form av vilka variationsmönster som gjordes tillgängliga för eleverna genom undervisningen (20). Utfallet, eller undervisningens konsekvenser, i form av elevernas lärande utgör den empiriska grunden för de didaktiska principer eller utgångspunkter för undervisning som formulerats. Det betyder att de utsagor om undervisningsdesign som formuleras är mer eller mindre tydligt kopplade till specifika utfall, vanligtvis i form av att eleverna utvecklat ett visst kunnande eller en förmåga. Inom kategorin finns inslag av hypotesprövning med ambition att pröva konsekvenser av vissa parametrar, såsom exempelvis utformning av illustrationer av växthuseffekten, även om det inte är explicit ut-

talat i det analyserade materialet. Undervisningsdesign som kunskapsprodukt står därmed ofta i nära relation till beskrivningar av elevernas kunnande. I (20) Sundler m.fl. (2017) görs successiva justeringar i undervisningen för att bättre stödja utveckling av elevernas förståelse av växthuseffekten och bland annat uppmärksammas hur användning av växthus som metafor tenderar att begränsa möjligheterna för eleverna att utveckla en fördjupad förståelse av växthuseffekten. Ett annat exempel är (8) Blomberg och Ekman (2020) som genom en Learning Study i tre cykler utvecklat en modell för hur historieundervisning kan bidra till utveckling av interkulturell historisk kompetens hos eleverna.

Även om iterativa processer är dominerande i de studier som kategoriserats som *Undervisningsdesign*, kan rekommendationer gällande undervisning också grundas i andra typer av datainsamlingsprocedurer. Två av totalt åtta undervisningsdesignsstudier i materialet var av denna typ, det vill säga icke-iterativa studier som ändå genererar resultat som fokuserar undervisningens utformning. Båda dessa studier problematiserar antaganden om design av undervisning och begränsningar i hur vissa undervisningsaktiviteter fungerar stödjande för elevernas lärande. I (4) Bergvall m.fl. (2018) granskar författarna ett bedömningsmaterial för naturorienterade ämnen från Skolverket som var avsett att synliggöra elevernas förmåga att planera systematiska undersökningar. Författarna visar – genom att testa de ingående elevuppgifterna i olika undervisningssammanhang – att elevuppgifterna inte skapar underlag för att dra några slutsatser om elevernas förmåga att planera systematiska undersökningar. I (3) Bengtsson m.fl. (2017) studerar författarna ett antal undervisningsaktiviteter som involverar arbete med så kallade *begreppskort* i syfte att stödja elevernas begreppsinsläring. Konsekvenserna av aktiviteterna för elevernas lärande analyseras sedan av författarna. Resultaten visar att elevernas arbete med begreppskort inte självklart bidrar till fördjupad begreppslig förståelse hos eleverna. Dessa båda artiklar synliggör alltså begränsningar i sätt att organisera undervisning i relation till det lärande som eftersträvas och en kritisk granskning av undervisningsaktiviteterna utgör grunden för de rekommendationer som presenteras (till skillnad från iterativa studier där utformning av undervisning prövas och revideras i en cyklisk forskningsprocess). I ytterligare en artikel, (22) Planting-Bergloo m.fl. (2021), analyseras enbart den första interventionen i ett större design-baserat forskningsprojekt och denna första intervention blir, på motsvarande sätt som i artiklarna ovan, utgångspunkt för kritisk granskning av en undervisningsmodell.

Sammanfattningsvis pekar kunskapsprodukterna inom kategorin *Undervisningsdesign* på möjliga samband och att vissa sätt att utforma undervisningen kan möjliggöra respektive försvåra vissa slags lärande, snarare än att specificera universella samband. I de analyserade artiklarna finns en variation i hur explicit framskrivna de föreslagna didaktiska modellerna och principerna är. Detta bidrar till en variation i överförbarhet och praktisk tillämpbarhet i rela-

tion till andra undervisningssammanhang. I exempelvis (20) Sundler m.fl. (2017) föreslår författarna hur visualiseringar av atmosfären bör utformas och kan användas för att stödja elevernas förståelse av växthuseffekten medan (12) Eriksson m.fl. (2019) visar på hur användning av en lärandemodell för algebraiska resonemang kan kvalificera det gemensamma utforskandet av matematiska strukturer och relationer i algebraiska uttryck i tidig algebraundervisning.

Kategori 3 – Didaktiska exempel

Kategorin *Didaktiska exempel* utgörs av kontextrika beskrivningar av hur relationen mellan undervisning och elevers handlingar kan gestaltas i förhållande till undervisningens syften och innehåll. Fyra av de 25 artiklarna genererade kunskapsprodukter inom *Didaktiska exempel*. I *Didaktiska exempel* fokuseras undervisningens konsekvenser och elevernas handlingar och uppfattningar utgör det empiriska underlaget för att synliggöra dessa konsekvenser. Ett exempel är (2) Anderhag, m.fl. (2014) som visar hur elevers samtalspraktik förändras när oväntade situationer uppstår under laborationer. Studien åskådliggör vad som händer i mötet mellan det oförutsedda – som sker i laborationer genom tillfälligheter – och uppgiften i sig; hur tillfälligheterna påverkar både elevernas deltagande och samtalens innehåll. Ett ytterligare exempel, också i naturvetenskap, är (14) Fridolfsson m.fl. (2019) som undersöker hur normer om kön och sexualitet utmanas eller befästs i samband med sex- och samlevnadsundervisning i gymnasiekurserna Biologi 2 och Naturkunskap 1b. Studien visar exempel på att eleverna, när de arbetar med normkritik, har förmåga att utmana stereotyper och hur detta kan komma till uttryck. Genom analys av elevtexter synliggörs vad som tycks vara en framkomlig väg för att samtala om komplexa frågor i olika ämnen. Ett tredje exempel – från ämnet idrott och hälsa – är (19) McKeever och Runceanu (2022) som undersöker användandet av teknisk integrering, i form av Ipads. I studien får elever stanna upp och diskutera vad som händer i bollspel, med hjälp av inspelade filmsekvenser. Studien visar exempel på pedagogiska och organisatoriska utmaningar med att integrera teknologi i undervisningen, men pekar samtidigt på filminspelning som en resurs för att få syn på elevers lärande respektive vad som sker i samtal mellan elever.

Sammanfattningsvis visar de didaktiska exempel som skrivs fram i artiklarna på handlingsmöjligheter i undervisning, utifrån empiriska exempel som extraheras och diskuterats av författarna.

Kategori 4 – Metodologiska redskap (för didaktisk forskning)

I fem av de 25 analyserade artiklarna görs bidrag till metodologisk utveckling av betydelse för didaktik som forskningsfält. Kategorin *Metodologiska bidrag* avser bidrag i form av metodologiska redskap för studier av didaktiska fenomen.

Det tydligaste exemplet på en artikel som bidrar till metodologisk utveckling är (10) Danielsson Thorell m.fl. (2014). I studien används modellen organiserande syften som introducerats av Johansson och Wickman (2011). Modellen skiljer mellan närliggande och övergripande syften. Övergripande syften avser lärarens syften med undervisningen medan närliggande syften avser de syften som etableras i klassrummet. För att “nä” det övergripande syftet behöver läraren skapa uppgifter där de närliggande syften som etableras i undervisningen överensstämmer, eller blir kontinuerliga, med det övergripande syftet. Det metodologiska bidrag som (10) Danielsson Thorell m.fl. (2014) gör är att de sätter modellen organiserande syften i ett sammanhang av interventioner i undervisning. Studien visar hur modellen kan användas för att både analysera och designa klassrumsaktiviteter för att utveckla undervisning inom ramen för en och samma forskningsstudie. Användningen av organiserande syften för design och analys av undervisning har blivit en bärande tanke i utveckling av didaktisk modellering som metodologisk ansats (se vidare Wickman, Hamza och Lundegård, 2018).

I andra artiklar är den metodologiska utvecklingen inte lika framträdande utan då handlar det snarare om exemplifiering av användning av olika forskningsmetoder, såsom lärandeverksamhet och Learning Study, (jfr 12 Eriksson m.fl., 2019 och 20 Paul m.fl., 2022) för undervisningsutvecklande forskning inom olika ämnesområden och skolformer.

Kategorin *Metodologiska redskap* är inte specifik för praktikinära forskning utan kan ses som en oundgänglig del av all forskningsverksamhet. För att utveckla ny kunskap och nya former av kunskap behöver det inom varje forskningsfält bedrivas någon form av metodologisk innovation.

DISKUSSION

I denna studie har analys genomförts av artiklar genererade ur praktikinära undervisningsutvecklande forskning där lärare och forskare tillsammans, symmetriskt och komplementärt deltagit i en forskargrupp (jfr Nihlfors, 2020; Kelchtermans, 2021; Magnusson & Malmström, 2022). De analyserade studiernas sammanhang kan således sägas exemplifiera det Jarl och Taube (2020) kallar organiserade partnerskap mellan lärare och forskare. De senare hänvisar till Lillejord och Bortes (2016) forskningsöversikt där skapandet av gemensamma produkter beskrivs som ett kännetecken för funktionella partnerskap. Föreliggande studie har bidragit till att klä dessa gemensamma produkter i ord och därmed möjliggöra samtal kring den praktikinära forskningens bidrag till lärarprofessionens kunskapsbas. Resultatet är en typologi, eller karta, över vilka olika slags kunskaper som praktikinära forskning kan bidra med. Det handlar om kunskapsprodukter i form av: *Beskrivningar av kunnanden*, *Undervisningsdesign*, *Didaktiska exempel* och *Metodologiska redskap*.

Kategorierna svarar mot en variation av metodologier för praktiktära forskning med olika sätt att formulera forskningsfrågor och sätt att ta fram forskningsresultat i form av lärandeobjekt, designprinciper eller didaktiska modeller för analys och utformning av undervisning. Att alla artiklar som analyserats i denna studie är genererade ur undervisningsutvecklande forskning bedriven inom ramen för STLS kan ses som en begränsning. En större variation avseende kontext, och ett större underlag av studier, skulle kunna skapa förutsättningar för att identifiera nya slags kunskapsprodukter. Även om en bredare analys vore önskvärd är det samtidigt den relativt smala kontexten som medfört möjlighet till en djupare analys av de ingående artiklarna och synliggörande av att en artikel kan bidra med fler kunskapsprodukter.

Kunskapsprodukternas potentiella bidrag till lärares kunskapsbas

På ett övergripande plan kan kunskapsprodukterna beskrivas som i huvudsak partikularistiska och kan därmed potentiellt utgöra underlag för lärares reflektioner och experimenterande i klassrummet. Detta gäller framför allt *Beskrivningar av kunnanden* och *Undervisningsdesign* som på olika sätt fokuserar lärares professionella objekt, det vill säga att åstadkomma lärande hos eleverna (jfr Carlgren & Marton, 2000). Den förra preciserar ett visst ämneskunnande och den senare visar på hur undervisning kan utformas i relation till ett önskat lärande. Vad ett ämneskunnande innebär är centralt för lärares bedömning av elevers förståelse för ett visst innehåll men givetvis också för hur lärare organiserar sin undervisning.

Medan beskrivningar av kunnanden och undervisningsdesign formulerats som centrala bidrag för forskning inom forskningsansatser som Learning Study (lärandeobjekt, t.ex. Marton & Pang, 2006) och design-baserad forskning (designprinciper, t.ex. Barab & Squire, 2004) har exemplifiering av undervisning inte lyfts fram som ett lika tydligt möjligt bidrag av praktiktära forskning. Nordenstam (2005) har dock pekat på betydelsen av exempel som underlag för lärares reflektioner och experimenterande i klassrummet och *Didaktiska exempel* skulle kunna utgöra lärares motsvarighet till medicinska fallbeskrivningar. Medicinska fallbeskrivningar baseras vanligen på retrospektiva observationer från klinisk praxis, som representerar fynd som hittills inte har beskrivits – det kan handla om ovanliga processer, ovanliga sjukdomar eller situationer, ovanliga behandlingsformer och olika resultat av dessa (jfr Läkartidningen, u.å.). *Didaktiska exempel* ska inte förstås som exempel på “god undervisning” utan ett exemplars värde har, i enlighet med Kelchtermans (2021), att göra med i vilken mån det fungerar som underlag för reflektion kring undervisning. Det goda i “goda undervisningsexempel” handlar således om exemplens klagörande potential och i vilka avseenden ett exempel fördjupar resonemang kring undervisningens betingelser, form och innehåll (Kelchtermans, 2021). Wickman, Hamza och Lundegård (2018) har också betonat betydelsen av exemplifiering som del i en forskningsmetodologi för

didaktisk modellering. Exemplifiering inom didaktisk modellering tar fasta på att didaktiska modeller kan användas i olika sammanhang (med olika innehåll och metoder) tillsammans med olika elever i olika åldrar och med olika kunskaper och erfarenheter. Inom ramen för didaktisk modellering blir exemplifieringen ett sätt att illustrera och ge innebörd till specifika didaktiska modeller snarare än att visa att det finns ett bästa sätt att genomföra undervisningen. *Didaktiska exempel* skulle potentiellt kunna rymma såväl fallbeskrivningar som exemplifiering av hur didaktiska modeller sätts i användning i undervisning. I båda fallen är de didaktiska exemplen kanske de allra tydligaste uttrycken för en partikularistisk orientering med potential att bidra till fördjupad förståelse för särskilda slags undervisningssituationer.

Den här studien har visat att kunskapsprodukter som genererats i praktiktäna forskning där lärare har haft en aktiv roll kan omfatta såväl mer generella begrepp, modeller och beskrivningar i form av kunnanden inom olika ämnesområden och undervisningsdesign, som kunskapsprodukter av mer beskrivande karaktär i form av exempel på undervisning. Det betyder att kritiken om att forskningsresultat från praktiktäna forskning blir alltför partikulära och kontextspecifika (jfr Wiseman, 2010) inte självklart bär giltighet. Snarare vill vi understryka potentialen i de mest partikulära bidragen – de didaktiska exemplen. I stället för att representera någon form av “best practice” (jfr Biesta, 2007; Serder & Malmström, 2020) bör dessa – tillsammans med beskrivningar av kunnanden och undervisningsdesign – förstås som redskap för planering, analys och uppföljning av undervisning. Redskap att tänka med.

Avslutningsvis, i relation till lärares arbete med utveckling av undervisning behöver också frågor ställas om vad som saknas i den typologi som analysen ovan resulterat i. Vilka andra slags kunskapsprodukter som kan bidra till lärares beredskap att ta sig an problem eller utmaningar i verksamheten går det att föreställa sig? Genom att ta fasta på Hultmans (2021) slutsats att det behövs forskning som utgår från vardaglig kunskapsbildning och kunskapsdelning går det att konstatera att det finns få explicita bidrag i form av empiriskt prövade, analyserade och granskade undervisningsartefakter i de studier som analyserats. Detta trots att delning av elevuppgifter, prov, visualiseringar och så vidare är en form av kunskapsdelning som lärare till vardags ofta ägnar sig åt. I några av artiklarna formuleras bidrag som utvecklats under interventionerna, till exempel en lärandemodell för undervisning om algebraiska resonemang (11–12) (Eriksson m.fl., 2019, 2021) och uppgifter som främjar elevers muntliga interaktion i engelska (17) (Kunitz m.fl., 2022). Själva undervisningsartefakterna skrivs dock inte fram som huvudresultat i studierna. En möjlig förklaring till avsaknaden av undervisningsartefakter är att det saknas en tradition av att se denna slags artefakter som kunskapsbidrag genererade ur forskning. En annan möjlig förklaring är att det saknas kanaler för vetenskaplig publicering och granskning av artefakter som resultat av forskning och utveckling. Runesson och Gustafsson (2012) argumenterar dock för

att lektionsplaneringar och elevuppgifter bör förstås som kunskapsprodukter som bör dokumenteras och spridas. Denna slags undervisningsartefakter har potential att bli användbara i planering av undervisning i andra sammanhang – inte som fasta manus eller uttryck för ”best practice” utan som ett slags prototyper som tagits fram och prövats utifrån teori, tidigare forskning och en bredd av lärarerfarenheter. Det går att föreställa sig att den praktiktäna forskningen – i likhet med ingenjörsvetenskap – i högre grad och mer explicit skulle kunna generera artefakter som kan användas och prövas direkt i verksamheten. Detta skulle i så fall kunna utgöra ett komplement till de kunskapsprodukter som genereras genom praktiktäna forskning idag.

TILLKÄNNAGIVANDEN

Författarna vill rikta ett tack till Anna-Karin Nordin som deltagit i det inledande arbetet med analys av de ingående vetenskapliga artiklarna samt till Inger Eriksson för kommentarer på manus under processen. Artikeln är skriven inom ramen för författarnas arbete vid *Stockholm Teaching & Learning Studies*.

REFERENSER

- Andrée, Maria, & Eriksson, Inger (2019). A research environment for teacher-driven research— some demands and possibilities. *International Journal of Lesson and Learning Studies*, 9(1), 67–77. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-02-2019-0015>
- Barab, Sasha, & Squire Kurt (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *The journal of the learning sciences*, 13(1), 1-14. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_1
- BERA (2018). *BERA Statement on Close-to-Practice Research*. <https://www.bera.ac.uk/publication/bera-statement-on-close-to-practice-research>
- Biesta, Gert (2007). WHY “what works” won’t work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57. 1-22. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>
- Blossing, Ulf (2020). Samverkansprocessens problematik i den praktiktäna forskningen. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(4), 95-99. <https://doi.org/10.15626/pfs25.04.08>
- Burr, Vivien (2003). *Social constructionism* (2. Uppl.). Routledge.

- Carlgren, Ingrid (2011). Forskning ja, men i vilket syfte och om vad? Om avsaknaden och behovet av en 'klinisk' mellanrumsforskning. *Forskning om undervisning och lärande*, 5, 64-79.
- Carlgren, Ingrid (13 september 2012). Kommer lärarlegitimationen att höja läraryrkets status? *Skola & Samhälle*.
<https://www.skolaochsamhalle.se/flode/lararutbildning/ingrid-carlgren-kommer-lararlegitimationen-att-hoja-lararyrkets-status/>.
- Carlgren, Ingrid (2020). Lärarna - problem eller lösning? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(4), 104-111. <https://doi.org/10.15626/pfs25.04.10>
- Carlgren, Ingrid (2021). Skolan och lärares arbete. I Maria Andrée, Gabriel Bladh, Ingrid Carlgren, & Malin Tväråna, *Ämneslärares arbete - didaktiska perspektiv* (s. 37-66). Natur & Kultur.
- Carlgren, Ingrid, & Marton, Ference (2000). *Lärare av i morgon*. Lärarförbundet.
- Chatterji, Madhabi (2004). Evidence on "what works": An argument for extended-term mixed method (ETMM) evaluation designs. *Educational Researcher*, 33(9), 3-13.
- Cochran-Smith, Marilyn, & Lytle, Susan L. (1990). Research on teaching and teacher research: The issues that divide. *Educational Researcher*, 19(2), 2-10.
- Eisenhart, Margaret, & Towne, Lisa (2003). Contestation and change in national policy on "scientifically-based" education research. *Educational Researcher*, 32(7), 31-38.
- Englund, Tomas, & Dyrdal Solbrekke, Tone (2015). Om innebörder i lärarprofessionalism. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 20(3-5), 168-194.
- Freidson, Eliot (2001). *Professionalism, the third logic: On the practice of knowledge*. University of Chicago press.
- Hiebert, James, Gallimore, Ronald, & Stigler, James, W (2002). A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one? *Educational Researcher*, 31(5), 3-15. <https://doi.org/10.3102/0013189X031005003>
- Hsieh, Hsiu-Fang, & Shannon, Sarah E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
<https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Hudson, Brian. (2002). Holding complexity and searching for meaning: Teaching as reflective practice. *Journal of Curriculum Studies*, 34(1), 43-57.
- Hultman, Glenn (2021). Kunskapsbildning eller praktknära forskning? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 26(2-3), 116-121. <https://doi.org/10.15626/pfs26.0203.08>
- Jarl, Maria & Taube, Magdalena (2020). Organiserade partnerskap i lärarutbildning lägger grunden för praktknära forskning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 26(4), 90-94. <https://doi.org/10.15626/pfs25.04.07>

- Johansson, Annie-Maj, & Wickman, Per-Olof (2011). A pragmatist understanding of learning progressions. I B. Hudson, & M. A. Meyer (red.), *Beyond fragmentation: Didactics, learning and teaching* (s. 47-59). Barbara Budrich Publishers.
- Kelchtermans, Geert (2021). Keeping educational research close to practice. *British Educational Research Journal*, 47(6), 1504–1511.
<https://doi.org/10.1002/berj.3716>
- Kindenberg, Björn, & Wickman, Per-Olof (2018). Dags för didaktiken att bli egen vetenskap. *Pedagogiska magasinet*, (2), 14-17.
- Larsson, Staffan (1986). *Kvalitativ Analys Exemplet Fenomenografi*. Studentlitteratur.
- Lillejord, Sølvi, & Børte, Kristin (2016). Partnership in teacher education – a research mapping. *European Journal of Teacher Education*, 39(5), 550-563.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1252911>
- Lillvist, Anne (2022). Från praktknära forskning till en praktknära etik. I Inger Eriksson & Ann Öhman Sandberg (red), *Praktikutvecklande forskning mellan skola och akademi. Utmaningar och möjligheter vid samverkan* (s. 69-81). Nordic Academic Press
- Lundman, Berit, & Hällgren Graneheim, Ulla (2017). Kvalitativ innehållsanalys. I Birgitta Höglund Nielsen, & Monica Granskär (red.). *Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso- och sjukvård* (s. 219-234). Studentlitteratur.
- Magnusson, Petra, & Malmström, Martin (2022). Practice-near school research in Sweden: tendencies and teachers' roles. *Education Inquiry*, 1-22.
<https://doi.org/10.1080/20004508.2022.2028440>
- Marton, Ference, & Pang, Ming Fai (2006). On some necessary conditions for learning. *The Journal of the learning sciences*, 15(2), 193-220.
- Nihlfors, Elisabeth (2020). Respekt för varandras kunskaper. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(1), 112-116. <https://doi.org/10.15626/pfs25.04.11>
- Nilholm, Claes (2020). Praktknära eller uppdragsrelevant forskning? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(2-3), 157-159. <https://doi.org/10.15626/pfs25.0203.09>
- Nordenstam, Tore (2005). *Exemplens makt*. Stockholm: Kungl. Dramatiska teatern
- Olsson, Lars, & Brunner Cederlund, Anna (2020). Det tredje rummet som mötesplats. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(4), 87-89.
<https://doi.org/10.15626/pfs25.04.06>
- Prøitz, Tine S, Rye, Ellen, Borgen, Jorunn S., Barstad, Kristin, Afdal, Hilde, Mausethagen, Sølvi, & Aasen, Petter (2022). *Utbildning, lärande, forskning. Slutrapport från en utvärderingsstudie av ULF-försöksverksamhet*. (Skriftserien från Universitetet i Sørøst-Norge nr. 87). Universitetet i Sørøst-Norge
- Runesson, Ulla, & Gustafsson, Gerd (2012). Sharing and developing knowledge products from Learning Study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 1(3), 245-260.

- Rönnerman, Karin (2020). Praktiknära forskning – en evig fråga? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(4), 100-103. <https://doi.org/10.15626/pfs25.04.09>
- Schwab, Joseph J. (1978). The nature of scientific knowledge as related to liberal education. I Ian. Westbury, & Neil. J. Wilkof (Red.), *Science, curriculum, and liberal education: Selected Essays*, (s. 68-104). The University of Chicago Press.
- Sellbjer, Stefan (2009). Kunskapsprocess och kunskapsprodukt. Teorier om medvetandet och kunskapsbildning. *Nordisk pedagogik*, 3, 279- 293.
- Serder, Margareta, & Malmström, Martin (2020). Vad talar vi om när vi talar om praktiknära forskning? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(1), 106-109. <https://doi.org/10.15626/pfs25.01.07>
- Tulyakul, Phatcharapon, & Meepring, Soontareeporn (2020). Ethical Issues of Informed Consent: Students as Participants in Faculty Research. *Global Journal of Health Science, Canadian Center of Science and Education*, 12(3), 1-86. 10.5539/gjhs.v12n3p86
- Wickman, Per-Olof, Hamza, Karim, & Lundegård, Iann (2018). Didactics and didactic models in science education. *Nordic Studies in Science Education*, 14(3), 239–249. <https://doi.org/10.5617/nordina.6148>
- Wickman, Per-Olof, & Kindenberg, Björn (9 november 2017). Didaktiken är lärarnas egen vetenskap. *Skola och Samhälle*. <https://www.skolaochsamhalle.se/flode/skolforskning/per-olof-wickman-bjorn-kindenberg-didaktiken-ar-lararnas-egen-vetenskap/>
- 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>

APPENDIX

Appendix 1

Publicerade, empiriskt grundade och vetenskapligt granskade artiklar genererade ur STLS under perioden vårterminen 2013 till vårterminen 2022

Artikel	Författare, utgivningsår och titel	Tidskrift
1	Anderhag, Per, Björn, Madeleine, Fahrman, Birgit, Lundholm, Bergström, Annica, Weiland, Maria, & Wällberg, Tove (2021). Kod som teknisk lösning: en studie om grundskoleelevers uppfattningar av ändamålsenlighet i deras spontana programspråk.	Nordic Studies in Science Education
2	Anderhag, Per, Danielsson Thorell, Helena, Andersson, Carina, Holst, Andreas, & Nordling, Johan (2014). Syften och tillfälligheter i högstadie- och gymnasielaborationen: en studie om hur elever handlar i relation till aktivitetens mål.	Nordic Studies in Science Education
3	Bengtsson, Daniel, Weiland, Maria, & Anderhag, Per (2017). Innehåller silver kol? En studie om elevers begreppsanvändning när de arbetar med kolets kretslopp.	Forskning om undervisning & lärande
4	Bergvall, Cecilia, Lavett Lagerström, Malin & Andrée, Maria (2018). Elevers förmåga att planera undersökningar – en kritisk granskning av stödmaterial för bedömning i NO åk 1.	Forskning om undervisning & lärande
5	Björk, Marie & Pettersson-Berggren, Gunilla (2014). ”Det brukar vara så här långt!” En jämförande studie om kritiska drag för elevers uppfattning av tallinjen	Forskning om undervisning & lärande
6	Björk, Marie & Pettersson-Berggren, Gunilla (2015). Teachers developing teaching: A comparative study on critical features for pupils’ perception of the number line.	International Journal for Lesson and Learning Studies

7	Björnhammer, Sebastian, Andrée, Maria, Nordling, Johan, Dudas, Cecilia, Freerks, Per, Jahdadic, Sofia, Lundström, Johanna, Lavett Lagerström, Malin, da Luz, Johanna, Planting-Bergloo, Sara, Puck, Sara, Reimark, Josefine, Wennerström, Per, Westman, Fredrik & Wiblom, Jonna (2020). Vad kan elever som kan formulera naturvetenskapligt undersökningsbara frågor?	Forskning om undervisning & lärande
8	Blomberg, Mathias & Ekman, Line (2020). En, två eller flera historier? – undervisning för decentrering av historiska narrativ.	Forskning om undervisning & lärande
9	Broman, Andreas, Frohagen, Jenny & Wemmenhag, Janice (2013) Vad är det man kan när man kan tillverka ett uttryck i slöjdföremål?	Forskning om undervisning & lärande
10	Danielsson Thorell, Helena, Andersson, Carina, Jonsson, Anders & Holst, Andreas (2014). Är det man ser det som sker? – En designbaserad studie av en laboration med elevens perspektiv i fokus	Forskning om undervisning & lärande
11	Eriksson, Inger, Fred, Jenny, Nordin, Anna-Karin., Nyman, Martin & Wettergren, Sanna (2021). Tasks, tools, and mediated actions – promoting collective theoretical work on algebraic expressions	Nordic Studies in Mathematics Education
12	Eriksson, Inger, Wettergren, Sanna, Fred, Jenny, Nordin, Anna-Karin, Nyman, Martin & Tambour, Torbjörn (2019). Materialisering av algebraiska uttryck i helklassdiskussioner med lärandemodeller som medierande redskap i årskurs 1 och 5	Nordic Studies in Mathematics Education
13	Fred, Jenny & Stjernlöf, Johanna (2014). Uppgifter som redskap för mediering av kritiska aspekter i matematikundervisning.	Forskning om undervisning & lärande
14	Fridolfsson, Anna-Karin, Bolin Clarke, Åsa, Jonsson, Anders & Reimark, Josefine (2019). Gymnasieelevers användning av normkritik och naturvetenskap för att granska frågor om sexualitet och kön.	Forskning om undervisning & lärande
15	Jakobsson, Henrik & Jacobsson, Andreas (2018). Med ett salutogent perspektiv på hälsa – ett sätt att utveckla elevers samtal om upplevelser av fysisk aktivitet.	Forskning om undervisning & lärande

16	Jägerskog, Ann-Sofie, Tväråna, Malin, Björklund, Mattias, Strandberg, Max, Bergqvist, Ove, Bittner, Theodor, Dahlman, Anita, Eriksson, Katja, Häger, Helena, Kåks, Bodil, Norell, Eva, Ragne, Lotta, & Söder, Sofie (2021). Varför fortsätter flykten över Medelhavet? Om vad det innebär att göra en kausalanalys av en samhällsfråga.	Forskning om undervisning & lärande
17	Kunitz, Silvia, Berggren, Jessica, Haglind, Malin, & Löfquist, Anna (2022). Getting students to talk: A practice-based study on the design and implementation of problem-solving tasks in the EFL classroom	Languages
18	Norberg, Anna-Majja, & Hjalmarsson, Anna (2022). Budskap bortom raderna – en modersmåslärares stöttning av yngre elevers tolkande läsning av skönlitteratur.	Nordic Journal of Literacy Research
19	Mckeever, Jonathon, & Runceanu, Laura (2022): Replay the game and teach for understanding: exploring the use of video tagging in an invasion games unit.	Physical Education and Sport Pedagogy
20	Paul, Enni, Hjalmarsson, Anna, Kindenberg, Björn, & Norberg, Anna-Majja (2022). ”Sen dess slutade godisar växa där”: tolkande läsning inom modersmålsämnet.	Forskning om undervisning & lärande
21	Sundler, Maria, Dudas, Cecilia, & Anderhag, Per (2017). Från missförstånd till klarhet: hur kan undervisningen organiseras för att stötta elevers förståelse för växthuseffekten?	Forskning om undervisning & lärande
22	Planting-Bergloo, Sara, Andrée, Maria, Reimark, Josefine, Henriksson, Emma, Björnhammer, Sebastian, Dudas, Cecilia, Freerks, Per, Jahdadic, Sofia, Lundström, Johanna, Lavett Lagerström, Malin, da Luz, Johanna, Nordling, Johan, Puck, Sara, Wennerström, Per, Westman, Fredrik, & Wiblom, Jonna (2021). Konsten att ställa frågor versus konsten att ställa undersökningsbara frågor i naturvetenskap: Mangling av en didaktisk modell i syfte att utveckla elevers förmåga att formulera undersökningsbara frågor i naturvetenskap.	LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education
23	Ulfves, Ann, Fahrman, Birgit, & Andrée, Maria (2017). Om utveckling av elevers förmåga att resonera om friktion i de tidiga skolåren.	Forskning om undervisning & lärande

24	Wettergren, Sanna (2022). Identifying and promoting young students' early algebraic thinking.	LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education
25	Wettergren, Sanna, Eriksson, Inger, & Tambour, Torbjörn (2021). Yngre elevers uppfattningar av det matematiska i algebraiska uttryck: Younger students' conceptions of the mathematics in algebraic expressions	LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education

Diskurser om kunskap i relation till språkintröduktionselever

Erika Bomström Aho
Högskolan Dalarna

ABSTRACT

Syftet med den här artikeln är att rikta ljuset mot diskurser om språkintröduktionselever och deras kunskap, mer specifikt diskurser som framträder hos lärare som undervisar på Språkintröduktion. Programmet är ett av fem intröduktionsprogram i svenska gymnasieskolan och tar emot nyanlända elever från 16 till 19 år. Eftersom studier påvisat att lärares uppfattningar, övertygelser och erfarenheter bidrar till att utforma den undervisningspraktik de genomför och är av betydelse för elevers skolgång är de viktiga att undersöka. Foucaults perspektiv på diskursteori- och analys valdes för att synliggöra lärares tal om undervisningen på programmet och den kunskapsyn som framställs i relation till språkintröduktionseleverna. Materialet i studien består av intervjuer med 24 lärare som arbetar på fyra olika gymnasieskolor. I analysen framträder de två diskurserna *kunskap* och *flerspråkighet* som innehåller utsagor om kunskap, kunskapsmässig heterogenitet, bakgrunder, skolbakgrunder och språk. I resultaten synliggörs att flerspråkigheten uppfattas som en resurs på det individuella planet men att den i en skolkontext blir ett hinder. Därmed positioneras eleverna som bristfälliga såväl kunskapsmässigt som språkmässigt, i synnerhet elever med kort eller ingen skolbakgrund.

INTRODUKTION

Lärares uppfattningar, erfarenheter och övertygelser formas av och bidrar till att forma den undervisningspraktik de arbetar i, och är av relevans för elevers lärande och utveckling (Fives & Buehl, 2016; Kalaja m.fl., 2015). För att



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

© 2024 [Erika Bomström Aho]

ISSN: 1401-6788

DOI: <https://doi.org/10.15626/pfs29.0102.03>

undersöka diskurser om språkintröduktionselevens kunskap är analyser av intervjuer med lärare i fokus i den här studien. Studier som ställer lärares uppfattningar i centrum är betydelsefulla eftersom de ger ökad kunskap om hur och vad som formar undervisningspraktiker, vilket i sin tur möjliggör för lärare att reflektera över sina egna uppfattningar och övertygelser i relation till undervisningen. I denna artikel fokuseras diskurser om nyanlända elever på Språkintröduktion och om deras kunskap, mer specifikt diskurser som framträder hos undervisande lärare på gymnasieskolans språkintröduktionsprogram. Diskurser förstås här som utsagor genom vilka en uppfattning av en verklighet framträder i ett särskilt sammanhang (Foucault, 1993, 2011).

Språkintröduktion är en utbildningsform för nyanlända elever i åldrarna 16–19 år med syftet att utbilda elever i svenska språket och i andra skolämnen (Skolverket, 2017). Eftersom undervisningen på Språkintröduktion ska utgå från elevers individuella förutsättningar och behov, och eftersom syftet med programmet är att eleverna ska kunna gå vidare till ett nationellt gymnasieprogram, annan utbildning eller ett arbete, är det av yttersta vikt att uppmärksamma hur elevers tidigare kunskaper och språkkunskaper på bästa sätt kan tas i beaktande för att undervisningen ska vara adekvat och effektiv för dem. Ett skäl till att språkintröduktionseleverna snabbt behöver lära sig svenska är att de ska kunna delta i ämnesundervisning och läsa texter i såväl ämnesundervisningen som i undervisningen i svenska som andraspråk. Detta är också en anledning till att undervisningen i såväl svenska som andraspråk som i andra ämnen på programmet behöver vara utformad för att gynna elevernas lärande. Det har påvisats (se t.ex. Cummins, 2001, 2017; Skolinspektionen, 2017) att det är en utmaning att ordna en undervisning som är kognitivt och intellektuellt adekvat för elever som håller på att lära sig ett andraspråk samtidigt som den fokuserar undervisning på andraspråket som är undervisningsspråket. Studier hävdar (se t.ex. Cummins, 2001, 2017; Thomas & Collier, 1997) att det kan ta 6–8 år att lära sig ett andraspråk och att inläringen tar särskilt lång tid i situationer när elever inte får möjlighet att utveckla sitt modersmål eller har kort eller ingen skolbakgrund. Dessa studier indikerar således att det är essentiellt att nyttja elevernas flerspråkighet och att ge utrymme åt språk som eleverna är vana att använda för att möjliggöra för eleverna att framgångsrikt lära sig svenska så att de kan studera på svenska. Även andra forskare påvisar att nyttjandet av elevers flerspråkighet som resurs i undervisningen är en framgångsfaktor för de nyanlända elevernas lärande av svenska språket och ämneskunskaper (Axelsson m.fl., 2013; Collier & Thomas, 2017; Cummins, 2001; Ganuza & Hedman, 2015; Gibbons, 2006).

I ett flertal studier (se t.ex. Bjuhr, 2019, Sharif, 2017, Hagström, 2018) betonas det att elevgrupperna på Språkintröduktion är heterogena och att resultaten för eleverna på programmet är låga. Särskilt nyanlända elever med kort skolbakgrund betraktas som en elevgrupp som i större utsträckning än andra nyanlända elever har svårt att uppnå grundskolans kunskapskrav (Brännström

m.fl., 2019), vilket är ytterligare ett argument för att använda flerspråkighet som en resurs i undervisningen.

Cummins (2001) framhåller betydelsen av skolans mottagande och bemötande som grund för den fortsatta undervisningen och därmed elevens skolframgång. Vidare understryker han att i interaktionen i undervisnings- och klassrumssituationer mellan lärare och elev blir eleven antingen stärkt och bekräftad genom samarbetsinriktad undervisning eller osynliggjord och försvagad. Dessa maktrelationer kan synliggöras genom en diskursanalys. Visserligen talar Cummins utifrån ett generellt perspektiv på andraspråksinlärare när han vidhåller att samspelet mellan lärare och elever har en avgörande roll för elevernas kunskapsutveckling, men man kan anta att detta även gäller eleverna på Språkintröduktion. Winlund påtalar också vikten av samspelet mellan lärare och elever men har då ett särskilt fokus på elever med kort eller ingen skolbakgrund på Språkintröduktion (2020, 2021). Den påverkan lärares syn på eleverna och deras kunskaper har framhållits förutom av Cummins (2017) även av Manyak (2004) och Skolinspektionen (2017). Om lärarna har ett bristperspektiv riskerar detta att försämra elevernas resultat medan ett resursperspektiv kan stärka eleverna och med positivt utfall som följd.

Att lärares uppfattningar om skolrelaterade frågor är nära sammanlänkade med den undervisning de genomför har visats av bland annat Pajares (1992) och Richardson (1996). Denna studie använder diskursanalys (Foucault, 2011) för analyser av intervjuer med lärare för att synliggöra diskurser om kunskap. Foucaults diskursteori/analys valdes för att synliggöra lärares föreställningar om aspekter i undervisningen och kunskapssynen i relation till språkintröduktionseleverna. I analysen är relationen mellan makt och kunskap aktuell, eftersom det är lärarnas värderingar av vad som bedöms vara kunskap, men även det de gör av tradition och erfarenhet, som blir rådande i deras undervisning och i deras utsagor. Syftet med studien är därför att genom diskursanalys av lärares tal om undervisningen inom språkintröduktion synliggöra normer och maktperspektiv i förhållande till språkintröduktionselevens kunskaper. Följande forskningsfrågor styr analysen:

- 1) Vilka diskurser framträder i lärarnas tal om elevens kunskaper?
- 2) Vilken kunskap i relation till undervisning på programmet framställs av lärarna som betydelsefull?
- 3) Vilka språkfärdigheter i relation till undervisning på programmet framställs av lärarna som betydelsefulla?

Forskningsfrågorna är utarbetade utifrån Fejes och Bolanders (2015) analysfrågor, vilka beskrivs närmare i metodavsnittet.

TIDIGARE FORSKNING

Sambandet mellan lärares uppfattningar och den klassrumspraktik de bedriver har visats av många forskare, så som Pajares (1992) och Richardson (1996), liksom att lärares uppfattningar om undervisning och skolrelaterade frågor har visat sig påverka de didaktiska beslut som tas i klassrummet (se t.ex. Bravo Granström, 2019) och att lärares uppfattningar påverkar undervisningsmetoder (se t.ex. Fives & Gill, 2014). Vidare har Fives och Buehl (2016) påpekat att de uppfattningar som har visat sig vara betydelsefulla för undervisningspraktiken är uppfattningar om undervisning, om elevers förmågor och kunskapsmässiga uppfattningar.

Uppfattningar, erfarenheter och övertygelser som lärare har bidrar sålunda till att forma den undervisning de genomför och av den anledningen är den av betydelse för elevers lärande och utveckling (Fives & Buehl, 2016; Kalaja, m.fl., 2015). Kiss (2012) understryker att de uppfattningar som lärare har är formade av olika faktorer, som exempelvis utbildning, teorier, den aktuella kontexten de befinner sig i, möten med människor samt olika erfarenheter. Vidare anser Kiss (2012) att dessa uppfattningar är kopplade till de undervisningsmetoder och de allmänna uppfattningar lärarna har om undervisning och lärande. För att undervisningsmetoder ska ändras krävs att förändring även sker i lärarens kunskaper och uppfattningar.

När det gäller just nyanlända elever har det i tidigare forskning (Brown m.fl., 2006; Matthews, 2008) framförts att nyanlända elever med kort skolbakgrund har svårigheter att ta till sig den ordinarie undervisningen och att personalen på skolorna inte har den utbildning och kompetens som behövs för att hantera situationen. I Lucas m.fl. (2015) studie betonas sambandet mellan lärares kunskaper om flerspråkighet och deras undervisningsverksamhet, och att fördjupade kunskaper hos lärare förefaller leda till en undervisning som bygger på elevers behov och förutsättningar. Även Lundberg (2019) hävdar att lärares uppfattningar är sammankopplade med undervisningen som de bedriver. Detta kan exempelvis ske genom att lärarna anpassar undervisningen för flerspråkiga elever ju mer kunskap de har om flerspråkighet.

Sammanfattningsvis pekar forskningen på starka samband mellan lärares uppfattningar, erfarenheter och undervisning. Det ger skäl för den här studiens syfte att fokusera hur diskurser synliggör normer i förhållande till språkintrouktionselevers kunskaper.

DISKURSTEORI UTIFRÅN FOUCAULTS PERSPEKTIV

Till analys av lärares utsagor om undervisningen av språkintrouktionselever valdes Foucaults diskursteoretiska perspektiv. Diskurser förstås här utifrån Foucaults (1993) beskrivningar som specifika kontexter där vissa språkliga

formuleringar såsom begrepp, teorier och utsagor, som gestaltar en verklighet, produceras (2011). Detta innebär att det som uttalas formar och formas av diskursen. Enligt Foucault (2011) åskådliggör diskursanalysen en regelbundenhet vad gäller olika sätt att tala och agera. Maktperspektivet är centralt för Foucaults (1993, 2011) diskursanalytiska perspektiv. Makten uppfattas enligt Foucault som kunskap som förmedlas genom diskurserna och betraktas vara uttryck för tvingande system som är kopplade till exempelvis utbildning. De lärare som intervjuas i denna studie kan ses som representanter för en verklighet, en kunskapsuppfattning som är normgivande i den svenska skolan, som de blivit en del av genom utbildningar och styrdokument som är formade av samhällsliv och kanske genom att själva ha gått i svensk skola, historiska företeelser och politiska ideologier. Utgångspunkten här är att Språkintröduktion är en diskursiv formation.

Subjektstrukturen, som handlar om att subjektet formas och positioneras i diskurserna i förhållande till olika utsagor, är enligt Foucault (2011) en produkt av diskursen. En elev kan till exempel positioneras som nyanländ elev och som en elev som behöver lära sig svenska. Subjektstrukturen handlar därmed om huruvida det är möjligt att styra eller kontrollera subjektet med hjälp av maktanspråket (Foucault, 2011). Makt är inte mätbart och bör, enligt Foucault (1993, 2011), inte ses som något som hör till någon enskild person utan det är något som endast existerar mellan två parter; i relationen mellan olika subjekt och finns således inbyggt i en samhällsstruktur. Diskursens karaktär är föränderlig medan maktens struktur är fast och bestående eftersom varje diskurs uttrycker makt (Foucault, 1993). Maktutövningen fastställer relationen mellan en överordnad och en underordnad aktör och existerar i handlingar dem emellan (Foucault, 1993).

Genom diskurserna görs, enligt Foucault (1993), anspråk på att hålla fast vid vad som är falskt eller sant eftersom det som är uttalat normerande i diskurserna avgör vad som kan uttalas, av vem och i vilket sammanhang. Diskursen kontrollerar därmed kunskapen och vilka som släpps in i diskursen (Foucault, 1993). Enligt Foucault är inte kunskap något verifierbart utan något som i en viss tid och praktik kan betraktas vara sann (2011). Kunskap bildas, enligt Foucault (2011) genom en ”mängd av element som har formats på ett regelbundet sätt genom en diskursiv praktik” (s. 227). Etablerad kunskap i relationer mellan människor skapar utestängningsprocedurer eftersom de som har kunskapen och makten att uttala sig på ett visst sätt också bär makten inom en viss diskurs (Foucault, 1993), och därav hänger makt och kunskap samman. Diskursen sätter gränser för det som betraktas vara acceptabelt (Foucault, 2011) och det slag av kunskap som anses vara rådande och normerande skiftar beroende av plats och tid och behöver därför diskuteras och problematiseras utifrån den plats och tid som är aktuell (Foucault, 2011). I den här studien framträder diskurserna i lärares tal om undervisningen av språkintröduktionselever, vilka i en förlängning kan påverka den

undervisning, och därmed möjlighet till kunskapsutveckling, som eleverna erbjuds.

Maktaspekten i den här studien handlar om lärarnas maktposition i förhållande till språkintröskningseleverna. De nyanlända ungdomarna i gymnasieålder är nya i den svenska skolan som är en samhälleligt konstituerad institution, och kan därför ses som subjekt som konstrueras på programmet och i samhällslivet och att eleverna således påverkas av den kunskapsyn de möter i skolan. Skolan i sig blir till en maktapparat som positionerar läraren som ett sanningssägande/normbärande subjekt. Lärarnas tal kan därför förstås som skildringar av en uppfattad sanning vad gäller kunskap, av kunskap som är möjlig och styrande. Genom analysen av diskurser kan det som inom dem är normerande, accepterat och idealt synliggöras.

METOD OCH MATERIAL

Materialet till denna studie är en del av ett större tvärvetenskapligt projekt som fokuserar elevers språkutveckling, litteracitet och sociala integration. Studien har genomförts som en kvalitativ intervjustudie där det som fokuserades var flerspråkighet, flerspråkiga elever och studier på Språkintröskning. Urvalet av intervjupersoner består av ämneslärare och lärare i svenska som andraspråk som arbetar på Språkintröskning på fyra gymnasieskolor. Materialet som används består av 24 lärarintervjuer uppdelade på de fyra skolorna. Intervjuerna, som ägde rum på de olika skolorna och var 38–106 minuter långa, fördelade sig enligt följande: A-skolan 4, B-skolan 4, C-skolan 6 och D-skolan 10. Av dessa har tolv lärare gymnasielärodbildning, tio har grundskollärodbildning, en har förskollärodbildning och en har ingen lärodbildning alls. Endast två av lärarna har läst 90hp svenska som andraspråk (sva), två 60 hp, sju har läst 30 hp och tre har läst en fortbildningskurs på 7,5 hp med inriktning mot undervisning och flerspråkiga elever. Åtta av lärarna undervisar i sva på de olika skolorna.

Tabell 1.

Översikt över lärarnas utbildningsmässiga bakgrund

	Gymnasie- lärodb.	Grundskol- lärodb.	Annan/ ingen utb.	Hp sva ¹ /Fk ² 7,5 hp	Antal som undervisar i sva
A-Skolan	1	2	1	2 har 30 1 har 60 1 Fk	1
B-skolan	2	2		3 har 30	3
C-skolan	4	2		60 + 1 Fk	1
D-skolan	6	3	1	2 har 30 1 har 60	4

				2 har 90 1 Fk	
--	--	--	--	------------------	--

¹Svenska som andraspråk

²Fortbildningskurs

Studien har genomförts i enlighet med Vetenskapsrådets (2017) forskningsetiska principer och har genomgått en etikprövning¹. Deltagarna har informerats om forskningsstudien, att de när de önskar kunde säga nej till medverkan utan att ange orsak samt att allt material i studien presenteras så att igenkännande ska förhindras, varpå de gett muntligt och skriftligt samtycke till deltagandet. I resultatframställningen har samtliga intervjupersoner tilldelats pronomenet *hon* av anonymitetsskäl. Materialet har dessutom behandlats enligt projektets databehandlingsplan och förvarats på sätt som förhindrar tillgång och igenkänning av andra.

Den teoretiska utgångspunkten för analysen, diskursanalys, utgår från teorin att lärarnas positioner och därmed deras maktrelation till eleverna tar sig i uttryck i diskurserna. Genom diskursanalys kan vi förstå det talade (och skrivna) språkets betydelse för hur vi konstruerar oss själva och andra (Feijes & Bolander, 2015). Det som fokuseras i en diskursanalys är med andra ord utsagor angående ett specifikt spörsmål, i ett specifikt sammanhang, och även utsagornas förutsättningar. Själva analysen har genomförts utifrån en modell i vilken Feijes och Bolander (2015) presenterar fem analysfrågor att ställa till materialet. I den här studien har tre av de fem analysfrågorna använts för utformandet av forskningsfrågorna.

Analyserna av intervjumaterialet genomfördes i tre delvis överlappande steg (Feijes & Bolander, 2015). I steg ett lästes materialet igenom flertalet gånger för att skapa en förtrogenhet till empirin och en överskådlig bild över vad lärarna generellt uttrycker om undervisning av språkintruktions elever. I steg två analyserades materialet i relation till forskningsfrågorna och i steg tre var ambitionen att besvara studiens syfte. Genom analysen formades en bild av diskurserna och för att kunna separera dem kodades de med hjälp av nyckelord utifrån forskningsfrågorna (Kvale & Brinkmann, 2009). Eftersom nyckelorden, kunskap, elevers kunskap, språkkunskap och språkfärdigheter, fanns inbäddade i forskningsfrågorna, var det givet vilka teman diskurserna skulle inbegripa. Vid vidare genomgång av materialet söktes utsagor som kunde kopplas till dessa ord. Materialet sorterades i teman, vilket som ett sista steg lästes igenom och kontrollerades för att säkra att lärarnas tal och teman hörde ihop.

DISKURSER OM KUNSKAP OCH FLERSPRÅKIGHET

I resultatframställningen presenteras två diskurser som i analysen konstruerades genom lärarnas tal om språkintruktions elevers kunskap. Dessa diskurser benämns här *kunskaper* respektive *flerspråkighet*. Flerspråkighet nämns

des inte enbart vid direkta frågor i intervjuerna utan även när lärarna allmänt talade om undervisning. Med tanke på intervjufrågornas inriktning och den specifika situation som råder vid Språkintröduktion var det förväntat att en diskurs om flerspråkighet skulle framträda, och här ligger fokus på *hur* lärarna talar om flerspråkighet. Att lärarna talade om elevgruppens kunskaper var också ett väntat resultat utifrån det aktuella utbildningsprogrammet och här riktas fokus mot hur lärarna talar om elevernas kunskaper och erfarenheter. Flerspråkighet och frågan om elevers kunskaper kan sägas karakterisera och även utgöra utmaningar vad gäller undervisningen på Språkintröduktion, och det är också vad lärarna lyfter fram specifikt i sina utsagor. Dessa är således två diskurser som blir särskilt framträdande när lärarna talar om undervisning för språkintröduktionselever.

Avsnittet är upplagt på så sätt att den första forskningsfrågan *Vilka diskurser konstrueras i lärarnas tal om elevers kunskaper och flerspråkighet?* behandlas i avsnitten som rubriceras Diskursen om kunskaper och Diskursen om elevers flerspråkighet. Den andra forskningsfrågan *Vilken kunskap i relation till undervisning på programmet framställs av lärarna som betydelsefull?* bemöts i den förstnämnda diskursen. Slutligen behandlas den tredje forskningsfrågan *Vilka språkfärdigheter i relation till undervisning på programmet framställs av lärarna som betydelsefulla?* i den andra diskursen. Dessa avsnitt utgör utgångspunkt för den avslutande diskussionen utifrån studiens syfte. Först redovisas här resultat från lärarintervjuerna med fokus på de två diskurserna som framträder i lärarnas utsagor.

Diskursen om kunskaper

I intervjuerna finns utsagor om språkintröduktionselevers kunskaper och hur dessa påverkar undervisningen på programmet. Genom dessa reproduceras således diskursen *kunskaper* som framträder som en rörlig och inte enhetlig diskurs.

Lärarna saknar tillräcklig information om eleverna

Några läraruttalanden som behandlar elevers kunskaper är talet om elevers bakgrunder och att dessa i hög grad påverkar elevernas skolgång på programmet. I många fall ställer dessa utsagor elevers brist på ”språk och bakgrund” i centrum. AL3 säger, när det gäller elever som inte har gått i vanlig skola: ”men vissa har ju inga bakgrunder överhuvudtaget och vissa har liksom gått på koranskola och har lärt sig recitera”. AL3 uttrycker här att elever som har kort eller ingen tidigare skolbakgrund inte har ”bakgrunder” och ett antagande om att deltagande i koranskola innebär reciterande. I liknande utsagor förekommer också att lärarna säger att eleverna inte har något språk om de befinner sig på en språknivå där de inte kan tillgodogöra den undervisning som ges under lektionerna. CL8 säger exempelvis: ”sen var det några som hade ... inget språk så dom kunde inte hänga med”. Här kan man

förstå att ha ”inget språk” som att inte ha kunskaper i svenska vilket ses som orsak till att inte förstå undervisningen. En annan lärare, CL5, talar om elever som uppfattas vara svaga såväl språkmässigt i svenska som ämneskunskapsmässigt, och att det är svårt att ordna en relevant undervisning för dem för att de har ”i princip ingenting med sig. Då går det inte att fixa eller säg tycker jag, inte på ett år”. I citaten här uttrycks detta med att sakna något som förväntas, i form av brist på såväl kunskap i svenska som andra skolkunskaper. CL5 säger att svårigheten med att under ett år få elever med kort eller ingen skolbakgrund att bli färdiga med studierna på Språkintröduktion och tillägger:

Om de knappt har gått i skolan, och har varken kunskaper i våra ämnen samtidigt som de har problem med språket, finns det då sen annan problematik alltså att dom har dyslexi eller nåt annat problem, men, ett år är ju fullständigt orimligt. (CL5)

Här uttrycks alltså att kombinationen kort eller ingen skolbakgrund och otillräckliga kunskaper i svenska i allra högsta grad påverkar hur snabbt såväl språkutvecklingen i svenska som kunskapsutvecklingen i skolämnen kan ske. Avsaknaden av språk och bakgrund samt skolbakgrund framstår som en särskilt problematisk faktor som innebär att eleverna inte bara representerar en kunskapsmässig variation eftersom de framställs som att de inte har något och är generellt bristfälliga.

Bedömning av tidigare kunskaper

I lärarnas tal om betyg framstår betyg som elever har med sig från tidigare skolgång som svåra att bedöma för lärarna. Lärarnas tal om betygen påvisar att de anser att elevernas kunskaper har bedömts på ett annat sätt i andra kontexter. När lärarna nämner elevers betyg är det ofta i samband med att de nämner elever som studerat tidigare.

Men jag har också elever som vill ha dom här absolut absolut högsta betygen, och är inte riktigt där, men kan få dom lite lägre betygen. Det kan dom inte riktigt acceptera, för dom kommer från en miljö där dom har varit toppelver. (CL1)

Här framställer CL1 en situation där en elev vill ha ett högre betyg än det hen förmodligen kommer att få. Några lärare uttalar sig om att elever med hjälp av betyg de har med sig från tidigare skolkontexter vill visa att de har kunskaper i specifika ämnen och på särskilda nivåer. Lärarna säger att diskussionen om elevernas betyg är svår att hantera eftersom de anser att eleverna trots sina betyg inte alltid har tillräckliga kunskaper i de olika ämnena som de har betyg i och heller inte i svenska. En av lärarna säger:

Så han har kunskap i sexan, men han vill ha betyg i nian. Så det blir konflikt med honom eller, ja du vet, han har ingen kunskap men han vill ha betyg. Han vill kämpa, han vill ”men du har inte kunskap. Absolut du ska lära dig, jag hjälper dig hur mycket jag kan”, jag har några, elever som men ja om jag ska kolla på deras kunskap, ”ni ligger i klass sex, jag kan inte ge betyg i nian eftersom det kräver språk och det kräver kunskaper”. (BL5)

I citatet påtalar BL5 att betyg inte alltid mäter nyanlända elevers kunskaper på ett adekvat sätt, eftersom eleverna enligt hennes bedömning saknar kunskaper och språk. Det kan också förstås som att läraren ser att eleverna har kunskaper men inte rätt kunskaper i relation till kunskapskraven i den svenska skolan: ”Sen har vi ju elever som vill ha extremt höga betyg, och det är ju något svårare att kunna få, när man inte riktigt har svenska” (CL1). CL1 uttrycker här ett samband mellan betyg, kunskaper och färdigheter i svenska. I utsagan kan det utläsas att det svenska språket värderas som viktigare än annan kunskap.

DL2 skildrar en situation som handlar om elever som har fått betyg för årskurs 9 i matematik, men går kvar på programmet eftersom de saknar betyg i sva och eventuellt i några andra ämnen. Dessa elever skulle, enligt DL2, kunna läsa gymnasiekurser i matematik på gymnasiet som språkintruktionsprogrammet är en del av, men att det inte går eftersom en struktur för detta saknas. Situationen kan se olika ut på olika skolor eftersom språkintruktions elever på E-skolan som tidigt blivit färdiga med kurser får gå vidare till gymnasiekurser som ges på skolans nationella gymnasieprogram. EL5 säger att elever som antingen har bra kunskaper i svenska eller har gedigna ämneskunskaper har en fördel eftersom de med hjälp av de kunskaperna kan påskynda lärandet.

I lärarnas tal om elevernas kunskaper finns utsagor om att kartläggning av tidigare kunskaper är av vikt eftersom de synliggör kunskaper och att de också bekräftar variationen av kunskaper. Detta exemplifieras av lärare som säger att kartläggningen hjälper dem att se vilka som har goda kunskaper i skol-ämnena:

Många av dom hade väldigt mycket med sig från sina hemländer, och det gör ju en stor skillnad om du ska lära ett nytt språk att du behärskar ämnet och då bara behöver fokusera på språket. Vi hade ju några som var väldigt svaga i svenska då dom kom, men man märker direkt när man börjar diskutera svårare saker att dom, bara dom hade nån koll på ja just det är de pratar om, så gick det snabbt. (CL5)

CL5 indikerar här att kartläggningarna är viktiga eftersom elever kan ha kunskaper även om de inte har de kunskaper i svenska. Även BL7 nämner att de synliggör elevers tidigare kunskaper och erfarenheter:

Skolbakgrund i hemlandet till exempel har ju väldigt ... det betyder ju mycket. Har dom lång skolbakgrund så har dom ju oftast mycket lättare att lära sig både svenska och att ta till sig undervisning i alla ämnen för dom har redan en förförståelse. (BL7)

Här påtalas också en förståelse av att kunskap är kunskap som eleverna lärt sig i skolan, det vill säga skolkunskap.

Även DL9 understryker betydelsen av att kartlägga elevers tidigare kunskaper. Hon nämner som ett exempel att det tog ett tag för henne att inse att man i Somalia har ett annat sätt att läsa av klockan och att hon, om hon hade känt till det, fortare hade kunnat hjälpa de elever som levit i Somalia att lära sig klockan. Läraren konstaterar att bakgrundsinformation och kunskap om elevers kunskaper kan vara till god hjälp att hitta lämpliga undervisningsstrategier och därmed nå fler elever. I det DL9 här säger finns en förståelse för att skolkunskap i andra länder kan skilja sig från den skolkunskap som är rådande i Sverige och att elever som har skolkunskap från andra länder inte nödvändigtvis saknar kunskap utan har annan kunskap.

Kunskapsmässig heterogenitet utmanar undervisningen

Flera av lärarna uttrycker att eleverna på programmet är kunskapsmässigt heterogena vilket medför att det är svårt att organisera en meningsfull undervisning som passar de flesta elever i undervisningsgrupperna. Lärarna talar återkommande om att man på deras skolor har gjort olika gruppindelningar utifrån språk- och kunskapsnivåer, men att de inte alltid tycker att nivågrupperingarna räcker till. CL4, exempelvis, säger att det kanske skulle behövas ytterligare nivågrupperingar för att få grupperna i sig mer homogena och att man med hjälp av dessa grupperingar lättare skulle kunna anordna en undervisning som är lämplig för fler. Lärarna betonar att den kunskapsmässiga heterogeniteten medför svårigheter med att ge eleverna det stöd de har rätt till oavsett om de har lång, kort eller ingen skolbakgrund. Några lärare uttrycker en vilja om att undervisa utifrån progression, från grundkurser till kurser på högre nivå (från 1–9) för att i undervisningen stimulera elevers språk- och kunskapsutveckling utifrån de nivåer de befinner sig på men att det kan vara svårt att ordna.

Lärarna beskriver att eleverna i grupperna de undervisar i har erfarenheter från olika länder, olika språkkunskaper och varierande erfarenheter av att gå i skola och att den kunskapsmässiga heterogeniteten påverkar planeringen och genomförandet av undervisningen. I utsagorna framträder att heterogeniteten är en utmaning för dem:

Men det är ju, det jag var inne på, det var framför allt det här att gruppen var så, heterogen. Alltså kunskapsmässigt och språkmässigt. Det var det

svåraste, att hantera ...² när man la sej på en nivå som man tyckte var okej, då var ju den bara okej för, ja kanske en tredjedel av eleverna i klassen. Sen var det några som hade, inget språk så dom kunde inte hänga med och sen var det dom som inte hade några baskunskaper så dom kunde inte hänga med för det. Och sen fanns det dom som hade jättemycket baskunskaper, som tyckte det blev tråkigt för att det var på för låg nivå. Så att hitta balansen det var den svåraste utmaningen tycker jag. (CL8)

CL8 ger här exempel på komplexiteten i att ordna en undervisning som gynnar de flesta elevers kunskapsutveckling och hon säger också specifikt att vissa elever inte har något språk och heller inga baskunskaper.

DL9 säger att heterogeniteten synliggör bristen på resurser, att det finns behov av resurser i form av befintliga lärare på den skola där hon arbetar eftersom de resurser de nu har inte räcker till tillräckligt många grupper för att eleverna ska kunna undervisas utifrån sina olika kunskaps- och språknivåer. DL5 uttrycker att det kan vara svårt att ha elever med lång skolbakgrund och elever med kort eller ingen skolbakgrund i samma grupper eftersom de sistnämnda kan vara väldigt ovana med de mest praktiska sakerna, till exempel hur man skriver på ett papper:

En elev som har gått i skolan vet liksom att jag börjar skriva här och här är det punkt och så fortsätter jag på nästa rad, medan en elev [på språkintrouktion] som har lärt sig läsa och skriva i Sverige kanske fortfarande har problem med att veta vart den ska börja nästans (på ett papper). (DL5)

I citatet konkretiseras en orsak till att det kan vara utmanande och svårt att ha alltför blandade grupper där det är kunskapsmässig heterogeniteten. BL9 säger att en detalj som skiljer undervisningen av ordinarie elever från undervisningen av språkintrouktionselever är de kulturella preferenserna:

Jo men det skiljer ju sig jättemycket därför att, där [i undervisningen av ordinarie elever] har man ju nån slags kulturell preferens som är någorlunda gemensam, även om det givetvis kan skilja sig. Men nu när vi har andraspråks elever så, är det ju väldigt lite som förenar egentligen bakgrunderna mer än att dom har kommit till Sverige av olika anledningar, och så där. Så det skiljer sig jättemycket den undervisningen, det gör det. (BL9)

Detta citat kan förstås som ett uttryck för uppfattningen att det är lättare att undervisa klasser med mer homogena bakgrunder, eftersom man då delar kulturella preferenser. BL5 uttrycker att man som undervisande lärare på Språkintrouktion måste anpassa sig och att man lär sig hur man ska förhålla sig till elevernas olika kunskaper:

Så absolut, om, man lär sig. För mig jag lärde mig från första året ja men dom kan inte språket, deras kunskap är inte så, inte samma, så jag måste ... ja men vi måste göra så och så och så eftersom våra elever inte vanlig elev, inte en svensk elev, dom kan inte språket, dom kan inte vissa ord.
(BL5)

Här lyfter även BL5 detta med att eleverna inte kan ”språket” och inte har liknande kunskaper som förväntas, vilket medför att de inte betraktas som ”vanlig elev”.

Sammanfattningsvis kan det sägas att utsagorna som formar diskursen om kunskaper handlar om språkintrouktionselevens bakgrunder, skolbakgrunder och kunskaper som gemensamt utmanar undervisningen på programmet. Därmed fokuseras språkintrouktionselevens kunskap vad gäller språk, kunskapsmässig heterogenitet, samt relevansen av olika slags bakgrund i förhållande till kunskap och kunskapsutveckling i skolämnen och svenska. I diskursen positioneras vissa av språkintrouktionseleverna som elever utan bakgrunder och språk, som elever vars kunskaper i andra skolkontexter bedömts på ett annat sätt och som elever med varierade kunskaper.

Diskursen om elevers flerspråkighet

Flerspråkighet som är den andra diskursen konstruerades genom lärarnas tal om att det i klassrummen och i de allmänna utrymmena på Språkintrouktion finns många olika språk representerade – en heterogenitet i form av flerspråkighet. I lärarnas tal uttrycks språkanvändandet på två framträdande, och i viss mån motsägelsefulla, sätt; som en resurs och ett hinder. Dessa utsagor både flyter in i varandra och motsätter sig varandra, och ibland uttrycks ambivalens kring dessa eftersom vissa lärare uttrycker både och.

Flerspråkighet som resurs och hinder

I utsagorna framstår talet om språkintrouktionselevens flerspråkighet på olika sätt på de olika skolorna, såväl inom dem som mellan dem. Ett exempel på detta är AL3:s uttalande där hon säger att de på den skola där hon är verksam, tidigare hade en regel om att alla skulle tala svenska i klassrummen men att de nu tagit bort den regeln. Samtidigt säger några av lärarna på D-skolan att de har en språkpolicy enligt vilken eleverna ska prata svenska i skolan, medan andra lärare på samma skola säger att de ändå tycker att det är viktigt att eleverna får prata på sina modersmål och diskutera med klasskompisar på andra språk under lektionerna för att underlätta lärandet. Denna motstridighet på D-skolan kan exemplifieras genom att DL5 säger: ”Forskningen har ju kommit fram till hur viktigt det är att dom får använda sig av sitt språk i svenskinläringen”, medan DL4 säger att det är viktigare att elever med kort eller ingen skolbakgrund enbart fokuserar på att använda och lära

sig det svenska språket. DL7 säger att de inom lärargruppen inte samtalar om elevernas flerspråkighet, trots att det enligt henne egentligen vore bra eftersom flerspråkighet är ett faktum på programmet och att samtal om det är något som kan påverka verksamheten på skolan:

Jag kan tycka att vi pratar om det för lite med tanke på att vi faktiskt är språkintrösktionen. Att det är liksom, det är inte bara så att det finns flera olika språkgrupper här utan, men jag har också ... det har ju aldrig riktigt blivit någon form på studiehandledning och det kan ju bero på att vi inte riktigt har närmat oss och hur vi ska använda flerspråkigheten. (DL7)

Här belyser DL7 problemet med att lärare och skolpersonal inte har en samsyn på, eller en pågående diskussion om, användandet av olika språk i undervisningen, och på vilket sätt nyttjandet av flerspråkigheten skulle kunna påverka undervisningsverksamheten på programmet. På A-skolan, B-skolan och C-skolan verkar det finnas en diskussion om flerspråkighet lärarna emellan eftersom de i stället ger uttryck åt mer samstämmiga, men i viss mån även motstridiga, utsagor gällande den frågan. BL3 uttrycker att det vore önskvärt att mötas i svenskan medan några andra lärare säger:

Jag skulle nog spontant säga att huvudfokus är på målspråket svenska, att det är det som prioriteras och premieras. (BL9)

Alltså jag tror ju att det är ju jätteviktigt att dom blir bra i svenska, men att dom ska bli bättre i svenska än det andra, ja de ... alltså ... nej jag vet inte riktigt. Jag tror att det är jätteviktigt att dom blir bra i svenska men jag tror att det är bra att dom är bra i sitt modersmål också jag menar ska man leva i Sverige så underlättar det ju att vara bra i svenska. (CL8)

I citaten här exemplifieras motsättningarna i diskursen; att användandet av flera språk än svenska samtidigt ses som resurs och hinder. En lärare säger att det är det svenska språket som ska prioriteras medan CL8 säger att det, av olika anledningar, är viktigt att eleverna är bra såväl på modersmål som på svenska medan DL6 säger:

Ja ibland när dom har kommit längre så vill jag ju att dom mestadels pratar svenska på lektionerna, när dom har ett språk som dom kan. Men sen om dom jobbar med uppgifter och behöver diskutera på sitt hemspråk så uppmuntrar jag det också, för att nå längre och även använda studiehandledare för att nå längre kunskapsmässigt, så att säga, i en uppgift. Men ibland vill jag att dom ska prata svenska för att utveckla det. (DL6)

DL6 uttrycker här något som många lärare säger, nämligen att flerspråkigheten är bra att ha som ett stödverktyg när det kommer till ut-

vecklandet av kunskap men att svenska är det eftersträvansvärda klassrumsspråket och målet att rikta in sig mot. Här kan man, liksom tidigare, tolka ”ett språk” som att det är svenska som läraren syftar på.

Flerspråkighet som en resurs

Utsagorna om flerspråkighet skiljer sig åt inom skolorna och mellan skolorna; på en av skolorna uttrycks, av vissa lärare, en starkare önskan om att det svenska språket ska vara det dominerande språket i undervisningen, medan några av lärarna på de andra skolorna tydligare säger att flerspråkighet är en resurs och att eleverna genom språk de behärskar bättre succesivt kan gå över till att ta till sig den kunskap som förmedlas i undervisningen på svenska. I lärarnas tal finns uttalanden om att användandet av flera språk är en resurs som gynnar utvecklandet av svenska. Vissa lärare säger att modersmålet är en resurs för inläring, att det är bra att inkludera elevers språkliga repertoarer i undervisningen och att de kunskaperna sedan ska bli kunskaper som eleverna kan säga och bemästra på svenska. Uttalandena handlar om att eleverna med hjälp av modersmålet kan studera olika ämnen med målet att kunskaperna till slut blir kunskaper uttryckta på svenska – att de andra språken då fungerar som hjälpmedel. Lärarna berättar att elever som kommit längre i utvecklandet av svenska, och som även kan andra språk, ofta hjälper och stöttar andra elever genom att översätta och förklara såväl på språk som läraren inte behärskar som på svenska. En av lärarna pratar om elever som hjälper andra elever där kunskaper i olika språk betraktas som en resurs: ”Som sagt jag ber ju mina elever hjälpa varandra när inte jag når fram. Men jag kan ju inte själv göra det” (BL3). I det här citatet blir det tydligt att flerspråkigheten kan vara en resurs även för läraren.

Vissa utsagor som handlar om det positiva med att använda olika språk fokuserar på elevernas tidigare språk, eller modersmål som lärarna säger, och om det stöd och den hjälp eleverna kan få genom att få studiehandledning på modersmålet. När lärarna talar om flerspråkigheten är det ofta det svenska språket och vad de benämner modersmålet de talar om. Här blir den bestämda singularisformen på modersmålet styrande eftersom lärarna talar om det som att det är underförstått och förgivettaget att modersmålet alltid är ett specifikt språk och att det alltid är just det språket som eleverna använder när de använder ett annat språk än svenska. AL3 säger att det är viktigt att lära sig ett språk utifrån språk man behärskar, och att studiehandledning därför är väldigt viktigt. DL7 påpekar att modersmålet är en förutsättning till att lära sig ett andraspråk och många lärare, såsom AL3, håller med:

Så modersmålet är oerhört viktigt och framför allt liksom känslospråket som du har. Att kunna uttrycka sej. För det är ju en problematik för våra elever att aldrig kunna visa riktigt vem dom är för mej. Vi kan ju inte prata som du och jag. Det blir ju så svårt, för deras språk är inte tillräckligt och

med tolk blir det ändå bökigt. Och jag tycker det är oerhört viktigt att lyfta, jag har ju matematik också och det är jättebra för då ser jag ju kvalitén när dom får prata genom siffror [småskrattar]. Så det är bra faktiskt. Nej men deras eget språk är jätteviktigt och att lyfta. (AL3)

I det lärarna här säger finns en förståelse för att modersmålet, i singularisform, är betydelsefull för elevernas individuella, kunskapsmässiga och språkliga utveckling. Beträffande kunskaper uttryckta på olika språk hänvisar AL3 till att man på A-skolan försöker lägga upp undervisningen så att elevernas egna kunskaper på de språk som eleverna talar tas tillvara, med målet att kunskaperna också ska bli till tankar och kunskaper uttryckta på svenska hos dessa elever. DL6 nämner detsamma, och betonar att man kan dra fördel av kunskaperna i modersmålet och till exempel söka efter fakta i olika ämnen på det språket. Även CL1 beskriver att elever får träna på att skriva olika texter genom att först skriva på ett annat språk och sedan översätta det till svenska och att på så sätt visa att de har kunskaperna som krävs för att kunna göra uppgiften. Några andra lärare säger att de tycker att eleverna ska få studera på språk som de behärskar bättre, för att sedan succesivt gå över till svenska – att kunskapsinhämtningen och den intellektuella utvecklingen är viktigare och att andra språk än svenska ska få agera brygga till att kunskaperna framledes kan uttryckas på svenska. En lärare påpekar att det skulle vara dumt för eleverna att inte få nyttja alla verktyg och resurser de har i bland annat matematik bara för att de måste göra det på svenska och att de kan lära sig matematiken på svenska genom till exempel arabiskan: ”Alltså att misslyckas i matten bara för att man måste göra den på svenska. Men om man kan göra den via arabiskan till svenskan så får man ju, det är ju en massa vinster” (BL3). BL3 uttrycker här att kunskap inte är bundet till ett specifikt språk och att det man lär sig kan ta sig i uttryck på olika språk.

CL4 säger att otillräckliga kunskaper i svenska inte alltid är den främsta orsaken till sämre prestation i skolan, eftersom man tydligt märker om en elev har tidigare kunskaper i ett ämne även om denna har svårigheter med svenskan. I sådana fall kan det, enligt CL4, vara en bra idé att läsa ämnet på ett språk man behärskar bättre. Hon säger dock också att det problematiska då blir att eleven inte lär sig svenskan i det ämnet, att de andra språken står i vägen för inläringen av svenska. Huruvida orsaken till att en elev inte förstår ämnesundervisningen beror på bristande kunskaper i svenska eller om det kan finnas andra orsaker är svårt att veta, säger BL3:

Ja, och det undrar man ju, alltså det, man måste ju ställa sig samma fråga där, varför förstår inte eleven. Är det inläring eller är det språk, absolut. För det uppfattar jag som till nu att jag har några elever som jag tänker att här borde vi ha kommit längre men det gör vi inte. Och då tänker jag att det har med inläring å göra för det finns andra bekymmer bakom ... och

det är ju jätteviktigt att man inte tror bara att det handlar om att du kan inte svenska utan att, jag menar elever kan ju ha andra bekymmer. (BL3)

BL3 påpekar här att det är viktigt att vara medveten om att eleverna även kan ha andra bekymmer än språkliga, och att dessa också kan påverka skolgången.

Det som uttrycks i den här diskursen kan sammanfattas som att lärare känner mer eller mindre oro inför att eleverna får använda andra språk i undervisningen. Oron riktar sig mot att eleverna då inte kommer lära sig svenska tillräckligt snabbt och i tillräcklig omfattning, att användandet av andra språk än svenska tar tid från utvecklandet av svenska, och att de därför inte kommer att bli färdiga med utbildningen i tid. Vissa lärare säger också att eleverna med hjälp av de olika språken kan studera olika ämnen med målet att kunskaperna till slut blir kunskaper uttryckta på svenska – att språken då fungerar som ett hjälpmedel tills eleverna kan uttrycka kunskaper på svenska.

Sammanfattningsvis kan det sägas att diskursen flerspråkighet formas av lärarnas tal om kunskaper i förhållande till språkintrouktionselever där utsagorna relaterar till och ibland står i motsättning till varandra. Vissa lärare säger att flerspråkighet är bra eftersom den gynnar kunskapsutveckling och individuell utveckling medan andra lärare säger att flerspråkighet är bra ända tills eleverna helt kan använda svenska.

DISKUSSION

Studiens syfte var att genom diskursanalys av lärares tal om undervisningen inom språkintrouktion synliggöra normer och maktperspektiv i förhållande till språkintrouktionselevens kunskaper. Förhoppningen är att studien ska bidra med diskussion och ge en uppfattning om vad lärares diskurser om språkintrouktionselevens kunskaper kan innefatta. När det gäller de två diskurser som framträder i lärarnas tal, kunskap och flerspråkighet, är det vad som kan betecknas som skolkunskap som framställs som betydelsefull av lärarna, och då skolkunskap som uttrycks på svenska. Därmed blir det språkfärdigheter i svenska som framställs som det mest betydelsefulla språket.

Utsagorna i diskurserna om att vissa elever saknar bakgrunder och språk kan förstås som att lärarna upplever att det är enklare att förstå elevernas bakgrunder samt bedöma deras kunskaper om de har gått i skola innan ankomst till Sverige än om de saknar eller har kort skolbakgrund. I vissa uttalanden tillskrivs tidigare kunskaper visst värde medan det i andra går att skönja att det betraktas vara svårt att bedöma kunskaper som uttrycks på andra språk och där inläringen ägt rum i andra länder och i andra skolsystem. Lärarnas bedömning av de kunskaper eleverna tillgodogjort sig genom undervisningen på programmet sker mer obekymrat och kan förstås som att de i sådana situationer är säkra på vad eleverna studerat och lärt sig. Lärarnas utsagor om att elever saknar bakgrund kan förstås som att skolbakgrund är grunden för

kunskap och också den kunskapsgrund som lärarna kan tolka och bedöma. Även om lärarna avser skolbakgrunder när de talar om eleverna bristande bakgrunder, där bakgrund blir någon sorts jargong för skolbakgrund, har sådana utsagor betydelse eftersom de osynliggör delar av vad eleverna är och har med sig. I lärarnas tal framkommer också att elevgrupperna på Språkintröduktion är kunskapsmässigt heterogena och att denna heterogenitet synliggör behovet av resurser och vikten av att synliggöra språkintröduktionselevernas kunskaper för att kunna sätta in rätt resurser, som till exempel fler grupper, lärare eller studiehandledare.

I vissa utsagor framstår användandet av flerspråkigheten som något som understödjer utvecklingen av svenskan. Det kan förstås som att flerspråkigheten uppfattas som en resurs på det individuella planet, genom att stödja eleverna när de studerar men att den i en vidare skolkontext betraktas som ett hinder eftersom den upptar tid från inlärandet av svenska. Lärarnas uppfattning om och förståelse för vad flerspråkighet är och hur den kan hanteras styr utsagorna om det.

I båda diskurserna positioneras eleverna, främst eleverna med kort eller ingen skolbakgrund, som bristfälliga – som elever med avsaknad av språk, kunskaper och bakgrunder/skolbakgrunder, vilket enligt Cummins (2017) och Manyak (2004) riskerar att ha negativ inverkan på de skolresultat eleverna får. I utsagorna kan det skönjas att lärarna uppfattar det som svårt att se och beskriva den kunskap elever med kort eller ingen skolbakgrund har, vilket kan bero på att lärarna kanske inte har den erfarenhet och kompetens som krävs vid undervisning av nyanlända gymnasieelever och att de därför saknar kunskap och kompetens som hjälper dem i undervisningen (Fives & Buehl, 2016; Kalaja m.fl., 2015). Det kan också förstås som att dessa elever genom subjektstrukonstruktioner (Foucault, 2011) görs till *andra elever* vad gäller kunskaper, språkkunskaper och erfarenheter. Detta kan tolkas som att det som här framträder är en norm där kunskaper likställs med skolkunskaper. Att lärarna också uppvisar misstro och osäkerhet vad gäller betyg från skolsystem i andra länder kan komma sig av samma orsak – att lärarna känner osäkerhet dels till den kunskap betyget företräder, dels till att eleverna inte uttrycker kunskapen på tillräckligt bra svenska. Detta kan uppfattas som att lärarna har en uppfattning om vad skolkunskaper är och hur de ska bedömas (Foucault, 1993).

Något som studien aktualiserar är betydelsen av lärares utbildning. Språkintröduktion är en specifik utbildningsform vilket innebär att de undervisande lärarna behöver en specifik utbildning, en utbildning som riktar sig mot nyanlända gymnasieungdomars lärande. Det är av särskild vikt att lärare som undervisar på Språkintröduktion har en ämnesutbildning, och en utbildning som riktar sig mot elever i gymnasieålder för att undervisningen ska vara för alla på programmet, även för elever med kort eller ingen skolbakgrund (Brown m.fl., 2006; Matthews, 2008; Fives & Buehl, 2016). Lärarna uttrycker

att de måste anpassa undervisningen efter elevers kunskaper och flerspråkighet, vilket i sig är värt att beakta eftersom det är grunden till all undervisning. Att tyngdpunkten i utbildningen på Språkintröduktion är undervisning i svenska språket är självklart och essentiellt och något som framkommer tydligt i den här studien. Eftersom språkintröduktionseleverna är ungdomar som redan är i gymnasieålder är det betydelsefullt för dem att det som kan gynna deras utveckling av ämneskunskaper samt utveckling av svenska tas i beaktande, och av den anledningen blir användande av flerspråkigheten en viktig aspekt att ta med i undervisningen. Det som för eleverna kan bli problematiskt är att de i många fall blir bedömda utifrån sina kunskaper i svenska, även när undervisningens innehåll fokuserar annat än svenska. Språkintröduktionseleverna kommer alltid betraktas som svaga i såväl språk som ämneskunskaper om deras kunskaper i svenska anses vara viktigare, samt om deras kunskaper i svenska jämförs med jämnåriga skolkamraters vars förstaspråk är svenska.

NOTER

¹ EPN Linköping, Dnr. 2018/191-31

² I citaten anger ... en längre paus

REFERENSLISTA

- Axelsson, Monica (2013). Flerspråkighet och Lärande. I Kenneth Hyltenstam, & Inger Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle* (2. uppl.) (s. 547-577). Studentlitteratur.
- Bjuhr, Åsa (2019). *Avslut och fortsättning: En studie om övergången från introduktionsprogrammet språkintröduktion till nationellt program vid gymnasieskolan*. [Doktorsavhandling, Luleå Tekniska Universitet]. <https://ltu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1328086/FULLTEXT01.pdf>
- Bolander, Eva, & Feijes, Andreas (2015). Diskursanalys. I Andreas Feijes, & Robert Thornberg (red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s.90–113). Liber.
- Bravo Granström, Monica (2019). *Teachers' beliefs and strategies when teaching reading in multilingual settings. Case studies in German, Swedish and Chilean grade 4 classrooms*. Logos Verlag. <https://doi.org/10.30819/4842>.
- Brown, Jill, Miller, Jenny, & Mitchell, Jane (2006). Interrupted schooling and the acquisition of literacy: Experiences of Sudanese refugees in Victorian secondary schools. *Australian Journal of Language and Literacy*, 29(2), 150–162.

- Brännström, Malin, Reimers, Eva, & Asp-Onsjö, Lisa (2019). Han är lite av en gåta för oss. Begripliggörande av elever med kort skolbakgrund. *Utbildning Och Demokrati*, 28(1), 7–28.
- Cummins, Jim (2000). Second Language Teaching for Academic Success: A Framework for Scholl Language Policy Development. I Naucleur Kerstin (red.), *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande* (s. 324–344). Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk. HLS förlag.
- Cummins, Jim (2001). *Negotiating identities: education for empowerment in a diverse society*. California Association for Bilingual Education.
- Cummins, Jim (2017). *Flerspråkiga elever: effektiv undervisning i en utmanande tid*. Natur & Kultur.
- Fives, Helenrose, & Buehl, M (2016). Teachers' Beliefs, in the Context of Policy Reform. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 114–121. <https://doi.org/10.1177/2372732215623554>.
- Fives, Helenrose, & Gill, Michele. Gregoire (2014). *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. Routledge. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/sub/detail.action?docID=1770517>.
- Foucault, Michael (1993). *Diskursens ordning – installationsföreläsning vid Collège de France den 2 december 1970*. Brutus Östlings Bokförlag.
- Foucault, Michael (2011). *Vetandets arkeologi*. Arkiv förlag.
- Ganuza, Natalia, Hedman, Christina (2015). Struggles for legitimacy in mother tongue instruction in Sweden. *Language and Education*, 29(2), 125–139.
- Gibbons, Pauline (2006). *Bridging Discourses in the ESL Classroom. Students, Teachers and Researchers*. Continuum.
- Hagström, Miriam (2018). *Raka spår, sidospår, stopp: Vägen genom gymnasiets språkintrödnad som ung och ny i Sverige*. [Doktorsavhandling, Linköpings Universitet]. <https://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1246831/FULLTEXT01.pdf>
- Kalaja, Paula, Barcelos, Ana Maria., Aro, Mari, & Ruohotie-Lyhty, Maria (2015). *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. Palgrave Macmillan.
- Kiss, Tamas (2012). The complexity of teacher learning. Reflections as a complex dynamic system. *Journal of Interdisciplinary Research in Education*, 2, 17–35.
- Kvale, Steinar, Brinkmann, Svend (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* uppl. 3:3 (3. uppl.). Studentlitteratur AB.
- Lucas, Tamara, Villegas, Ana Maria, Martin, Adrian. D (2015). Teachers' beliefs about English language learners. I Helenrose Fives, & Michele Gregorie Gill (red.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (s. 453–474). Routledge.
- Lundberg, Adrian (2019). Teachers' beliefs about multilingualism: findings from Q method research. *Current Issues in Language Planning*, 20(3), 266–283.

- Matthews, Julie (2008): Schooling and settlement: Refugee education in Australia. *International Studies in Sociology of Education* 18(1), 31–45.
- Manyak, Patrick (2004). "What did he say?" Translation in a primary-grade English immersion class. *Multicultural Perspectives*, 137(2) 12–18. Doi: https://doi.org/10.1207/S15327892mcp0601_3
- Sharif, Hassan (2017). "Här i Sverige måste man gå i skolan för att få respekt – Nyanlända ungdomar i den svenska gymnasieskolans introduktionsutbildning". [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
- Skolinspektionen (2017). *Språkintröduktion i gymnasieskolan*. Skolinspektionen.
- Richardson, Virginia (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. I John Sikula (red.), *Handbook of Research on Teacher Education* (2. Uppl.) (s.102-119). Macmillan.
- Pajares, M. Frank (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Thomas, Wayne, Collier, Virginia (1997). *School effectiveness for language minority students*. NCBE Resource Collection Series, NO. 9. George Washington University.
- Collier, Virginia, Thomas, Wayne (2017). Validating the power of bilingual schooling: Thirty-two years of large-scale, longitudinal research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 37, 203–217. <https://doi.org/10.1017/S0267190517000034>
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningsved*. Vetenskapsrådet.
- Winlund, Anna (2020). Emergent literacy instruction: 'continua of biliteracy' among newly immigrated adolescents. *Language and Education*, 34(3), 249–266.
- Winlund, Anna (2021). Writing practices of recently immigrated adolescent emergent writers: A study from a language introductory school in Sweden. *Journal of Second Language Writing*, 51. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2021.100794>

Att hantera tiggeri som samhällsfenomen i förskolan – pedagogiska och etiska svårigheter kring ett känsligt och kontroversiellt ämne

Klara Dolk

Avdelningen för förskollärautbildning och förskoleforskning

Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen, Stockholms universitet

ABSTRACT

Under det senaste decenniet har tusentals utsatta EU-medborgare kommit till Sverige. Många av dem försörjer sig genom tiggeri, vilket har lett till att gatubilden har förändrats och att många förskolebarn därmed möter fattigdom och social utsatthet i samhället. Genom att undersöka pedagogers erfarenheter av och tankar om att hantera tiggeri som samhällsfenomen tillsammans med barn, är syftet med artikeln att bidra till kunskap om hur ett känsligt och kontroversiellt ämne behandlas i förskolan. Med inspiration från poststrukturalistisk teori om utbildning och etik förstås inte etik som i första hand idéer eller principer, utan snarare som något som uppstår i mötet med den Andre. Det empiriska materialet består av fokusgrupper med pedagoger i förskolan. Analysen visar att de flesta har mött tiggeri med barngruppen, men inte tagit upp ämnet till diskussion utan snarare undvikit ämnet. Barn uppges sällan ställa frågor. En anledning till att ämnet inte tagits upp handlar om att det genererar pedagogiska och etiska svårigheter, varav de tre mest centrala handlar om en rädsla att förstärka ”vi” och ”dom”, att hantera asymmetriska maktrelationer samt att förhålla sig till upplevda krav på neutralitet. Ämnet tiggeri verkade upplevas som något som ligger lite utanför förskolans uppdrag samtidigt som intresset för att diskutera frågan var stort.



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

© 2024 [Klara Dolk]

ISSN: 1401-6788

DOI: <https://doi.org/10.15626/pfs29.0102.04>

INLEDNING: FÖRSKOLAN OCH DEN FÖRÄNDRADE GATUBILDEN

Liksom familjen ses förskolan ofta som en ”kokong” som ska skydda barn från resten av världen (Lee, 2001, s. 72). Ju synligare fattigdom och social utsatthet är, desto svårare är det emellertid att upprätthålla denna ”kokong”. Under det senaste decenniet har tusentals så kallade utsatta EU-medborgare¹ kommit till de västeuropeiska länderna, däribland Sverige. De flesta av dessa är romer från Rumänien och Bulgarien, som tar sig till rikare EU-länder i hopp om att kunna skapa en bättre framtid för sina familjer i hemlandet, där en stor majoritet lever under fattiga förhållanden (se t.ex. Edlund et al., 2014; Haglund & Swärd, 2015; Hammarberg, 2015; Ravnboel, 2015; Swärd, 2015). Många av de människor som kommer försörjer sig genom i första hand tiggeri (se t.ex. Hammarberg, 2015; Ljung & Klerfors, 2015; Swärd, 2015; Åberg, 2015). Människor ber om pengar utanför matvarubutiker och shoppingcentrum i både större och mindre städer, vilket har lett till att gatubilden har förändrats avsevärt. Den ökade rörligheten har alltså lett till att fattigdom och utsatthet synliggjorts på nya platser, där den under lång tid inte har varit så framträdande (Swärd, 2015). Det innebär att många människor, både vuxna och barn, möter denna fattigdom och utsatthet i sin vardag när de rör sig i det offentliga rummet. Många förskolebarn gör det både med sina familjer och inom ramen för förskolans verksamhet.

Enligt läroplanens värdegrund (Skolverket, 2018) ska förskolan bland annat ge barn förståelse för att alla människor har lika värde. Förskolan ska även hålla värden som solidaritet levande i arbetet med barnen och ge varje barn förutsättningar att utveckla sin förmåga att ta hänsyn till och leva sig in i andra människors situation samt vilja att hjälpa andra. Denna ansats kan rymmas inom det som ofta kallas demokrati-, värdegrunds- eller likabehandlingsarbete. Det är ett arbete som är framtonat i förskolans läroplan, samtidigt som det i praktiken kan innebära svårigheter av olika slag. Detta inte minst på grund av att det berör frågor om makt och ojämlikhet, som ofta uppfattas som känsliga eller kontroversiella i samhället. Tiggeri skulle kunna förstås som ett typexempel på ett ämne som berör just makt och ojämlikhet, och som kan förstås som både känsligt och kontroversiellt (Hansson, 2015; 2019). Tidigare forskning visar att dylika ämnen ofta undviks med yngre barn (se t.ex. Bartholdsson, 2011; Dolk, 2013; Puskás et al., 2021; Raundalen & Schultz, 2010; Reimers, 2021; Robinson, 2012; 2013; Sotevik, 2021). Samtidigt är tiggeri, som ovan skisserats, en del av många barns vardag. Genom att undersöka pedagogers erfarenheter av och tankar om att hantera tiggeri som samhällsfenomen tillsammans med barn är syftet med artikeln att bidra till kunskap om hur ett känsligt och kontroversiellt ämne behandlas i förskolan.² Hur ser pedagogers erfarenheter av att möta tiggeri med barngruppen ut? Är tiggeri ett ämne som tas upp av vuxna eller barn i förskolan och i så fall på vilket sätt? Vilka pedagogiska och etiska svårigheter uppstår när ämnet närmas i en förskolekontext? Jag menar att ämnet är samhällspolitiskt relevant, sam-

tidig som det har en mer vittgående pedagogisk betydelse då det berör såväl föreställningar om barn och barndom som frågor om demokrati, makt och ojämlikhet i relation till förskolans utbildningsuppdrag.

Föreställningar om barndom, känsliga frågor och plats – tidigare forskning

På ett teoretiskt och analytiskt plan vill jag placera mitt arbete i anslutning till en kritisk tradition, inte minst i förhållande till barn och barndom (se t.ex. Cannella & Viruru, 2004; Dahlberg et al., 2002; Krekula & Johansson, 2017; Lee, 2001; Prout, 2005). Denna artikel bygger vidare på forskning som fokuserar frågor om demokrati och likabehandling liksom makt, ojämlikhet och normer i förskolan (se t.ex. Dolk, 2013; Hellman, 2010; Häll, 2022; Lenz Taguchi et al., 2011; Reimers et al., 2021; Sotevik, 2021). Utgångspunkten är dock mötet *mellan* förskolan och den sociala utsatthet som är synlig i det offentliga rummet. Social utsatthet, i form av tiggeri och hemlöshet, har avhandlats inom exempelvis socialt arbete och sociologi, men tycks inte ha studerats i relation till förskolan och heller inte som en pedagogisk fråga. Jag har tidigare berört ämnet i två texter. I den första har jag kort beskrivit en australiensisk förskollärares arbete med hemlöshet tillsammans med tre- och fyraåringar och deras föräldrar (Dolk, 2011). I min avhandling visade jag att frågor som kan förstås som ”politiska” eller alltför ”vuxna”, såsom hemlöshet och klasskillnader, uppfattades som särskilt känsliga i den studerade förskolan. Likabehandlingsarbetet kretsade istället kring goda exempel och förebilder, som tenderar att handla om hur det *kan* se ut eller hur vi *önskar* att det såg ut snarare än om *hur* det ser ut eller *varför* det ser ut på ett visst sätt. Jag visade också att olika hinder uppstod när det gäller att diskutera frågor som rör makt och ojämlikheter med barn. Hindren handlade om en rädsla för att som pedagog uppfattas som politisk, en osäkerhet när det gäller att diskutera makt och normer med barn, en uppfattning om att barn är för små för att hantera dessa frågor samt en oro för att förstärka skillnader relaterade till ojämlikheter (Dolk, 2013). Att det är laddat att beröra känsliga ämnen i förskolan stöds som tidigare nämnts även av andra studier. Det kan exempelvis gälla ämnen som döden, sexualitet eller religion (se t.ex. Bartholdsson, 2011; Puskás et al., 2021; Raundalen & Schultz, 2010; Reimers, 2021; Robinson, 2012; 2013; Sotevik, 2021). Bartholdsson (2011) menar att vissa ämnen utmanar den rådande barndomsförståelsen i förskolan. Hon påpekar att det finns en allmän föreställning om att kontakt med sådana ämnen snarare ”hotar den sociala ordningen” och att barn inte bör ha kunskap om dem ”om deras status som oskyldiga ska kunna upprätthållas” (2011, s. 130). Bartholdsson skriver att kunskap är värdeladdad, ransonerad och reglerad i relation till ålder. Som van der Burgt & Cele (2014) påpekar förstås ofta barndom som en position ”som existerar utanför den socio-kulturella kontexten, och där barnen ’bör slippa’ att hantera det som sker i omgivning-

en” (s. 29). På en övergripande nivå tycks det som om känsliga och kontroversiella frågor krockar med föreställningar om den goda och lyckliga barndomen (Dolk, 2013). Det romantiska idealet om barndomen som en tid fri från bekymmer och besvär, har funnits ända sedan slutet av 1800-talet (Cunningham, 1995). Detta ideal bygger på att föreställningar om ”barn” och ”vuxna” alltmer separerades från varandra (Thorne, 2009).

Föreställningar om barn och vuxna påverkar också föreställningar om vem som anses höra hemma på olika platser. Barn ses vanligen som ”out of place” när de befinner sig i det offentliga rummet och istället som tillhörande slutna, skyddade och (semi)-privata platser, såsom hem, förskolor och organiserade lekplatser (Cele & van der Burgt, 2015; Ekman Ladru et al., 2021; Eriksson, 2020). Eriksson (2020) påpekar att framväxten av olika förskoleinstitutioner under 1900-talet bland annat hade som syfte att få bort fattiga barn från gatan. Hon menar att förskolan, genom att ordna en specifik plats designad för gruppen barn, både separerar barn från andra grupper i samhället liksom från icke-institutionella delar av samhället såsom gator och offentliga rum. Institutioner som förskolor ses därmed som viktiga för att skydda barn från det offentliga rummet och vad som ses som dåliga influenser, i linje med ideal om den goda och lyckliga barndomen. Samtidigt har andra ideal kring barn och barndom vuxit sig starka under de senaste decennierna, där barns delaktighet och rättigheter betonas. Det finns både internationell och svensk forskning som visar att barn har kunskaper om exempelvis makt, ojämlikhet och andra samhällsfrågor och att barn, på gott och ont, är en del av samma samhälle som vuxna (se t.ex. Cannella & Viruru, 2004; Derman-Sparks & Ramsey, 2011; Häll, 2022; Martinsson & Reimers, 2008; Reimers et al., 2021; Robinson, 2012). Som Thorne (2009) påpekar kan indelningen mellan barn och vuxna ses som historiskt föränderlig, fylld med ambivalenser och motsättningar och under ständig förhandling.

Sammanfattningsvis kan sägas att det idag finns olika och motstridiga diskurser om barn och barndom, där barnet å ena sidan ses som en samhällsmedborgare med egna rättigheter och som en social varelse som ser och förstår mycket i sin omvärld, och å andra sidan förstås som oskyldigt, sårbart och i behov av skydd för att upprätthålla en god och lycklig barndom. Förskolans möte med social utsatthet i det offentliga rummet kan sägas befina sig i skärningspunkten mellan dessa diskurser.

Mötet med ”tiggaren” – teoretiska ansatser

Det offentliga rummet är en plats där sociala skillnader, friktioner och konflikter äger rum (Eriksson, 2020). Detta visar sig inte minst i relation till människor som tigger (se t.ex. Hansson, 2019). Förskolebarn och tiggare har också det gemensamt att de tillhör grupper som inte på ett självklart sätt anses höra dit. Att olika människor de facto möts och delar yta med varandra där, gör det samtidigt till en plats med en demokratisk funktion (Eriksson, 2020).

I Sverige är inte tiggeri en kriminaliserad verksamhet³ och betraktas inte som ett hot mot allmän ordning, säkerhet eller hälsa, men som Åberg (2015, s. 297), påpekar: ”Tiggeriet skaver”. Hansson (2015; se även 2019) har gjort en intervjustudie med 30 stockholmare om hur de förstår tiggeri som fenomen. Oavsett inställning till de utsatta EU-medborgarna menar han att mötet med tiggaren framkallar ett obehag hos informanterna då de förknippade situationen med ett tvång: inte att ge pengar utan att fatta ett moraliskt beslut. Han visar att informanternas utsagor går att förstå i linje med vad Bauman kallar ”proteofobi”, som innebär ”avskyn för situationer där man känner sig vilsen, förvirrad och maktlös”, situationer där vi inte vet hur vi ska handla och som ofta framkallar ångest. Mötet med ”främlingar” är den vanligaste anledningen till proteofobi (Bauman, 1996, s. 204). Baumans teori och Hanssons empiriska slutsatser pekar mot den svårighet och det obehag som många människor upplever i mötet med tiggaren – att det väcker känslor, ofta jobbiga eller motstridiga sådana. Som jag skisserade inledningsvis gör dock förskolans utbildningsuppdrag att ämnet tiggeri kan vara relevant att beröra tillsammans med barn, samtidigt som det kan förmodas skapa svårigheter av olika slag – både kopplat till ämnet i sig och till förskolan som kontext.

För att förstå utbildningens roll i att ta upp känsliga och kontroversiella ämnen tar jag inspiration från Todds (2010) teorier. Hon påpekar att utbildning, inte minst utbildning om frågor som rör social rättvisa och mänskliga rättigheter, tenderar att utgå från en förenklad och idealiserad bild av mänskligheten som i grunden god. Snarare än att ”dölja” de konflikter, det våld och de orättvisor som präglar mänskligheten menar Todd att pedagoger bör möta, eller konfrontera, världen som den är. Todd utgår från Lévinas teorier om etik, där etik inte i första hand ses som idéer eller principer, utan snarare som något som uppstår i mötet med den Andre. Lévinas utgångspunkt är att mötet med andra genererar ett ofrånkomligt ansvar vi inte kan fly ifrån. Vi kan naturligtvis vägra att svara – genom att exempelvis titta bort eller genom att såra eller skada människor, men ansvaret för andra ser han som ett etiskt grundvillkor (Todd, 2010). Med inspiration från Lévinas hävdar Todd att respekt, värdighet och frihet inte är kvaliteter som kan ”kultiveras” fram ifrån, ”utan som istället utvecklas ur *den störande och provocerande händelsen att konfronteras med en annan människa*” (Todd, 2010, s. 43–44, kursiv tillagd). Hon menar att denna provokation rymmer en möjlighet att ta sig an ”den svåra uppgiften att relatera till andra på ett sätt som innebär ett *praktiserande* av rättvisa – hur ofullständig denna än är” (Todd, 2010, s. 44, kursiv i original). Frihet, rättvisa och ansvar blir därmed inte först och främst en idé eller princip som ska praktiseras i framtiden, utan handlar snarare om ”tuffa val och beslut som måste fattas mitt i vardagslivet” (Todd, 2010, s. 117).

Med utgångspunkt i Todds och Lévinas teorier går det att förstå förskolans möte med den utsatta EU-medborgaren som ett möte med den Andre – ett möte som kan innebära tuffa val och beslut i vardagen och som kan generera

svårigheter, samtidigt som det rymmer en möjlighet till etiskt handlande och rättvisa.

Metod och material

För att undersöka pedagogers erfarenheter av och tankar om att hantera tiggeri som samhällsfenomen tillsammans med barn använde jag fokusgrupper som intervjuform. Denna metod ger i högre grad än individuella intervjuer forskaren tillgång till den sociala interaktion och dynamik som skapar särskilda praktiker, ideologier och känslor hos specifika grupper av människor (Kamberelis & Dimitriadis, 2005). I fokusgrupper är det forskarens tema som skapar fokus för diskussionen, medan data genereras från själva gruppinteraktionen mellan deltagarna. Tyngdpunkten ligger därför på gemensamma processer och meningsskapanden snarare än på individuella förståelser (Madriz, 2000; Morgan, 1997; Wibeck, 2000). Det är alltså en metod som lämpar sig väl för att belysa förskolans kollektiva praktiker och normer samt hur mening och kunskap både konstrueras och omförhandlas kring ett visst ämne.

Materialet bygger på totalt tio fokusgruppsintervjuer med 18 pedagoger på sex svenska förskolor i två olika kommuner, en stor och en mellanstor. Jag har träffat varje grupp två gånger i ca 1,5 timme. I denna artikel har jag främst använt mig av data från den första träffen, där pedagogernas initiala tankar och erfarenheter kring ämnet framkom (för vidare analyser, se Dolk, 2023 under utgivning; samt Dolk, under arbete a; b). De flesta pedagoger betonar att de har mött tiggeri i betydligt mindre utsträckning vid tiden för intervjuerna (vårterminen 2021) och året innan, än under tidigare år. Detta då de på grund av covid 19-pandemin har rört sig mindre ute i samhället. Intervjuerna utgår från både nutida och tidigare erfarenheter.

För att få ett varierat och mångfacetterat underlag beträffande pedagogers erfarenheter och tankar etablerades kontakt med förskolor som ligger i områden med olika förutsättningar både vad gäller socioekonomi och förmodad omfattning av antal tiggare i närområdet. För att vara med i studien krävdes ingen erfarenhet av att aktivt ha jobbat med social utsatthet eller tiggeri, utan tanken var att undersöka vilka erfarenheter – eller brist på erfarenheter – som pedagogerna hade samt att reflektera kring ämnet tillsammans. Alla förskolor som deltog var kommunala. 13 av pedagogerna var utbildade förskollärare och de andra barnskötare, i genomsnitt hade de arbetat i förskolan i ca 15 år. Hälften av pedagogerna arbetade med äldre barn och hälften med yngre barn alternativt med blandade åldrar. 16 av pedagogerna var kvinnor, två var män och de var mellan 27 och 59 år. Fyra pedagoger hade ett annat modersmål än svenska. De flesta tycktes ha ett intresse för lika-behandlingsfrågor och många var inspirerade av normkritisk pedagogik. Alla intervjuer har spelats in och transkriberats.

Alla deltagare har garanterats konfidentialitet och metodvalen har utarbetats i linje med Vetenskapsrådets (2017) *God forskningssed*. Då projektets ämne kan förstås som känsligt och kontroversiellt, samt berör en utsatt grupp, var det av extra stor vikt att genomföra samtalen på ett så respektfullt och omsorgsfullt sätt som möjligt. Samtalen fokuserade hur pedagogerna hanterar ämnet i sin professionella roll och inte deras privata uppfattningar om tiggeri. Svårigheter med fokusgrupper kan exempelvis vara att vissa deltagare dominerar samtalet och att det kan vara svårt att uttrycka åsikter som avviker från andras. Som Wibeck (2000) påpekar kan dock samtalen synliggöra vad som är möjligt att uttrycka om ett visst ämne (jfr Kamberelis & Dimitriadis, 2005).

För att utveckla, analysera och tolka mönster i materialet har jag använt mig av en reflexiv form av tematisk analys (Braun & Clarke, 2006; 2022). I en reflexiv tematisk analys ses kunskap som subjektiv och situerad, producerad i en särskild kontext. Redan under fokusgrupperna och under transkriberingen av samtalen påbörjades analysen. Jag har sedan läst mitt material både ”baklänges och framlänges”, för att genom kodning identifiera sådant som var särskilt intressant, relevant och meningsfullt och som så småningom genererade teman och underteman. Processen har delvis varit analytiskt driven, där jag med grund i tidigare forskning, teori samt andra kunskaper och erfarenheter från förskolan har fäst särskild uppmärksamhet vid vissa saker, samtidigt som jag också försökt ha en öppenhet för det oväntade och motsägelsefulla. Min ambition är att ge en nyanserad förståelse av problemområdet samt pedagogernas reflektioner och sätta dessa i relation till både förskolans kontext och samtida politiska diskurser (jfr Braun & Clarke, 2022).

RESULTAT OCH ANALYS

Vad har då pedagoger för erfarenheter av och tankar om att hantera tiggeri som samhällsfenomen tillsammans med barn? Artikelns resultat och analys har organiserats utifrån två huvudteman: ”Pedagogers och barns relation till tiggeri” samt ”Pedagogiska och etiska svårigheter”. Under det första huvudtemat diskuteras olika aspekter av hur pedagogers erfarenheter av att möta tiggeri ser ut samt om tiggeri är ett ämne som lyfts av barn eller vuxna och i så fall hur. Det är indelat i två underteman: ”Barn frågar sällan – en del av barnens stad” samt ”Pedagoger och föräldrar ’lägger locket på’”. I denna del ligger det analytiska fokuset på att ge en bred beskrivning och en övergripande bild, vilket är av särskild vikt då området är underbeforskat (jfr Braun & Clarke, 2006). Under det andra huvudtemat går jag sedan in lite mer på djupet på tre av de mest centrala pedagogiska och etiska svårigheter som uppstod i närmandet av ämnet i en förskolekontext.

Pedagogers och barns relation till tiggeri

Alla pedagoger i studien är överens om att social utsatthet i det offentliga rummet är något som är synligt i barnens vardag och närområden, och det är framför allt tiggeri som de menar syns. Eller som en pedagog i en förort uttrycker det på frågan om *var* barnen möter social utsatthet: ”När de handlar. Överallt faktiskt”. Pedagogerna nämner att det i förskolornas närområden, där de flesta barn bor, finns människor som ber om pengar utanför stora och små matbutiker, i lokala centrum, utanför varuhus och på gågator, vid tunnelbane- eller tågstationer, i tunnelbanor och på tåg eller gåendes med pappmuggar och ibland som gatumusikanter. På två av de sex förskolorna satt, vid tillfället för mitt besök, tiggare inom ca hundra meter från förskolan.

Hur mycket pedagogerna uppger att de *tillsammans* med barnen har mött tiggare varierar mycket mellan de olika förskolorna. På en förskola, som ligger i en förort ganska långt från centrum, uppger pedagogerna att de inte har mött människor som tigger när de varit ute med barngruppen. På en annan förskola som ligger i innerstaden görs mycket utflykter, vilket gör att de går förbi personer som tigger i princip varje dag. De andra fyra förskolorna har erfarenheter någonstans däremellan, från att ha gått förbi människor som tigger ganska ofta till att bara ha gjort det då och då. De som jobbar med äldre barn och i innerstaden/nära större centrum har generellt mött tiggare i högre utsträckning än andra. Men det beror även på den specifika väg förskolan tar till olika platser de besöker med barngruppen. Överlag nämns utflykter som innefattar kommunala färdmedel som en situation då pedagogerna ofta har mött eller gått förbi tiggare med barngruppen.

Pedagogerna uppger att de inte själva tagit upp frågan om tiggeri till diskussion med barnen, varken i anslutning till att de gått förbi tiggare eller vid andra tillfällen, med undantag för en förskola där några pedagoger läste ett par barnböcker om tiggeri för barnen, när fenomenet var nyare. Då det var några år bakåt i tiden, har de nu inte mycket minne av detta. Några pedagoger framhåller att de är noga med att hälsa och framför allt hälsa tillbaka om de går förbi en tiggare med barnen, något som de knyter till att visa ”respekt och medmänsklighet”. De flesta uppger att de har gått förbi utan att uppmärksamma personen. Till exempel säger Fariba:

Vi har haft bokstavs promenad heter det, vi går runt och letar efter bokstäver på skyltar och på bilar och vi har varit i [områdets centrum] och vi har sett [tiggare], men vi har inte nämnt någonting. Så bara gått förbi, vi har inte pratat eller nämnt någonting. Så jag tror inte att barnen la märke till att det sitter någon där.

Att gå förbi och inte uppmärksamma personen som tigger motiveras bland annat med att det finns mycket annat att tänka på när man rör sig ute med en barngrupp samt att de överhuvudtaget sällan hälsar på eller uppmärksammar

andra personer i det offentliga rummet. Sammanfattningsvis har de flesta mött personer som tigger med barngruppen, men inte tagit upp det till diskussion.

Barn frågar sällan – en del av barnens stad

Hur reagerar då barnen när de ser personer som ber om pengar på gatan, enligt pedagogerna? Två reaktioner är vanliga: antingen att barnen passerar utan någon särskild reaktion alls, det vill säga att de går förbi utan att synligt uppmärksamma den som tigger, eller att barnen tar initiativ till att säga ”hej” alternativt svarar på personens ”hej hej”. Enligt pedagogerna blir det oftast inte mer än så. I princip alla pedagoger som passerat tiggare med barngruppen har emellertid också erfarenheter av att enstaka barn frågar eller på något vis kommenterar det de ser – även om detta sällan verkar ske. Ingen pedagog har varit med om att det blivit någon diskussion eller ett längre samtal. Pedagogen Eva säger exempelvis: ”Ja det har ju varit små kommentarer, men inte så där...direkt...”. Hon säger att något barn kan ha konstaterat att tiggaren vill ha pengar, och att pedagogen då försöker bekräfta: ”Ja hon har kanske inga pengar och behöver lite pengar till lite mat’ eller sådär liksom... sen är det inte sådär jättemycket mer”. Pedagogen Anette uppger att barnen tidigare frågade när de mötte tiggare som kom och delade ut lappar på tåget. Hon säger:

Det fanns liksom inget speciellt värde, utan att det var nog mer en vanlig barnfråga liksom ”Vem är det? Varför gör hon så?” eller ”Vad vill hon?” och sådär. Och att man fick då svara utifrån sin förmåga... man svarade liksom som man gör till barn i förskolan ”Ja men det är någon som kanske inte har det så bra, som behöver pengar och sådär”.

Att svara ”som man gör till barn i förskolan” verkar innebära att ge ett enkelt och bekräftande svar som inte innefattar att starta ett samtal kring det hela, eller ställa några frågor till barnen. Detta är något som går igen i de andra pedagogernas utsagor och flera ger exempel på att de gett ett kort svar och hoppats att samtalet därmed ska vara avslutat, vilket jag snart återkommer till.

På min fråga om pedagogerna är av uppfattningen att vårdnadshavare pratar med sina barn om tiggeri svarar alla att de tror att det handlar om ett fåtal. Några säger dock att de märkt att vissa barn har en grundläggande förståelse av varför personerna sitter där eller uttrycker åsikter om den som tigger, som de kopplar till att närstående har talat om ämnet. Pedagogen Ishtar berättar om en händelse när hon och barngruppen gick till det lokala centrumet, några hundra meter från förskolan, där en tiggare satt utanför mataffären. En pojke hade vänt sig till henne och sagt:

”Vet du, min pappa säger att man aldrig ska ge dom där pengar”. ”Jaha, varför inte då?”, sa jag. ”Nej för att de bara ljuger, de har pengar och de sitter där i alla fall”. Och då visste inte jag vad jag skulle svara barnet /.../ Jag svarade ingenting.

Att pedagogerna hade varit med om att barnen uttrycker negativa åsikter om de som tigger var dock inte vanligt – detta var det enda exemplet i mitt material. Tvärtom menar flera pedagoger att barnen uttrycker en viss förståelse. Pedagogin Elin uttrycker det såhär:

Min upplevelse av det, är att hur föräldrar för samtalen är ju såhär ”De behöver pengar, de behöver mat”, och jag vet också ett barn som sa ”Men vi kan gå och köpa lite bröd kanske”. Att de har ju perspektivet att ”De här människorna behöver hjälp och vi kan hjälpa dem lite grann”. /.../. Det var ju inga barn som sa ”Nej, de där ska vi inte bry oss om”.

De barn i den barngrupp som allra mest möter tiggare med sin förskola, har tagit initiativ till att flera gånger ge personer som tigger sina matrester, när de har kommit och frågat om mat när förskolan ätit i en park. Emelie säger: ”Det är barnen som har liksom så här ’Men de är hungriga, de vill ha mat’”. Emelie berättar också att hon har varit med om att barnen på förskolan har lekt lekar som har med tiggeri att göra, när fenomenet var nytt. Då kunde barnen gå runt med en kopp när de kom tillbaka till förskolan och säga saker som ”pengar, tack så mycket”. Samma pedagog berättar att barnen i hennes grupp under en period gav låtsaspengar i tiggarnas koppar, när de åkte tåg och att vissa barn låtsades ha egna koppar som de sträckte ut till tiggaren, för att få låtsaspengar tillbaka. Pedagogin Johanna berättar att hon i rollen av barnvakt varit med om att barnet ville att de skulle leka tiggare, vilket hon var mycket oövertygad om.

Även om de flesta pedagoger har träffat tiggare med barngruppen och kan påminna sig om någon eller några gånger då barnen frågat om eller på något sätt kommenterat detta, uttrycker alla att det är ovanligt – tiggeri är ingenting som barnen vanligtvis berör. Något som blir centralt i pedagogernas berättelser är tidsdimensionen: De flesta erfarenheter av att barnen har berört ämnet ligger flera år tillbaka i tiden, när fenomenet med utsatta EU-medborgare på svenska gator var nytt. Många pedagoger reflekterar över hur det kommer sig att så få barn idag frågar om eller kommenterar vad de ser. Pedagogerna på den förskola som har allra mest erfarenheter av att möta social utsatthet tillsammans med barnen, resonerar enligt följande:

Emelie: Alltså om vi ser när det var väldigt nytt, då var det ju väldigt mycket frågor och vi hade... De kom på tunnelbanan så här med pappersmuggar. Och då vart det ju mycket frågor för barnen. Medans nu är det som... det är som en vardag.

Erik: ... det var också innan väldigt mycket frågor om ”men varför sitter de där?” Men nu, de yngre barnen som inte var med när gränserna öppnades och det blev en rush, de ... de som inte upplevde det, har inga frågor om det nu.

Som pedagogerna är inne på har en ny normalitet skapats i det offentliga rummet, där de som är förskolebarn idag och bor i områden där social utsatthet är synlig, aldrig har sett något annat. Att det sitter någon och ber om pengar är inget som sticker ut från hur det brukar vara och därmed kanske inget att undra över. Pedagogerna i den förskola med mest erfarenhet av att möta tiggeri påpekar dock att barnen reagerar på om det sker några förändringar av vem som sitter var. Om någon av de tiggare som pedagogerna kallar ”stationära” (det vill säga sitter vid samma plats under en längre tid) byts ut eller inte längre sitter där, reagerar barnen. Utöver det, säger pedagogerna att det sällan kommer andra frågor eller reflektioner från barnens sida. Erik påpekar att tiggarna har blivit ”en del av staden” och fortsätter:

För... förut så märktes dom och syntes dom och nu är det... jag... jag tänker på det själv, speciellt när jag hörde om det här [forskningsprojektet] så har jag liksom tänkt på det mer och då har jag börjat se det igen. Och innan så tänker man inte på det.

Pedagoger och föräldrar ”lägger locket på”

Att reflektera kring ämnet tiggeri i sin *professionella* roll, snarare än som privatperson, är för de intervjuade något nytt, något som de uppger att de inte alls eller i mycket liten omfattning har gjort tidigare. Flertalet pedagoger framhåller att de har allt för lite kunskap och olika rykten och föreställningar kring tiggeri, som behandlats i samhällsdebatt och media, verkar skapa en osäkerhet inför att arbeta med ämnet i förskolan. Ämnet uppfattas av många som komplicerat, känsligt och kontroversiellt och ses i hög grad som en (alltför) politisk fråga. Flera pedagoger uttrycker att förskolebarn är alltför unga för att kunna hantera ett sådant ämne, vilket går i linje med dominerande föreställningar om ålder och vilka frågor barn ska ”slippa”. Många av pedagogerna uttrycker också en rädsla eller osäkerhet inför vad vårdnadshavare skulle tycka om de tog upp frågan (vilket fördjupas i Dolk, under arbete a; b). Andra menar emellertid att de inte tror att barn är för unga eller att vårdnadshavare skulle reagera negativt. På min fråga till fokusgrupperna om de tror att det är vanligt att förskolor berör eller jobbar med frågor som rör tiggeri och social utsatthet får jag enbart nekande svar. En grupp svarar unisont ”Nej nej nej” och en pedagog som är med i ett antal olika Facebook-grupper och följer många förskolors Instagram-konton säger: ”Man ser att det diskuteras *om allt möjligt*, verkligen allt möjligt. Jag har aldrig sett den frågan”. En pedagog i en annan grupp sammanfattar det med ”just de här bitarna tror jag är känsliga och

jobbiga för många att jobba med /.../ Så det är jättelätt att bara såhär... skjuta undan det”.

Vuxnas tendens att ”skjuta undan det” och att på olika sätt undvika ämnet tiggeri tycks också enligt flera grupper vara ytterligare en anledning till att barnen så pass sällan frågar om ämnet. Flera pedagoger menar att både föräldrar och pedagoger sannolikt på olika sätt visar att detta inte är något vi pratar om. Pedagogen Kristin uttrycker det på följande sätt:

Om jag får gissa... jag är också mamma och har tre barn... Som förälder så har jag själv varit väldigt beklämd [över tiggeriet]... Mina barn har ju, vid ett par tillfällen, frågat ”Varför sitter hon där? Varför vill hon ha pengar? Varför säger hon ’hej’ hela tiden?” Och det har liksom varit sådär ”Ja... nej... hon har inget hem...och ja, nej... (med hurtig röst) Nu går vi och handlar!” (skratt) Liksom, varför är det så svårt att prata om? Men det kanske är för att jag inte har så bra svar själv heller. Men jag menar, när barnen då kommer till förskolan så kan jag tänka mig, nu gissar jag ju bara, men att föräldrarna redan har lagt locket på... att det kanske är ”Okej, det där var inte öppet för diskussion” eller ”Det där fick jag inget svar på”, ”Det där pratar vi inte om”, så därför kanske det inte heller har bubblat upp så mycket?

Flera pedagoger uttrycker liknande tankar om att barn redan har ”det där i sig nånstans”, att tiggeri inte är något vi pratar om. Kristin säger att hon är rädd att barnen snappat upp vuxnas metod att titta bort för att slippa bli inblandade, att det är en typ av kultur barnen har tagit efter. Hon tillägger: ”Alltså skulle vi lyfta upp locket... ställa frågor om det, då skulle de säkert ha jättemycket att säga”. Pedagogen Emma är inne på ett liknande spår:

Man undrar ju också hur många frågor barnen faktiskt har, men inte ställer. För så kan det ju också vara... att man inte uttrycker vad man känner och tycker och tänker och så, det man undrar. Eller hur många barn som ställer frågor men inte får så många svar. Eftersom att det är tabu, det är lite obehagligt att prata om. /.../ Det är ingen som pratar om det. Man pratar inte om det på förskolan. Mamma och pappa pratar inte om det.

Kristin säger att det är väldigt sällan ”som det är saker som man liksom undviker när det gäller barn” men hon menar att detta är ett sådant ämne. Anette påpekar att ämnet kan kännas övermäktigt, då det är så komplext och finns så mycket att ta ställning till:

Anette: Det blir ju... det blir mycket såna etiska dilemman i dom här tankarna... som jag tänker man går igenom så här i hjärnan när man står där och får frågan [från ett barn]. Liksom ”Hur ska jag...?” (skratt) ”Vi tar den...”

Kristin: "...en annan gång".

Pedagogiska och etiska svårigheter

Som vi sett är tiggeri ett laddat ämne för de flesta av de intervjuade pedagogerna – och något som är till synes relativt frånvarande, även om alla menar att tiggeri är synligt i barnens bostadsområden och de flesta har erfarenheter av att möta tiggare med barngruppen. Precis som pedagogerna ovan är inne på uppstår lätt "etiska dilemman" i relation till ämnet vilket kan bidra till att det undviks. Jag ska därför fördjupa tre av de mest centrala pedagogiska och etiska svårigheter som mötena – och tankarna om mötena – gav upphov till: Att undvika att förstärka ett upplevt "vi" och "dom", att hantera asymmetriska maktrelationer samt att förhålla sig till upplevda krav på neutralitet. Två av dem har direkt koppling till att möta den Andre (Todd, 2010), medan den sista fokuserar vad som uppfattas som politiskt. Jag menar att dessa svårigheter är viktiga för att förstå både varför ämnet undviks och hur det skulle kunna närmas.

Undvika att förstärka "vi" och "dom"

En svårighet som diskuteras i nästan alla grupper är rädslan för att ett mer uttalat arbete med social utsatthet och tiggeri skulle fungera kontraproduktivt. Två pedagoger i olika grupper uttrycker sig så här:

Det känns som att man måste liksom *väga* sina ord väldigt väl också, hur man lyfter det. /.../ Det känns som man verkligen måste ha rätta ingångar så man inte liksom exotifierar på något vis.

Jag tänker att känslan blir lite att, att personen i fråga som sitter där kan bli lite som "apan i buren" liksom. /.../ Som att det är ett objekt vi tittar på.

Som pedagogerna lyfter fram finns en rädsla för att, genom att uppmärksamma personen som tigger eller tiggeri som fenomen, bidra till att förstärka en uppdelning mellan "vi" och "dom". Denna rädsla att likabehandlingsarbetet skulle bli kontraproduktivt var som tidigare nämnts även något som framkom i det avhandlingsarbete jag tidigare bedrivit på en förskola (Dolk, 2013). Att döma av en del forskning som gjorts på området finns också en reell risk att ett arbete som vill främja jämlikhet förstärker skillnader och stereotyper (se t.ex. Bengtsson & Bolander, 2020; Bromseth & Darj, 2010; Gruber, 2008; Kumashiro, 2002; Åhlund & Jonsson, 2016). Om rädslan att göra "fel" blir alltför stark finns dock risken att ingenting görs, vilket också diskuteras i flera grupper. Med utgångspunkt i Todds (2010) resonemang om att vi medvetet behöver konfrontera de problem, konflikter eller spänningar som uppstår i mötet med den Andre, går det att se just detta som en viktig –

men svår – del av det pedagogiska arbetet. Här är det värt att betona att Todd har en delvis annan ingång till den Andre än den normkritiska, som flera pedagoger utgår från. Att vi alla är annorlunda och ”oändligt ovetbara” i relation till varandra är för Todd den givna utgångspunkten. Hon menar att etik och ett ansvar för andra – kända liksom främmande människor – handlar om just det närmande till en annan människa ”som föds ur den osäkerhet som en relation till en annan person för med sig” (2008 s. 199). Det etiska ansvaret placeras därmed i vårt *gensvar*. Todd menar att det är där vi kan lära oss av andra, bli utmanade och förändra oss själva.

Att hantera asymmetriska maktrelationer

Kopplat till rädslan att förstärka ”vi” och ”dom” föreföll hanterandet av asymmetriska maktrelationer som en etisk och pedagogisk svårighet. Två pedagoger uttrycker det så här:

Elin: När man pratar om det är man så himla rädd för att prata om ”det finns också människor som är så här, men de är också människor faktiskt”. Förstår ni? (allmänt medhåll) Det är ganska svårt att förklara det. Men det är jättesvårt det där, hur ska jag kommunicera för att det inte ska bli...

Hedvig: ”Vi” och ”dom”.

Elin: ... Ja... nåt konstigt. Ja, ”vi” och ”dom”. ”Det är nåt konstigt med den personen men vi ska ändå behandla den med lika värde”. Men jag vill ju förmedla att den *har* lika stort värde. Men det är svårt i samtalet. Där blir jag lite så här ”Hum, vad ska jag säga?”

Det Elin i samtalet ovan är inne på, utöver rädslan att peka ut och skapa ”vi” och ”dom”, är farhågan att inte lyckas behandla någon som framstår som annorlunda som likvärdig. Utifrån en liknande problemformulering beskriver några pedagoger att det kan kännas konstigt att uppmärksamma den som tigger. Hanna säger: ”Jag tänker att man passerar som med vilken människa som helst” och hennes kollega Kristin säger ”Ja, jag tror att man passerar kanske precis som när man passerar någon som står vid ett hörn och röker, eller vem som helst... man passerar...”. Hon fortsätter: ”Ja för jag funderar på andra människor som man passerar, om man pratar om dom på något särskilt sätt... Det gör man ju inte heller, ”Titta, där står en gubbe med hatt’ /.../ Det gör man ju inte heller riktigt”. Att inte peka ut någon som uppfattas som annorlunda kopplar deras kollega Eva till något hon lärt sig som liten:

Då kanske det var någon som inte hade en arm, eller på något annat sätt stod ut lite grann, att det fick man ju lära sig att man ska inte peka och fråga... och man ska inte... utsätta den personen för... Så det tror jag att jag har mycket i mig också, att inte [peka ut]... Och det är kanske lite grann

som du [kollega] säger att... lite grann det här att... inte peka ut och att det inte blir den här ”apan i buren”, liksom... Att det här är en person som alla andra... på något sätt... ändå.

Att inte peka ut personer som bryter mot normer – utan snarare synliggöra själva normen – är en central del av ett normkritiskt förhållningssätt. Samtidigt är det en fin linje mellan att inte peka ut och att osynliggöra. Evas uttalande om att tiggaren är en person som alla andra ”på något sätt... ändå” synliggör denna svårighet. Å ena sidan är tiggaren naturligtvis en person som alla andra, i meningen att det är en människa precis som alla andra människor. Å andra sidan lever tiggaren under extremt prekära omständigheter och betar sig annorlunda än de flesta. Att hälsa på okända, be folk en inte känner om pengar, att sitta på en trottoar eller att offentligt nödgas sköta sådant de flesta av oss ser som privat – såsom att torka tvätt, sova eller utträta sina behov – är sådant som sticker ut.

De mänskliga rättigheterna bygger på en utgångspunkt om fria och jämlika individer medan relationen mellan tiggare och de flesta andra av oss bygger på en asymmetrisk maktrelation. I den meningen är inte en tiggare ”vem som helst”. Bornemark (2022, s.121) skriver: ”Vi är så vana vid att tänka på etik som symmetrisk. Vi ska vara likar som möts på lika villkor: samma skyldigheter och rättigheter”. Kravet på att vara lika skapar dock problem, som pedagog Elin ovan är inne på: Vi får svårt att hantera den som är annorlunda och den som vår relation till – på grund av exempelvis olika förmågor, tillgångar eller livsvillkor – är *asymmetrisk* snarare än symmetrisk. Bornemark poängterar att när relationen mellan människor är asymmetrisk kan jämlikhetsidealet bära på ett obehagligt osynliggörande. Det hon kallar ”asymmetrisk etik” tar istället hänsyn till att makt kan vara ojämnt fördelad, att relationer kan vara asymmetriska – och ändå etiska. Den asymmetriska etiken befriar oss från kravet att vara likadana, menar Bornemark. Hon understryker att den med mer makt har ett större ansvar och att den asymmetriska etiken innefattar att den andre är någon som angår mig.

Ett sätt att hantera balansgången mellan att peka ut och att ignorera – som tar hänsyn till de asymmetriska maktrelationerna – kunde möjligen vara att peka ut *något*, nämligen fattigdom och bristande rättigheter, snarare än *någon*. Varför ser det ut som det gör? Varför hänger vissa personer tvätt och ber om pengar på våra gator? Var kan en person som saknar pengar och ett hem (här) sova och gå på toaletten? Vad kan en människa göra när den inte har vänner eller familj med pengar som kan hjälpa till?⁴

En problematisk neutralitet

Ytterligare en pedagogisk och etisk svårighet som diskuterades i flertalet grupper är funderingar kring hur pedagoger ska förhålla sig till det som uppfattas som egna värderingar, tankar eller känslor. Pedagoger Ishtar, som

tidigare beskrev sina våndor över att inte kontra på ett barns uttalande om ljugande tiggare, säger:

Alltså min känsla eller mina tankar då, fast jag inte sa det till barnet, det var ju att ”Nej vet du, jag tror inte att någon sitter där frivilligt och tigger pengar”. Men det är ju vad jag tycker. Det sa jag inte till barnet.

Ishtar framhåller att det är svårt att veta ”hur långt jag får gå i de frågorna för annars kan det ju bli ’tycke och smak’ också. Det kanske inte heller är rätt”. Hennes kollega Emma håller med och svarar ”Jag tänker att man inte får lägga någon värdering i det. Det får inte vara någon personlig värdering.” En pedagog på en annan förskola uttrycker sig liknande: ”Jag har väl funderat lite på hur man kan lyfta svåra och liksom etiska frågor med barnen, för att inte heller lägga in sina egna värderingar”. Det pedagogerna beskriver som riskerna med att framhålla sina egna värderingar, tankar eller känslor, kan förstås mot bakgrund av att förskolans verksamhet ska bygga på vissa ”grundläggande värden” och samtidigt upprätthålla kraven på ”saklighet och allsidighet”. Å ena sidan ska var och en som arbetar inom förskolan främja ”alla människors lika värde” och ”solidaritet mellan människor”. Å andra sidan ska förskolan vara öppen för skilda uppfattningar och undervisningen ska vara saklig och allsidig (Skolverket, 2018).

Att förskolan ska stå för alla människors lika värde och mänskliga rättigheter verkar inte vara något som någon av pedagogerna uppfattar som problematiskt eller en ”egen värdering”, utan tvärtom som en viktig utgångspunkt. I den meningen kan alla människors lika värde och de mänskliga rättigheterna förstås som neutrala och något som inte kan ifrågasättas. Det som emellertid uppfattas som problematiskt är när det abstrakta och uppfattat neutrala idealen om ”alla människors lika värde” och ”solidaritet mellan människor” konkretiseras till mer vardagsnära värderingar, tankar eller känslor – till exempel att någon som inte behöver det antagligen inte skulle tigga. Då uppfattas det inte längre som neutralt.

Mouffe (2008) menar att frågor som det finns en politisk konsensus kring – frågor där de allra flesta är överens – upphör att uppfattas som politiska. I Sverige kan alla människors lika värde betraktas som en sådan fråga. Enligt Mouffe är det först då frågor kopplas till makt och ojämlikhet, till frågor om omfördelning, som de *blir* politiska. Annorlunda uttryckt kommer olika politiska uppfattningar till uttryck först då det framkommer olika uppfattningar om hur samhället – eller en förskola – bör organiseras för att exempelvis främja ”alla människors lika värde” eller ”solidaritet mellan människor”.

Att uttrycka sina värderingar, tankar och känslor är därmed *alltid* en politisk handling i meningen att de uttrycker något normativt kring hur saker bör göras eller hanteras. Men motsatsen – att inte uttrycka värderingar, tankar eller känslor, alternativt att titta bort eller byta samtalsämne – är inte nödvändigtvis

att vara opolitisk eller neutral (även om det ofta *uppfattas* så). Att vara neutral eller opolitisk upprätthåller snarare rådande ordning – och med detta de ojämlikheter som är knutna till den. Därmed är det också en sorts ställningstagande, om än mer passivt. Pedagogen Anton uttrycker det på följande sätt, om en möjlig följd av att många vuxna – både föräldrar och pedagoger – slår bort blicken och inte tittar på personen som tigger:

När man verkligen struntar i den här människan som sitter där, jag tror att det... att barnen verkligen tar åt sig av det också. Så att om man inte jobbar med sånt här, eller liksom om man jobbar med normer och värden på förskolan, men inte jobbar med just social utsatthet, så tror jag att det blir lite så här ”så här behandlar vi varandra, mina vänner och min umgängeskrets, men de här personerna tittar vi inte ens på”. Alltså, jag tror att det kan bli lite så.

AVSLUTANDE DISKUSSION

Genom att undersöka pedagogers erfarenheter av och tankar om att hantera tiggeri som samhällsfenomen tillsammans med barn var syftet med artikeln att bidra till kunskap om hur ett känsligt och kontroversiellt ämne behandlas i förskolan. Sammanfattningsvis tycks frågan om social utsatthet och tiggeri upplevas som ”ny” och kanske även lite överraskande – en fråga som pedagogerna hanterat på olika sätt i sitt privata liv, men sällan i någon större utsträckning reflekterat över i relation till sin profession. Den verkar snarast uppfattas ligga lite utanför förskolans uppdrag, trots läroplanens formuleringar om solidaritet och att främja alla människors lika värde. Jag menar att det faktum att ämnet snarare undviks än diskuteras bör förstås mot bakgrund av att det är ett känsligt och kontroversiellt ämne i samhället. Detta tenderar att förstärkas i förskolan i relation till föreställningar om bland annat barn- dom, ålder, plats och förskolans funktion – som snarare separerar än integrerar barn i offentliga rum. Under intervjuerna upplevde jag dock att det fanns ett stort intresse hos flera pedagoger att fördjupa denna fråga och göra den till en del av förskolornas likabehandlingsarbete (detta fördjupas i Dolk, under arbete a; b). Pedagogernas samtidiga tveksamhet och öppenhet gentemot ämnet kan också förstås i relation till de motstridiga diskurser som existerar, där barnet å ena sidan ses som oskyldigt, sårbart och i behov av skydd för att upprätthålla en god och lycklig barndom och å andra sidan förstås som en social varelse och samhällsmedborgare med rätt till delaktighet.

Ämnet tiggeri tycks dock inte enbart undvikas på grund av att barn skulle ses som ”alltför unga” eller ”oskyldiga”, i relation till den goda och lyckliga barndomen, utan också på grund av en rädsla och osäkerhet kopplade till att närma sig frågor om olikhet och ojämlikhet mer generellt. De tre mest centrala etiska och pedagogiska svårigheter som framkom anknöt alla till detta:

- Rädslan att förstärka ”vi” och ”dom”
- Osäkerhet kring att hantera maktrelationer som är asymmetriska
- Farhågan att inte uppfattas som neutral utan snarare politisk

Jag menar att alla dessa anledningar till varför ämnet undviks är viktiga att förstå och reflektera över – inte minst för den som vill närma sig ämnet i en förskolekontext. En utgångspunkt i artikeln var just att ett arbete som vill främja social rättvisa och mänskliga rättigheter i förskolan även behöver innefatta det som väcker svårigheter och obehag. Todd (2010) understryker att det är i mötet med den Andre som *praktiserandet* av rättvisa kan äga rum. Hon påpekar att ideal, såsom ”rättvisa” eller ”alla människors lika värde”, inte kan säga oss *vad* vi bör göra i en konkret situation, utan endast påminna oss om att vi måste fatta ett beslut – som i sig kommer ha betydelse för hur exempelvis rättvisa gestaltas. Rättvisa handlar därmed i hög grad om de val och beslut vi står inför i den konkreta verklighet vi befinner oss i, till exempel när vi med barngruppen går förbi en människa som ber om pengar eller när barnen tar initiativ till att ge maten som blivit över på utflykten till den som är hungrig. Dessa val och beslut innebär ofta olika typer av pedagogiska och etiska svårigheter, samtidigt som där finns en *potential* för etiskt handlande och en *potentiell* rättvisa.

Eftersom de val och beslut vi fattar kring ett pedagogiskt arbete som rör känsliga eller kontroversiella ämnen inte är givna kommer vi sannolikt inte heller att vara överens om vad som exempelvis är lämpligt eller inte i förskolan och vad som kan åstadkomma solidaritet eller inte. I relation till demokrati lyfts ofta ideal som konsensus och samförstånd fram som viktiga målsättningar (Mouffe, 2008). Mouffe menar istället att konflikt – exempelvis i form av att tänka olika och vara oeniga – är en demokratisk förutsättning. Hon lyfter fram en ”konfliktpräglad konsensus”, som innebär att det är möjligt att ha ett samförstånd kring vissa värden – såsom alla människors lika värde och solidaritet – men olika uppfattning om hur dessa värden ska tolkas. Om vi (såsom det står i förskolans läroplan) vill främja solidaritet mellan människor och alla människors lika värde – hur kan vi då förhålla oss till de människor som ber om pengar på våra gator? Vad kan det få för konsekvenser att ta upp ämnet tiggeri och social utsatthet, liksom andra känsliga och kontroversiella ämnen, med barnen i förskolan? Och vad kan det få för konsekvenser att inte göra det?

NOTER

¹ Jag använder omväxlande uttrycken ”utsatta EU-medborgare”, ”människor/personer som ber om pengar” och ”tiggare”. ”Tiggare” kan tyckas som ett stigmatiserande ord. Av flera anledningar har jag ändå valt att använda mig av

det. Dels handlar det om läsbarhet och dels om att ordet synliggör den sociala utsatthet och de asymmetriska maktrelationer som jag menar är centrala för att förstå ämnets laddning. I brödtext har jag valt att skriva ordet tiggare utan citationstecken, för att skapa en enhetlighet mellan informanternas utsagor och min text.

² Denna artikel är en del av redovisningen av forskningsprojektet ”Förskolans möte med ’tiggare’. Social utsatthet som en pedagogisk och etisk fråga”, finansierat av Vetenskapsrådet (se även Dolk, 2023 under utgivning; Dolk, under arbete a; b).

³ Att tiggeri inte är en kriminaliserad verksamhet kan dock komma att förändras, då Tidöavtalet från hösten 2022 anger att ett nationellt tiggeriförbud ska utredas.

⁴ För mer kunskap om tiggeri och s.k. utsatta EU-medborgare, se t.ex. Amnesty (2018). För barns relation till tiggeri som samhällsfenomen, lyssna på *Barnen och tiggeriet* i Skolministeriet (2015). För barnböcker om ämnet, se t.ex. *Vi letar skatt* (Lundqvist & Pettersson, 2015), *Annalisa och födelsedagspresenten* (Sjöström Hederberg & Sellstone, 2017), *Pejjes många frågor* (Ekborn, 2016), *Tilly som trodde att...* (StAAF & Adbåge, 2014) samt *Jordgubbssbarnen* (Olausson, 2019). För mer kunskap om svenska romers situation under 1900-talet, se t.ex. Caldaras (2002) och Katarina Taikons (2015) självbiografiska barnbok *Katitzji*.

TILLKÄNNAGIVANDEN

Jag vill tacka de anonyma granskare samt alla andra som läst utkast av artikeln och kommit med värdefulla synpunkter. Ett särskilt tack går till Fanny Ambjörnsson. Mitt varmaste tack går till de pedagoger som deltagit i studien och så generöst låtit mig ta del av reflektioner, inspiration och farhågor.

REFERENSER

- Amnesty (2018). *Sverige: Ett iskallt bemötande. Mänskliga rättigheter i riskzonen för romer och andra ’utsatta EU-medborgare’*. Rapportsammanfattning av Sweden: A cold welcome. Human rights of roma and other “vulnerable EU citizens” at risk. https://www.amnesty.se/documents/89/Ett_iskallt_bemotande_rapportsammanfattning.pdf
- Bartholdsson, Åsa (2011). Mamma-pappa-barn: femåringar om den heterosexuella familjen som livsprojekt. I Fanny Ambjörnsson & Maria Jönsson (Red.), *Livslinjer: berättelser om ålder, genus och sexualitet* (s. 125–147). Makadam.
- Bauman, Zygmunt (1996). *Postmodern etik*. (Övers. Sven-Erik Torhell). Daidalos. (Originalutgåvan publicerad 1993)
- Bengtsson, Jenny, & Bolander, Eva (2020). Strategies for inclusion and equality – ‘norm-critical’ sex education in Sweden, *Sex Education*, 20(2), 154-169. <https://doi.org/10.1080/14681811.2019.1634042>

- Braun, Virginia, & Clarke, Victoria (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qo063oa>
- Braun, Virginia, & Clarke, Victoria (2022). *Thematic analysis. A practical guide*. SAGE.
- Bornemark, Jonna (2022). *Jag är himmel och hav. En filosofisk undersökning av graviditet, liv och jagets gränser*. Volante.
- Bromseth, Janne, & Darj, Frida (Red.) (2010). *Normkritisk pedagogik: makt, lärande och strategier för förändring*. Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet.
- Caldaras, Hans (2002). *I betraktarens ögon*. Prisma.
- Cannella, Gaile Sloan, & Viruru, Radhika (2004). *Childhood and Postcolonization: Power, Education, and Contemporary Practice*. RoutledgeFalmer.
- Cele, Sofia, & van der Burgt, Danielle (2015). Children's Embodied Politics of Exclusion and Belonging in Public Space. I Kirsi Kallio, Sarah Mills, & Tracey Skelton (Red.), *Politics, Citizenship and Rights. Geographies of Children and Young People* (s. 189-206). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-4585-94-1_4-1
- Cunningham, Hugh (1995). *Children and childhood in western society since 1500*. Longman.
- Dahlberg, Gunilla, Moss, Peter, & Pence, Alan (2002). *Från kvalitet till meningsskapande: postmoderna perspektiv - exemplet förskolan*. (Gerd B. Arfwedson & Gerhard Arfwedson, Övers.). HLS förlag. (Originalutgåvan publicerad 1999)
- Derman-Sparks, Louise, & Ramsey, Patricia (2011). *What if all the kids are white?: anti-bias multicultural education with young children and families*. Teachers College Press.
- Dolk, Klara (2011). Olikhet, aktivism och kritiskt tänkande i förskolan: nedslag i Australien och Sverige. I Hillevi Lenz Taguchi, Linnea Bodén, & Kajsa Ohrlander (Red.), *En rosa pedagogik: jämställdhetspedagogiska utmaningar* (s. 60-74). Liber.
- Dolk, Klara (2013). *Bångstyriga barn. Makt, normer och delaktighet i förskolan*. Ordfront. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Dolk, Klara (2023, under utgivning). ”Man tänker inte på det”. Frånvarande klassperspektiv i förskolan. I Lena Sotevik & Lotta Björkman (Red.), *Normkritiska perspektiv i pedagogisk verksamhet. Förskola, fritidshem och skolans tidigare år*. Studentlitteratur.
- Dolk, Klara (under arbete a). Ansvarsfull läsning. Att använda barnböcker för att närma sig känsliga ämnen i förskolan. Artikelmanuskript under arbete.
- Dolk, Klara (under arbete b). För små för att förstå? Att hantera känsliga och kontroversiella ämnen med förskolebarn. Artikelmanuskript under arbete.
- Edlund, Pernilla, Jensen, Stina, & Lindell, Anne-lie (2014). *Socialt utsatta En-medborgare i Malmö - deras situation och behov*. Sociala Resursförvaltningen i Malmö Stad.

- Ekblom, Inger (2016). *Pejjes många frågor. Tiggare, längtan och mobiltelefoner*. Bonnier Carlsen.
- Ekman Ladru, Danielle, Gustafson, Katarina, & Joelsson, Tanja (2021). Children's prosthetic citizenship as 'here-and-now', 'not-yet' and 'not-here'. The case of the mobile preschool, *Social & Cultural Geography*.
<https://doi.org/10.1080/14649365.2021.2007541>
- Eriksson, Christine (2020). *A preschool that brings children into public spaces. Onto-epistemological research methods of vocal strolls, metaphors, mappings and preschool displacements*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1374649/FULLTEXT01.pdf>
- Gruber, Sabine (2008). *När skolan gör skillnad: skola, etnicitet och institutionell praktik*. Liber.
- Haglund, Bo, & Swärd, Hans (2015). Den nya utsattheten – om EU-migranter och tiggeri. *Socialmedicinsk tidskrift*, 92(3), 251-257.
- Hammarberg, Thomas (2015). Därför kommer de hit. *Socialmedicinsk tidskrift*, 92(3), 260-266.
- Hansson, Erik (2015). Hotet mot det svenska samhällskontraktet – Hur tiggeri i Stockholm aktiverar det personliga moraliska ansvaret. *Socialmedicinsk tidskrift*, 92(3), 343-350.
- Hansson, Erik (2019). *"Det känns fel": Om det svenska samhällets reaktioner på närvaron av tiggande EU-medborgare, 2014-2016*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
<http://uu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1307503&dsid=7271>
- Hellman, Anette (2010). *Kan Batman vara rosa?: förhandlingar om pojkeighet och normalitet på en förskola* [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
<https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/22776>
- Häll, Linda (2022). *"Är han en jätte, nej han är liten, en bebis": Ålderskategorisering i förskolan* [Doktorsavhandling, Linköpings universitet].
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-183376>
- Kamberelis, George, & Dimitriadis, Greg (2005). Focus Groups. Strategic Articulations of Pedagogy, Politics and Inquiry. I Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Red.), *Handbook of Qualitative Research* (s. 887-907). SAGE.
- Krekula, Clary, & Johansson, Barbro (2017). (Red.) *Introduktion till kritiska åldersstudier*. Studentlitteratur.
- Kumashiro, Kevin (2002). *Troubling education: queer activism and anti-oppressive education*. RoutledgeFalmer.
- Lee, Nick (2001). *Childhood and Society: Growing up in an Age of Uncertainty*. Open University.
- Lenz Taguchi, Hillevi, Bodén, Linnea, & Ohrlander, Kajsa (Red.) (2011). *En rosa pedagogik: jämställdhetspedagogiska utmaningar*. Liber.

- Ljung, Jörgen, & Klerfors, Rickard (2015). Vad gör dessa fattiga människor som tigger, med oss svenskar? *Socialmedicinsk tidskrift*, 92(3), 394-396.
- Lundqvist, Jesper, & Pettersson, Marcus Gunnar (2015). *Vi letar skatt*. Olika förlag.
- Madriz, Esther (2000). Focus Groups in Feminist Research. I N.K. Denzin, & Y.S. Lincoln (red.), *Handbook of Qualitative Research* (s. 835-850). SAGE.
- Martinsson, Lena, & Reimers, Eva (Red.). (2008). *Skola i normer*. Gleerups.
- Morgan, David. L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. SAGE.
- Mouffe, Chantal (2008). *Om det politiska*. (Oskar Söderlind, Övers.). Tankekraft. (Originalutgåvan publicerad 2005)
- Olausson, Sara (2019). *Jordgubbsbarnen*. Rabén & Sjögren.
- Prout, Alan (2005). *The future of childhood: towards the interdisciplinary study of children*. RoutledgeFalmer.
- Puskás, Tünde, Jeppsson, Fredrik, & Andersson, Anita (2021). 'There is no right or wrong answer': Swedish preschool teachers' reflections on the didactics of death. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 0(0), 1-15. <https://doi.org/10.1177/14639491211049480>
- Raundalen, Magne, & Schultz, Jon-Håkon (2010). *Kan vi prata med barn om allt?: de svåra samtalen*. Studentlitteratur.
- Ravnbøl, Camilla Ida (2015). Hjem og arbejde for hjemløse og arbejdsløse EU medborgere: rumænske romaers erfaringer fra København og Malmø. *Socialmedicinsk tidskrift*, 92(3), 326-334.
- Reimers, Eva, Bengtsson, Jenny & Hellman, Anette (Red.) (2021). *Normer i förskolan*. Gleerups.
- Ravnbøl, Kerry H., & Jones Díaz, Criss (2006). *Diversity and difference in early childhood education: issues for theory and practice*. Open University Press.
- Robinson, Kerry H. (2012). 'Difficult citizenship': The precarious relationships between childhood, sexuality and access to knowledge. *Sexualities*, 15(3-4), 257-276. <https://doi.org/10.1177/1363460712436469>
- Robinson, Kerry H. (2013). *Innocence, Knowledge and the Construction of Childhood. The contradictory nature of sexuality and censorship in children's contemporary lives*. Routledge.
- Sjöström Hederberg, Angeli, & Sellstone, Caroline (2017). *Annalisa och födelsedagspresenten*. Idus förlag.
- Skolministeriet (2015). *Barnen och tiggeriet* [radioprogram]. Utbildningsradion.
- Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan: Lpfö 18* [Ny, rev. utg.]. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d5aa/1553968116077/pdf4001.pdf>

- Sotevik, Lena (2021). *Barbiebröllop och Homobundar. Barn och barndomar i relation till queerhet och (hetero)normativa livslinjer*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/66917>
- StAAF, Eva, & Adbåge, Emma (2014). *Tilly som trodde att...* Rabén & Sjögren.
- Swärd, Hans (2015). EU-medborgarna, tiggeriet och den synliga nöden – en kunskapsöversikt. *Socialmedicinsk tidskrift*, 92(3), 268-285.
- Taikon, Katarina (2015). *Katitzji & Katitzji och Swing*. Natur & Kultur.
- Thorne, Barrie (2009). "Childhood": changing and dissonant meanings. *International Journal of Learning and Media*, 1(1), 19–27.
- Todd, Sharon (2008). *Att lära av den Andre. Levinas, Psykoanalys och etiska möjligheter i undervisning och utbildning*. (Gunnar Sandin, Övers.) Studentlitteratur. (Originalutgåvan publicerad 2003)
- Todd, Sharon (2010). *På väg mot ofullkomlighetens pedagogik: mänsklighet och kosmopolitism under omprövning*. (Eva Björkander Mannheimer, Övers.). Liber. (Originalutgåvan publicerad 2009)
- van der Burgt, Danielle, & Cele, Sofia (2014). Barnen och stadsrummet. Relationer mellan kompetens, ålder och delaktighet. *Sociologisk forskning*, 51(1), 29-46.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forsknings sed*. <https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forsknings-sed-VR-2017.pdf>
- Wibeck, Victoria (2000). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Studentlitteratur.
- Åberg, Mats (2015). Tiggande EU-migranter – ett ansvar för Sverige, hemländerna och Europa. *Socialmedicinsk tidskrift*, 92(3), 296-302.
- Åhlund, Anna & Jonsson, Rickard (2016). Peruvian Meatballs? Constructing the Other in the performance of an inclusive school. *Nordic Journal of Migration Research*, 6(3), 166-174. <https://doi.org/10.1515/njmr-2016-0021>

Flerspråkighet som villkorad resurs – en studie om hur mellanstadielärare talar om flerspråkande i skolarbetet

Jenny Uddling

Institutionen för pedagogiskt arbete, Högskolan i Borås

Sofia Svensson

Institutionen för svenska språket, Linnéuniversitetet

Päivi Juvonen

Institutionen för svenska språket, Linnéuniversitetet

Ewa Bergh Nestlog

Institutionen för svenska språket, Linnéuniversitetet

ABSTRACT

I denna studie undersöks hur två mellanstadielärare i intervjuer talar om flerspråkande i skolarbetet före och efter en intervention. Materialet är insamlat inom ett samverkansprojekt mellan Linnéuniversitetet och två olika F–6-skolor på initiativ av en kommuns utbildningsförvaltning. Själva interventionen pågick i två språkligt heterogena klasser under 14 veckor i syfte att ge stöd till respektive lärare att i större utsträckning tillvarata flerspråkiga resurser i skolarbetet. Intervjuerna analyseras med hjälp av kvalitativ innehållsanalys, som i sin tur tolkas och diskuteras med hjälp av Ruíz (1984) tre olika förhållningssätt till språk och språkanvändning som problem, rättighet eller resurs. Studiens resultat diskuteras också utifrån begreppen epistemisk rättvisa (Fricker, 2007, 2017) och inkluderande undervisning (Ainscow & Messiou, 2018; Kugelmass, 2006). Resultatet visar att lärarna efter interventionen uttrycker att de i högre grad erbjuder flerspråkande i skolarbetet, vilket kan tolkas som ett exempel på inkluderande undervisning som ökar den epistemiska rättvisan för såväl elever som vårdnadshavare med migrationsbakgrund. Emellertid ger båda lärarna fortsatt uttryck för flerspråkigheten som en villkorad resurs, något som tillfälligt kan användas av de elever som ännu inte lärt sig tillräckligt med svenska.



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

© 2024 | Jenny Uddling, Sofia Svensson, Päivi Juvonen & Ewa Bergh Nestlog

ISSN: 1401-6788

DOI: <https://doi.org/10.15626/pfs29.0102.05>

INTRODUKTION

Den här artikeln handlar om hur två mellanstadielärare i intervjuer talar om användningen av flera språk i skolarbetet under det att de deltar i ett samverkansprojekt. Studien genomfördes på två olika F-6 skolor i ett språkligt heterogent klassrum vardera och syftade till att ge stöd till lärarna att i större utsträckning tillvarata flerspråkighet som resurs i skolarbetet. Med språkligt heterogena klassrum avses klassrum där eleverna sinsemellan har olika modersmål och dessutom befinner sig på mycket olika nivåer i relation till undervisningsspråket svenska. Samverkansprojektet mellan Linnéuniversitetet och de två skolorna genomfördes på initiativ av en kommuns utbildningsförvaltning. Två av kommunens skolor hade anmält intresse till kommunen att de ville utveckla sina kunskaper om arbetet med flerspråkiga elever. Andelen elever som talade andra språk än svenska hemma hade ökat sedan den stora flyktingvågen 2015 och uppgick nu till 35–50 % på båda skolorna. Den förberedelseklass de tidigare haft på varje skola hade också ersatts med direktplacering av nyanlända elever. Enligt skolorna hade lärarna inte kompetensutvecklats i samma takt som skolornas elevunderlag hade förändrats. Projektet, som pågick under ett knappt läsår, innebar att två forskare ansvarade för kompetensutveckling av all lärarpersonal och skolläring och två andra forskare genomförde praktisknära forskning i form av interventioner i ett mellanstadielklassrum på varsin skola, hos varsin lärare under 14 veckor. I studien fokuserar vi på hur dessa lärare talar om flerspråkighet som resurs för skolarbete *före* och *efter* interventionen som bland annat omfattade samsarbetsuppgifter, som eleverna skulle genomföra hemma på valfritt språk tillsammans med vårdnadshavare. Med flerspråkande avses att elevers språkliga repertoar tas tillvara, det vill säga att andra språk än undervisningsspråket svenska inkluderas i skolarbetet.¹ Vi undersöker hur lärarna talar om elevernas användning av sina språkliga resurser när de arbetar med skoluppgifter såväl i skolan som hemma.

Forskare och skolmyndigheter uppmanar idag lärare att tillvarata elevernas hela språkliga repertoar (Cummins, 2017, 2021; García & Li Wei, 2014; Juvonen & Källkvist, 2021; Skolverket, 2022; Svensson 2019), det vill säga att elever ska kunna använda sina olika språk som resurser i skolarbetet för att stärka sin språk-, kunskaps- och identitetsutveckling. Detta utmanar de lärare som varken utbildats i hur flerspråkighet kan tas tillvara i skolarbetet eller har erfarenhet av att arbeta med flerspråkiga elever. Vidare har aktionsforskning visat att det tar tid och kan vara svårt att förändra undervisningspraktiken så att elevernas flerspråkighet i större utsträckning kan tas tillvara som resurs i skolarbetet (Carbonara & Scibetta, 2021; Lindgren m.fl., 2015; Lupsa, 2022; Svensson, 2020, 2021; Svensson & Torpsten, 2017; Torpsten & Svensson, 2017; Wedin, 2017; Wedin & Wessman, 2017). I svensk skolas styrdokument finns en otydlighet kring vilken roll svenska språket har i relation till andra språk. Å ena sidan är svenska undervisningsspråket, å andra sidan ska under-

visningen utgå från elevernas språk och tidigare erfarenheter (Skolverket, 2022, s. 6) samt bereda eleverna möjlighet att utveckla och använda sitt modersmål (SFS 2009:600). Otydligheten kring vilken roll svenska språket har i relation till andra språk i ordinarie undervisning gör det intressant att undersöka hur lärare uttrycker sig om elevers användning av flera språk i undervisningen. Ytterligare ett motiv till att undersöka lärares tal om elevers flerspråkande är att lärares attityder och förhållningssätt till elevers flerspråkighet har visat sig påverka såväl undervisningen som elevernas syn på sig själva och deras möjligheter att lära (Burton & Rajendram, 2019; Cummins, 2000).

Denna studie syftar till att undersöka hur två mellanstadielärare i varsin språkligt heterogena klass talar om flerspråkande i skolarbetet före och efter en intervention. Skolors förändringsarbete är ofta arbetskrävande och tar lång tid, och även om interventionen i den här studien är kort vill vi undersöka om lärarnas tal om flerspråkande i skolarbetet i någon mån förändras, vilket i så fall skulle kunna motivera skolor att delta i såväl utvecklingsprojekt som aktionsforskningsprojekt oavsett storleken på projekten. Undersökningen av lärares tal om flerspråkande före och efter en intervention kan också generera kunskap om vilket stöd lärare är i behov av för att kunna tillvarata elevers flerspråkiga repertoarer i skolarbetet. Följande frågeställningar har varit vägledande i arbetet:

1. Hur motiverar lärarna sina utsagor om att främja respektive begränsa flerspråkande i skolarbetet?
2. Hur talar lärarna om flerspråkande i skolarbetet före och efter interventionen?

TIDIGARE FORSKNING

Flera tidigare studier har visat hur elevers flerspråkiga repertoar används och tas tillvara i tvåspråkiga klassrum, där elever och lärare delar samma språk (Cummins, 2000, 2017; García, 2009; García & Li Wei, 2018; Lin & Lo, 2017; Thomas & Collier, 1997). Färre studier belyser hur elevers språkliga repertoarer tas tillvara i språkligt heterogena klassrum. I flera av dessa har det i stället för en flerspråkighetsnorm visats råda en enspråkighetsnorm (se t.ex. Lindgren m.fl., 2015), där elevers flerspråkighet inte tas tillvara som en resurs.

I syfte att förändra undervisningspraktiken i språkligt heterogena klassrum så att elevernas flerspråkighet i större utsträckning kan tas tillvara som resurs i skolarbetet har det utförts aktionsforskning på låg- och mellanstadiet. Cummins och Early (2011) visar i Kanada hur elevernas flerspråkiga identitet kan stärkas via multimodalt flerspråkigt textarbete. Carbonara och Scibetta (2021) redogör för hur lärare i Italien i samverkan med vårdnadshavare och forskare ökade elevers måluppfyllelse genom att integrera flerspråkande i ordinarie undervisning. På en F–6-skola i Sverige bedrevs ett treårigt aktions-

forskningsprojekt av Lindgren m.fl. (2015). Resultaten visar att skol-utvecklingsarbete kräver fortbildning av personal och starkt stöd av skolledningen för att en skola ska bryta enspråkiga normer och övergå till synen på flerspråkighet som resurs. En flexibel användning av elevernas olika språkliga resurser gav enligt flera studier i projektet eleverna tillfällen att utveckla språk- och ämneskunskaper parallellt. Därtill upplevde eleverna flerspråkandet som något positivt, som en förstärkning av deras flerspråkiga identitet (Svensson, 2021; Svensson & Torpsten, 2017; Torpsten & Svensson, 2017). Dock visar Lupsa (2022) att ett kollegialt reflekterande kring flerspråkighet inte alltid bidrar till att lärare tar till sig nya kunskaper och omsätter dessa fullt ut i praktiken. Även Wedins (2017) och Wedin och Wessmans (2017) aktionsforskningsprojekt i årskurs 1–6 syftade till att stärka flerspråkandet i språkligt heterogena klassrum. Forskningen bidrog till att flerspråkande framhölls i skolans manifesta språkpolicy, i elevers och lärares tal om flerspråkighet och iscensattes i lärares undervisning. Projektet visade vidare att förändringar ställer höga krav på lärarna, bland annat beträffande samverkan med studiehandledare och vårdnadshavare, och att lärare är beroende av att skolan utvecklar ett organiserat stöd för att främja flerspråkande i skolarbetet. Dessa svenska aktionsforskningsprojekt främjade sammanfattningsvis en ökad användning av elevernas flerspråkighet som resurs i skolarbetet, samtidigt som det framkom att förändring tar tid och ställer krav på lärare, skolledare och skolors organisation.

Tidigare forskning om hur mellanstadielärare uttrycker sig om flerspråkande i språkligt heterogena klassrum är knapp (Cunningham, 2019). I en svensk studie (Svensson, 2020, 2021) berättar fyra mellanstadielärare att de såg möjligheter för eleverna att utveckla sina språk genom pedagogiskt transspråkande², men att det också medförde utmaningar för vissa elever att återkommande använda och knyta an till sitt modersmål vid grupparbete i homogena språkgrupper. I stället inriktades undervisningen på att möjliggöra för elevernas enskilda användning av modersmålet med hjälp av digitala verktyg. Snoder m.fl. (2021) fann i en studie att fem flerspråkiga lärare i grundskolans tidiga år uttryckte att deras egen flerspråkighet var en naturlig resurs i skolmiljön men att de samtidigt var ambivalenta till hur flerspråkigheten skulle användas i själva undervisningen. En av lärarna menade till exempel att hon bara använde sin arabiska vid ”speciella tillfällen” eftersom undervisningsspråket är svenska. I en brittisk studie intervjuades 31 låg- och mellanstadielärare (Cunningham, 2019). Lärarna uttryckte att de värdesatte elevernas flerspråkande men kontrollerade och villkorade den. Detta motiverades bland annat utifrån att lärarna inte förstod elevernas språk, att de behövde skapa ordning samt inkludera alla elever. Vidare var de diskurser som till synes var positiva ofta grundade i att modersmålen skulle vara till nytta i elevernas utveckling av undervisningsspråket, varför den övergripande norm som

många av lärarna gav uttryck för egentligen var enspråkig. Elevernas modersmål var därför sällan helt välkomna i skolan.

Svensson m.fl. (2022) studerade i en svensk kontext vårdnadshavares med migrationsbakgrund och lärares uppfattningar om användningen av samarbetsuppgifter, som kan göras på valfritt språk för att knyta samman hem och skola på mellanstadiet. Resultatet visar att majoriteten av vårdnadshavarna uppfattade samarbetsuppgifterna som något positivt som bidrog till mer insikt i barnens skolarbete. Författarna argumenterar för att lärare behöver vara lyhörda för den språkliga situationen i elevernas hem, om samarbetsuppgifter på valfritt språk både ska bidra till elevers lärande och ge vårdnadshavare ökade insikter i barnens skolarbete.

Sammanfattningsvis visar tidigare forskning att lärare i språkligt heterogena låg- och mellanstadielklassrum uttrycker att de tillvaratar och värdesätter elevers flerspråkiga resurser i skolarbetet. Emellertid exemplifieras också i några av studierna lärarnas ambivalens till flerspråkande i skolarbetet och hur de sätter gränser för flerspråkiga undervisningspraktiker. Enligt Cunningham (2019) har tidigare studier dessutom visat att lärare ofta är positivt inställda till att arbeta med elever med andra modersmål men att de i praktiken ofta finner det utmanande på grund av bristande erfarenheter. Det borde därför vara viktigt att undersöka hur lärare talar om flerspråkande i samband med att de deltar i en intervention, vilket vår studie bidrar till.

TEORETISKT RAMVERK

Genom att uppmuntra flerspråkande i skolarbetet ges fler elever fler tillfällen att uttrycka sig och ta plats i klassrummet, vilket bidrar till stärkt identitet, ökat deltagande i skolarbetet och, ytterst, förbättrade skolresultat (Cummins, 2000, 2017, 2021). Inkluderingen av elevernas flerspråkande behövs dels för att bekräfta deras flerspråkiga identiteter, dels för att bekräfta dem som kompetenta elever (Cummins, 2017). I ett vidare perspektiv kan flerspråkande ses som inkluderande undervisning, som välkomnar all diversitet och ser det som en tillgång snarare än som ett problem (Ainscow & Messiou 2018; Bunar & Juvonen, 2022; Kugelmass 2006), och står på så sätt i samklang med epistemisk rättvisa (Fricker, 2007, 2017), där en persons eller en gruppns kunskaper värderas som relevanta och trovärdiga. Elever kan ha lättare att uttrycka sig på ett annat språk, till exempel modersmålet, än på undervisningsspråket svenska. I klassrum där flerspråkande uppmuntras ges alla elever möjlighet att uttrycka sig, och de kan därmed positionera sig och positioneras som kunskapssubjekt, alltså som någon som har förmågan att veta och fungera som legitima och trovärdiga kunskapsbärare (Fricker, 2007, 2017).

Ruiz (1984) redogör i en språkpolicykontext för tre olika förhållningssätt till språk och språkanvändning³ i ett samhälle. Dessa innebär att språkanvändningen kan ses som *problem*, *rättighet* eller *resurs*. När ett enspråkigt ideal

framhålls uttrycks flerspråkigheten som problem som ska åtgärdas. I stället för att fokusera flerspråkigas resurser, fokuseras deras begränsade målspråk och det stöd de behöver för att överkomma sina språkliga utmaningar och assimileras in i samhället. När flerspråkigheten däremot framhålls som en rättighet ger den uttryck för minoritetsgruppers rätt att kunna uttrycka sin identitet och delta i samhället som ett sätt att minska diskriminering. När flerspråkigheten framhålls som resurs blir minoritetsspråkstalarna bärare av en språklig expertis som kan vara gynnsam för samhället, för minoritetsgruppen och den enskilda individen. Ruíz (2010) varnar dock för att se flerspråkigheten endast som ett instrumentellt redskap som syftar till att stärka ett samhälle ekonomiskt och politiskt. Han poängterar att flerspråkigheten i stället måste öka den sociala rättvisan för minoritetsspråkstalarna själva, och vara en personlig resurs som till exempel kan utveckla ens identiteter, akademiska framgångar och kognitiva förmågor. Vidare är synen på språkanvändning som resurs en förutsättning för att kunna tala om språkanvändning som en rättighet, för om man inte betraktar användningen av ett språk som något värdefullt blir det svårt att hävda att någon har rätt att använda det, enligt Ruíz (2010).

Hult och Hornberger (2016) har utvecklat Ruíz tre förhållningssätt i relation till elevers utbildning. De menar att i utbildningssammanhang där flerspråkandet ses som problem förespråkas en undervisning som gör att minoritetsspråkeleverna så fort som möjligt övergår till att bara använda majoritetsspråket. I utbildningssammanhang där flerspråkandet ses som en rättighet förespråkas en likvärdig utbildning för alla elever, oavsett om de ges stöd i majoritetsspråket eller i sina minoritetsspråk. Slutligen, i utbildningssammanhang där flerspråkandet ses som resurs för samhället och minoritetsspråkstalarna själva förespråkas en utbildning där elever ges stöd i att både utveckla en hög nivå i majoritetsspråket och i sina minoritetsspråk, det vill säga en livslång två- eller flerspråkighet (Hult & Hornberger, 2016).

MATERIAL OCH METOD

Den här studien rör hur lärare talar om flerspråkighet med utgångspunkt i erfarenheter som de gjorde genom den intervention som genomfördes i de två klasserna under 14 veckor. Interventionen innebar att lärarna med feedback från forskarna provade att genomföra aktiviteter som de inte tidigare gjort och att forskarna under observationssamtal följde upp vad som sagts och gjorts i klasserna. Det var lärarna som planerade och genomförde undervisningen, men forskarna föreslog bland annat att lärarna skulle skapa och pröva en samarbetsuppgift som eleverna kunde göra tillsammans med sina vårdnadshavare på valfritt språk i hemmet i syfte att öka samverkan mellan hem och skola. Den huvudsakliga interventionen består av samarbetsuppgiften men lärarna provade också att på olika sätt uppmuntra eleverna att

använda sina olika språkliga resurser i skolarbetet under tiden för interventionen.

Studiens material och de deltagande lärarna

I denna studie analyseras fyra semistrukturerade audioinspelade intervjuer, två med varje klasslärare, som pågick mellan 29 och 64 minuter. Den första intervjun gjordes innan interventionen påbörjades, och den andra och avslutande intervjun gjordes efter interventionen. Vissa av de frågor som ställdes till lärarna före och efter interventionen var identiska, såsom ”Vilka vinster tänker du att det finns eller skulle finnas med att elever använder sin flerspråkighet i klassrummet?” och ”Finns det några utmaningar med att eleverna använder sin flerspråkighet i undervisningen?”. Därmed kunde skillnader i lärarnas uttryckta förhållningssätt före och efter interventionen undersökas.

Studien följer Vetenskapsrådets forskningssed (Vetenskapsrådet, 2017). Samtliga elever, deras vårdnadshavare och de två lärare som ingår i studien gav sitt skriftliga samtycke till att medverka. Vidare informerades elever, deras vårdnadshavare och deras lärare om studiens syfte och upplägg, hur materialet skulle hanteras och förvaras, om skolornas, lärarnas och elevernas garanterade anonymitet samt att de när som helst kunde avbryta sitt deltagande utan att förklara varför. Inga uppgifter om elevernas olika modersmål eller andra känsliga personuppgifter har samlats in. Ortografiska transkriptioner av de fyra intervjuerna gjordes av en transkriptionsbyrå som följer GDPR. De deltagande klasslärarna, som här kallas Kim och Love, har lärarexamen och lång undervisningserfarenhet. För Kim var det relativt nytt med så många flerspråkiga elever i klassrummet, framför allt med så många nyanlända elever, det vill säga elever som gått kortare tid än fyra år i svensk skola.

Interventionens genomförande i respektive klassrum

Kims undervisning i årskurs 5 i kemi och teknik och Loves undervisning i svenska i årskurs 4 observerades vid tre tillfällen i varje klass. Första observationen gjordes före interventionens början, den andra när samarbetsuppgiften introducerades och den tredje när uppgiften gick igenom i klassen efter genomförandet. Klassrumsobservationerna följdes upp av observationssamtal mellan forskaren och läraren. Interventionen byggdes således upp stegvis i samarbete mellan forskaren och läraren. På så sätt fanns goda möjligheter för dem att bygga förtroende för varandra. Vägledande principer för forskarna som genomförde interventionen var att stödja läraren att tillvarata elevernas flerspråkiga resurser⁴ och samtidigt vara lyhörda för de utmaningar som lärarna gav uttryck för i sin lärprocess. Det finns förstås en risk att lärarna i den avslutande intervjun efter interventionen skulle säga det som de tror att forskarna vill höra. Dock menar forskarna att den risken inte bör ha påverkat resultatet, eftersom lärarnas utsagor har kunnat jämföras med de erfarenheter

som de fick under interventionens observationer och observationssamtal. Forskarna som genomförde interventionen har alltså kunnat följa vad lärarna sagt och gjort genom hela processen och dessutom eftersträvat att inte värdera det som lärarna uttryckt.

I femteklassen observerades först Kims undervisning i kemi. Läraren och eleverna använde enbart svenska under den första lektionen. En närvarande språkstödjare⁵ översatte dock ibland till två elevers modersmål. I det efterföljande observationssamtalet framkom att läraren inte brukade tänka på att arbeta på något särskilt sätt för att underlätta förståelsen för elever med annat modersmål än svenska. Under den andra observationen hölls en genomgång i teknik om utveckling över tid av olika tekniska lösningar. Läraren talade svenska men uppmuntrade efter hand några elever att använda sina modersmål och benämna föremålen högt i klassen. Orden skrevs på smartboarden av en studiehandledare och två elever. Därefter projicerade läraren instruktioner på svenska om en samarbetsuppgift på smartboarden:

Figur 1.

Instruktioner till samarbetsuppgiften i femteklassen

Läxa med förälder

Jag [*läraren] är med i ett forskningsprojekt där man försöker ta tillvara på flerspråkigheten i ett klassrum och en del av det är att läxorna involverar er föräldrar.

Prata gärna ert modersmål hemma när ni diskuterar nedanstående frågor, helt OK att skriva ner svaren på modersmålet också. Viktigt att eleven frågar och skriver. Eleverna kommer få redovisa läxan i grupper och i helklass.

Vi arbetar nu med teknik, där ett mål är att eleverna ska kunna berätta hur ett föremål har förändrats över tid och vilka för- och nackdelar det har. [...]

Med samarbetsuppgiften följde frågor för eleverna att ställa till vårdnadshavarna. Till de elever som talade annat modersmål än svenska i hemmet delades uppgiften ut översatt till dessa språk.

Under den tredje observationen redovisade eleverna samarbetsuppgiften muntligt i smågrupper. Homogena språkgrupper skapades för elever med gemensamt språk. Efter smågruppsamtalen ledde läraren en helklassgenomgång av uppgiften på svenska. I det efterföljande observationssamtalet framkom att Kim var nöjd med elevernas och vårdnadshavarnas engagemang i uppgiften, men att hen var osäker på om elevernas modersmål verkligen blev en tillgång i deras lärande. Vid den uppföljande intervjun fem veckor efter interventionen framkom det att läraren hade börjat pröva att skriva upp ord på lappar som studiehandledare hade fått översätta för sina elever under lektionen, och detta var ett arbetssätt som Kim sade sig vilja fortsätta med.

I fjärdeklassen observerades Loves svenskundervisning. Under den första observationen när läraren stöttade klassens elever före, under och efter läsningen av en faktatext hördes inget annat språk än svenska i klassrummet. I det efterföljande observationssamtalet bekräftades lärarens stöttande arbete med texterna, i synnerhet för de elever som undervisas på sitt andraspråk, men att hen inte var lika medveten om att två av klassens flerspråkiga elever inte hade deltagit i klassens gruppsamtal. Inför nästa observation utformade Love samarbetsuppgiften, som bestod i att eleverna och vårdnadshavarna skulle fylla i släktingars namn och födelseår på ett släktträd på det eller de språk som de brukar använda hemma. Så här formulerades instruktionen i klassens veckobrev som delades ut under det andra observationstillfället:

Figur 2.

Instruktioner till samarbetsuppgiften i fjärdeklassen

Hemuppgiften till onsdag i svenska är att fylla i sitt släktträd med namn och födelseår (om man kan). Uppgiften är dessutom att fundera på vem i släkten man är lik med tanke på utseende, intressen och personlighetsdrag. Läxan är en del i det samarbete som vi tidigare har informerat om, med [REDACTED]. I denna läxa uppmuntrar vi att ni använder ert modersmål. Ni som använder ett annat språk än svenska får gärna hjälpa barnen att skriva "släktorden" på ert modersmål.

Under det tredje observationstillfället, när eleverna i smågrupper redovisade sina släktträd för varandra, användes inte flerspråkigheten som resurs i någon större utsträckning. Elevernas flerspråkighet framhölls dock i lärarens helklassgenomgång i slutet av lektionen när de berättade vad släktorden hette på olika språk. Eftersom lärarens avsikt med samarbetsuppgiften främst var att modersmålet skulle vara en resurs när den gjordes hemma med vårdnadshavarna, var läraren i det efterföljande observationssamtalet nöjd med att alla elever hade gjort uppgiften och var engagerade när den presenterades. Att alla vårdnadshavare hade deltagit var för läraren ett tecken på att uppgiften inte hade krävt specialiserade ämneskunskaper, utan gjort det möjligt för alla att delta. Under tiden för interventionen fick eleverna, förutom samarbetsuppgiften, göra egna språkporträtt och skriva "hej" på sina olika språk och sätta upp på klassrumsväggen.

Analysens genomförande

Studiens resultat har genererats genom kvalitativ innehållsanalys (Patton, 2002). Först lyssnade vi på de audioinspelade intervjuerna upprepade gånger, varpå transkriptionerna av dessa lästes flera gånger för att få en överblick över vad lärarna sagt. Efter det kodades det som lärarna sagt om flerspråkande. Mer specifikt kodades allt tal om elevers, lärares, språkstödjares, studiehandledares och vårdnadshavares användning av andra språk än svenska som vår

analysenhet. Därefter identifierades yttranden om flerspråkande som fanns i bakgrundsintervjuerna utifrån vad lärarna uttryckte att de gjorde för att främja flerspråkande och lärarnas uttryckta gränser för flerspråkande i skolarbetet. Sedan kodades motiven för hur lärarna gjorde för att främja respektive begränsa flerspråkande. Först var denna kodning av motiven mycket textnära med detaljerade utsagor, varpå betydelsen av det sagda koncentrerades som teman. Därefter kunde de uttryckta motiven föras samman till större teman såsom ”ökad samverkan med vårdnadshavare” och ”eleverna får stöd för att lära”. På så sätt organiserades analysenheterna i kategorier som sammanlänkades i övergripande teman.

Den avslutade intervjun undersöktes även utifrån hur lärarna själva explicit uttrycker att deras förhållningssätt till flerspråkande i skolarbetet förändrats i och med deltagandet i samverkansprojektet. Allra sist lades Ruíz (1984) tre olika förhållningssätt till flerspråkighet som ett tolkande raster på de teman som tidigare tagits fram via den kvalitativa innehållsanalysen. Analysen var först induktiv när vi markerade vad lärarna sa att de gjorde för att främja respektive begränsa flerspråkandet i skolarbetet. Ruíz (1984) tolkande raster gjorde analysen deduktiv och lades till sist. Detta raster innebar att lärarnas uttryckta motiv för att främja flerspråkande, sammanförda i större teman, tolkas som ett förhållningssätt där flerspråkigheten ses som en resurs eller rättighet. Lärarnas uttryckta motiv för att begränsa flerspråkande, sammanförda i större teman, tolkas som ett förhållningssätt där flerspråkigheten ses som ett problem.

Den framkomna synen hos lärarna på flerspråkighet som resurs, rättighet eller problem diskuterades avslutningsvis i förhållande till inkludering (Ainscow & Messiou, 2018; Kugelmass, 2006) och epistemisk rättvisa (Fricker, 2007, 2017).

LÄRARNAS TAL OM OM FLERSPRÅKANDE I SKOLARBETET

Lärarnas tal om flerspråkande i skolarbetet före och efter interventionen presenteras och tolkas med en syn på flerspråkande som problem, rättighet och resurs (jfr Ruíz 1984). Lärarnas uttryckta motiv för att främja respektive begränsa flerspråkande i skolarbetet presenteras i teman som här skrivs kursivt.

Flerspråkande som problem före interventionen

Lärarna berättar att de begränsar användningen av elevernas modersmål. En anledning till detta är enligt dem att många elever är så duktiga på undervisningsspråket svenska att de inte behöver använda modersmålet som stöd för lärande. Däremot, menar lärarna, att de elever som inte kan så mycket svenska kan behöva det stödet. Flerspråkandet villkoras således utifrån elever-

nas nivå i svenska och deras möjlighet att tillägna sig den undervisning som sker på svenska. Flerspråkandet begränsas också utifrån att eleverna inte utvecklat skolspråket på sitt modersmål i den utsträckning att det kan vara till nytta i skolarbetet. Love säger:

Vi har ju väldigt många svenska som andraspråks elever som behärskar sitt modersmål och svenskan ungefär lika bra, och för dem kanske det inte är nån större nytta liksom. Och sen har jag ju de eleverna eller har haft de eleverna som nånstans, alltså skolspråket är på svenska och sen har man ett väldigt enkelt vardagsspråk, eller enkelt, men mer vardagsspråk hemma, och då är man inte jättehjälpt att få det på sitt modersmål heller för då tycker man nästan det är lättare på svenskan.

Kim säger att hen inte tror att eleverna kan kemiorden på "sitt språk" och konstaterar dessutom att det på den lektion som observerades talades om abstrakta kemiord som därför kunde vara svåra att koppla till elevernas modersmål, som till exempel "kemisk reaktion". Som motiv till att begränsa flerspråkandet i skolarbetet uttrycker båda lärarna att eleverna klarar skolarbetet bättre på svenska än på modersmålet på grund av *elevernas höga språknivå i svenska* (och bristande skolspråk på sitt modersmål). Här används alltså elevernas goda kunskaper som argument för att inte använda hela deras språkliga repertoar. Ytterligare ett motiv till varför flerspråkandet bör begränsas i skolarbetet är enligt Kim *elevernas framtida nytta med att lära sig orden på svenska*.

Vidare uttrycker båda lärarna att de begränsar flerspråkandet utifrån *elevernas behov av studiero och ordning i klassen*. Kim nämner att hen inte alltid kan vänta in att språkstödaren eller studiehandledaren, som ibland finns med i klassrummet, ska ha hunnit översätta det läraren säger på svenska, eftersom eleverna inte klarar av att vänta. Läraren påstår att hen då "tappar" elever i undervisningen. Vidare säger Kim att hen ibland förbjudit flerspråkande för att det lett till konflikter och att hen då inte har förstått vad eleverna sagt till varandra:

Ibland har det väl varit så att man har förbjudit att man, att de pratar ett annat språk i klassrummet, för att det blir så mycket konflikter. För att de då svär till varandra och, ja du vet, det händer en massa annat. Så det har nästan gjort att man har fått förbjuda många gånger för att man måste veta vad som sägs, för att det blir så mycket konflikter och bråk. Och då måste jag ju förstå vad som sägs för att jag ska förstå själva situationen. Så tyvärr har man hamnat i den situationen för att det är för mycket stök.

En gräns för flerspråkandet har enligt Kim satts för att förhindra "bråk" och "stök". Love säger i sin tur att när eleverna sinsemellan diskuterar ämnesinne-

håll på sitt modersmål behöver de tala tyst så att de inte stör de andra i klassen. Läraren villkorar därmed den flerspråkiga praktiken:

Vid vissa tillfällen har de suttit lite tyst för sig själva och pratat och det har inte vart nån stor grej, så. Sen tycker, har vi ju sagt att man kanske, klart om det är nån som är helt ny och inte kan prata svenska så mycket det är klart de måste ju få prata sitt modersmål med en kompis, men annars har vi kanske sagt att man ska försöka använda svenskan när alla är med så inte nån känner sig, utestängd. Att de pratar på arabiska och så står jag jämte och förstår ingenting för det kan ju också vara en obehaglig känsla. Men då handlar det ju mer om sociala sammanhang än att man använder det för att förstå en text. Det tycker inte jag är nån utmaning.

Love är tydlig med att modersmålet främst bör användas för att förstå det som uttrycks på svenska, till exempel en skriven text, och inte som ett ”socialt språk” eftersom någon som inte kan det språket kan känna sig utanför. Hen säger också att eleverna sällan pratar sitt modersmål på lektionerna om hen inte säger till att de ska det, men att de ofta använder sina olika språk på rasterna. Något som också begränsar lärarens främjande av flerspråkande i skolan är den ovilja vissa elever känner inför att pekats ut som annorlunda, som Love beskriver det. Hen nämner dock att de elever som inte vill pekats ut ändå kan tycka att det är okej att göra ett test på ett annat språk utanför klassrummet eller att se en film på modersmålet hemma. Love motiverar alltså gränserna för hur eleverna sinsemellan ska använda sin flerspråkighet genom att ge uttryck för att *eleverna ska skyddas*. De elever som inte är flerspråkiga ska enligt läraren skyddas från störande ljud och från att känna sig utanför, och de flerspråkiga eleverna ska skyddas från att känna sig utpekade och tvingade att använda ett annat språk än svenska.

Samtidigt som elevernas höga nivå i svenska och begränsade nivå på modersmålet begränsar flerspråkandet i skolarbetet, uttrycker Kim att viss flerspråkig personal (språkstödjare och studiehandledare) inte kan tillräckligt med svenska för att flerspråkigheten ska kunna användas som resurs fullt ut i undervisningen. Exempelvis säger läraren att hen har haft svårt att kommunicera med en språkstödjare i klassrummet. Samtidigt säger Kim att hen gärna skulle vilja samarbeta mer med studiehandledare och modersmåls lärare men att tidsbrist och skolans organisation hindrar samarbetet. Beträffande de resurser som är tänkta att användas som resurser för flerspråkiga elever, nämner Kim att dessa kan vara svåra att använda på rätt sätt eftersom eleverna har så olika förutsättningar och behov. Love nämner att det flerspråkiga material som finns att tillgå inte alltid är åldersanpassat och lämpligt att använda. I den första intervjun framkom också att Kim tycker att det kan vara relativt utmanande att olika elevgruppers behov ställs emot varandra, till exempel när det gäller att sätta upp saker på väggarna. Resultaten visar alltså att båda lärar-

na, men framförallt Kim, motiverar ett begränsat flerspråkande utifrån *skolans bristande resurser*.

När Kim får frågan av forskaren om de skulle kunna sätta upp ord och begrepp med förklaringar och dylikt på elevernas olika språk på väggarna i klassrummet, svarar hen att lärarna via fortbildning har fått veta att väggarna ska hållas kala för att vissa elever med neuropsykiatriska funktionsvariationer behöver ha det så för att må bra. Detta sätter gränser för lärarens möjlighet att kunna stötta de övriga eleverna i klassrummet med visuell input och därmed begränsas lärarens och elevernas möjligheter till flerspråkande som resurs. *Skolans beslut om lärmiljön* för att skydda en viss grupp elever är således ytterligare ett motiv som begränsar möjligheten till flerspråkande i skolarbetet.

Love uttrycker även att hen behöver lära sig mer för att i större utsträckning kunna tillvarata elevernas flerspråkighet i skolarbetet. Hen säger att hen framförallt har jobbat med att eleverna ska få lyssna på ämnesinnehållet på sitt modersmål eller att de ska få diskutera det med någon som kan modersmålet, men att hen inte har arbetat så mycket med elevernas flerspråkighet. På frågan om vinsterna med att använda flera språk i skolarbetet svarar hen att ”jag känner att jag måste nog få lite mer verktyg hur jag ska göra för där känner jag mig lite osäker”. Kim förklarar att hela hens skola behöver lära sig mer om hur flerspråkighet kan ses som resurs i skolarbetet. *Lärarnas behov av fortbildning* är således ytterligare ett motiv som uttrycks av Love och Kim.

Sammanfattningsvis motiverar båda lärarna de gränser för hur eleverna ska använda sin flerspråkighet genom att hänvisa till *elevernas höga språknivå i svenska* (och deras bristande nivå på sina modersmål), *elevernas behov av studiero och ordning i klassen*, *skolans bristande resurser* samt *lärarnas behov av fortbildning*. Förutom de gränser som båda uttryckt motiverar Kim gränserna för användningen av flera språk genom att hänvisa till att *elevernas framtida nytta med att lära sig orden på svenska samt skolans beslut om lärmiljön*. Love framhåller också att *eleverna ska skyddas*. Flera av lärarnas utsagor rör åtgärder som används för att begränsa flerspråkandet i skolarbetet, såsom att uppmana eleverna att tala tyst eller att bara tala svenska i sociala sammanhang, vilket indikerar att lärarna talar om flerspråkandet som problem (jfr Ruíz, 1984).

Flerspråkande som resurs och rättighet före interventionen

För att eleverna, företrädesvis de nyanlända eleverna, lättare ska förstå och fördjupa det ämnesinnehåll som undervisas om på svenska berättar lärarna att de laddar ner läroböcker och filmer på elevernas modersmål. De berättar också att de ibland låter några av klassens elever samtala om ämnesinnehållet sinsemellan på sitt modersmål för att de lättare ska förstå. Love säger därtill att hen uppmanar eleverna att göra ordlistor där de översätter orden från svenska till sitt modersmål. Hen nämner också att studiehandedare kan bistå med att översätta ämnesord, vilket också bidrar till att eleverna förstår ämnesinnehållet bättre i till exempel NO och SO. Kim nämner att hen ibland invän-

tar språkstödjares och studiehandledares översättningar innan hen själv fortsätter undervisa på svenska. Kim säger också att hen önskar ett tätare samarbete med modersmåls lärare, eftersom det skulle stärka ”den röda tråden” i undervisningen om de till exempel talade om kemiord i modersmålsundervisningen, som hen tar upp i NO-undervisningen. Båda lärarna konstaterar att samarbetet med studiehandledare gör att elevernas kunskaper kan testas och bedömas på modersmålet. Detta, i likhet med att ha filmer och läroböcker på elevernas modersmål, motiveras utifrån att flerspråkandet kan leda till att *eleverna får stöd för att lära* och att *eleverna får högre betyg*.

Ett annat motiv till att använda flerspråkighet i skolarbetet uttrycks av båda lärarna som *ökad samverkan med vårdnadshavare*. Båda lärarna berättar att de använder sig av tolkar i möten med vårdnadshavare med migrationsbakgrund. Kim säger att det görs vid utvecklingssamtal och om det har hänt något på skolan som vårdnadshavarna behöver informeras om. Ibland används flerspråkiga resurspersoner som finns på skolan för att ringa hem till vårdnadshavarna, men hen är medveten om att de egentligen ska använda sig av tolkar. Hen nämner att vissa blanketter som används på skolan också finns översatta till flera olika språk och att hen ibland skickar hem dessa till vårdnadshavarna. Ett motiv till att använda flerspråkighet i skolarbetet uttrycks av Kim som att det hjälper till att informera vårdnadshavarna om vad man arbetar med i skolan. Love betonar dessutom att samverkan bör erbjuda vårdnadshavarna ett ökat deltagande i skolarbetet. När hen exempelvis laddar ner filmer på modersmålet, som eleverna kan titta på hemma, menar hen att det kan leda till att vårdnadshavarna deltar mer i barnens skolgång. Läraren förklarar samtidigt att skolan inte alltid ger vårdnadshavarna med migrationsbakgrund rätt förutsättningar att delta. Det är dock tydligt att Love ser det som sitt ansvar att ge vårdnadshavarna dessa förutsättningar.

Love motiverar också flerspråkande i skolarbetet utifrån att det är *lustfyllt att pröva och använda olika språk i klassen*. Hen berättar att det var roligt och spännande när de prövade att säga ”hej” på de olika språk som talades i klassen. Av bakgrundsintervjuerna framkommer alltså att de två lärarna uttrycker att flerspråkandet främst ses som en resurs som kan användas för att erhålla något annat (jfr Ruíz, 2010), såsom ökad samverkan med vårdnadshavare eller för att eleverna ska lära sig mer och få högre betyg. Detta innebär att lärarnas syn på elevernas flerspråkande i skolarbetet ofta är instrumentell. När Love nämner att eleverna tyckte att det var roligt och spännande att säga ”hej” på alla de olika språk som talas i klassen, framkommer dock att den flerspråkiga användningen verkar ha ett värde i sig och inte enbart görs för att erhålla något annat.

Som svar på frågan om vilka vinster Love ser med flerspråkande i skolarbetet betonas åter elevernas möjligheter att kunna visa och fördjupa sina kunskaper på det språk man är tryggast i eller kan bäst. På frågan om hen tänker att flerspråkigheten främst är en vinst för att eleverna själva ska få

använda det språk de lär sig bäst på, svarar hen ”Ja, och att man känner att det är, att kompisarna ser att det är okej liksom [att använda det språk man är bäst på]”.

Sammanfattningsvis motiverar Kim och Love att de främjar elevernas flerspråkande i skolarbetet utifrån att *eleverna får stöd för att lära, eleverna får högre betyg* och att det ger *ökad samverkan med vårdnadshavare*, vilket visar en instrumentell syn på elevernas modersmål. Love talar emellertid också om att det är *lustfyllt att pröva och använda olika språk i klassen*, och här verkar flerspråkandet ha ett värde i sig och inte enbart syfta till att erhålla något annat (jfr Ruiz, 1984).

Flerspråkande som problem efter interventionen

I intervjuerna som sker efter interventionen talar lärarna sällan om flerspråkande som problem. Dock nämner båda lärarna, liksom före interventionen, *elevernas höga språknivå i svenska*. De säger att många av eleverna har så hög språknivå i svenska att de hellre använder svenska än sina modersmål på lektionerna. När Love säger att användningen av elevernas modersmål på något sätt måste fördjupa deras kunskaper kan det tolkas som att hen villkorar flerspråkandet. På samma sätt kan det tolkas när hen i samma yttrande säger att många av eleverna i hens grupp redan har kommit så långt i sin utveckling av svenska att de vill använda svenskan i skolarbetet och förknippar skolarbetet med svenska:

Ja men jag tänker att det på nåt sätt ändå måste fördjupa deras kunskap om man kan få diskutera kanske på det språket man använder hemma. Sen har vi ju, just i min grupp tror jag att många av barnen har kommit så långt att de hellre väljer svenskan kring skolarbete tror jag för att det är det de förknippar med skolarbetet. Men, ja. Och där vill man ju uppmuntra dom att använda båda [språken] tänker jag. Det är ju alltid en vinst att ha många språk.

Sist i utdraget säger Love att hen vill uppmuntra eleverna att använda sina olika språk och att det alltid är en vinst att ha många språk. Här uttrycks en ambivalens gentemot elevernas flerspråkande i undervisningen. Å ena sidan ska eleverna bara använda andra språk om de behöver det för att fördjupa kunskaperna, å andra sidan vill hen uppmuntra dem att använda sina olika språk eftersom det ”alltid är en vinst att ha många språk”. Love fortsätter att berätta att hen förra året arbetade mycket med att ladda ner böcker och filmer på persiska åt en elev som behövde det och säger sedan ”men här har de [eleverna] kommit så långt att de, ja det stödet vill de inte ha liksom”. Flerspråkandet uttrycks åter av Love som ett stöd för de elever som ännu inte kan tillägna sig ämnesundervisningen på svenska och vill ha stödet på sitt modersmål.

Enligt Kim är det främst de nyanlända eleverna som med sina studiehandledare och modersmåls lärare använder andra språk än svenska i undervisningen. Hen säger att de andra eleverna som kan mer svenska hellre använder svenskan. På frågan om vilka tips Kim tar med sig från samverkansprojektet till undervisningen svarar hen att det är viktigt att de elever som ännu inte är så förankrade i svenska språket får göra läxan på sitt modersmål, medan de elever som kan mer svenska gör den på svenska:

Nä men just det här samarbetsläxor på sitt egna modersmål, den gillar jag ju för de här eleverna som verkligen är svaga på svenska. Även om jag kanske, jag trodde kanske fler elever skulle gilla det än vad de sa när vi pratade lite med dem. För många vill ju hellre göra det på svenska, men de eleverna som verkligen inte har lärt sig svenska än så blir det ju mycket bättre att man får göra det mycket mer på sitt modersmål.

Att samarbetsläxorna är viktiga för de nyanlända eleverna framkommer också när Kim säger att hen från samverkansprojektet bland annat tar med sig ”det här att fortsätta med samarbetsläxorna”.

Sammantaget uttrycks Kims förändrade förhållningssätt i relation till flerspråkande i skolarbetet främst i relation till de nyanlända eleverna. I den första intervjun uttrycker hen vid flera tillfällen flerspråkande som problem (jfr Ruíz, 1984), inte minst i relation till skolans bristande resurser. I den avslutande intervjun berättar Kim i större utsträckning vad hen gör och hur hen tar ansvar för att ge nyanlända elever stöd att lära via till exempel studiehandledare och bildstöd med översättning. Loves förändrade förhållningssätt rör framförallt det skolarbete som utförs tillsammans med vårdnadshavarna i hemmet. I den första intervjun beskrivs detta flerspråkande som resurs, medan det i den avslutande intervjun också beskrivs som en rättighet (Ruíz, 1984). Love säger också vid flera tillfällen att hen under interventionen blivit påmind om att oftare lyfta elevernas modersmål. När det gäller flerspråkandet i själva undervisningen uttrycker Love dock ett ambivalent förhållningssätt. Å ena sidan villkoras det och ses som ett potentiellt problem (jfr Ruíz, 1984) i och med att det begränsas till de elever som behöver den som stöd för att lära. Å andra sidan vill hen uppmuntra eleverna att använda båda språken eftersom det ”alltid är en vinst att ha många språk”. När lärarna fokuserar elevers begränsade (”bristande”) nivå i svenska görs det inte för att framhålla att eleverna behöver lära sig svenska och assimileras in i samhället (jfr Ruíz, 1984). I stället blir elevernas bristande svenska, enligt Kim och Love, ett motiv till att använda flerspråkigheten i skolarbetet som i sin tur ska ge eleverna ökade möjlighet att lära och lyckas i skolan.

Flerspråkande som resurs och rättighet efter interventionen

Båda lärarna berättar att de efter interventionen i större utsträckning ser och tillvaratar flerspråkigheten som resurs i skolarbetet. I den första intervjun sa Kim att hen inte hade tid att samarbeta med studiehandledare utanför lektionstid. I den avslutande intervjun berättar hen dock att hen har börjat samarbeta under lektionstid genom att använda bildstöd och be studiehandledare att översätta svenska ord till elevernas modersmål under bilderna. Hen säger också att hen tycker att det är ”lite konstigt” att vara många vuxna (ibland upp till fem stycken) i klassrummet, men att det ”funkar” och att det måste vara en fördel för elevernas lärande. Kim prövade också att låta elever med samma modersmål redovisa samarbetsläxan i en språkligt homogen grupp, vilket möjliggjorde för de nyanlända att delta på ett annat sätt än tidigare. Samtalen möjliggjorde också för fler elever än vanligt att vara muntligt aktiva under lektionen, oavsett vilket språk de talade, menade Kim. På frågan om Kims förhållningssätt till elevernas flerspråkighet har förändrats under projektets gång svarar hen ”Nä inte förändrats så. Det är väl mer att jag verkligen försöker nu hjälpa dem som har svårt och kanske lite mer, att man tänker på det lite mer” och att hen ”tänker mer på de elever som inte är så förankrade i svenska språket”. Vikten av att behöva anpassa undervisningen till de nyanlända eleverna, som läraren beskriver, kan tolkas som att Kim i större utsträckning efter interventionen ser att de nyanlända eleverna behöver och har rätt till adekvat stöd. Resultatet visar därmed att Kim efter interventionen försöker se till minoritetsspråkselevernas rättighet att kunna delta fullt ut i undervisningen. Som svar på frågan om det finns någon möjlighet att Kim själv ”skulle få in flerspråkighet i sin undervisning eller om hen känner att det sköts av studiehandledarna för de nyanlända”, säger hen att ”man får väl försöka som lärare att, de här stora viktiga begreppen att dom ändå sägs på andra språk också i klassrummet, just för att man får med dom [nyanlända] också under lektionen mer då”. På frågan om vad Kim tar med sig från det här projektet i sitt fortsatta arbete svarar hen:

Nä men det är ju det här som vi har pratat om nu att man hela tiden fortsätter med detta, att få med transspråkande och samarbetsläxor och verkligen prata utifrån att modersmålet är bra att använda och så vidare. Det är ju att ta med sig det hela vägen nu liksom.

Kim antyder att hen har för avsikt att fortsätta lyfta flerspråkandet i undervisningen och att modersmålet är bra att använda. I intervjun före interventionen beskriver Kim de språkliga problem som skapar svårigheter i kontakten mellan skolan och vårdnadshavare med migrationsbakgrund, men citatet ovan kan tolkas som att läraren efter interventionen ser samarbetsuppgifter som kan göras på valfritt språk som en väg till ökad samverkan mellan skolan och hemmen. Den flerspråkiga användningen motiveras av Kim utifrån *ökad*

samverkan med vårdnadshavare men framför allt utifrån att *eleverna får stöd att lära*. Emellertid talar Kim om ett tillfälligt stöd för de nyanlända eleverna.

Love berättar efter interventionen att hen inte har förändrat sitt förhållningssätt till elevernas flerspråkighet så mycket men att hen har blivit mer påmind om att det är en resurs som ska lyftas fram. Läraren nämner att hen redan tidigare försökte lyfta fram elevernas modersmål för att det är roligt och spännande att göra det i klassen, men att hen nu har tänkt på att göra det oftare. På frågan om i vilka situationer hen blir påmind om detta svarar Love att hens förändrade förhållningssätt främst rör läxor och synen på att dessa ska kunna göras på det språk eleverna talar hemma med sina vårdnadshavare och inte kräva så mycket förkunskaper. Därigenom positioneras flerspråkandet i skolarbetet inte bara som resurs utan också indirekt som en rättighet för minoritetsspråkstalarna (Ruíz, 1984). I den avslutande intervjun framhålls vårdnadshavarnas rätt att få använda det språk de behöver för att kunna delta i barnens skolarbete. Den flerspråkiga användningen motiveras utifrån *ökad samverkan med vårdnadshavare* och Love framhåller att vikten av vårdnadshavarnas delaktighet i skolarbetet har stärkts under interventionen.

Love tar under den efterföljande intervjun upp att det under ett observationsamtal framkom att två flerspråkiga elever, som varit i Sverige i tre respektive fyra år, inte deltog i sina gruppsamtal. Love säger att det var väldigt intressant att hen inte hade sett att eleverna inte deltog och att de två eleverna nu placerats bredvid varandra för att ”de ska komma igång och prata och likasom, ja kunna stötta varandra kanske eftersom de pratar samma språk”. Läraren berättar att det blivit som hen hoppades och ”att när de två är tillsammans så tar de mer plats också i grupper där de är fler. Så det var ju lite spännande så”. Enligt Love bidrar omplaceringen också till att eleverna ibland använder sitt modersmål för att förstå. På frågan om elevernas engagemang har ökat i samband med den nya aktiviteten som gjorts under interventionen svarar hen att det var ovanligt många elever som gjorde samarbetsuppgiften som prövades under interventionen. När Love berättar vilka vinster hen ser med att använda elevernas flerspråkighet som resurs i undervisningen betonar hen att användningen på något sätt måste fördjupa elevernas kunskaper. Flerspråkandet motiveras också i denna intervju av Love utifrån *ökad samverkan med vårdnadshavare*, att *eleverna får stöd att lära* samt att det är *lustfyllt att pröva och använda olika språk i klassen*.

Till skillnad från hur lärarna uttryckte sig om flerspråkande i skolarbetet före interventionen framhåller Kim efter interventionen i större utsträckning de nyanlända elevernas möjligheter att delta i skolarbetet medan Love framhåller vårdnadshavarnas möjligheter att göra detsamma.

DISKUSSION

Studien bidrar med kunskap om hur två mellanstadielärare talar om flerspråkande i sina språkligt heterogena undervisningspraktiker före och efter en

intervention. Interventionen, som syftade till att ge stöd till respektive lärare att i större utsträckning tillvarata flerspråkiga resurser i skolarbetet, innebar bland annat att en flerspråkig samarbetsuppgift prövades i klasserna. Studiens huvudresultat är att lärarna efter interventionen i större utsträckning än före ger uttryck för att flerspråkande är en resurs i skolarbetet. Emellertid uttrycker lärarna både före och efter interventionen att flerspråkandet främst behöver riktas till de elever som ännu inte kommit så långt i sin utveckling av svenska. Flerspråkandet uttrycks därmed som en *villkorad resurs*; något som tillfälligt kan användas av de elever som ännu inte lärt sig tillräckligt med svenska.

Före interventionen uttrycker båda lärarna att det finns gränser för elevernas flerspråkande (jfr Cunningham, 2019; Snoder m.fl., 2021). I dessa uttalade gränser uttrycks flerspråkandet som problem eller potentiellt problem (jfr Ruíz, 1984), vilket medför att elevernas möjligheter att utveckla kunskaper på fler språk begränsas och att de inte fullt ut erbjuds att positionera sig eller positioneras som kunskapssubjekt som möts med trovärdighet (jfr Fricker, 2007, 2017). Emellertid talar lärarna före interventionen samtidigt om att de ser flerspråkigheten som resurs i skolarbetet (jfr Ruíz, 1984).

Efter interventionen framhåller Love att hen framförallt har förändrat sitt förhållningssätt till hur samarbetsuppgifter kan öka vårdnadshavarnas delaktighet i skolarbetet. Detta kan jämföras med tidigare studier som funnit att vårdnadshavare med migrationsbakgrund genom samarbetsuppgifter på valfritt språk fått mer insikt i barnens skolarbete (Strandberg, 2013, 2020; Svensson & Kahlid, 2017; Svensson & Svensson, 2022), men att skolan måste vara lyhörd för elevernas språkliga situation i hemmen (Svensson m.fl., 2022). Love uttrycker också att det är lustfyllt att pröva och använda olika språk i klassen, vilket tolkas som att flerspråkandet i sig har ett värde och inte används som ett instrument för att erhålla något annat (jfr Ruíz, 1984). Efter interventionen uttrycker Kim att hen framförallt har förändrat sitt förhållningssätt i relation till hur de nyanlända eleverna kan ges stöd i klassrumsundervisningen, bland annat genom sitt samarbete med studiehandledarna i klassen. Love uttrycker också flerspråkande som en rättighet i samband med samarbetsuppgiften, och Kim närmar sig synen på flerspråkighet som en rättighet när hen talar om nyanlända elevers behov (jfr Ruíz, 1984). Rent praktiskt säger de båda lärarna att de via interventionen prövat att på olika vis ytterligare främja flerspråkandet i skolarbetet, vilket kan öka inkluderingen (Bunar & Juvonen, 2022; Juvonen & Källkvist, 2021; Kugelmass, 2006) och bidra till att epistemisk rättvisa (Fricker, 2007, 2017) erbjuds elever och vårdnadshavare med migrationsbakgrund. Om elever tillåts använda sitt starkaste språk, som kan vara deras modersmål, kan de sannolikt uttrycka sig mer utvecklat och fördjupat än om de tvingas använda ett andraspråk som de har begränsad erfarenhet av. Erbjuds de att använda sitt starkaste språk kan det därtill leda till att deras kunskaper uppfattas som mer legitima och trovärdiga (jfr Fricker, 2007, 2017).

Båda lärarna ger dock fortsatt uttryck för att flerspråkandet framför allt behövs som stöd för de elever som ännu inte är så förankrade i svenskan, vilket visar på en något instrumentell syn på flerspråkande i skolarbetet. De framhåller också att inte alla elever vill använda sitt modersmål i skolarbetet. Svenskan, som det givna undervisningsspråket, sätter således gränser för flerspråkandet i studiens två klassrum (jfr Snoder m.fl., 2021). I grundskolans läroplan står visserligen att målet är att eleverna ”efter genomgången grundskola kan använda det svenska språket i tal och skrift” (Skolverket, 2022, s. 11), men styrdokumentens otydlighet angående vilken roll svenska språket har i relation till andra språk i ordinarie undervisning gör att det blir upp till varje lärare att besluta huruvida eleverna ska ges möjlighet att använda sina olika språkliga resurser eller inte.

I den avslutande intervjun framhåller Kim att det ökade flerspråkandet ger de nyanlända eleverna ökade möjligheter att delta i skolarbetet, och Love framhåller vårdnadshavarnas ökade möjligheter att delta i detsamma. Dock talar ingen av lärarna om hur flerspråkigheten kan bli en resurs för flerspråkiga elever som har en god behärskning av svenska eller hur elevernas flerspråkighet kan stärka deras identiteter. Enligt Kim och Love behöver eleverna ha utvecklat ett skolspråk på modersmålet för att det språket ska vara till nytta i svensk skola. Det kan jämföras med Karlsson m.fl. (2019) som visat hur nyanlända elever länkade det abstrakta ämnesinnehållet på svenska till konkreta erfarenheter via sitt modersmål och på så vis skapade mening i NO-undervisningen.

Ingen av lärarna förespråkar en undervisning som gör att minoritetsspråkeleverna så fort som möjligt ska övergå till att bara använda majoritetsspråket svenska, vilket enligt Hult och Hornberger (2016) utmärker ett förhållningssätt där flerspråkandet ses som problem i elevers utbildning. Lärarna i vår studie uttrycker dock att flerspråkandet kan vara fördelaktigt i övergången till en behärskning av svenskan, vilket då skulle kunna ses som att utvecklandet av majoritetsspråket är det som ändå är av största vikt för lärarna. Detta framkommer också när Kim säger att eleverna har störst nytta av att lära sig ämnesorden på svenska. Elevernas flerspråkande uttrycks således främst vara gynnsamt för elevernas tillgängliggörande och lärande av det ämnesinnehåll som uttrycks på svenska, vilket kan jämföras med Cunningham (2019) som visade i sin studie att elevernas flerspråkande främst sågs av lärarna som gynnsamt för elevernas utveckling av undervisningsspråket.

Kim och Love hörs inte förespråka att eleverna ska ges stöd i att utveckla en hög språklig nivå både på sitt modersmål och på svenska, vilket enligt Hult och Hornberger (2016) utmärker ett förhållningssätt där flerspråkigheten ses som resurs. Hult och Hornbergers skolanpassade indelning av flerspråkandet som resurs, rättighet eller problem (2016) blir därmed något svår att applicera som övergripande förhållningssätt, eftersom lärarna i studien varken uttrycker huruvida de vill främja elevernas livslånga två- eller flerspråkighet eller om

eleverna snarast ska övergå till att bara använda majoritetsspråket. Det är inte helt enkelt att se att lärarna i vår studie uttrycker flerspråkigheten enbart som problem eller resurs, varför också Ruíz (1984) ramverk kan ses som något begränsande. Genom tillägget *villkorad resurs* menar vi att ramverket blir mer nyanserat och användbart i tolkandet av lärares tal om sin flerspråkande undervisningspraktik.

När elevernas flerspråkande villkoras, villkoras också deras inkludering i skolarbetet (Bunar & Juvonen, 2022; Juvonen & Källkvist, 2021; Kugelmass 2006). Studiens lärare hade emellertid kort tid på sig att pröva att tillvarata flerspråkiga resurser i skolarbetet. Sannolikt hade en längre intervention med mer strukturerat stöd kunnat resultera i att studiens lärare i än större utsträckning hade främjat flerspråkande, eftersom tidigare forskning konstaterar att lärares förändringsarbete tar tid (Carbonara & Scibetta, 2021; Cummins & Early, 2011; Lindgren m.fl., 2015; Lupsa, 2022; Svensson, 2020, 2021; Svensson & Torpsten, 2017; Torpsten & Svensson, 2017; Wedin, 2017; Wedin & Wessman, 2017). Emellertid har vi här visat hur en kort intervention stegvis kan byggas upp och i någon mån påverka lärares sätt att uttrycka sig om flerspråkande i skolarbetet. Interventionen har också genererat kunskap om vilket stöd lärare kan vara i behov av för att tillvarata elevers flerspråkiga repertoarer i skolarbetet, såsom att arbeta utifrån elevers olika behov och förutsättningar i språkligt heterogena klassrum och hantera svenska språkets roll i relation till andra språk i ordinarie undervisning. Det behövs därmed ytterligare forskning om hur lärare kan ges stöd att tillvara elevers språkliga resurser i skolarbetet i språkligt heterogena klassrum.

NOTER

¹ Trots flertalet litteraturreferenser till *transspråkande* väljer vi istället att använda termen *flerspråkande* som är en mer teorineutral term (se Cummins 2021). Flerspråkande används för att beteckna användningen av flera språk i en och samma sociala kontext, här klassrummet eller skolan. De intervjuade lärarna i vår studie talade sällan om ett dynamiskt användande av elevernas olika språkliga resurser, vilket termen transspråkande inbegriper (se García 2009), utan snarare om användningen av elevernas modersmål eller svenska. Få forskare använder termen flerspråkande, men Kindenberg m.fl. (2016) föreslår flerspråkande som synonym till det engelska begreppet translanguaging, i stället för transspråkande.

² Med pedagogiskt transspråkande avses ”undervisningsmetoder som involverar avsiktlig och planerad användning av elevers flerspråkiga resurser i språk- och ämnesundervisning” (Juvonen & Källkvist 2021:1, vår översättning).

³ Fortsättningsvis används här begreppet flerspråkighet eller flerspråkande istället för Ruíz ”språk och språkanvändning” (1984).

⁴ Under den kompetensutveckling som erbjöds skolans lärarpersonal och skolläring nämndes både pedagogiskt transspråkande och Ruíz ramverk om flerspråkighet. Under interventionen sa forskarna oftast ”elevernas flerspråkighet” eller ”elevernas användning av sina flerspråkiga resurser” och lärarna sa ”elevernas användning av modersmålet”.

⁵ Språkstödare anställs på vissa skolor för att stötta nyanlända elever på modersmålet. Till skillnad från studiehandledare har de inget lagstadgat uppdrag.

REFERENSER

- Ainscow, Mel, & Messiou, Kyriaki (2018). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of educational change*, 19, 1–17, 10.1007/s10833-017-9312-1.
- Bunar, Nihad, & Juvonen, Päivi (2022) ‘Not (yet) ready for the mainstream’ – newly arrived migrant students in a separate educational program, *Journal of Education Policy*, 37(6), 986–1008, DOI: 10.1080/02680939.2021.1947527.
- Burton, Jennifer, & Rajendram, Shakira (2019). Translanguaging-as-Resource: University ESL Instructors’ Language Orientations and Attitudes Toward Translanguaging. *TESL Canada Journal*, 36(1), 21–47.
- Carbonara, Valentina, & Scibetta, Andrea (2021). ‘我的 ... futuro?’: Multilingual Practices Shaping Classroom Interaction in Italian Mainstream Education. I Päivi Juvonen, & Marie Källkvist (red.), *Pedagogical Translanguaging – Theoretical, Methodological and Empirical Perspectives* (s. 95–118). Multilingual Matters.
- Cummins, Jim (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Cambrian Printers Ltd.
- Cummins, Jim (2017). *Flerspråkiga elever: effektiv undervisning i en utmanande tid*. (1. Uppl.). Natur & Kultur.
- Cummins, Jim (2021). Translanguaging: A critical analysis of theoretical claims. I Päivi Juvonen, & Marie Källkvist (red.), *Pedagogical translanguaging: Theoretical, methodological and empirical perspectives* (s. 7–36). Multilingual Matters.
- Cummins, Jim, & Early, Margaret (2011). *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*. Trentham Book.
- Cunningham, Clare (2019). ‘The inappropriateness of language’: discourses of power and control over languages beyond English in primary schools, *Language and Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1545787>
- Fricke, Miranda (2007). *Epistemic injustice: power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.

- Fricker, Miranda (2017). Evolving Concepts of Epistemic Injustice. I Ian James Kidd, José Medina, & Gaile Pohlhaus Jr . Pohlhaus (red.), *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice* (s. 53-60). Routledge.
- García, Ofelia (2009). *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, Ofelia, & Li, Wei (2014). *Translanguaging: language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Hult, Francis M., & Hornberger, Nancy H. (2016). Revisiting orientations in language planning: Problem, right, and resource as an analytical heuristic. *GSE Publication*, 33(3), 30–49.
- Juvonen, Päivi, & Källkvist, Marie (red.) (2021). *Pedagogical Translanguaging: Theoretical, Methodological and Empirical Perspectives*. Multilingual Matters.
- Karlsson, Annika, Nygård Larsson, Pia, & Jakobsson, Anders (2019). The continuity of learning in a translanguaging science classroom. *Cultural Studies of Science Education*, 15, 1–25.
- Kindenberg, Björn, Lindqvist, Eva, & Ullhom, Kamilla (2016). Vilken term är bäst?, *Lisetten*, 1, 31-31.
- Kugelmass, Judy W. (2006). Sustaining cultures of inclusion: The value and limitation of cultural analyses. *European journal of psychology of education*, 21, 279–292. 10.1007/BF03173416.
- Lin, Angel M.Y., & Lo, Yuen. Yi (2017). Trans/languageing and the triadic dialogue in content and language integrated learning (CLIL) classrooms. *Language and Education*, 31(1), 26–45.
- Lindgren, Maria, Svensson, Gudrun, & Zetterholm, Elisabeth (red.) (2015). *Forskare bland personal och elever: forsknings-samarbete om språk- och identitetsutveckling på en flerspråkig skola*. Linnaeus University Press.
- Lupsa, Manuela (2022). *TILL HANDLING! En studie om att omsätta diskurser om flerspråkiga elevers lärande*. [Doktorsavhandling, Linnéuniversitetet]. <http://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1645053/FULLTEXT04.pdf>
- Patton, Michael Quinn (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3. uppl.). Sage.
- Ruíz, Richard (1984). Orientations in language planning. *Bilingual Research Journal*, 8(2), 15–34.
- Ruíz, Richard (2010). Reorienting language-as-resource. I John. E Petrovic (red.), *International perspectives on bilingual education: Policy, practice, and controversy* (s. 155–172). Information Age Publishing.
- SFS 2009:600. *Språklag* (2009:600). Svensk författningssamling 2009:600–Riksdagen. Kulturdepartementet. <https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/spraklag-2009600sfs-2009-600>.

- Skolverket (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022*. Skolverket.
- Snoder, Sara, Hedman, Christina, & Dewilde, Joke (2021). Legitimerad flerspråkighet i utspädd dos – flerspråkiga grundskollärares perspektiv. *Acta Didactica Norden*, 15(2), 1–25.
- Strandberg, Max (2013). *Läxor om och för kulturell mångfald med föräldrars livserfarenheter som resurs – några kritiska aspekter*. [Doktorsavhandling, Stockholms Universitet]. <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:662241/FULLTEXT01.pdf>
- Strandberg, Max (2020). *Föräldrars livserfarenheter som resurs i flerspråkiga skolor*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/koll-pa-samverkan-med-hem-och-varnadsnavare/foraldrars-livserfarenheter-som-resurs-i-flersprakiga-skolor>.
- Svensson, Gudrun (2019). *Greppa flerspråkigheten: en resurs i lärande och undervisning*. Skolverket.
- Svensson, Gudrun (2020). Möjligheter och utmaningar – lärares uppfattningar av flerspråkighet och transspråkande. *HumaNetten*, 45, 43–74.
- Svensson, Gudrun (2021). Developing Pedagogical Translanguaging in a Primary and Middle School. I Päivi Juvonen & Marie Källkvist (red.), *Pedagogical translanguaging – Theoretical, methodological and empirical perspectives* (s.76–94) Multilingual Matters.
- Svensson, Gudrun, & Khalid, Intisar (2017). Transspråkande för utveckling av flerspråkighet. Nyanlända, interkulturalitet och flerspråkighet i klassrummet. I Pirjo Lahdenperä, & Eva Sundgren (red.), *Nyanlända, interkulturalitet och flerspråkighet i klassrummet* (s. 94–115). Liber.
- Svensson, Gudrun, & Torpsten, Ann-Christin (2017). Transspråkande för förstärkt flerspråkighet. I Åsa Wedin (red.), *Språklig mångfald i klassrummet* (s. 37–60). Lärarförlaget.
- Svensson, Sofia, & Svensson, Gudrun (2022). Homework and translanguaging – multilingual parents' perceptions of and attitudes to participation in their children's schooling. I Stina Ericsson, Inga-Lill Grahm, & Susanna Karlsson (red.), *Språk och mångfald. Language and diversity* (s. 217–238). Rapport från ASLA:s symposium, Göteborgs universitet 23–24 april 2020. Göteborgs universitet.
- Svensson, Sofia, Donoso, Alejandra, & Svensson, Gudrun (2022). Strategies for Collaboration Between School and Parents: Homework in General and Translanguaging Homework in Particular. *HumaNetten*, 48, 84–112.
- Thomas, Wayne P., & Collier, Virginia (1997). *School effectiveness for language minority students*. Center for the Study of Language and Education.
- Torpsten, Ann-Christin, & Svensson, Gudrun (2017). Jag tycker att det är bra med translanguaging. I Åsa Wedin (red.), *Språklig mångfald i klassrummet* (s. 61–88). Lärarförlaget.

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.

Wedin, Åsa (2017). Arbete med identitetstexter: Flerspråkigt skrivande för identitetsförhandling och engagemang. *Nordland: nordisk tidskrift för andrespråksforskning*, 1, 45–61.

Wedin, Åsa, & Wessman, Annelie (2017). Multilingualism as policy and practices in elementary school: Powerful tools for inclusion of newly arrived pupils. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(4), 873–890.

Lärarytutbildningsforskning i Sverige och Internationellt: Om konversationer och nätverkande genom vetenskaplig publicering

Sverker Lindblad
Göteborgs universitet

Katarina Samuelsson
Göteborgs universitet

Gustaf Nelhans
Högskolan i Borås

ABSTRACT

Syftet med denna artikel är att presentera en övergripande bibliometrisk utforskning och analys av konversationer inom lärarytutbildningsforskning och hur denna komplexa verksamhet organiserar sig i form av forskningsproblem, kunskapsintressen och intellektuella traditioner. Analyserna behandlar de noder och nätverk som formas av länkar mellan publikationer genom konversationer i forskarsamhället. I fokus står svensk lärarytutbildningsforskning och hur denna länkas till internationell forskning inom området. Undersökningarna bygger på de resurser som citeringsdatabasen Web of Science och analysverktyget VOSviewer erbjuder. Vi identifierade 23 866 publikationer totalt, varav 358 hade anknytning till Sverige. En omfattande expansion av publikationer har skett under senare år – såväl inom svensk som också internationell lärarytutbildningsforskning – med en påtaglig anglo-saxisk dominans inom området. Explorativa klusteranalyser utifrån länkar mellan publikationer gav olika forskningsfronter med skilda problem och ansatser som behandlades i skilda nätverk. Vi kunde också identifiera särskilda intellektuella traditioner och förgrundsfigurer i olika nätverk. Svensk och internationell forskning uppvisade här åtskilliga likheter i sin organisering. Våra studier visar på ett fragmenterat forskningsfält positionerat i olika sammanhang och kunskapsintressen. Forskarsamhället behöver reflektera över skillnader i inriktning och lokalisering av forskningsproblem inom fältet samt analysera varför dessa uppstår liksom innebär av att lärarytutbildning förflyttas mellan olika forskningsfronter och traditioner.



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

© 2024 [Sverker Lindblad, Katarina Samuelsson & Gustaf Nelhans]

ISSN: 1401-6788

DOI: <https://doi.org/10.15626/pfs29.0102.06>

INLEDNING

Läroarbjudningar utgör en central del av det pedagogiska kunskapsområdet, men är också återkommande ämnen i olika slags debatter om både skola och samhälle. Kraven och kritiken – som gäller både dess kunskapsbas, design och innehåll – kommer från olika håll, exempelvis politiker, nationella och internationella organisationer, media, lärarstudenter och forskare. Detta är varken nytt eller unikt för Sverige, utan är också för handen i andra länder samt synligt i hur internationella organisationer hanterar frågor om exempelvis globalisering och utveckling av ett kunskapsområde.¹ För att kunna förstå dessa olika argument och diskutera dem menar vi därför att det är av vital betydelse för det pedagogiska kunskapsområdet att ha tillgång till en *övergripande* kartläggning och analys av den forskning som förekommer om och för läroarbjudning. Tidigare kartläggningar (t.ex. Ananin & Lovakov, 2022; Lindblad m.fl., 2021; eller Lindblad & Samuelsson, 2021, 2022) har visat att området är omfattande och komplext – med många olika problemområden och forskningsfrågor formulerade utifrån olika intressen och strukturella sammanhang. Vi vill nu undersöka hur svensk forskning organiserar sig och förhåller sig till olika internationella sammanhang och kommer därför att fokusera på forskning med anknytning till det svenska forskningsfältet.² Vi kartlägger detta fält samt relaterar det till en motsvarande internationell analys av läroarbjudningsforskning. Syftet är inte att bedöma eller rangordna svensk forskning (se exempelvis Hallonsten, 2021). I stället vill vi genom våra utforskningar bidra till ökat gemensamt kunnande om läroarbjudningsforskning och hur detta fält organiseras genom forskningskommunikation. På så sätt vill vi också stärka samarbetet och bidra till fortsatt utveckling av forskning om och för läroarbjudning.

Först några generella ord om tidigare forskning om läroarbjudning genom en översikt om hur forskning om läroarbjudning presenteras i handböcker och internationella forskningsöversikter: Ofta refererade handböcker (utgivna av Macmillan, Routledge och SAGE) illustrerar att forskning om läroarbjudning är bred och i likhet med läroarbjudningarna som sådana försöker hantera en mängd olika områden och uppgifter (se exempelvis Clandinin & Husu, 2017; Cochran-Smith m.fl., 2008; eller Sikula, 1996).

Om vi vänder oss till Web of Science (ofta förkortat WoS) och internationella forskningsöversikter om läroarbjudning kan vi notera att termer som läroarbjudning (och dess synonymer) är mycket vanliga nyckelord som omfattar ett stort antal publikationer. Ett exempel är Gloria Ladson-Billings (1995) mycket uppmärksammade publikation om vikten av kulturellt relevant undervisning. Den används som en utgångspunkt för omfattande forskning, där vissa studier är inriktade på förutsättningar för utbildningen, och andra mot mer principiella sätt att förstå läroarbjudningens uppgifter för skola och samhälle. I andra översikter analyseras exempelvis forskningsresultat som be-

lyser skillnader i effektivitet beroende på lärarpraktikens utformning (Dunst m.fl., 2019), medan andra analyserar samspelet mellan samhällsförändring och lärarutbildning (Cochran-Smith & Villegas, 2015; Cochran-Smith m.fl., 2015). Ytterligare andra forskningsöversikter handlar om hur lärarstudierande lär sig undervisa (Kagan, 1992; Wideen m.fl., 1998), eller om hur lärarutbildare undervisar om läsning i lärarutbildning (Risko m.fl., 2008). Vidare finns översikter riktade emot en viss typ av lärarutbildning, som utbildning av speciallärare (Brownell m.fl., 2005), eller om hur lärarutbildning ska ta tag i särskilda uppgifter som att hantera kulturell mångfald (Rowan m.fl., 2021), och effekter av olika utbildning i att hantera mångfald (Sleeter, 2001), eller olika sexuella läggningar (Airton & Koecher, 2019).

Vad gäller svensk forskning om lärarutbildning tar vi avstamp Karl-Georg Ahlström och Daniel Kallós (1996) genomgång. Den fokuserade på grundskollärarutbildning och den svenska forsknings profil i ett internationellt perspektiv. Enligt Ahlström och Kallós (1996) hade forskning kring lärarutbildning dittills innehållsigt behandlat exempelvis läraryrkets – och därmed utbildningens – utveckling och historia (Berge, 1992; Ekwall, 1987; Florin, 1987; Skog-Östlin, 1984), förskolans framväxt (Holmlund, 1996; Johansson, 1992; Tallberg Broman, 1991), eller specialpedagogiska lärarutbildningar (Bladini, 1990; Nordström, 1968). Vidare behandlades rekrytering till lärarutbildning (Lindblad & Perez-Prieto, 1992; Skog-Östlin, 1984), praktikens roll i utbildningen (Franke, 1990), lärarutbildningens högskoleförlagda del (Beach, 1995; Carlgren, 1992), och lärarutbildningens utfall på högskolor och universitet (Andersson, 1995). Dessutom återfanns studier om genomströmning i utbildningen och ”effektstudier” (Hasselgren, 1981; Henckel, 1990). Sammantaget menar Ahlström och Kallós (1996, s. 83) att forskningen fram till 1990-talets mitt var inriktad mot nationella förhållanden, men var grundad i internationell pedagogisk forskning i termer av metodologi och teori.

För att hitta senare svenska studier om lärarutbildning vände vi oss till Google Scholar. Exempel på sådana studier är Peter Emsheimer (2000) om kritiskt tänkande och disciplinering i lärarutbildning; Owe Lindberg (2002) om svenska avhandlingar om lärarutbildning; och Henrik Hegender (2010) om lärarutbildningens verksamhetsförlagda del. Vidare skrev Stina Hallsén (2013) om utbildningspolitisk reformering av lärarutbildning och Zahra Bayati (2014) om olika aktörers erfarenheter från lärarutbildning utifrån dess mångvetenskapliga sammansättning. Tarja Alatalo (2014) riktade uppmärksamhet mot läs- och skrivinlärning i lärarutbildning. Jörgen Dimenäs m.fl. (2016) argumenterade för tydligare integration mellan högskoleförlagd och verksamhetsförlagd lärarutbildning, och Lena Sjöberg (2022) studerade policydiskurser om lämplighetsprövningar vid lärarutbildning. Vi noterar sammanfattningsvis att det svenska fältet historiskt illustrerat lärarutbildningens komplexa akademiska och samhälleliga uppdrag.

FORSKNINGSANSATS

Vi uppfattar lärarutbildning som ett rikt fasetterat utbildningssystem sammansatt av olika delar och agenter. Exempel på sådana komponenter är läroplaner, lärarutbildare och studenter som följer utbildningsprogram med olika kurser och praktikperioder. Andra exempel är utvärderingar och övergångar till arbetslivet (se t.ex. Brouwer & Korthagen, 2005), vilka i sin tur kan förstås ur olika tidsperspektiv (exempelvis OECD, 2019) och som ges olika uppgifter att ta itu med problem utifrån olika intressen (Bacchi, 2000, 2009) i både skola och samhälle (se Lindblad & Samuelsson, 2019). Forskning om och för lärarutbildning kan alltså hänföras till en mängd olika delar av och uppgifter för komplexa utbildningssystem med olika delar i interaktion med sina omgivningar. Denna interaktion blir också tydlig om vi ser till forskningens huvudsakliga inriktning i termer av att förklara och förstå lärarutbildning som den är, eller att visa eller pröva möjligheter till förändring.³ Vi talar här om forskning *om* respektive *för* lärarutbildning med dess eventuella förbättring (se exempelvis Ahlström & Kallós 1996, s. 66).

Ett forskningsområde bygger på *kommunikation* mellan forskare vars publikationer tas emot och erkänns eller misskänns av andra forskare. Dessa kommunikativa praktiker omfattar alltså olika *hänvisningar* till lärarutbildning (exempelvis ting, personer) som är översatta – eller *kodade* – utifrån olika begrepp eller sätt att tala. Vi menar att hur hänvisningar och koder kombineras genom *konversationer* i forskningspublikationer är av central betydelse för att förstå forskningsfältet med dess organisering i olika aktörer och nätverk (se exempelvis Czarniawska, 2022 om olika sätt att referera och deras betydelse i vetenskaplig organisering) samt hur dessa i sin tur erkänner varandras insatser och bedömer olika kunskapsbidrag i den kommunikation som sker inom fältet.⁴ I sin tur menar vi att organisering av och erkännanden i dessa nätverk är av vital betydelse för att förstå samspelet mellan vetenskap och samhälle – och då också inom lärarutbildningsforskning.

För att undersöka konversationer inom forskarsamhället använder vi oss av bibliometriska verktyg och resurser. En viktig bibliometrisk tes är att citeringar i vetenskapliga publikationer kan användas för att belysa den vetenskapliga utvecklingen och vetenskapens struktur (Garfield, 1979), vilket också gjorts med fokus på svensk utbildningsvetenskap (se exempelvis Börjesson m.fl., 2023; Hansen, 2014). Vanligtvis används aggregerade citeringsdata på dokumentnivå i bibliografisk kopplings- (Kessler, 1963) respektive samciteringsanalys (Small, 1973) för att identifiera forskningsfronter (Persson, 1994; Small & Griffith, 1974). Samcitering på författarnivå har använts vid kartläggning av intellektuella strukturer (McCain, 1986; Persson, 1994; White & Griffith, 1981). Intellektuella strukturer kan också analyseras på högre aggregationsnivåer, såsom tidskrifter och andra publikationskällor (McCain, 1991a, 1991b), samt på organisations- och nationsnivåer baserat på författar-

nas angivna adresser i publikationen. Medan dessa tekniker varit kända länge, är det endast nyligen som meningsfulla tillämpningar som både är metodologiskt och visuellt användbara har utvecklats. Programvaran VOSviewer, utvecklat vid Centre for Science and Technology Studies (CWTS) i Leiden, erbjuder möjlighet att på ett metodologiskt korrekt och meningsfullt sätt genomföra sådana analyser och redovisa dessa på ett visuellt tilltalande sätt (Van Eck & Waltman, 2010). Med hjälp av VOSviewer kan vi studera konversationer inom forskarsamhället för att se hur olika publikationer länkar till varandra genom att referera till varandra, genom att använda samma referenser och nyckelord, samt att klustra denna information på olika aggregeringsnivåer. Då kan vi ses vad en publikation betyder i forskarsamhället bortom själva texten – hur den på olika sätt länkas till andra publikationer – och på så sätt begripa hur ett forskningsfält organiserar sig. Här utgör publikationerna noder som kan länkas till varandra och på så sätt forma nätverk. På så sätt kan vi utläsa vad som inte står i själva texten men vad den betyder i konversationer mellan olika aktörer inom forskningsfältet – och vad dessa konversationer i sin tur betyder för den aktuella publikationen.

För att genomföra kartläggningen identifierar vi lärarutbildningsforskning och hur denna – i sina variationer – tar sig uttryck i gemensamma kunskapsintressen och intellektuella traditioner (Persson, 1994). Vi försöker alltså fånga organisering och erkännanden i forskningsfältet som helhet, med dess referenser och kodningar, genom att granska länkar mellan publikationer och deras citeringar. Våra analyser sker då huvudsakligen på två olika sätt:

- Om en grupp av publikationer i stor utsträckning har gemensamma referenser – länkade genom frekventa bibliografiska kopplingar – har vi anledning att förmoda att de har liknande forskningsintressen och på så sätt tillsammans bildar en *forskningsfront*, jämfört med andra grupper av publikationer som inte har dessa gemensamma referenser.
- Om vi i stället går till de samciterade referenserna och ser i vad mån de återkommer tillsammans bland olika publikationer – i vad mån det förekommer länkar i form av samcitering – kan vi på så sätt finna indikationer på distinkta *intellektuella traditioner* inom skilda grupperingar av forskning och deras sätt att förstå lärarutbildningsproblematiken.

Ett sätt att förstå dessa analyser är att tänka publikationerna inom området som kolumner deras citerade referenser ligger i raderna i den matris som uppstår, se tabell 1.

Givet detta mönster i matrisen kan vi förmoda att publikationerna A, B och E bildar en gemensam *forskningsfront*, indikerad av den bibliografiska koppling – de länkar – som uppstår genom de gemensamma referenserna till Pierre Bourdieu, Lisbeth Lundahl och Ken Zeichner, m.fl., medan C och D

konstituerar en annan forskningsfront utifrån den bibliografiska kopplingen med referenserna till Frank Pajares m.fl. och Lee Shulman.

Tabell 1.

Publikationer och citeringar – bibliografisk koppling och samcitering

Citerade referenser	Publikationer inom ett område med referenser inom kolumnerna				
	A	B	C	D	E
Zeichner (2010)	+	+			+
Shulman (1987)			+	+	
Bourdieu (1991)	+	+			+
Lundahl m.fl.(2010)	+	+			+
Pajares m.fl.(2007)			+	+	

Vänder vi på steken och ser till raderna av citerade referenser så ser vi att referensen till Zeichner bidrar till att forma en *intellektuell tradition* som ligger nära till såväl Bourdieu som Lundahl m.fl., men inte till Pajares m.fl., enligt den samcitering som är för handen.

Genom att analysera sådana relationer får vi därmed en bild av det forskningsfält vi är intresserade av på två olika sätt:

- a) Dess olika *forskningsfronter* som vi menar återspeglar olika kunskapsintressen och problemuppfattningar inom fältet och troligen också korresponderar mot en social strukturering av forskningsfältet.
- b) Vidare kan vi fånga de *intellektuella traditioner* som forskningen bygger på genom att undersöka i vad mån publikationerna vilar på samma bas i termer av att de refererar till samma litteratur – eller inte.

Vi använder oss framför allt av de resurser som finns i Web of Science med dess stora databas. Denna ansats har fördelar genom att den bygger på ett noggrant urval av refereegranskade artiklar och omfattande databaser.⁵ Urvalet är emellertid begränsat genom att publikationerna i mycket stor utsträckning är engelskspråkiga och att få svenskspråkiga tidskrifter ingår i Web of Science. Detta gör att åtskillig välkänd och erkänd svensk forskning inte har möjlighet att komma med som aktiva dokument som bidrar till forskningsfronten i vår kartläggning. Däremot kan denna forskning (inklusive monografier och så kallad ”grå litteratur” identifieras i den intellektuella basen, då samciteringsanalyserna bygger på vilka publikationer återfunna i de aktiva dokumentens referenslistor, oavsett om källpublikationen är indexerad i WoS eller inte). Vi ska förhoppningsvis längre fram ta itu med denna begränsning i kommande forskning.

Vi vill alltså studera hur ”fältet” av lärarutbildningsforskning ser ut i termer av forskningsfronter och intellektuella traditioner genom att använda oss av

bibliometriska verktyg.⁶ Vi menar att sådana analyser är viktiga och värdefulla för att få grepp om kunskapsläget inom ett forskningsfält och för att utveckla ny forskning och bedöma dess kunskapsbidrag. Vi är medvetna om att sådana verktyg har missbrukats vid styrning av högre utbildning och forskning för att bland annat utvärdera och rangordna forskare liksom för att fördela ekonomiska medel till institutioner, men vill med vårt explorativa arbete som lägger tonvikt på relationella och tematiska mönster fokusera på hur dessa analyser kan gynna fältet genom att bidra till att belysa och förstå en intellektuell och social organisering av dess forskning (Kullenberg & Nelhans, 2015; Nelhans, 2013). I vårt arbete knyter vi här an till studier av högre utbildning och forskning som undersöker intellektuell och social strukturering av akademien (Engwall, 1995; Whitley, 2000), exempelvis rörande strukturella förhållanden som forskningens finansiering och dess adressater, och hur detta återspeglas inom forskningsfältet och i de kunskapsbidrag som genereras och uppmärksammas.⁷

FORSKNINGSFRÅGOR

Vi avser beskriva och analysera svensk lärarutbildningsforskning som framträder i tidskrifter indexerade i Web of Science samt att relatera resultaten av våra analyser till motsvarande förhållanden inom internationell forskning i samma databas. Med svensk forskning menas här de publikationer som enligt WoS har svensk författaraffiliering, medan internationell forskning utgörs av publikationer med sådan affiliering till samtliga länder, inklusive Sverige.

Vårt fokus ligger inte på analyser av framställningen i de enskilda publikationerna, utan i stället på hur dessa är länkade till varandra genom konversationer inom forskningsfältet. På så sätt avser vi att fånga hur lärarutbildningsforskning organiserar sig i olika noder och nätverk och därmed förstå den komplexa karaktären hos lärarutbildningsforskning.

Vi söker svar på följande frågor:

- Hur har publicering inom svensk lärarutbildningsforskning förändrats över tid och rum?
- Hur organiserar sig lärarutbildningsforskning i olika nätverk genom länkar mellan dess publikationer?
- Vilken centralitet i nätverk och konversationer har olika publikationer och tidskrifter inom lärarutbildningsforskning?
- Vilka olika forskningsfronter kan vi utläsa i dessa nätverk och vilka problem framstår som viktiga i olika fronter?
- Vilka intellektuella traditioner framstår som betydelsefulla i olika nätverk inom lärarutbildningsforskning?

Utifrån svaren på dessa frågor diskuterar vi organiseringen av lärarutbildningsforskning med svensk anknytning och vad detta kan betyda för området i Sverige och för internationellt utbyte och samarbete. Genom att identifiera bibliografiska forskningsfronter, kan vi identifiera såväl den manifesta kollegialitet, vilken är synlig i direkt samarbete, som den latent kollegialitet (Crane, 1972) som framträder genom forskarnas gemensamma forskningsansatser, som överlapp mellan deras referenslistor antyder. Den intellektuella basen identifieras i sin tur genom att de källor som ofta används tillsammans klustras genom analyser av deras länkar och hur dessa analyser visualiseras.

METODISKA ÖVERVÄGANDEN OCH DATA

Studien bygger på Web of Science, en databas med totalt drygt 22 miljoner publikationer, varav 266 000 kategoriseras som ”Education and Educational Research”. Vi eftersträvade en transparent och reproducerbar ansats för att identifiera forskning inom fältet, vilken beskrivs nedan samt i Tabell 2:

Tabell 2.

Ansats för att identifiera publikationer rörande lärarutbildningsforskning identifierade i Web of Science

Databas:	Web of Science
Index	All citeringsdatabaser (inklusive WOS.SSCI OR WOS.SCI OR WOS.AHCI, Conference proceedings (CPLS, CPCI-SSH), Book Citation Indices (BKCI-s, BKCI-SSH).
Sökord	“teacher educ*”
Sökning i	Abstract, OR Title OR Author Keywords
Typ av dokument	Alla
Avgränsning	Tidsintervall: 1937–2021
Totalt antal dokument	23 886
Totalt antal från Sverige	358 Utifrån artiklarnas adressinformation identifierad i Web of Science kategorisering över länder/regioner

Identifieringen utgår alltså från Web of Science och sökorden ”teacher educ*” i titlar, abstract eller författarnas nyckelord. Vi avgränsade sökningen från år 1937 (den första indexerade publikationen) till år 2021. Vi sökte i titlar, abstract och författarnas nyckelord i flera index och inkluderade alla dokumenttyper. Totalt gav sökningen 23 886 publikationer varav 358 hade författaraffiliering i Web of Science som korresponderade med ”Sverige”.

Denna ansats menar vi är följbär och rimlig med tanke på de frågor vi arbetar med och ger en bred bild av nutida svensk lärarutbildningsforskning i

internationella sammanhang. Några saker som begränsar urvalet av ”all” relevant litteratur är, som tidigare nämnts, att ingen citeringsdatabas täcker all publicerad litteratur. Därutöver utgör begränsningar i datamaterialet, som kvalitet, fullständighet i metadata (till exempel identifieras endast förstaförfattare i samciteringsanalyser, och publiceringar före mitten på 1980-talet saknar vissa metadata som nyckelord och abstract. Detta är inget specifikt för just denna studie, men måste finnas i medvetandet när tolkning av materialet görs).

Analysen av hur den svenska lärarutbildningsforskningen organiserar sig i relationer mellan publikationer och referenser genomförs med hjälp av programmet VOSviewer.⁸ VOSviewer arbetar med klusteranalyser av länkar mellan publikationer som översätts till grafiska representationer där publikationerna utgör noder som länkas till varandra genom exempelvis citeringar:

- Storleken av en nod i bilden bestäms av antalet citeringar som görs till detta
- Avstånd–närhet mellan olika noder bestäms av det totala antalet länkar mellan dessa
- Klusteranalyserna bygger på utforskning av likheter och skillnader i länkning mellan noder. Dessa kluster presenteras i listor med publikationer eller referenser och klustren presenteras i olika färger i VOSviewer.
- Namngivning av kluster bygger på vår tolkning av betydelser av centrala noder, främst publikationer – mätt med antalet länkar i det aktuella nätverk som klustret indikerar.

Vi analyserar hur lärarutbildningsforskning med svensk anknytning i Web of Science och förhåller sig till tidigare analyser av internationell lärarutbildningsforskning i Web of Science – där alla länders publikationer ingår (se Lindblad m.fl., 2021; Lindblad & Samuelsson, 2021, 2022).

RESULTAT

Resultatpresentationen ser ut som följer: Först redogör vi för utfallet över tid och plats, genom en kvantitativ, kvalitativ och geografisk beskrivning av utveckling av svensk lärarutbildningsforskning i termer av erkännanden och publiceringsmönster. Därefter tar vi upp utfallet i form av forskningsfronter inom denna forskning genom att studera bibliografiska kopplingar – eller länkar – mellan olika publikationer. Efter detta följer analyser av intellektuella traditioner genom undersökningar av samcitering av de referenser som används. Inom respektive steg gör vi en genomgång av forskning med svensk anknytning för att därefter ge en översiktlig internationell bild och kommenterar eventuella skillnader och likheter mellan svensk och internationell lärar-

utbildningsforskning. Det bör betonas att våra analyser är explorativa och erbjuder olika sätt att förstå och diskutera intellektuell och social organisering av lärarutbildningsforskning med dess olika röster och uppgifter i olika sammanhang.

Utveckling över tid och plats

Genom den ovan redovisade sökningen i Web of Science framträder en lista av publikationer som på olika sätt behandlar lärarutbildning. Vårt totala urval består alltså av 23 886 publikationer varav 358, eller 1,5%, har svensk författaranknytning. Den svenska storleksordningen är något mindre än den för exempelvis Finland och Norge men klart större än för Danmark och Island. Vi rör oss således totalt med ett stort antal publikationer av relevans för lärarutbildningsforskning, varav ett begränsat antal kategoriseras av Web of Science som tillhörande Sverige. Man kan notera att publikationerna i Web of Science generellt har en anglosaxisk dominans – språkligt såväl som nationellt, även om antalet publikationer från länder som Folkrepubliken Kina, Brasilien och Turkiet har ökat rejält under senare år.

I figur 1 redovisar vi antalet registrerade publikationer med svensk anknytning per år. Antalet sådana publikationer växer alltså rejält över tid. År 2000 registrerades endast en publikation medan år 2020 tillkom ytterligare 57. Totalt har antalet publiceringar inom lärarutbildningsforskning ökat mycket kraftigt under senare år. Detta gäller även den samlade internationella forskningen som expanderat kraftigt – från att 162 publikationer registrerades 2000 till 2471 registreringar år 2020. Värt att notera är då att hela Web of Science har i stort en linjär tillväxt under denna tid (Kullenberg & Nelhans, 2015).

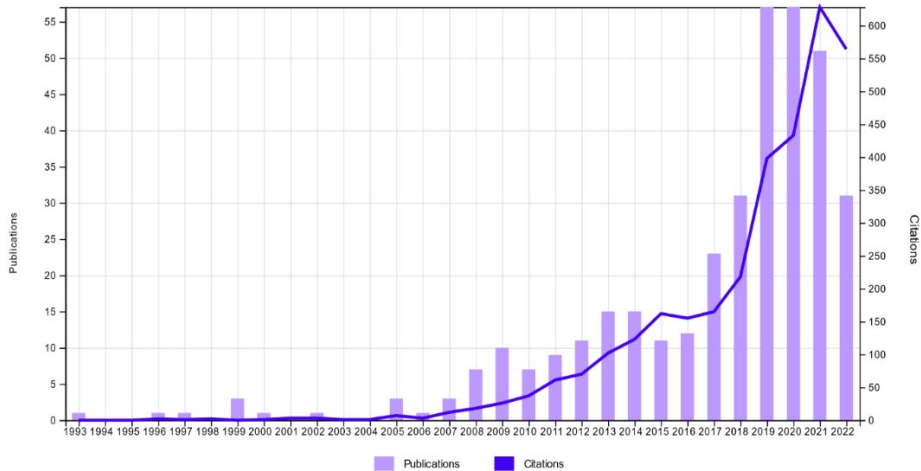
Den svenskanknutna forskningen finner vi till största delen i tidskrifter kategoriserade av WoS som ”Education, Educational Research”, men även sådana som är kategoriserade som tillhörande exempelvis ”Hospitality, Leisure, Sport, Tourism”, ”Linguistics” och ”Environmental Studies”. De flesta svenska universitet och högskolor är förknippade med lärarutbildningsforskning, exempelvis ingår forskning baserad i Göteborg, Linköping, Linne-, Malmö, Stockholm, Umeå samt Uppsala universitet. I det svenska urvalet i Web of Science ser vi att samarbete med forskare vid utländska universitet ganska vanligt förekommande, exempelvis med University of Auckland, University of Cambridge eller University of Helsinki.

Enligt Web of Science publiceras den svenska forskningen framför allt i tidskrifter som *European Journal of Teacher Education* eller *Teaching and Teacher Education*, eller mot läroplansteori eller ämnesdidaktik – som *Journal of Curriculum Studies* och *International Journal of Science Education*. Men till detta kommer ett antal artiklar som behandlar andra typer av frågor som *Computers and Education* eller *Gender and Education*. Det är alltså ett tämligen innehållsrikt, men

brokigt svenskt fält. Jämfört med det internationella fältet fann vi en något annorlunda publiceringsprofil, där det svenska urvalet har en större tyngdpunkt på nordiska eller europeiska tidskrifter och mer ämnesdidaktiskt inriktade tidskrifter. För en närmare granskning, se bilaga A.

Figur 1.

Antal publikationer i tidskrifter kategoriserade som utbildningsvetenskap i Web of Science med svensk anknytning samt citeringar per år, 2022-11-22.



Forskningsfronter

Vi börjar med att ge en karta över hur svensk lärarutbildningsforskning organiserar sig i form av forskningsfronter. Länkarna mellan två publikationer bestäms – enkelt uttryckt – genom att antalet gemensamma referenser divideras med det totala antalet referenser som dessa publikationer anger – ju närmare publikationerna ligger varandra desto större andel gemensamma referenser (se figur 2).

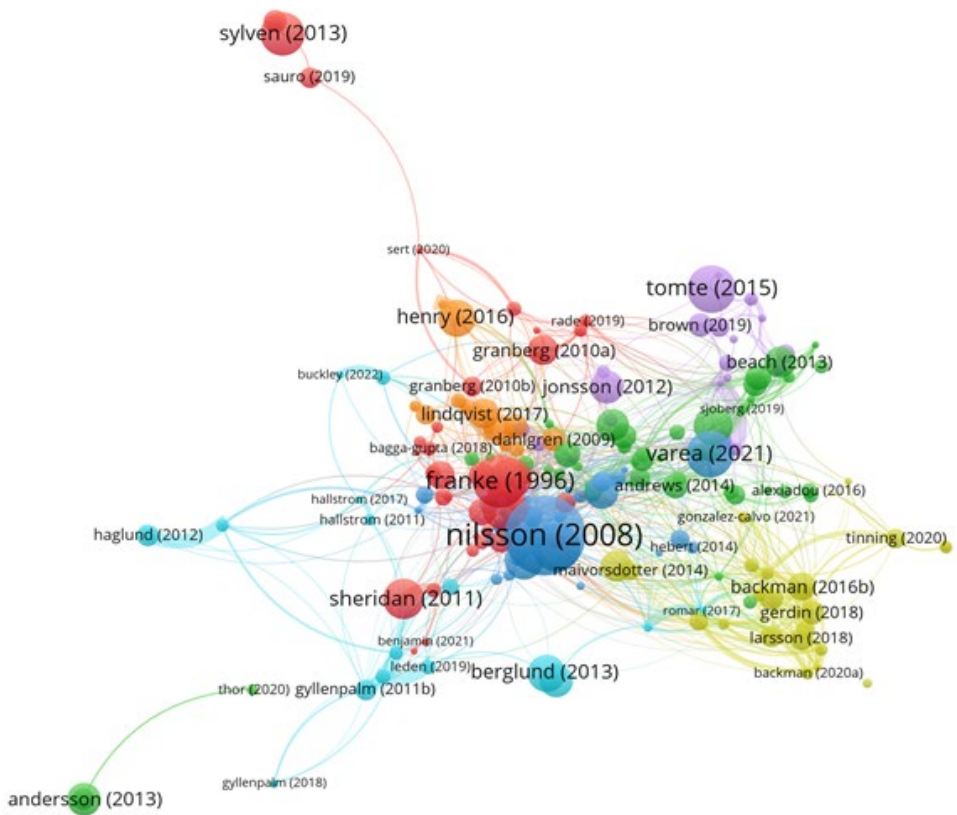
Symbolerna på kartan bygger – som tidigare framförts – på antal citeringar som visas i de olika cirklarnas storlek. Större cirklar innebär fler citeringar än mindre cirklar, men det innebär självfallet inte att publikationer med större cirklar på något sätt är bättre utan att de är mätbart mer uppmärksammade i konversationerna enligt citeringsindex. En utförlig beskrivning av verktygets funktioner, inklusive beskrivning av de algoritmer som används för klustring och nätverksmått finns i Van Eck och Waltman (2010).

Avstånden mellan publikationerna visar antalet gemensamma referenser – eller länkar till varandra – som dessa har. Litet avstånd betecknar många gemensamma referenser medan stort avstånd visar på få eller inga gemensamma referenser. Richard Tinning (2020) till höger har alltså få gemensamma

referenser med Jesper Haglund och Fredrik Jeppson (2012) till vänster. Detta förhållande indikerar att publikationerna troligen tillhör skilda forskningsfronter inom fältet av lärarutbildningsforskning, vilket verkar rimligt om en betänker att den förra behandlar kritisk pedagogik i utbildning av idrottslärare, medan den senare behandlar hur lärare kan hantera bruket av analogier i undervisning om termodynamik.

Figur 2.

Forskningsfronter inom lärarutbildningsforskning med svensk anknytning enligt data från Web of Science (oktober 2022).



Kommentar: Klusteranalyser baserade på VOSviewer (n=358) utifrån dokument med minst tre citeringar, minst 15 noder/kluster, resolution 0.8 gav 7 kluster.

Färgerna används för att beteckna kluster, vilka indikerar hur forskningen organiserar sig i olika nätverk. Sådana kluster skapas genom explorativa analy-

ser av skillnader och likheter i publikationernas mönster av referenser. Vi valde att arbeta med större kluster om minst 15 noder, vilket gör att de blir färre till antalet, men också blir mer heterogena.

I diagrammet finner vi bland annat ett rött kluster – med publikationer av bland andra Anita Franke och Lars-Owe Dahlgren (1996) som behandlar mentorskap i verksamhetsförlagd lärarutbildning och av Ulla Lindgren (2005) som också tar upp forskning om mentorskap. Texter inom det blå klustret behandlar likartad forskning om lärarkunskap – som av Pernilla Nilsson (2008) och av Michal Drechsler och Jan van Driel (2008) där kemilärares pedagogiska kunskap – bestående av publikationer som bestäms av en större inbördes likhet med varandras referenser.

Kartan i figur 2 ger en flygbild av hur svensk lärarutbildningsforskning organiserar sig i olika forskningsfronter med olika inriktningar och intressen i form av kluster av olika storlek, färg och avstånd till varandra. De explorativa analyserna resulterar i en karta med tre jämnstora centralt placerade kluster (kluster 1, 2 och 3) som knyter an till professionsforskning (t.ex. Carlgren, 1999), reformpolitik på olika sätt, (t.ex. Lundahl m.fl., 2010) och frågor om lärarkunskap (Nilsson, 2008) som tidigare nämnts. Det röda klustret är något spretigt och tillhörande det, men längst norrut lite för sig själv, ser vi publikationer rörande undervisning i främmande språk (Sylvén, 2013). Även det gröna har en viss spretighet med Klas Andersson m.fl. (2013) om hållbar utveckling som befinner sig på rejält avstånd från andra noder i klustret.

Tabell 3.

Lärarutbildningsforskning med svensk anknytning: Beskrivning av kluster, deras storlek i antal noder samt referenser som exempel.

Kluster	Färg	Storlek	Referenser	Forskningsintressen
1	Röd	45	Franke & Dahlgren (1996)	Professionsforskning
2	Grön	44	Lundahl m.fl. (2010)	Reformpolitik
3	Blå	40	Nilsson (2008)	Lärarkunskap
4	Gulgrön	25	Maivorsdotter & Lundvall (2009)	Idrottspedagogik
5	Lila	21	Tømte m.fl. (2015)	Digital kompetens och literacy
6	Turkos	17	Berglund (2013)	Ämnesdidaktiskt inriktad forskning
7	Orange	15	Henry (2016)	Läraridentitet och relationell kompetens

Fyra kluster är mindre och belägna mer i ytterkant av diagrammet. Det gulgröna klustret, i sydost, har en tydlig prägel av idrottspedagogik (Maivorsdotter & Lundvall, 2009). Det lila, i nordost, är något spretigt, men handlar till stor del om digital kompetens och literacy (Tømte m.fl., 2015). I det turkosa klustret i sydväst framträder forskning av ämnesdidaktisk karaktär,

framför allt riktat mot naturvetenskap i lärarutbildning (Gyllenpalm & Wickman 2011). Och det orangea slutligen, riktar sig mot professionell identitet och relationell kompetens (Henry, 2016; Aspelin & Jönsson, 2019) (se Bilaga B för fler exempel och referenser). Dessa publikationer hänvisar till olika uppgifter för lärarutbildning som också inramas eller kodas på olika sätt. För en sammanställning, se tabell 3.

För att kunna relatera våra svenskbaserade resultat till olika internationella forskningsfronter beskrivs de senare mycket kortfattat här.⁹

De internationella fronterna kan ses som en triangel. Längs basen åt ena hållet ser vi då ett stort kluster som omfattar flera mycket uppmärksammade artiklar. Det behandlar främst forskning om *undervisning* och *lärarprofession* riktat till lärarutbildning, med publikationer av Dona M. Kagan (1992), Linda Darling-Hammond (2000), Pam Grossman med flera (2009) samt Niels Brouwer och Fred Korthagen (2005) som betydelsefulla noder utifrån deras länkar till andra publikationer.

Ett andra kluster ligger åt motsatt håll längs basen – på stort avstånd från det första klustret och av nästan samma storlek – innehåller också några av de mest centrala publikationerna inom forskningsfältet. Publikationerna här behandlar olika *psykologiska* och *didaktiska* aspekter på lärarutbildning som hos Derek Hodson (2003) och Helen Watt m.fl. (2007). En stor del av detta kluster är mycket samlat, men även ett stort antal ”öar” hör hit.

Mellan dessa båda kluster – fast vinkelrätt uppåt – finns ett tredje kluster som behandlar mer *politiska* frågor, exempelvis i termer av *ras* och *etnicitet* hos H. Richard Milner (2006), samt *hierarkier mellan teori och praktik* (Zeichner, 2010), och olika alternativ vid reformering av lärarutbildning i USA (Darling-Hammond, 2010) som är placerad längre utåt på kartan.

Ett särskilt, mycket mindre kluster av publikationer, också vinkelrätt fast utåt kanten mot de båda första, behandlar forskning om *lärares tro på sin egen förmåga* (s.k. self-efficacy) och på sin egen praktik (Gurvitch & Metzler, 2009), ibland knutet till lärares lärande (Lin & Gorrell, 2001), eller till förväntningar på utfallen av undervisning (Siwatu, 2007). Långt ifrån detta kluster och ut mot den andra kanten kan vi också finna ett litet kluster runt Carol Rodgers (2002) som behandlar reflekterande praktik och reflektion i lärarutbildningen.

Dessa kluster hänvisar till olika komponenter inom lärarutbildning (lärarutbildare, lärarstudenter, eller design av lärarutbildning) och därtill sammanhängande uppgifter och problem. Vi noterar att det svenska och det internationella fältet till viss mån liknar varandra. Vi kan emellertid också se en något annorlunda prägel inom svensk forskning, där frågor om läroplans-teori, didaktik, och idrottspedagogik tar större plats.

Sammanfattningsvis menar vi att identifieringen av dessa olika forskningsfronter stämmer med vår uppfattning om olikartade kunskapsintressen, genom sina respektive hänvisningar till olika studieobjekt. Analyser av länkar mellan publikationer visar också hur fältet organiserar sig genom inbördes

erkännanden – eller brist på erkännanden – i sina konversationer. Vi påminner om att de bilder vi presenterar är preliminära resultat av explorativa analyser med tydliga begränsningar hos data och bör behandlas som förelöpare till fortsatta studier. Samtidigt menar vi att analyserna kan illustrera fältets variation i termer av forskningsproblem och kunskapsintressen, vilket också speglar fältets breda, samhälleliga relevans.

Intellektuella traditioner

Vilka intellektuella traditioner inom lärarutbildningsforskning kan vi då få fram med de verktyg som vi har till vårt förfogande? Vi använder oss av ett liknande stegvis förfarande som i det tidigare avsnittet, det vill säga vi börjar med den svenskanknutna forskningen för att därefter relatera den till den internationella organiseringen av lärarutbildningsforskning.

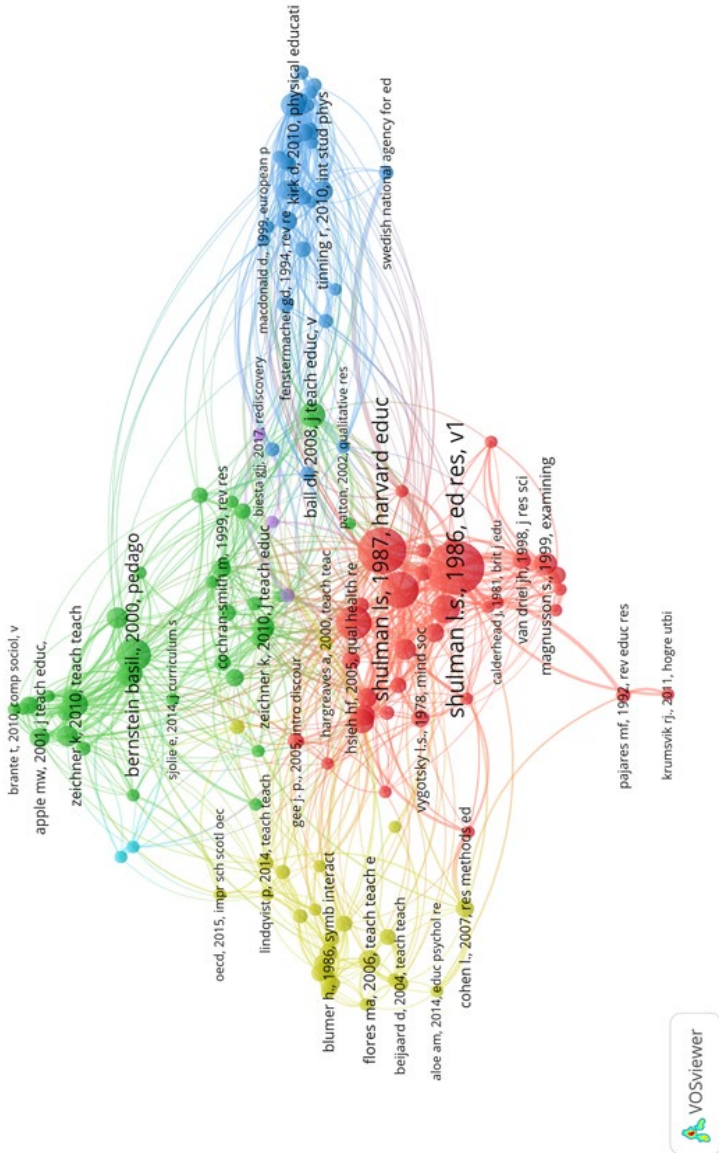
I figur 3 presenterar vi en översiktlig bild av det svenska forskningsfältet. Den bygger på de referenser som förekommer i de 358 publikationer som identifierades i Web of Science, totalt är 13 958 referenser som länkas till varandra på olika sätt. På så sätt identifieras olika intellektuella traditioner som nätverk utifrån skillnader och likheter i referering. Utfallet av analyserna presenteras i figur 3, där vi kan utläsa mer citerade referenser som noder i de olika klustren och deras närhet och avstånd till varandra.

Figuren visar på olika grupperingar av lärarutbildningsforskning som vi menar är av betydelse för att förstå den intellektuella organiseringen av fältet i olika noder och nätverk och respektive avstånd till varandra. Vi menar att denna karta kan användas för att orientera sig i fältet och att också förstå vilket kunnande som krävs för att ingå i olika nätverk. Samtidigt menar vi att det är viktigt att förstå att kartan är provisorisk. Terrängen kan förändras rejält, liksom kartan med dess symboler.

Utifrån en likande karta för det internationella urvalet (Lindblad m.fl., 2021) kan vi notera att det finns en rejäl korrespondens med det svenska vad gäller samciterade referenser. De intellektuella traditionerna förefaller påminna mer om varandra än vad gäller forskningsfronterna för det svenska och internationella materialet. Det är ofta samma referenser som är mest samciterade i båda materialen – exempelvis Lee Shulman (1986, 1987), Donald Schön (1983), Ken Zeichner (2010), Linda Darling-Hammond (2000) och Deborah Löwenberg Ball (2008).

I den svenska kartan finner vi även inhemska publikationer av betydelse för att förstå vilka traditioner som verkar inom svensk lärarutbildningsforskning, som av Ference Marton (1981), samt Ference Marton och Shirley Booth, (1997) och av Dennis Beach och Carl Bagley (2012, 2013). Däremot saknas så gott som helt referenser till den tidigare refererade texten av Gloria Ladson-Billings (1995), och även annan internationell lärarutbildningsforskning rörande rasism och kulturella skillnader.

Figur 3.
Intellektuella traditioner i svensk lärarutbildningsforskning



Kommentar: Klusteranalyser från VOSviewer, baserade på samiterade referenser, n=13 958, varav vi väljer minst 5 citeringar. Därefter minst 2 noder per kluster och resolution 0.8 ger sex kluster.

I tabell 4 ger vi en översiktlig bild av svenska och internationella traditioner inom lärarutbildningsforskning utifrån tolkning av centralt placerade publikationer inom respektive kluster, samt kodord som indikerar innehållet i klustren.

Tabell 4.

En preliminär sammanställning av intellektuella traditioner i svenskanenuten lärarutbildningsforskning identifierad i Web of Science.

Kluster	Antal	Central publikation	Svensk visad publikation	Forskningsintressen
1	34	Schön (1983, 1987); Shulman (1986, 1987); Braun & Clarke (2006);	Marton (1981, 1997), Nilsson (2008) Nilsson & Loughran, (2012)	Lärarkunskap; kunskapsfrågor
2	34	Cochran-Smith (1999); Hattie (2008); Zeichner (2010); Loewenberg Ball, Thames & Phelps (2008); Apple (2001)	Alvunger & Wahlström (2018); Beach & Bagley (2013)	Professionalism, professionalisering
3	32	Kirk (2009); Tinning (2012); Bourdieu (1990); Brown (2005); Lortie (1975/2002)	Backman & Larsson (2016); Larsson m.fl., (2018); Maivorsdotter (2014)	Idrottspedagogisk forskning – ofta professionsinriktad
4	28	Blumer (1986); Hargreaves (2000); Flores & Day (2006)	Carlgren & Klette, (2008); Löfgren & Karlsson, (2016); Larsson (2009); Thornberg (2012)	Symbolisk interaktionism, Lärarkulturer
5	3	Biesta (2017); Sabol, (2012); Scheff (1990)		Undervisning, professionalism
6	2	Fairclough (1993); Fairclough (2016)		Kritisk diskursanalys

Kommentar: Kluster och antal noder samt publikationer med svensk anknytning inom respektive kluster

Vi ser i figur 3 att det största (röda) klustret av intellektuella, som behandlar lärarkunskap med exempelvis referenser till Lee Shulman (1986) och Ference Marton (1981) är centralt placerad på kartan med nära kopplingar till flera kluster, exempelvis det gröna som behandlar professionalism och professio-

nalisering. Delar av detta professionsinriktade kluster dragit sig norrut, med referenser som Marilyn Cochran-Smith (1999) och Daniel Alvunger och Ninni Wahlström (2018). Inkilat mellan det röda och det gröna klustret hittar vi en annan del av ett professionskluster med referenser till Thomas Scheff (1990) och Gert Biesta (2017). Denna spänning inom det professionsinriktade klustret kan vara viktig för fortsatta analyser. Professionsklustren är även nära det på kartans österkant blåa klustret av idrottspedagogiskt slag med exempelvis Erik Backman och Håkan Larsson (2016) och Dan Lortie (1975/2002). Västerut hittar vi ett kluster kring symbolisk interaktionism och lärarkulturer (Blumer, 1986; Hargreaves, 2000). Med denna karta och dess grupperingar av referenser menar vi oss ha erhållit en viss överblick över olika grupperingar och nätverk inom den del av svensk lärarutbildningsforskning som är internationellt publicerad och återfinns i den databas som vi arbetar med.

Till bilden av forskningsfältet hör också att våra analyser kan visa var forskningen är publicerad. Vi identifierade ett par förhållanden som kan vara viktiga att notera för att förstå fältet. För det första citerar författarna texter i ett stort antal tidskrifter eller andra typer av publikationer (drygt 5 000 källor) som korresponderar tämligen väl mot det internationella mönstret, där *Teaching and Teacher Education* har en central betydelse. Vad som också är mycket påtagligt för svensk lärarutbildningsforskning är en omfattande publicering i tidskrifter som behandlar frågor om naturkunskap och miljöfrågor samt tidskrifter med inriktning mot vad vi kan kalla idrottspedagogik som distinkta områden. De svenskbaserade tidskrifterna *Pedagogisk Forskning Sverige* och *Education Inquiry* är också relativt väl använda källor inom området liksom den nordiska *Scandinavian Journal of Educational Research*.

AVSLUTANDE DISKUSSION SAMT FRAMÅTBlick

Vår undersökning har analyserat organisering av lärarutbildningsforskning genom att undersöka konversationer i forskningslitteraturen och visa hur länkar mellan publikationer formar noder och nätverk inom forskningen. På så sätt menar vi att vi kan begripa hur forskningen organiserar sig i olika kunskapsintressen och intellektuella traditioner för att ta itu med olika uppgifter och problem.

Analyserna möjliggörs och begränsas av det material som finns i Web of Science. Även om dess databas omfattar mer än en kvarts miljon vetenskapligt granskade publikationer inom utbildningsforskning så bör läsaren ha i åtanke att den domineras av anglosaxisk forskning och att den svenska andelen endast utgör lite drygt en procent av den samlade internationella. Vi menar därför att denna studie behöver kompletteras med utforskning av andra svenska publikationer och deras organisering. Vi hoppas kunna ta itu med denna uppgift i fortsatt forskning.

Undersökningen vilar på vår övertygelse att det är viktigt och intressant att utforska konversationer och nätverk inom lärarutbildningsforskning och att det därvid är fruktbart att utnyttja de möjligheter som bibliometriska analyser kan ge. Sådan forskning behövs för att förstå olika kunskapsintressen och för att inse betydelsen av olika kunskapsbidrag och dess betydelse för – kanske motstridiga – argument i olika frågor. Vi menar att dylika utforskande analyser är av vital betydelse för utvecklingen av ett kunskapsområde och för sakliga engagemang i samhällsfrågor (se exempelvis Gustavsson, 2010). Vi anser också att sådana utforskningar och kartläggningar är mer värdefulla för forskarsamhället än de bibliometriska utvärderingar av forskning som görs i form av mängden citeringar.

Vår genomgång av forskningsfältet kan ses i förlängningen av den genomgång av svensk lärarutbildningsforskning som tidigare presenterats av Ahlström och Kallós (1996). Våra analyser visade på ett kraftigt expanderande forskningsområde med grupperingar i olika noder och nätverk, såväl i Sverige som internationellt. Orsaker till denna expansion kan grundas i akademiseringen av lärarutbildningarna samt den resultatstyrning av högre utbildning och forskning som genomförts i Sverige (Sile & Vanderstraeten, 2018).

Vi kunde notera ganska stora likheter i organisering och kunskapsintressen hos svensk jämfört med internationell forskning. Vi tyckte oss dock se att frågor om makt och politik var mera vanligt förekommande i svenska publikationer, vilket stämmer väl överens med den genomgång som Ahlström och Kallós (1996) gjort tidigare, samt att innehållsfrågor i svensk forskning har en något annorlunda profil än i den internationella terrängen, exemplifierat med den betydelse som fenomenografiska analyser visat sig ha i vissa nätverk inom svensk forskning.

Våra explorativa analyser visade att lärarutbildningsforskning organiserar sig i olika nätverk med skilda kunskapsintressen och intellektuella traditioner i arbetet med att skapa kulturellt kompetenta lärare. I vår resultatredovisning har vi försökt att presentera våra resultat på ett översiktligt sätt. Vi har då också frågat oss vilka distinktioner som krävs för att begripa detta brokiga område. För att svara upp mot detta lyfter vi fram två typer av distinktioner inom området, nämligen *lokalisering av problem* och *inriktning av kunskapsintressen*. Med hjälp av dessa distinktioner kan vi identifiera olika positioner inom forskningen och gränsdragningar mellan dessa positioner. Dessa gränser kan överskridas i forskningen och forskningens objekt blir en form av gränsobjekt (se exempelvis Leigh Star, 2010), vars innebörd förändras när det rör sig mellan olika positioner.

Om lokalisering av problem: Lärarutbildningsforskning karakteriseras av att omfatta olika studieobjekt (jfr Fransson & Lundgren, 2003), som olika saker, delar, eller aspekter av lärarutbildningar, dess villkor och uppgifter. Vad det handlar om kan variera. Det kan röra sig om lärarutbildare, lärarstudenter, rekrytering och genomströmning, kurser och deras innehåll. Vi drog här

slutsatsen att texterna i mycket stor utsträckning handlar om de olika uppgifter och problem som lärarutbildningarna förväntas hantera eller ta itu med. Vi sammanfattar detta som en fråga om lokalisering av problem (jfr Bacchi, 2000). Givet detta vill vi göra en distinktion mellan två typer av lokalisering. En typ av problem ligger *utanför* lärarutbildningarna. Det kan röra sig om brister och missförhållanden i skola och samhälle, exempelvis i form av rasism, bristande jämställdhet, skolresultat och internationell konkurrenskraft som lärarutbildningarna hamnar i eller förväntas att lösa. En annan typ av problem lokaliseras *inom* lärarutbildningarna och deras olika uppgifter och svårigheter i arbetet med att skapa kulturellt kompetenta lärare, som exempelvis i konsten att lära ut språk eller reflektera över sin egen praktik.

Vad gäller *inriktning av kunskapsintressen* är det mer komplicerat. Utifrån vårt arbete menade vi oss emellertid kunna identifiera två olika övergripande orienteringar: En ofta återkommande inriktning var att fokusera krav på, eller behov av, förändring av lärarutbildning och möjligheter att åstadkomma detta. Det kunde exempelvis handla om att utveckla innovationsstrategier eller reflekterad praktik; om att utveckla ledarskap i klassrummet, eller hur lärarutbildningar skulle kunna motverka rasism och verka för mångkulturalitet och social rättvisa. Vi benämner denna orientering som *forskning för lärarutbildning* där en försöker lyfta fram den samhälleliga eller professionella relevansen hos den aktuella forskningen och *möjligheterna* att genomföra förändringar och förbättringar. Ett alternativ och – enligt vår bild av studierna – mindre vanligt förekommande inriktning är *forskning om lärarutbildning*. Poängen är här att förstå och förklara *det givna* hos lärarutbildningar, exempelvis vad som formar dem och deras innehåll, hur de ser ut som utbildningssystem, bildningsideal eller antaganden bakom dess läroplaner, eller varför utbildningarna erhåller – eller inte erhåller – vissa resultat. Här är det kunskapsbidraget eller den vetenskapliga relevansen som är i fokus.

Denna distinktion mellan olika inriktningar hos forskningen i termer av forskning *om* respektive *för* lärarutbildning är, utifrån Weber (1946) och Gustafsson (2010), principiellt viktig för att hantera frågor om vetenskaplig verksamhet och politiskt engagemang. Vetenskapen försöker förklara hur något är och hur detta kommer sig, medan politiken sysslar med hur något skulle kunna bli eller hur det borde vara (se här också Fuller, 2018) genomgång av spelet mellan politik och vetenskap. Gränsdragningen kan vara svår att göra i specifika fall, eftersom forskning om hur lärarutbildningar är ofta resulterar i förslag om vad som bör göras och vice versa. Men, som vi ser det, är det av central betydelse att förstå utifrån vilken inriktning forskningen talar och verkar, något som bland annat uppmärksammades av dåvarande Humanistisk-Samhällsvetenskapliga Forskningsrådets utvärdering av svensk pedagogisk forskning (Rosengren & Öhngren, 1997). Givet svårigheten att göra denna gränsdragning är det, som vi ser det, av stor vikt i termer av

saklighet att forskningen lyfter fram och diskuterar andra ståndpunkter och argument än de egna.

Kombinerar vi dessa båda kategoriseringar erhåller vi ett utfallsrum som innefattar fyra övergripande positioner inom lärarutbildningsforskning (se tabell 5).

Tabell 5.

Övergripande positioner inom lärarutbildningsforskning baserad på skillnader i lokalisering av problem och inriktning av kunskapsintresse

Problemlokalisering:	Kunskapsintressen:	
	Det givna	Det möjliga
Utanför lärarutbildningarna	I	II
Inom lärarutbildningarna	III	IV

- I. En första position arbetar med problem som har sitt ursprung utanför lärarutbildningarna och som förklarar varför verksamheten ser ut som den gör. Vi finner här publikationer ofta med kritiska förtecken – som exempelvis behandlar utbildningspolitikens konsekvenser för lärarutbildningarna.
- II. En andra position undersöker möjligheterna för lärarutbildningarna att bidra till lösningar av sådana problem som upp uppstått utanför desamma men som de ställs inför. Exempel på detta är forskning som söker att finna alternativa vägar att motverka rasism eller ojämlikhet genom olika åtgärder.
- III. En tredje position identifierar problem inom lärarutbildningarna och försöker förstå hur de uppstått och hur detta kan förklara verksamhetens genomförande och resultat, exempelvis hur interaktion mellan teori och praktik utformats och vad detta betyder för de lärarstuderandes kompetens.
- IV. En fjärde position försöker ta itu med problem eller uppgifter inom lärarutbildning för att åstadkomma förändringar eller förbättringar genom olika möjliga åtgärder. Här finner vi förslag till förändrat innehåll, eller att lära blivande lärare att hantera dilemman i yrket på ett nytt sätt.

Dessa olika positioner ska ses som idealtyper och inte som specifika fall. I sak bygger de på distinktioner som refererar till olika typer av forskning om och för lärarutbildningar i ett kommunikativt system (Luhmann, 2006). Vi menar att dessa distinktioner kan vara användbara för att orientera sig inom lärarutbildningsforskning med dess olika inriktningar och intressen – såväl internationellt som i Sverige. De innebär – i kombination med hänvisningar till område och kontext – ett slags ”språkande” om lärarutbildningsforskning på en övergripande nivå och till begründanden över vad som är valida argu-

ment i olika sammanhang.¹⁰ I ett sådant kommunikativt system kan utbyte över gränserna mellan olika positioner vara viktiga att notera för såväl forskning *om* lärarutbildning som *för* lärarutbildningarna. Det är viktiga uppgifter för fortsatt forskning att undersöka konsekvenserna av sådana gränsöverskridanden. Vad är innebörden av detta för kunskapsbidrag och engagemang i lärarutbildning?

Så till en annan typ av slutsatser. En mer övergripande notering är att fältet i stor utsträckning avser att få till stånd förändringar eller förbättringar av lärarutbildning. Här hämtar forskarna ofta näring från olika intellektuella traditioner (eller kunskapsobjekt till skillnad från studieobjekt, se ovan) som socialkonstruktivism, teorier om språk och performativitet, motstånd mot rasism och förtryck. Här kommer teorier och metoder, som utvecklats i andra sammanhang, in och bidrar till att forma forskningsfältet. Att förstå denna *strukturering genom översättningar* ser vi som viktigt för att förstå lärarutbildningsforskningens sociala och intellektuella organisering (jfr Whitley, 2000) i samspel med sin omvärld. Sålunda visade våra undersökningar omfattande kopplingar mellan forskning lokaliserad i Sverige och i andra länder i form av såväl intellektuella traditioner som forskningsfronter. Denna internationalisering av lärarutbildningsforskning är värdefull och intressant på många sätt men kan också leda fel. Fortsatta analyser behövs här.

Våra undersökningar har visat på en viss spretighet inom lärarutbildningsforskning. Denna spretighet, eller *fragmentering* om en så vill, är rimlig givet de olika uppgifter, problem och adressater som forskningsfältet har att hantera. Alltså är denna fragmentering inte att betrakta som ett missförhållande utan visar på behov av att utveckla särskilda ansatser – forskningsfronter och intellektuella traditioner – inom lärarutbildningsforskning. Vad som emellertid krävs är att vi inom forskarsamhället skaffar oss en överblick över fältet med dess utveckling av kunskapsbidrag så att vi kan föra kritiska samtal mellan dessa fronter och traditioner men också samarbeta över gränserna och pröva motstridiga argument, och bidra till att förändra dem.

Vi har också – i likhet med bland andra Cochran-Smith och Villegas (2015) kunnat se samspelet mellan lärarutbildningsforskning och de problem i skola och samhälle som formulerats för lärarutbildning att uppmärksamma och hantera (se Bacchi, 2009, samt Lindblad och Samuelsson, 2019, för exempel rörande OECD och lärarutbildning). Vi ser detta som en bidragande orsak till den fragmentering som är för handen inom fältet. Detta förhållande är ytterst viktigt att observera så att vi som forskare kan hantera omvärldens betydelse för lärarutbildning och i lärarutbildningsforskning.

Givet sådana reflektioner över interaktionen mellan forskning och omvärld hoppas vi att den här undersökningen bidrar till bättre möjligheter att förstå skillnader i omvärldens förhoppningar och farhågor rörande lärarutbildningar samt de problem och uppgifter som dessa tilldelas. På så sätt får vi bättre förutsättningar att engagera oss i en saklig diskussion om lärarutbildningar

och bidra till att förbättra kvaliteten i argument och offentliga diskussioner om lärarutbildning.

NOTER

¹ Se här exempelvis Lundahl (2020) samt Lagemann (2000), Labaree (2008), och Furlong (2000).

² Sådan anknytning kan se olika ut – den kan exempelvis behandla svensk lärarutbildning eller vara skriven av personer verksamma vid lärosäten i Sverige. I texten kallar vi det ibland för svensk forskning.

³ Denna distinktion mellan realism och futurism bygger på Webers analyser av vetenskap och politik som vidareutvecklas av exempelvis Fuller (2018).

⁴ Se exempelvis Luhmann & Behnke (1994)

⁵ Se [Trusted publisher-independent citation database – Web of Science Group \(clarivate.com\)](https://clarivate.com) som kommenterar urvalet; As of 24 February 2017, the multidisciplinary coverage of the Web of Science encompasses 12 000 high impact journals and 160 000 conference proceedings. The selection is made on the basis of impact evaluations and comprise academic journals, spanning multiple academic disciplines.

⁶ Fältbegreppet används inte här med den kultursociologiska betydelse som exempelvis hos Broady (1998) utan ses här som en organisering snarare än en struktur av positioner.

⁷ Se här Whitley (2000)

⁸ Van Eck & Waltman (2010). Viktigt i analyserna är begreppet Total Link Strength. Här en definition byggd på en e-postkonversation med van Eck: I verktyget VOSviewer utgör länkar mellan noder exempelvis samförekomst av nyckelord, referenser eller citeringar. Nedan följer en definition inklusive exempel: “For a given item, the total link strength attribute indicates the total strength of the links of the item with other items. The interpretation of the total link strength attribute of an item depends on the type of analysis. For example,

- in the case of co-authorship analysis of authors, the strength of the link between authors A and B is the total number of co-authored publications. The total link strength of author A is the total strength of the links of author A with all other authors in the co-authorship network. In other words, the total link strength of an author indicates the total strength of the co-authorship links of a given author with other authors.
- in the case of a bibliographic coupling analysis of publications, the strength of the link between publications A and B is the total number of references that the two publications have in common. The total link strength of publication A is the total strength of the links of publication A with all other publications in the bibliographic coupling network.”

Van Eck, personlig kommunikation, e-post daterat 2023-03-20

⁹ Av utrymmesskäl presenterar vi inte den bild som erhålls genom klusteranalyser av de länkar som erhålls i biografiska kopplingar mellan publikationerna. Vi vill här

betona att det är vår tolkning av utfallet av de explorativa analyserna som presenteras i texten.

¹⁰ Med hänvisning till Luhmann (2006) kan vi se detta språkande i kombination med referenserna som ett enkelt system för att hantera lärarutbildningsforskning.

REFERENSER

- Ahlström, Karl-Georg, & Kallós, Daniel (1996). Svensk forskning om lärarutbildning. Problem och frågeställningar i ett komparativt perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 1(2), 65-88.
- Airton, Lee, & Koecher, Austen (2019). How to hit a moving target: 35 years of gender and sexual diversity in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 80, 190-204. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.11.004>
- Alatalo, Tarja (2014). Riskerar insikter om läs-och skrivinlärning att gå förlorade när nya perspektiv på lärande ges allt större utrymme i lärarutbildning och skola? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 19(1), 56-65.
- Alvunger, Daniel, & Wahlström, Ninni (2018). Research-based teacher education? Exploring the meaning potentials of Swedish teacher education, *Teachers and Teaching*, 24(4), 332-349. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1403315>
- Ananin, Denis, & Lovakov, Andrey (2022). Teacher education research in the global dimension: Bibliometric perspective. *Teaching and Teacher Education*, 118, 103801. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103801>
- Andersson, Catharina (1995). *Lära för skolan eller skolas för att lära. Tankemodeller i lärarutbildning* [Doktorsavhandling, Acta Universitatis Upsaliensis].
- Andersson, Klas, Jagers, Sverker C., Lindskog, Annika, & Martinsson, Johan (2013). Learning for the future? Effects of education for sustainable development (ESD) on teacher education students. *Sustainability*, 5(12), 5135-5152.
- Apple, Michael W. (2001). Markets, standards, teaching, and teacher education. *Journal of Teacher Education*, 52(3), 182-196.
- Aspelin, Jonas, & Jönsson, Anders (2019). Relational competence in teacher education. Concept analysis and report from a pilot study. *Teacher Development*, 23(2), 264-283. <https://doi.org/10.1080/13664530.2019.1570323>
- Bacchi, Carol (2000). Policy as discourse: What does it mean? Where does it get us? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 21(1), 45-57.
- Bacchi, Carol (2009). *Analysing policy: What's the problem represented to be?* Pearson.
- Backman, Erik, & Larsson, Håkan (2016). What should a physical education teacher know? An analysis of learning outcomes for future physical education teachers in

- Sweden. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(2), 185-200.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2014.946007>
- Bayati, Zahra (2014). "den Andre" i lärarutbildningen—En studie om den rasifierade svenska studentens villkor i globaliseringens tid [Doktorsavhandling, Acta universitatis Gothoburgensis].
- Beach, Dennis (1995). *Making sense of the problems of change: an ethnographic study of a teacher education reform* [Doktorsavhandling, Acta Universitatis Gothoburgensis].
- Beach, Dennis, & Bagley, Carl (2012). The weakening role of education studies and the re-traditionalisation of Swedish teacher education. *Oxford Review of Education*, 38(3), 287-303. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.692054>
- Beach, Dennis, & Bagley, Carl (2013). Changing professional discourses in teacher education policy back towards a training paradigm: a comparative study. *European Journal of Teacher Education*, 36(4), 379-392.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2013.815162>
- Berge, Britt-Marie (1992). *Gå i lära till lärare. En grupp kvinnors och en grupp mäns inskolning i slöjdläraryrket* [Doktorsavhandling, Umeå Universitet].
- Berglund, Jenny (2013). Swedish religion education: Objective but marinated in Lutheran Protestantism?. *Temenos-Nordic Journal of Comparative Religion*, 49(2), 165-184. <https://doi.org/10.33356/temenos.9545>
- Biesta, Gert J. (2017). *The rediscovery of teaching*. Routledge.
- Bladini, Ulla-Britt (1990). *Från hjälpskolelärare till förändringsagent* [Doktorsavhandling, Acta Universitatis Gothoburgensis].
- Blumer, Herbert (1986). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. University of California Press.
- Bourdieu, Pierre (1990). *The logic of practice*. Stanford University Press.
- Bourdieu, Pierre (1991). *Language and symbolic power*. Harvard University Press.
- Brouwer, Niels, & Korthagen, Fred (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal* 42(1), 153-224.
<https://doi.org/10.3102/00028312042001153>
- Braun, Virginia, & Clarke, Victoria (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Brownell, Mary T., Ross, Dorene D., Colon, Elayne P., & McCallum, Cynthia L. (2005). Critical features of special education teacher preparation: A comparison with general teacher education *Journal of Special Education* 38(4), 242-252.
<https://doi.org/10.1177/00224669050380040601>
- Börjesson, Mikael, Giorio, Laura, Bengtsson, Felix, & Cea Lillo, Pablo (2023). *Referenser och citeringar i utbildningsvetenskaplig forskning i Sverige, 2001-2021 – översiktliga analyser*. Vetenskapsrådet.

- Carlgren, Ingrid (1992). *På väg mot en enbetydig lärarutbildning? En studie av lärarutbildares föreställningar i ett reformskede.* (Pedagogisk forskning i Uppsala, nr 102). Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Carlgren, Ingrid (1999). Professionalism and teachers as designers. *Journal of Curriculum Studies*, 31(1), 43–56. <https://doi.org/10.1080/002202799183287>
- Carlgren, Ingrid, & Klette, Kirsti (2008). Reconstructions of Nordic Teachers: Reform policies and teachers' work during the 1990s. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(2), 117-133. <https://doi.org/10.1080/00313830801915754>
- Clandinin, D. Jean, & Husu, Jukka (red.) (2017). *The SAGE handbook of research on teacher education.* Sage.
- Cochran-Smith, Marilyn, & Lytle, Susan L. (1999). Chapter 8: Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24(1), 249-305. <https://doi.org/10.3102/0091732X0240012>
- Cochran-Smith, Marilyn, Feiman-Nemser, Sharon, McIntyre, D. John, & Demers, Kelly E. (2008). *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts.* Routledge.
- Cochran-Smith, Marilyn, & Villegas, Ana Maria (2015). Framing teacher preparation research: An overview of the field, part 1. *Journal of Teacher Education*, 66(1), 7-20. <https://doi.org/10.1177/0022487114549072>
- Cochran-Smith, Marilyn, Villegas, Ana Maria, Abrams, Linda, Chavez-Moreno, Laura, Mills, Tammy, & Stern, Rebecca (2015). Critiquing teacher preparation research: An overview of the field, part II. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 109-121. <https://doi.org/10.1177/0022487114558268>
- Crane, Diana (1972). *Invisible Colleges: Diffusion of Knowledge in Scientific Communities.* University of Chicago Press.
- Czarniawska, Barbara (2022). On reflective referencing. In *How to Write Differently* (s. 108-118). Edward Elgar Publishing.
- Darling-Hammond, Linda (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 166-173.
- Darling-Hammond, Linda (2010). Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 35-47. <https://doi.org/10.1177/0022487109348024>
- Dimenäs, Jörgen, Gustafsson, Tommy, & Mitiche, Annette (2016). Att bli lärare - argument för en integrerad lärarutbildning. *Högre utbildning*, 6(2), 121–137. <https://hogreutbildning.se/index.php/hu/article/view/745>
- Drechsler, Michal, & Van Driel, Jan (2008). Experienced teachers' pedagogical content knowledge of teaching acid–base chemistry. *Research in Science Education*, 38(5), 611-631.

- Dunst, Carl J., Hamby, Deborah W., Howse, Rrobin B., Wilkie, Helen, & Annas, Kimberly (2019). Metasynthesis of preservice professional preparation and teacher education research studies. *Education Sciences*, 9(1), 50.
<https://doi.org/10.3390/educsci9010050>
- Ekwall, Sven (1987). *Tidig småskollärautbildning. En studie med särskilt avseende på Malmölänet 1865–1884*. Årsböcker i svensk undervisningshistoria.
- Emsheimer, Peter (2000). *Lärarstudenten som subjekt och objekt: kritiskt tänkande och disciplinering i lärarutbildning* [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Engwall, Lars (1995). Management research: A fragmented adhocracy?. *Scandinavian Journal of Management*, 11(3), 225-235.
- Fairclough, Norman (1993). *Discourse and social change*. Polity.
- Fairclough, Norman (2013). Critical discourse analysis. I Michael Handford & James Paul Gee (Red.), *The Routledge handbook of discourse analysis* (s. 9-20). Routledge.
- Flores, Maria Assunção, & Day, Christopher (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>
- Florin, Christina (1987). *Kampen om katedern. Feminiserings-och professionaliseringsprocessen inom svenska folkskolans lärarkår 1860–1906* [Doktorsavhandling, Acta Universitatis Umensis].
- Franke, Anita (1990). *Handledning i praktiken. En studie av lärarkandidaters uppfattningar av handledning i lärarutbildningens praktikedel* [Doktorsavhandling, Linköpings universitet].
- Franke, Anita, & Dahlgren, Lars-Owe (1996). Conceptions of mentoring: An empirical study of conceptions of mentoring during the school-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 12(6), 627-641.
- Fransson, Karin & Lundgren, Ulf P. (2003). *Utbildningsvetenskap – Ett begrepp och dess sammanhang*. Rapport 2003:1. Vetenskapsrådet.
- Fuller, Steve (2018). *Post-truth: Knowledge as a power game* (Vol. 1). Anthem Press.
- Garfield, Eugene (1979). *Citation indexing*. Wiley.
- Grossman, Pam, Hammerness, Karen, & McDonald, Morva (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 273-289. <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>
- Gurvitch, Rachel, & Metzler, Michael W. (2009). The effects of laboratory-based and field-based practicum experience on pre-service teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 437-443.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.08.006>
- Gustavsson, Sverker (2010). Engagemang och vetenskap. I Matilda Hald (Red.), *Över gränserna* (s. 84–92). Cemus – Centrum för miljö- och utvecklingsstudier.

- Gyllenpalm, Jakob, & Wickman, Per-Olof (2011). "Experiments" and the inquiry emphasis conflation in science teacher education. *Science Education*, 95(5), 908-926. <https://doi.org/10.1002/sce.20446>
- Haglund, Jesper, & Jeppsson, Fredrik (2012). Using self-generated analogies in teaching of thermodynamics. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(7), 898-921. <https://doi.org/10.1002/tea.21025>
- Hallonsten, Olof (2021). Stop evaluating science: A historical-sociological argument. *Social Science Information*, 60(1), 7-26.
- Hallsén, Stina (2013). *Lärarutbildning i skolans tjänst? En policyanalys av statliga argument för förändring* [Doktorsavhandling, Acta Universitatis Upsaliensis].
- Hansen, Michael (2014). Vetenskaplig kommunikation inom utbildningsområdet. Två empiriska studier [Licentiatuppsats, Göteborgs universitet].
- Hansen, Michael, & Lindblad, Sverker (2010). *Forskningskommunikation och publiceringsmönster inom utbildningsvetenskap: En studie av svensk utbildningsvetenskaplig forskning vid tre lärosäten (Vetenskapsrådets Rapportserie Nr 10:2010)*. Vetenskapsrådet.
- Hargreaves, Andy (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Hasselgren, Biörn (1981). *Ways of apprehending children at play. A study of preschool student teachers' development* [Doktorsavhandling, Acta Universitatis Gothenburgensis].
- Hattie, John (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hegender, Henrik (2010). *Mellan akademi och profession.: Hur lärarkunskap formuleras och bedöms i verksamhetsförlagd lärarutbildning* [Doktorsavhandling, Linköpings universitet].
- Henckel, Boel (1990). *Förskollärare i tanke och handling. En studie kring begreppen arbete, lek och inläring* [Doktorsavhandling, Umeå universitet].
- Henry, Alistair (2016). Conceptualizing teacher identity as a complex dynamic system: The inner dynamics of transformations during a practicum. *Journal of Teacher Education*, 67(4), 291-305. <https://doi.org/10.1177/0022487116655382>
- Hodson, Derek (2003). Time for action: Science education for an alternative future. *International Journal of Science Education*, 25(6), 645-670. <https://doi.org/10.1080/09500690305021>
- Holmlund, Kerstin (1996). *Låt barnen komma till oss. Förskollärarna och kampen om småbarnsinstitutionerna* [Doktorsavhandling, Umeå universitet].
- Johansson, Jan-Erik (1992). *Metodikämnet i förskollärarytutbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning* [Doktorsavhandling, Acta Universitatis Gothenburgensis].
- Kagan, Dona M. (1992). Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169.

- Kessler, Maxwell Mirton (1963). Bibliographic Coupling Between Scientific Papers. *American Documentation*, 14(1), 10-25.
- Kirk, David (2009). *Physical education futures*. Routledge.
- Kullenberg, Christopher, & Nelhans, Gustaf (2015). The happiness turn? Mapping the Emergence of "Happiness Studies" using Cited References. *Scientometrics* 103(2), 615-630.
- Ladson-Billings, Gloria (1995). Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491.
- Larsson, Lena, Linnér, Susanne, & Schenker, Katarina (2018). The doxa of physical education teacher education—set in stone?. *European Physical Education Review*, 24(1), 114-130. <https://uk.sagepub.com/en-gb/journals-permissions>
- Larsson, Staffan (2009). A pluralist view of generalization in qualitative research. *International Journal of Research & Method in Education*, 32(1), 25-38. <https://doi.org/10.1080/17437270902759931>
- Leigh Star, Susan (2010). This is not a boundary object: Reflections on the origin of a concept. *Science, Technology, & Human Values*, 35(5), 601-617.
- Lin, Huey-Ling, & Gorrell, Jeffrey (2001). Exploratory analysis of pre-service teacher efficacy in Taiwan. *Teaching and Teacher Education*, 17(5), 623-635. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00018-X](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00018-X)
- Lindberg, Owe (2002). *Talet om lärarutbildning* [Doktorsavhandling, Örebro universitet].
- Lindblad, Sverker, & Perez-Prieto, Hector (1992). School experiences and teacher socialization: A longitudinal study of pupils who grow up to be teachers. *Teaching and Teacher Education*, 8, 465-470.
- Lindblad, Sverker, & Samuelsson, Katarina (2019). Globalisering av lärarutbildning i Sverige? Om OECD: s kunskapsintressen och problemrepresentation och dess betydelser i svenska sammanhang. I Jodal, E. B., Lindblad, S., & Runesdotter, C., *Läroplansteori i och om lärarutbildning* (s. 65-86). RIPS: Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, nr 19. Göteborgs universitet.
- Lindblad, Sverker, Nelhans, Gustaf, Pettersson, Daniel, Popkewitz, Thomas S., Samuelsson, Katarina, & Wärvik, Gun-Britt (2021). On Knowledge Organization and Recognition of Research in and on Teacher Education: Views from above. *ECER conference, Geneva, online September 6-10, 2021*.
- Lindblad, Sverker, & Samuelsson, Katarina (2021, 7 oktober). *Forskning om Lärarutbildning: Kartläggning av ett internationellt forskningslandskap*. Presentation som underlag till Rådslag om Lärarutbildning vid SWERA, Malmö.
- Lindblad, Sverker, & Samuelsson, Katarina (2022, 5 oktober). *Kartläggning av lärarutbildningsforskning i nationella och internationella sammanhang*. 2022 Presentation vid SWERA, Karlstad.

- Lindgren, Ulla (2005). Experiences of beginning teachers in a school-based mentoring program in Sweden. *Educational Studies*, 31(3), 251-263.
- Loewenberg Ball, Deborah, Thames, Mark H., & Phelps, Geoffrey (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special?. *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407.
- Lortie, Dan C. (1975/2020). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
- Luhmann, Niklas (2006). System as difference. *Organization* 13(1), 37–57 (2006)
- Luhmann, Niklas, & Behnke, Kerstin (1994). The modernity of science. *New German Critique*, (61), 9-23.
- Lundahl, Lisbeth, Arreman, Inger E., Lundström, Ulf, & Rönnerberg, Linda (2010). Setting things right? Swedish upper secondary school reform in a 40-year perspective. *European Journal of Education*, 45(1), 46-59.
- Löfgren, Håkan, & Karlsson, Marie (2016). Emotional aspects of teacher collegiality: A narrative approach. *Teaching and Teacher Education*, 60, 270-280. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.022>
- Maivorsdotter, Ninitha, & Lundvall, Suzanne (2009). Aesthetic experience as an aspect of embodied learning: stories from physical education student teachers. *Sport, Education and Society*, 14(3), 265-279.
- McCain, Katherine W. (1986). Cocited author mapping as a valid representation of intellectual structure. *Journal of the American Society for Information Science*, 37(3), 111-122.
- McCain, Katherine W. (1991a). Core Journal Networks and Cocitation Maps – New Bibliometric Tools for Serials Research and Management. *Library Quarterly*, 61(3), 311-336.
- McCain, Katherine W. (1991b). Mapping Economics Through the Journal Literature – An Experiment in Journal Cocitation Analysis. *Journal of the American Society for Information Science*, 42(4), 290-296.
- Marton, Ference (1981). Phenomenography—describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(2), 177-200.
- Marton, Ference, & Booth, Shirley A. (1997). *Learning and Awareness*. Psychology Press. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203053690>
- Milner, H. Richard (2006). Preservice teachers' learning about cultural and racial diversity: Implications for urban education. *Urban Education*, 41(4), 343-375. <https://doi.org/10.1177/0042085906289709>
- Nelhans, Gustaf (2013). *Citeringens praktiker: Det vetenskapliga publicerandet som teori, metod och forskningspolitik* [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].

- Nilsson, Pernilla (2008). Teaching for understanding: The complex nature of pedagogical content knowledge in pre-service education. *International Journal of Science Education*, 30(10), 1281-1299. <https://doi.org/10.1080/09500690802186993>
- Nilsson, Pernilla, & Loughran, John. (2012). Exploring the development of pre-service science elementary teachers' pedagogical content knowledge. *Journal of Science Teacher Education*, 23(7), 699-721. <https://doi.org/10.1007/s10972-011-9239-y>
- Nilsson, Pernilla, & Van Driel, Jan (2010). Teaching together and learning together—Primary science student teachers' and their mentors' joint teaching and learning in the primary classroom. *Teaching and Teacher Education*, 26(6), 1309-1318. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.03.009>
- Nordström, Stig G. (1968). *Hjälpskolan och särskolan i Sverige tom 1921*. Årsböcker i svensk undervisningshistoria.
- OECD (2019). *A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems*, OECD Publishing. Hämtad 20230831 från <https://doi.org/10.1787/cf74e549-en>
- Pajares, Frank, Johnson, Margaret J., & Usher, Ellen L. (2007). Sources of writing self-efficacy beliefs of elementary, middle, and high school students. *Research in the Teaching of English*, 42(1), 104-120.
- Persson, Olle (1994). The intellectual base and research fronts of JASIS 1986–1990. *Journal of the American Society for Information Science*, 45(1), 31-38.
- Risko, Victoria J., Roller, Cathy M., Cummins, Carrice, Bean, Rita M., Block, Cathy C., Anders, Patricia L., & Flood, James (2008). A critical analysis of research on reading teacher education. *Reading Research Quarterly*, 43(3), 252-288.
- Rodgers, Carol (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842-866.
- Rosengren, Karl Erik, & Öhngren, Bo (Red.). (1997). *An evaluation of Swedish Research in education*. HSNR.
- Rowan, Leonie, Bourke, Terri, L'Estrange, Lyra, Lunn Brownlee, Jo, Ryan, Mary, Walker, Susan, & Churchward, Peter (2021). How does initial teacher education research frame the challenge of preparing future teachers for student diversity in schools? A systematic review of literature. *Review of Educational Research*, 91(1), 112-158. <https://doi.org/10.3102/0034654320979171>
- Sabol, Terri J., & Pianta, Robert C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Scheff, Thomas J. (1990). *Microsociology: Discourse, emotion, and social structure*. University of Chicago Press.
- Schön, Donald A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge.

- Schön, Donald A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Sheridan, Sonja, Williams, Pia, Sandberg, Anette, & Vuorinen, Tuula (2011). Preschool teaching in Sweden—a profession in change. *Educational research*, 53(4), 415-437. <https://doi.org/10.1080/00131881.2011.625153>
- Shulman, Lee S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, Lee S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
- Sikula, John (1996). *Handbook of research on teacher education*. Macmillan Library Reference USA, Simon & Schuster Macmillan.
- Sile, Linda, & Vanderstraeten, Raf (2018). Measuring changes in publication patterns in a context of performance-based research funding systems: the case of educational research in the University of Gothenburg (2005–2014). *Scientometrics*, 118(1), 71-91. <https://doi.org/10.1007/s11192-018-2963-8>
- Siwatu, Kamau Oginga (2007). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1086-1101. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.07.011>
- Sjöberg, Lena (2022). Att vara lämpad eller olämpad till en arbetsintegrerad lärarutbildning: policydiskurser om lärarkompetenser vid antagning och anställning av blivande lärarstudenter. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 1-26. Ahead of print.
- Skog-Östlin, Kerstin (1984). *Pedagogisk kontroll och auktoritet. En studie av den statliga lärarutbildningens uppgifter*. CWK Gleerup/Liber.
- Sleeter, Christine E. (2001). Preparing teachers for culturally diverse schools: Research and the overwhelming presence of whiteness. *Journal of teacher education*, 52(2), 94-106.
- Small, Henry (1973). Cocitation in Scientific Literature - New Measure of Relationship Between 2 Documents. *Journal of the American Society for Information Science*, 24(4), 265-269.
- Small, Henry G., & Griffith, Belder C. (1974). The Structure of Scientific Literatures I: Identifying and Graphing Specialties. *Science Studies*, 4(1), 17-40.
- Sylvén, Liss Kerstin (2013). CLIL in Sweden—why does it not work? A metaperspective on CLIL across contexts in Europe. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 301-320. <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.777387>
- Tallberg Broman, Ingegerd (1991). *När arbetet var lönen. En kvinnohistorisk studie av barnträdgårdslärarinnan som folkuppföstrare*. Almqvist & Wiksell International.

- Thornberg, Robert (2012). Informed grounded theory. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(3), 243-259.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2011.581686>
- Tinning, Richard (2012). A socially critical HPE (aka physical education) and the challenge for teacher education. I Barry Down & John Smyth (red.), *Critical voices in teacher education: Teaching for social justice in conservative times* (s. 223-238). Springer
- Tinning, Richard (2020). Troubled thoughts on critical pedagogy for PETE. *Sport, Education and Society*, 25(9), 978-989.
- Tømte, Cathrine, Enochsson, Ann-Britt, Buskqvist, Ulf, & Kårstein, Asbjørn (2015). Educating online student teachers to master professional digital competence: The TPACK-framework goes online. *Computers & Education*, 84, 26-35. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.01.005>
- Van Eck, Nees Jan, & Waltman, Ludo (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84(2), 523-538.
<https://doi.org/10.1007/s11192-009-0146-3>
- Varea, Valeria, González-Calvo, Gustavo (2021). Touchless classes and absent bodies: teaching physical education in times of Covid-19. *Sport, Education and Society*, 26(8), 831-845. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1791814>
- Watt, Helen M. G., & Richardson, Paul W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167-202.
<https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>
- Weber, Max (1946). Science as a Vocation. I *Science and the Quest for Reality* (s. 382-394). Palgrave Macmillan.
- White, Howard D., & Griffith, Berver C. (1981). Author Cocitation – A Literature Measure of Intellectual Structure. *Journal of the American Society for Information Science*, 32(3), 163-171
- Whitley, Richard (2000). *The intellectual and social organization of the sciences*. Oxford University Press.
- Wideen, Marvin, Mayer-Smith, Jolie, & Moon, Barbara (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of educational research*, 68(2), 130-178.
- 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. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>

BILAGOR

Bilaga A.

Vänligt förekommande tidskrifter vid publicering av lärarutbildningsforskning

Tidskrift	Fördelning svenska publikationer Procent	Fördelning internationella publikationer Procent
Teaching and Teacher Education	4,2	6,4
Journal of Teacher Education		5,8
Journal of Education for Teaching		2,8
European Journal of Teacher Education	5,4	2,0
Asia Pacific Journal of Teacher Education	1,5	1,5
Teachers College Record		1,2
Teachers and Teaching	1,2	1
Australian Journal of Teacher Education		0,9
International Journal of Science Education	2,1	0,9
Journal of Teaching in Physical Education		0,8
Scandinavian Journal of Educational Research	4,2	
Sport Education and Society	4,2	
European Physical Education Review	2,7	
Research in Science Education	2,4	
International Journal of Technology and Design Education	2,1	
Education Inquiry	1,8	

Kommentar: Andel av samtliga publikationer över tidskrifter i procent enligt Web of Science 2022-11-22

Bilaga B.

Bibliografisk koppling över framträdande (ofta citerade svenska publikationer) i urvalet och deras fördelning över forskningsfrontskluster

Citerade publikationer	Kluster
Berglund, Jenny. (2013). Swedish religion education: Objective but marinated in Lutheran Protestantism?. <i>Temenos-Nordic Journal of Comparative Religion</i> , 49(2), 165-184.	6
Carlgren, Ingrid. (1999). Professionalism and teachers as designers. <i>Journal of Curriculum Studies</i> , 31(1), 43-56. https://doi.org/10.1080/002202799183287	1
Franke, Anita., & Dahlgren, Lars-Owe. (1996). Conceptions of mentoring: An empirical study of conceptions of mentoring during the school-based teacher education. <i>Teaching and Teacher Education</i> , 12(6), 627-641.	1
Henry, Alistar. (2016). Conceptualizing teacher identity as a complex dynamic system: The inner dynamics of transformations during a practicum. <i>Journal of Teacher Education</i> , 67(4), 291-305.	7
Lindgren, Ulla. (2005). Experiences of beginning teachers in a school-based mentoring program in Sweden. <i>Educational Studies</i> , 31(3), 251-263.	1
Lundahl, Lisbeth., Arreman, Inger. E., Lundström, Ulf., & Rönnerberg, Linda. (2010). Setting things right? Swedish upper secondary school reform in a 40-year perspective. <i>European Journal of Education</i> , 45(1), 46-59.	2
Maivorsdotter, Ninitha., & Lundvall, Suzanne. (2009). Aesthetic experience as an aspect of embodied learning: stories from physical education student teachers. <i>Sport, Education and Society</i> , 14(3), 265-279.	4
Nilsson, Pernilla. (2008). Teaching for understanding: The complex nature of pedagogical content knowledge in pre-service education. <i>International Journal of Science Education</i> , 30(10), 1281-1299. https://doi.org/10.1080/09500690802186993	3
Nilsson, Pernilla., & Van Driel, Jan. (2010). Teaching together and learning together—Primary science student teachers' and their mentors' joint teaching and learning in the primary classroom. <i>Teaching and Teacher Education</i> , 26(6), 1309-1318.	3
Sheridan, Sonja., Williams, Pia., Sandberg, Anette., & Vuorinen, Tuula. (2011). Preschool teaching in Sweden—a profession in change. <i>Educational research</i> , 53(4), 415-437.	1
Sylvén, Liss. Kerstin. (2013). CLIL in Sweden—why does it not work? A metaperspective on CLIL across contexts in Europe. <i>International Journal of Bilingual Education and Bilingualism</i> , 16(3), 301-320. https://doi.org/10.1080/13670050.2013.777387	1
Tomte, Cathrine., Enochsson, Ann-Britt., Buskqvist, Ulf., & Kårstein, Asbjørn. (2015). Educating online student teachers to master professional digital competence: The TPACK-framework goes online. <i>Computers & Education</i> , 84, 26-35.	5
Varea, Valeria. González-Calvo, Gustavo. (2021). Touchless classes and absent bodies: teaching physical education in times of Covid-19. <i>Sport, Education and Society</i> , 26(8), 831-845. https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1791814	3

Kommentar: Bibliografisk koppling på dokumentnivå, fractional counting – minst tre citeringar. Klusterstorlek minst 15, resolution 0,8 ger 7 kluster.

Lärande för inkludering i arbetsliv och samhälle. Om sociala insatser riktade till utsatta EU-migranter i Sverige

Viktor Vesterberg

Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet

ABSTRACT

Social inkludering och livslångt lärande utgör nyckelområden inom den Europeiska unionens arbetsmarknads-, utbildnings- och socialpolitiska områden. I denna artikel undersöks hur professionella inom EU-finansierade insatser riktade till utsatta EU-migranter i Sverige arbetar med att främja lärande för social inkludering för målgruppen. Analysen är inspirerad av Foucaults begreppsapparat kring styrningsrationaliteter och makt. Syftet är att bidra med kunskap om lärande riktat mot utsatta grupper som ska lära sig att bli socialt inkluderade. I artikeln analyseras vilka problembilder, utmaningar och möjligheter för lärande som lyfts fram inom EU-finansierade sociala insatser samt vilka pedagogiska rationaliteter och tekniker som ligger till grund för fostrandet av projektens deltagare. Det empiriska underlaget för artikeln är 16 kvalitativa intervjuer med personer som på olika vis är involverade i de EU-finansierade insatserna. Ett av studiens huvudsakliga resultat handlar om två olika rationaliteter för lärande som identifierats; *individorienterat lärande* samt *strukturellt inriktat lärande*. Det individorienterade lärandet handlar om fysisk och psykisk ohälsa sprungen ur projektdeltagarnas leverne. Det strukturellt orienterade lärandet handlar om att främja medborgarkunskap – kunskap om vilka rättigheter och skyldigheter som finns i Sverige och Europa – för att främja gruppens deltagande i samhällslivet och demokratin.

INLEDNING

Social inkludering som ett motmedel mot fattigdom och exkludering har beskrivits som en central del av den Europeiska unionens sociala policyer



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

© 2024 [Viktor Vesterberg]

ISSN: 1401-6788

DOI: <https://doi.org/10.15626/pfs29.0102.07>

(Schierup et al., 2015). Social inkludering som policydiskurs utvecklades i Frankrike under 1970-talet och fick vidare spridning inom EU under 1980- och 1990-talen (Peters & Besley, 2014).

Sedan Sveriges inträde i EU är således social inkludering en del av svensk socialpolitisk diskurs, då den på flera sätt påverkas av EU:s begreppsapparat på det sociala området (Jacobsson & Johansson, 2019). Denna artikel handlar om hur lärande för social inkludering för utsatta och marginaliserade EU-medborgare iscensätts inom ramen för EU-finansierade sociala insatser i Sverige. Analysen tar avstamp i ett perspektiv som utgår från Michel Foucaults (2007) begreppsapparat kring styrningsrationaliteter och makt (governmentality). I linje med detta perspektiv betraktas social inkludering som en policydiskurs och som ett mål för styrningen av utsatta målgrupper. Det blir därav en empirisk fråga hur social inkludering beskrivs i det empiriska materialet.

Eftersom denna studie handlar om hur en specifik grupp av utsatta migranter ska lära sig att bli socialt inkluderade finns också beröringspunkter med etnicitets- och migrationsforskning. Inom detta forskningsfält har ett flertal studier pekat på hur vissa grupper av migranter i Sverige positioneras som avvikande på olika vis. Olika migrantgrupper har porträtterats som avvikande från förmodat ”svenska” normer vad gäller frågor som rör kön- och jämställdhet (Herz, 2019; Mulinari, 2008). Inte minst har ”andra mäns” maskuliniteter beskrivits som problematiska i relation till normer om svenskhet (Gottsén & Jonsson, 2012).

Lärande för vuxna har tidigare studerats utifrån liknande analytiska perspektiv, då inte minst i termer av livslångt lärande (se exempelvis Fejes & Nicoll, 2008; Masschelein et al., 2007). Lärande för inkludering riktat till utsatta grupper har stora likheter med områdena special- och socialpedagogik, där villkoren för integration och inkludering av många olika så kallade ”problemgrupper”, inte minst inom skolans värld, har studerats. Inom detta område menar Nilholm (2011, s. 102) att det behövs forskning om hur ”tidsandan” påverkar och hur olika professionella grupper tar sig an frågan om lärande för inkludering av marginaliserade grupper, vilket är något som undersöks i denna artikel. De EU-finansierade insatserna som studeras i denna artikel kan sägas befinna sig i ett spänningsfält mellan special- och socialpedagogisk verksamhet då de riktar in sig på frågor om exkludering/inkludering genom att skapa lärtillfällen för utsatta grupper (Cedersund et al., 2021).

Studier som tar avstamp i Foucaults tänkande för att studera vuxnas lärande i Sverige har bland annat fokuserat på hur arbetslösa disciplineras i aktiveringsåtgärder (Hörnqvist, 2008), hur arbetssökande ska lära sig bli anställningsbara (Fogde, 2008) och hur anställningsbarhet relateras till livslångt lärande (Fejes, 2014). Hur lärande för social inkludering iscensätts som styrning riktat specifikt mot utsatta grupper verkar vara ett relativt underforskat

område. Det finns dock liknande studier, där insatser för social inkludering av nyanlända i Sverige undersöks utifrån ett Foucault-inspirerat perspektiv (Fejes & Dahlstedt, 2017). Resultaten från denna studie har stora likheter med föreliggande artikel. De nyanlända i Fejes och Dahlstedts (2017) studie positioneras som i behov av kunskap för att kunna bli inkluderade i samhället. De nyanlända flyktingarna som är målgruppen i Fejes och Dahlstedts studie är dock en grupp vars förutsättningar skiljer sig en hel del åt från de utsatta EU-migranterna som är målgrupp för de insatser som studeras i denna artikel. Flyktingar som har eller har sökt uppehållstillstånd hamnar i en helt annan position gentemot välfärdsstaten då de har en rad rättigheter (svenska för invandrare, etableringsinsatser från Arbetsförmedlingen, bistånd från socialtjänst) som utsatta EU-migranter saknar. Ytterligare en studie som utgår från Foucaults tänkande har utförts av Milani et al. (2021) där de visar på hur migranter, genom olika makttekniker, socialiseras in i specifika normer och värderingar kopplade till svenskhet.

Med fokus på hur lärande riktas mot utsatta grupper inom ramen för EU-finansierade sociala insatser, bidrar denna studie med kunskap om hur lärande för inkludering sker i samhället idag. Här synliggörs vilka problembilder, utmaningar och möjligheter för lärande som informanterna lyfter fram inom dessa sociala insatser samt vilka pedagogiska rationaliteter och makttekniker som ligger till grund för forandandet och fostrandandet av projektens deltagare som medborgare.

SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

Syftet med studien är att bidra med kunskap om lärande för social inkludering, riktat mot utsatta grupper inom ramen för EU-finansierade sociala insatser i Sverige. Utifrån Foucaults tankar om makt och styrningens rationaliteter undersöks följande frågor i artikeln:

Vilka konstrueras som lärande subjekt i de sociala insatserna som analyseras? Här diskuteras frågan om hur målgrupper för projekten benämns och definieras.

Varför ses de lärande subjekten (målgrupperna) som i behov av lärande? Här diskuteras frågan om hur målgrupperna framställs som problematiska i relation till lärande samt hur deras problemsituation porträtteras.

Vad är det som de lärande subjekten (målgrupperna) anses vara i behov av att lära sig? Här diskuteras frågan om vad målgrupperna konstrueras som varandes i behov av för kunskaper, färdigheter och mentaliteter.

I den avslutande diskussionen relateras ovanstående frågor till de förutsättningar för att främja lärande för målgrupperna som lyfts fram av informanterna.

EU-KONTEXTEN

Friheten för EU-medborgare att röra sig inom unionens gränser tenderar att lyftas fram i positiva ordalag, inte minst när det gäller människors möjligheter att studera och arbeta i olika länder. Gällande fattiga medborgares rörlighet har dock denna rättighet betraktats mer som ett socialpolitiskt problem (Juverdeanu, 2021). Fattiga och marginaliserade EU-medborgare från unionens östra medlemsländer, inte sällan med romsk identitet, som befinner sig i Sverige för att söka uppehälle är en av de mest utsatta grupperna i samhället idag. En rad olika åtgärder och insatser riktas mot denna målgrupp, med hopp om att kunna stödja och underlätta deras situation på olika vis. Vad gäller fattiga människor med romsk identitet, så har denna grupp konstruerats som ett socialt problem i Sverige och Europa under lång tid (Montesino Parra, 2002; Selling, 2013; van Baar, 2018; Yildiz & De Genova, 2017).

Lärande är också en central del av EU:s policydiskurs där EU-medborgare uppmanas att se på sig själva som aktiva människor som är engagerade i sitt eget livslånga och livsvida lärande (Simons & Masschelein, 2007; Popkewitz et al., 2007). EU-parlamentet, Europeiska rådet och EU-kommissionen har tillsammans formulerat ett policydokument som fastslår *tjugo pelare för sociala rättigheter* i EU. Den första av dessa tjugo pelare handlar om livslångt lärande och här proklameras att

Everyone has the right to quality and inclusive education, training and life-long learning in order to maintain and acquire skills that enable them to participate fully in society and manage successfully transitions in the labour market. (European pillar of social rights, 2022, s. 11)

Den nära kopplingen mellan arbetsmarknad och lärande i citatet ovan indikerar att diskursen kring social inkludering i EU till stor del handlar om att vara delaktig på arbetsmarknaden. Enligt denna policydiskurs är det en viktig uppgift för marginaliserade och arbetslösa grupper i samhället att lära sig att bli anställningsbara (Tuschling & Engemann, 2007; Edwards et al., 2001).

Sociala insatser för att stödja utsatta EU-migranter som befinner sig i Sverige, utan rätt att få stöd från socialtjänsten, är en målgrupp som bland annat EU-fonden FEAD (Fonden för europeiskt bistånd för dem som har det sämst ställt) har fokuserat på att finansiera. Denna målgrupp utgör på många sätt en motsats till de ideal om den framgångsrika aktiva och deltagande medborgaren som länge präglat den politiska debatten i Sverige och övriga Europa (se exempelvis Dahlstedt, 2009; Borevi et al., 2017). FEAD var verksam i Sverige under 2014–2020 och löd under svenska ESF-rådet, den myndighet som administrerade fondens medel i Sverige. Det empiriska fokuset för denna artikel är just sociala insatser finansierade av FEAD. De FEAD-finansierade projekten har i huvudsak två fokusområden; Hälsa och

samhällsorientering. Detta fokus på samhällsorientering kan förstås utifrån vad som har kallats för ”the civic turn” (Borevi et al., 2017) inom inkluderingsinsatser riktade till migranter, där insatser och policy handlar mycket om medborgarkunskap och att fostra ”goda medborgare” på olika sätt.

Inom EU fanns två spår som medlemsstaterna kunde välja mellan vad gäller FEAD:s inriktning nationellt. Det första spåret handlade om att ge materiellt stöd såsom mat och kläder till fattiga och utsatta grupper. Det andra spåret, som bland annat Sverige valde, handlade om att tillhandahålla stöd för social inkludering (EU-kommissionen, 2015). I Sverige utformades FEAD:s verksamheter utifrån de riktlinjer som EU-kommissionen angav i sitt övergripande styrdokument för fonden på EU-nivå. Målet för FEAD i Europa var att finansiera projekt för att stödja de som har det sämst ställt i samhället. I Sverige har denna grupp definierats som utsatta EU-migranter som befinner sig i Sverige, men som inte har tillgång till försörjningsstöd.

Olika fonder, såsom FEAD, utgör EU:s främsta verktyg för att utöva inflytande över medlemsländernas politik inom olika områden. EU:s inflytande på medlemsländernas politik är sällan av tvingande karaktär utan går mer ut på att sprida policydiskurser genom exempelvis finansierandet av olika välfärdsprojekt (Jacobsson & Johansson, 2019). Policybegrepp, såsom social inkludering och livslångt lärande, betraktas i artikeln som diskurser genom vilka EU utövar politiskt inflytande över medlemsländerna (se Jacobsson & Johansson, 2019).

METOD FÖR DATAINSAMLING OCH EMPIRISKT MATERIAL

Den empiriska sammanhang som utforskas i denna artikel utgörs alltså av FEAD-finansierade välfärdsprojekt i Sverige. Olika aktörer kunde söka medel för att bedriva verksamhet enligt fondens riktlinjer.

För att försvåra identifikation av informanterna så ges medvetet relativt vag information om projekten. För att ändå ge läsaren en förståelse kring vad det är för typ av projekt som studerats så ges här lite bakgrundsinformation. De fem projekt som studerats i denna studie bedrivs av kommuner, Svenska kyrkan, frikyrkosamfund och organisationer inom civilsamhället. Vissa projekt jobbar med uppsökande verksamhet och har då projektpersonal ute på ”gator och torg” som kontaktar personer ur målgruppen direkt. Andra projekt når sina deltagare genom att besöka lokaler, exempelvis kyrkor eller härbärgen, där de vet att personer ur målgruppen brukar befinna sig. De aktiviteter som projekten bedriver varierar också en hel del, men det handlar till stor del om informationsaktiviteter såsom hälsoinformation och samhällsorientering. Utöver detta kan projektaktiviteterna handla om mer praktiska saker såsom möjlighet att tvätta kläder och duscha. Något av projekten ägnade sig också åt undervisning i digital kompetens, såsom att hantera e-post. Medarbetarna inom projekten kan i varierande grad ha sin arbetstid i projektet.

Vissa är heltidsanställda inom sitt projekt, medan vissa utför andra arbetsuppgifter på delar av sin tjänst. Volontärer utgör också en viktig resurs för projekten, exempelvis i form av vårdpersonal som på frivillig basis håller i vård- och hälsoinformation. Lokaler där projekten bedriver sin verksamhet benämns ofta ”träffpunkt” eller liknande och varierar i hur de ser ut. Det kan vara i en kyrka, i en kommunal lokal eller liknande.

Det empiriska underlaget för denna studie består av 16 kvalitativa intervjuer med personer som på olika vis är involverade i FEAD-finansierade projekt. Under tiden för intervjuerna var fem FEAD-finansierade projekt aktiva i Sverige. Representanter för alla fem projekt har intervjuats och projekten var utspridda över landet, såväl i större städer som små orter och på landsbygd. Intervjuerna genomfördes under åren 2018 och 2019. Jag har intervjuat projektledare (åtta intervjuer), projektmedarbetare (en intervju), representanter för projektens styrgrupper (tre intervjuer), projektkoordinator och samordnare (två intervjuer), anställda på ESF-rådets huvudkontor (två intervjuer), där FEAD:s medel förvaltas. Dessa olika positioner har i varierande grad direktkontakt med projektens målgrupper. Projektmedarbetare är den grupp av informanter som har mest frekvent direktkontakt med målgrupperna. Även vissa av de projektledare som intervjuats deltog i projektens vardagliga, praktiska aktiviteter, medan andra hade en mer administrativ och samordnande roll. Styrgruppsmedlemmar och tjänstepersoner på ESF-rådet hade inte kontakt med målgruppen i sitt vardagliga uppdrag. Vad de intervjuade hade gemensamt var att de alla, från sina olika perspektiv, hade god inblick i projektens verksamheter. Urvalet av informanter skedde således utifrån att samtliga hade ingående kännedom om de verksamheter där de var engagerade. Projektledare, som är den kategori som jag intervjuat mest, har insikter både i sina projekts strategiska verksamhet och projektvardagen, samt är de som har kontakten med FEAD och därmed även har kännedom om fondens övergripande ambitioner.

Intervjuerna varade cirka 1–2 timmar, spelades in och transkriberades. Sammanlagt antal sidor transkriberad text uppgår till 276 Word-sidor. Efter transkribering kodades utskrifterna med hjälp av dataprogrammet NVivo. Koderna skapades utifrån noggrann läsning av intervjuutskrifterna som kategoriserades med utgångspunkt i forskningens frågeställningar, intervjufrågor, men också mer öppet genom utsagor som kom från informanterna själva.

Intervjuerna var semistrukturerade i den meningen att de följde ett antal teman som var baserade i forskningens frågeställningar. Under intervjuerna bad jag informanterna att reflektera kring deras projekts relation till olika policybegrepp som är framträdande inom EU såsom *långsiktigt lärande*, *social inkludering* och *delaktighet*. Vidare kretsade intervjuerna kring frågor om hur de praktiskt arbetade med lärande och social inkludering, vilka deras målgrupper var samt vad de såg som deras målgruppers huvudsakliga problem och behov. Intervjuerna genomfördes enligt Vetenskapsrådets etiska riktlinjer för

samhällsvetenskaplig- och humanistisk forskning, vilket i korthet innebär att informanterna informerades om studien och dess syfte. Informanterna informerades om att de när som helst kunde avbryta intervjun, att de kommer att vara avidentifierade i studien samt att intervjumaterialet endast kommer att användas till forskningsändamål. Jag har praktiserat en relativt långtgående avidentifiering av projekt och informanter då det inte är särskilt många genomförda intervjuer, inom ett fåtal projekt, vilket kan underlätta identifiering av forskningspersoner. Studien har genomgått etisk granskning och godkänts av regional etikprövningsnämnd.

En potentiell brist med denna studie handlar om att projektdeltagarna själva, utsatta EU-migranter, inte har intervjuats. Det huvudsakliga skälet till detta var att jag avråddes av projektledare inom FEAD-projekt att genomföra intervjuer med deras målgrupper. Avrådan motiverades med att det fanns en rädsla för att det förtroende projekten hade skapat inom målgruppen kunde raderas om det kom någon för projektdeltagarna okänd person och ställde frågor.

Utöver intervjuerna har en nyckelpolicy i form av FEAD:s (2018) operativa program analyserats. FEAD:s (2018) operativa program är den svenska nationella tolkningen av EU-kommissionens (2015) riktlinjer kring vad FEAD:s verksamheter ska fokusera på i EU. I analysen av policy undersöks den politiska diskursen kring hur målgruppen framställs i relation till sociala problemrepresentationer. Jag ser det som viktigt att studera politiska ambitioner i form av policydiskurser, i relation till hur dessa iscensätts och resoneras om i praktiken, av de som är satta att förverkliga de politiska ambitionerna (se Bacchi, 2009; Brady, 2014; Clarke, 2017).

ANALYTISKT PERSPEKTIV

Studien utgår från ett analytiskt perspektiv som tar avstamp i Michel Foucaults (2007) tankar om styrningsrationaliteter (governmentality) och makt. Med rationalitet avses i detta hänseende bestämda sätt att resonera kring styrningens mål och medel. Makt handlar här om att kunna styra och forma andras viljor och beteenden. I denna artikel handlar styrningen och därmed lärandet om att förmå målgrupperna att närma sig vad som i projekten definieras som social inkludering. Styrningen riktas mot målgrupperna, det vill säga de som ska lära sig att bli socialt inkluderade, men en lika central aspekt av ”styrningens konst” handlar utifrån ett governmentality-perspektiv om självstyrning – att förmå målgrupperna att styra sig själva i önskvärd riktning (se Foucault, 1991).

Foucaults begreppsapparat kring makt och styrning lämpar sig väl för att analysera lärande då perspektivet i mångt och mycket handlar om att studera hur vi påverkar varandras och våra egna beteenden, sätt att tänka och vara (Foucault, 2007). I analysen tas fasta på hur målgruppen styrs mot social

inkludering, vilka pedagogiska rationaliteter som ligger till grund för lärandet och vad målgruppen ska lära sig för att kunna bli inkluderade i samhället. Utifrån detta perspektiv blir lärande alltså en fråga som kretsar kring styrning och makt, vilket ligger nära tanken om att pedagogik i grunden är en fråga om påverkansprocesser, ibland benämnt som fostran eller uppfostran (Nilsson Sjöberg, 2018; Olesen & Pedersen, 2004; Svensson, 2014). Styrningen och maktutövningen kan analyseras utifrån olika perspektiv, där begreppet *biomakt* har använts för att fokusera på en mer övergripande nivå med huvudfokus på hur befolkningar styrs och formas. Biomakten är produktiv i den meningen att den är inriktad på att förbättra exempelvis folkhälsan eller vissa målgruppers livskvalitet (Milani et al., 2021). Disciplinering och mikromakt är begrepp som används för att mer i detalj analysera hur enskilda individer formas och styrs genom olika styrningstekniker (Dean, 2010). I föreliggande analys använder jag begreppet *biomakt* för att belysa det som jag benämner *strukturellt orienterat lärande* samt *mikromakt* och *disciplinering* för att undersöka hur individen fostras och styrs som lärande subjekt. Lärande som styrning handlar således om att påverka andras och sina egna beteenden i önskvärd riktning (Foucault, 1991, 2007; Rose, 1999). I artikeln fokuseras på lärpraktiker som iscensatts för att underlätta för utsatta grupper att bli inkluderade i samhället och i arbetslivet.

ANALYS

De tre frågeställningar (lärandets vilka, varför, vad) som beskrivits ovan är rotade i den analytiska tradition som bygger på Foucaults tankar om styrningens rationaliteter (Dean, 1996; Foucault, 1983). Frågeställningarna utgör också grunden för analysens disposition där de tre frågorna diskuteras var för sig.

Vilka ska lära sig?

Den inledande frågan i analysen handlar om *vilka* som är föremål för lärandet. Här undersöks hur FEAD och projekten konstruerar sina målgrupper som ska förmås att bli socialt inkluderade? Att konstruera målgrupper för sociala insatser handlar till viss del om att utöva biomakt, om att definiera en del av befolkningen som lämplig måltavla för olika insatser. I policydokumentet som sätter ramarna för FEAD-finansierad verksamhet i Sverige benämns målgruppen på några olika vis. Återkommande är dock beskrivningar av målgruppen som utsatta EU-medborgare, vilka positioneras som icke ekonomiskt aktiva och som en grupp som inte har rätt till bistånd från socialtjänsten, något vi ser i citaten nedan.

Personer som är icke ekonomiskt aktiva EU/EES-medborgare och som vistas tillfälligt i Sverige och inte har rätt till bistånd från

socialtjänsten enligt socialtjänstlagen. (FEAD, 2018, s. 2)

Målgruppen för FEAD är socialt utsatta personer som vanligtvis inte kan erhålla stöd och hjälp enligt socialtjänstlagen. (FEAD, 2018, s. 10)

Utifrån ovanstående formulering kan vi göra tolkningen att målgruppen positioneras som exkluderad från såväl den ordinarie arbetsmarknaden, då de beskrivs som icke ekonomiskt aktiva, som från den generella välfärden då de inte har rätt till bistånd från socialtjänsten. I FEAD:s operativa program konstrueras alltså målgruppen i termer av dess bristande tillgång till välfärd och dess prekära ekonomiska villkor. Något som framkommit under intervjuerna med de professionella som jobbar direkt gentemot målgruppen handlar om huruvida målgruppen ska betraktas som varandes romer eller inte. Under en intervju med en representant från Svenska ESF-rådet, som jobbar med FEAD, så var svaret på detta väldigt tydligt då hon menade att de inte ska finansiera ”roma-projekt”. För de professionella som möter målgruppen i sina projekt handlar denna fråga i mångt och mycket om att romer formellt inte är en uttalad målgrupp, men att det i praktiken ofta är fattiga romer från Rumänien och Bulgarien som deltar i projekten: ”Det är viktigt, det hade jag lite problem med från början för att målgruppen är ju socialt och ekonomiskt utsatta EU-medborgare, eller EU-migranter. Det behöver inte alls vara romer” (Projektledare FEAD-projekt 1).

I citatet ovan ser vi att informanten har en liknande konstruktion av målgruppen som den som formulerades i policy – socialt och ekonomiskt utsatta EU-migranter – som inte nödvändigtvis har något med romer att göra. Ett liknande resonemang, från samma intervju, visar dock med tydlighet att målgruppen i praktiken uppfattas som romer.

Forskare: Vad kallar ni deltagarna? Vilka är de liksom? [...]

Informant: Ja, de är ju de som är mest socialt, ekonomiskt och socialt utsatta. [...] Och de facto, de vi möter är ju från Rumänien och romer. [...] Till exempel, [ett annat] FEAD-projektet [...] har ju jobbat mycket med just den romska frågan, så de lyfter det fokuset och det tyckte jag var lite märkligt i början för det är inget romaprojekt vi har, men sen visar det sig att nästan alla våra deltagare är romer och då på något sätt så vävs ju det in ändå. (Projektledare FEAD-projekt 1)

Det finns alltså en dubbelhet här. Vi kan se en ovilja att utifrån etnokultur konstruera just romer som målgrupp, men då projektdeltagarna i praktiken ofta identifierar sig som romer, så är detta något som i hög grad kan präglade verksamheten. Exempel på hur ”romskhet” kan uppmärksammas i projekten är att fira den romska nationaldagen, eller som informanten nedan uttrycker

det, att romskhet har ett särskilt, historiskt förankrat förklaringsvärde för varför målgruppens situation är som den är.

Eftersom många [i vår målgrupp] ändå *är* romer, så finns det liksom en lång historia och bakgrund och ibland förklaringar till varför folk är på ett visst sätt, eller varför det är som det är, eller, det är ändå en viktig aspekt att ta med i sitt arbete, om så är fallet. (Samordnade FEAD-projekt 2)

Enligt denna informant är det således viktigt att ta i beaktande att målgruppen i praktiken ofta identifierar sig som romer. En annan informant beskriver att kombinationen av att vara arbetslös, fattig och rom är något som behöver uppmärksammas då det inte är detsamma som att endast vara fattig.

Ja, vi tänker väl [...] att fattigdom slår ju mot alla, [...] [Men] att vara rom och söka arbete, att det syns på en att man är rom när man söker arbete i Sverige eller om det inte gör det, gör skillnad för chanserna att få jobb. [...] Det är ganska tydligt att det är så, och då är det ganska schysst att vara medveten om de problemen, inte vara så här ”det är samma för alla fattiga”. Ungefär där landar vi. (Projektledare FEAD-projekt 3)

Detta är ett spänningsfält som alla FEAD-projekten behöver navigera, där en del lägger mer fokus på etnokultur i termer av romskhet och andra tonar ner den delen för att, i linje med policyn, mer betona socioekonomiska aspekter. Sammantaget kan vi alltså säga att den grupp som är föremål för de lärpraktiker som studeras i denna artikel konstrueras som utsatta och exkluderade på flera olika vis. Dels porträtteras de som utsatta för diskriminering och rasism med utgångspunkt i deras etnokulturella identitet, dels som socioekonomiskt utsatta på grund av exkludering från arbetslivet och välfärden.

***Varför* ses målgrupperna som i behov av lärande?**

I det följande diskuteras frågan om hur målgrupperna framställs som problematiska i relation till lärande samt hur deras problemsituation porträtteras i policy och intervjuer med professionella. Med andra ord vrider och vänder jag här på frågan om *varför* målgruppen anses vara i behov av lärande, och då mer specifikt lärande kopplat till just social inkludering som är en central princip för hela FEAD:s verksamhet i Sverige (FEAD, 2018, s. 9). I policyn beskrivs målgruppen återkommande i termer som målar upp en ytterst prekär livssituation. ”Socialt utslagna”, ”utsatta”, ”utestängda” och ”fattiga” är termer som används i FEAD:s Operativa program för att beskriva situationen för dess målgrupper. Liknande beskrivningar återfinns också i de berättelser om målgruppen som framkommit under intervjuerna med de professionella:

Forskare: Som du ser det, vad är [målgruppens] främsta problem som de brottas med?

Samordnare: Ja, det är väl fattigdom skulle jag säga. Ingen eller låg utbildningsgrad. Sociala problem. [...] Ja, våld, alkohol. (Samordnare FEAD-projekt 2)

Genom beskrivningar av sociala problem kopplat till målgruppen framgår det alltså från såväl policy som intervjuer att målgruppens situation konstrueras som problematisk på flera vis. Målgruppens sociala problem anses av de professionella försvåra möjligheterna för lärande, vilket tydligt uttrycks när en projektledare menar att ”det är väldigt svårt att ge information till någon som är trött, kall och hungrig” (Delprojektledare FEAD-projekt 1). En del av problematiken beskrivs också återkommande som en bristfällig kunskap hos målgruppen vad gäller deras rättigheter och skyldigheter som medborgare. Exempelvis positionerar en informant målgruppen som i behov av medborgarkunskap, då de i projektet behöver ”informera om skyldigheter och rättigheter utifrån EU-medborgarskap [och] samhällsinformation” (Delprojektledare FEAD-projekt 1).

En orsak till att målgruppen positioneras som i behov av lärande handlar således om en upplevd kunskapsbrist vad gäller innebörden av EU-medborgarskapet. Nedanstående uttalande från en informant ger ytterligare ett intressant perspektiv på frågan om målgruppens status som EU-medborgare.

Men det här är ju människor som många gånger inte ser sig själva som EU-medborgare. De känner sig exkluderade från EU på det sättet. [...] Och känner du dig inte som en EU-medborgare då kommer du ju inte heller dra nytta av rättigheterna eller kanske inte heller adressera skyldigheterna. (Projektledare FEAD-projekt 4)

En av de mest centrala rättigheterna som brukar kopplas till EU-medborgarskapet är rätten att röra sig fritt inom unionens gränser. Målgruppen för FEAD-projekten konstrueras också återkommande som väldigt rörlig. Beskrivningar av målgruppens mobilitet är som regel inte präglade av den positiva bilden som generellt målas upp kring den fria rörligheten inom EU, där tanken är att EU-medborgare söker sig till andra länder för studier och arbete. När det gäller FEAD-projektens målgrupper blir rörligheten i stället till något problematiskt (Juverdeanu, 2021). Projektdeltagarna positioneras som undflyende och oberäkneliga, vilket i sin tur försvårar arbetet med att skapa lärande genom att upprätthålla tillitsfulla relationer. Att inte veta hur många deltagare som närvarar i dina läraktiviteter är något de professionella påtar som problematiskt för lärandet: ”Ena gången kan vi ha fyrtio personer här och nästa gång kan vi ha två, eller tio, eller femton” (Projektledare FEAD-projekt 1).

Som vi ser så beskrivs det som problematiskt för de professionella att, på ett hållbart sätt, planera verksamheten då de har stora svårigheter att uppskatta hur många deltagare de ska ha vid olika tillfällen, något som påverkar vilken typ av läraktiviteter som framstår som motiverade. Även under en intervju med en myndighetsperson från Svenska ESF-rådet som arbetar med FEAD-fonden framställdes målgruppens rörlighet som ett problem för verksamheterna, inte minst i termer av att mobiliteten i sig försvårar möjligheterna att bygga relationer med projektdeltagare.

Men det är ju knepigt med en grupp som är så mobil. Som inte finns på samma plats under en längre tid, som kan försvinna och inte komma och inte finns och byter så där va, när man inte ens vet var de bor. Ena dagen bor man där och sen kommer man dit, då kanske polisen har varit där och dragit iväg med dem eller så har de dragit av andra skäl. Du kanske inte har telefonnummer, så du kan inte få tag på dem, så hur ska man då bedriva den delaktighetsprocessen med folk som man har svårt att få någon relation till? (FEAD:s representant, Svenska ESF-rådet)

Målgruppens rörlighet anses av informanten försvåra möjligheterna att bygga relationer, något som kan anses viktigt i all form av lärande (Aspelin & Johansson, 2017). Det är inte bara relationen mellan de professionella och målgruppen som ses som problematisk. Även relationer *inom* målgruppen beskrivs av de professionella som i behov av styrning och fostran, inte minst i termer av jämställdhet. En projektledare uttrycker det som att de lär sig om ”manlighet och normer” när de i projektet ger ”information om familjebildning och preventivmedel” (Projektledare FEAD-projekt 1). Just jämställdhet betraktas som något centralt inom FEAD och i det operativa program framkommer att projekten är ålagda att jobba med jämställdhetsintegrering (FEAD, 2018, s. 5). Projekten ska beakta jämställdhet mellan kvinnor och män i sitt arbete gentemot målgruppen. Detta har visat sig under intervjuerna också vara något som de professionella tagit fasta på, då de ämnar

(...) lyfta kvinnors rättigheter, informera om kvinnors rättigheter eller inspirera. Prata om, inte prata om normer, som någon slags föreläsning, men att om det till exempel är en kvinna som vill söka arbete, så behöver man inte bara fokusera på det som de tänker att ’det här ska kvinnor göra’ utan det finns också andra saker som kvinnor kan göra. Det är jättesvårt det där, men man får jobba där man kan. (Samordnare FEAD-projekt 2)

Här ser vi att lärande för jämställdhet kan tolkas av de professionella som att projektdeltagarna ska lära sig om kvinnors rättigheter. Den intervjuade projektsamordnaren pratar utöver om lärandet om rättigheter också om att vidga normer för vad som, inom målgruppen, anses legitimt för kvinnor att

arbeta med. Detta relaterar till hur målgruppens kultur återkommande porträtteras som patriarkal.

Det här med strukturerna i deras grupper [...] det är just det här traditionella, de har en viss tradition där kvinnan ska skaffa barn ganska tidigt, där männen är väldigt involverade [...] i det här vad kvinnan ska göra och inte göra. [...] Vi ser att kvinnan aldrig pratar när männen är där. Det finns en sån där maktstruktur i gruppen. (Delprojektledare FEAD-projekt 1)

Målgruppernas värderingar beskrivs som traditionella i synen på könsroller, inte minst gällande kvinnornas roll som barnafödande. Mönstret om en traditionell syn på kvinnligt och manligt i målgruppen blir tydligt även senare i samma intervju, där skolgång och arbete kopplas till männen och kvinnors roll återigen relateras till barnafödande.

Kvinnorna har en viss uppgift och män har en viss uppgift och det är inte så konstigt. Det är väldigt många kulturer som är så. I deras är det så, sen är det inte så enkelt. [...] Men det är en typisk patriarkalisk struktur. Om man tänker så, där män och pojkar går till skolan, är de som försörjer familjen och kvinnor har en annan uppgift. Så. Det kan göra att en ung kvinna är väldigt utsatt och måste kanske skaffa fler barn tills det blir en pojke, ibland. (Delprojektledare FEAD-projekt 1)

För de professionella som uppfattar sin målgrupps värderingar kopplade till kön och genus på så sätt som beskrivits ovan framstår arbetet med att lära om jämställdhet som en svår uppgift.

Sammantaget ser vi alltså hur spänningarna mellan de jämställdhetsideal som ska förmedlas enligt FEAD:s policy och vad som uppfattas som de traditionellt patriarkala ideal som sägs präglade målgruppen gör arbetet med jämställdhetsintegrering både svårt och viktigt enligt projektpersonal.

För att sammanfatta diskussionen kring *varför* målgruppen ses som i behov av lärande kan vi konstatera att projektdeltagarna positioneras som problematiska i termer av sociala problem såsom fattigdom, utestängning och utsatthet, vilket anses försvåra för projekten att skapa lärande miljöer. Därtill konstrueras målgruppernas kunskap om rättigheter och skyldigheter kopplat till EU-medborgarskapet som bristfälligt, vilket är något som även tidigare forskning har lyft fram som centralt i konstruktionen av målgrupper (se exempelvis Shapiro & MacDonald, 2017). Målgruppens mobilitet är också något som uppges motverka möjligheterna att skapa varaktiga relationer till projektdeltagare, vilket försvårar lärandet i projekten (Aspelin & Johansson, 2017). Slutligen har vi också sett hur målgruppen framställs som i behov av att lära sig om jämställdhet. Konstruktionen av migranter som i behov av att lära om jämställdhet känns också igen från tidigare forskning, där jämställdhet inte sällan kopplats till svenskhet (Herz, 2019; Krifors, 2022; Mulinari, 2008).

Vad ska målgrupperna lära sig?

I det följande undersöks frågan om *vad* målgrupperna anses vara i behov av att lära sig, vilka kunskaper, färdigheter och mentaliteter som fostras i projektens verksamheter.

I FEAD:s Operativa program framgår att ambitionen från Svenska ESF-rådets håll är att projekten ska ha två huvudsakliga fokusområden; Hälsa och samhällsorientering.

Aktiviteterna i det operativa programmet är; 1) av samhällsorienterande karaktär, 2) av hälsofrämjande karaktär. [...] Med samhällsorienterande insatser avses exempelvis:

- Information om villkor, rättigheter och skyldigheter i det svenska samhället.
- Tolkning och översättning av nödvändig information,
- Grundläggande språkundervisning,

[...]

- Lärande mötesplatser

[...]

Med hälsofrämjande insatser avses exempelvis:

- Insatser för att tillhandahålla möjligheter för personlig hygien samt insatser för att dagliga rutiner ska kunna upprätthållas,
- Information och andra insatser som syftar till att förbättra hälsa eller förebygga ohälsa. (FEAD, 2018, s. 9)

Följaktligen kretsar mycket av projektens aktiviteter kring dessa teman, även om de ibland innefattar olika aspekter som inte på ett självklart vis ryms inom områdena hälsa och samhällsorientering. Vad gäller just samhällsorientering kan vi se att rättigheter och skyldigheter samt frågor kopplade till språk är framträdande i policydokumentet. Dessa insatser ska iscensättas inom ramen för vad som i policyn (FEAD, 2018, s. 9) kallas ”lärande mötesplatser”. Temat med rättigheter och skyldigheter är, som vi också sett ovan, något som projekten tagit fasta på, på olika vis. Nedan beskriver en delprojektledare hur de arbetar med att lära projektdeltagarna om rättigheter.

I stort, så såg vi inkludering på det sättet att när du vet vilka rättigheter du har, att du faktiskt har rätt till tolk om du hamnar på akuten och du *ska* be om tolk, för det är det som är grejen. Att du har rätt när du är gravid, att gå och kolla dig här också och du har rätt till tolk. Sen att visa hur man kommer själv till sjukhuset, utan att ta dem i handen, som de flesta frivilligorganisationerna och socialtjänsten gjorde. [...] Så det är en sorts inkludering. (Delprojektledare FEAD-projekt 1)

I citatet kopplas arbetet med att lära om rättigheter till både målet om social inkludering och om att främja hälsa, då rättigheten relateras specifikt till att målgruppen ska lära sig om vilka rättigheter de har inom sjukvården, och att faktiskt kunna utnyttja dessa rättigheter. Ytterligare ett område som i såväl policy som av de professionella kopplas till inkludering och samhällsorientering är *egenmakt* och *delaktighet*. I det analyserade policydokumentet formuleras *att* målet med de finansierade projekten är ökad egenmakt och delaktighet för målgrupperna: ”Det övergripande målet för det operativa programmet är att socialt utsatta personers förutsättningar för social delaktighet och egenmakt ska öka” (FEAD, 2018, s. 6).

Däremot ges inte i policydokumentet några mer substantiella beskrivningar kring *vad* egenmakt och delaktighet är tänkt att innebära eller hur det skulle kunna uppnås. Dessa frågor var dock något som diskuterades relativt ingående med de professionella som intervjuats i studien.

Vi försöker ge utbildning eller kompetenshöjning för att öka deras sociala inkludering och stärka deras egenmakt. Så frågorna när det gäller samhällskunskap, så är det ju frågor som handlar om hur du kan påverka din egen situation, vilka rättigheter har du och vilka skyldigheter har du. Det är fokuset. (Projektledare FEAD-projekt 4)

Det är återkommande att de professionella ligger mycket verksamhetsnära i sina resonemang kring *vad* delaktighet och egenmakt kan innebära för projektens deltagare. Egenmakt fungerar här som en slags mikromakt för att styra den enskilde individen då det handlar om att tillägna sig kunskap om *sina egna* rättigheter, skyldigheter och stärka *individens förmåga* att påverka *den egna* situationen. Även om det inte är särskilt vanligt förekommande i intervjuerna så framkommer det att vissa professionella kopplar deras arbete med delaktighet till mer strukturella samhällsfrågor om utveckling och demokrati för befolkningen, alltså mer av ett biomaktsperspektiv.

Då tänker jag att det handlar om behovsdriven *utveckling* och användarvänliga insatser och som sagt, delaktighet i vadå? Ja, det är väl också ett sånt där, det är som ett fundament i en *demokrati*, att man känner sig *delaktig*. (Direktör styrgrupp FEAD-projekt 2)

Återkommande är beskrivningar om delaktighet som ett sätt att involvera målgruppen i projektens göromål och utformning – alltså deltagande i själva projektverksamheten snarare än i samhället eller på arbetsmarknaden. På så sätt anser projektledaren nedan att delaktighet blir något hanterbart, något de kan jobba med i sin projektvardag.

Det är lite lättare för oss att hantera, delaktighet. För det har vi tolkat som delaktighet i projektet. Att de ska vara med och styra liksom, där har vi

haft en väldigt nära samverkan med målgruppen. Vad är de intresserade av? Vad behöver de? (Projektledare FEAD-projekt 1)

Delaktighet beskrivs alltså återkommande som ett sätt att lära målgrupperna att styra sig själva genom att involveras i den verksamhet de ingår i. Denna typ av självstyrning (se Foucault, 2007), att projektdeltagarna själva involveras i utformningen av verksamheten, är något som är vanligt förekommande i intervjuerna när frågan om hur lärande kan främjas för målgruppen diskuteras. Utifrån ett governmentality-perspektiv är självstyrning en lika central del av ”styrningskonsten” som styrning av andra (Foucault, 1991).

Ytterligare ett spår som framkommit i det analyserade policydokumentet (FEAD, 2018, s. 9) handlar om att ”grundläggande språkundervisning” kopplas till samhällsorientering. Denna rationalitet handlar om att språkliga brister hos målgruppen framstår som ett hinder för lärande. Det handlar inte bara om att målgrupperna och de professionella inte pratar något gemensamt språk, vilket i och för sig också framhävs som ett dilemma av de professionella. Att inte kunna läsa och skriva, på något språk alls, framställs av följande informant som ett hinder för lärande: ”De kan ju inte läsa. Det måste jag säga, vi har ju mött människor som aldrig har hållit i en penna. Som inte, så här, de känner igen det som bilder, inte som text” (Projektledare FEAD-projekt 4).

Även om bristfällig läs- och skrivkunnighet lyfts fram som ett grundläggande hinder för möjligheterna att skapa lärande för målgruppen, så finns det ytterligare dimensioner av den språkliga frågan. Målgruppen beskrivs nedan som i det närmaste vara i avsaknaden av språk över huvud taget.

Alltså de kan inte språket, ofta kan de *inget* språk, såsom vi definierar ett språk, att det ska vara en ordbok liksom, utan det är ofta någon form av bland-, kreolskt språk med Romani chib och turkiska, rumänska, bulgariska. [...] Det är ju ett grundläggande problem, språket. Hur ska vi kommunicera med en person som inte har ett språk som man kan få en tolk till? Även om vi har jättebra tolktjänst. (Projektledare 1 FEAD-projekt 5)

Trots goda möjligheter för att tolka, så lyckas projektarbetarna alltså inte alltid att kommunicera språkligt med sin målgrupp, enligt informanten. Mot bakgrund av dessa utsagor om språkproblem så framstår riktlinjerna i policyn om ”grundläggande språkundervisning” (FEAD, 2018, s. 9) som tidvis svår för de professionella att bedriva inom ramarna för projektens vardag.

Hälsofrämjande insatser är också ett tema som föreskrivs i FEAD:s operativa program. När detta tema diskuteras under intervjuer med de professionella kommer hälsa att handla bland annat om vikten av att lära sig att sköta sin hygien.

Många av de här kanske sover ute i bilar, i tält och i husvagnar där man inte har möjlighet till hygienutrymmen och också att tvätta kläder och duscha. Så vi tänkte att vi behöver både den här basala, hygienmöjligheter, tvätta kläder, men sen också information. Så vi behövde en sån plats tänkte vi. (Styrgruppsmedlem FEAD-projekt 2)

Just hälsa och hygien är återkommande teman i den socialpolitiska debatten rörande fattiga människor, inte minst de med romsk identitet (Montesino Parra, 2002; Selling, 2013). Vikten av att hålla sig hel och ren framställs som något som målgruppen för FEAD-projekten också behöver lära sig.

Här behöver vi ju lägga tid på att prata om hur du faktiskt tvättar och tar hand om dina fötter, därför du vet inte det. Du måste byta strumpor, du måste vara torr om fötterna, hela det. (Projektledare FEAD-projekt 5)

Att lära målgruppen om personlig hygien, som att tvätta fötter och byta strumpor, handlar om att utöva en slags mikromakt inriktat på att disciplinera det individuella subjektet. I detta fall handlar det om att fostra en specifik inställning till och vilja att hålla sig ren och därmed hygienisk, enligt särskilda normer. Ohälsa hos målgruppen beskrivs alltså i form av en rad olika åkommor och kopplas inte minst till projektdeltagarnas beteenden – äter dålig mat, sitter still i snön, sköter inte sina tänder. Här har vi alltså olika områden där lärande i form av styrning och disciplinering av målgruppen mot mer hälsomedvetenhet anses angeläget. Hälsa kopplas dock också till socioekonomiska villkor hos målgruppen, vilket kan betraktas mer som ett uttryck för biomakt då socioekonomiska villkor är en mer strukturell fråga för hela befolkningen än individuell hygien och hälsa. Som intervjun nedan visar så upplevs målgruppens stress över sin egen och familjens livssituation påverka deras hälsa på ett negativt vis.

Det är mycket mage, dels så är det väl stress tänker jag. Och stressen, om jag är lite stressad en vecka, det kanske jag bara mår bra av. Men till slut, om den går för långt. Om man går och har den här stressen för sin familj, eller man har stressen för hur vi ska bo i vinter. Hur mina barn ska ha det, hur mina barn ska få ihop det till skolan. Skolan är ju oftast gratis, men det kan ju vara resor dit som måste betalas eller att de måste ha speciella kläder eller så där. Då kan det ju bli problem i kroppen, som sätter sig. Så huvudvärk, mage, hjärta. Många har ju också allvarliga problem. (Delprojektledare FEAD-projekt 2)

I linje med rationaliteten i intervjun ovan kan vi se hur social inkludering konstrueras i termer av tillgång till boende och skola, vilket direkt kopplas till individuella hälsoperspektiv. Målgruppen positioneras som i behov av att lära sig om sociala rättigheter rörande vård, boende, skola och kunskap om vad

som påverkar den egna hälsan i mer direkt bemärkelse. Utifrån ett makt-perspektiv ser vi här hur både biomakten, inriktad på att lära delar av befolkningen om sociala rättigheter och medborgarkunskap, och mikromakten, inriktad på att lära individen att sköta sin hälsa utövas simultant med varandra i samma projekt.

Ett styrningsperspektiv på lärande handlar om att påverka sitt eget och andras beteenden, syn på sig själva, sätt att tänka och vara i önskvärd riktning. Sammantaget kan vi se att det som målgruppen i mångt och mycket anses vara i behov är en slags förändrad mentalitet gällande det egna lärandet, självuppfattningen i termer av delaktighet och egenmakt, medvetenhet om den egna hälsan och om sina rättigheter – alltså en slags fostran av specifika värderingar, mentaliteter och disciplinering av jaget, vilket framgår med tydlighet under intervjun med en projektledare: ”För det vi jobbar med är ju beteendeförändringar, värderingsförändringar, det sker ju liksom inte över en vecka” (Projektledare FEAD-projekt 1).

Att fostra och forma någons beteende och värderingar framstår inte som någon quick-fix. Det kräver snarare idogt arbete och kan inte ske på en vecka, enligt informanten. Om vi då betänker vilka förutsättningar för lärande som lyfts fram av informanterna såsom rörlig målgrupp, allvarliga sociala problem, språksvårigheter och så vidare så framstår uppgiften att skapa social inkludering som minst sagt svår att förverkliga. Därför ska vi nu, i den avslutande diskussionen, fördjupa oss i vad som, enligt de professionella, kan tänkas underlätta eller försvåra lärande för målgruppen.

AVSLUTANDE DISKUSSION: HUR KAN LÄRANDE FRÄMJAS FÖR MÅLGRUPPEN?

I den avslutande diskussionen relateras studiens frågeställningar (lärandets *vilka, varför* och *vad*) till frågan om *hur* förutsättningarna att främja lärande för målgruppen beskrivs. Vilka hinder och möjligheter med lärande för social inkludering kan vi identifiera utifrån analysen? Här diskuteras också vilka övergripande ideal och problembilder som styr hur fostran av målgruppen går till samt vilka rationaliteter som ligger till grund för och möjliggör denna styrning.

När det gäller *vilka* som är målgrupp för de lärandepraktiker som studerats har vi kunnat identifiera en spänning mellan socioekonomiskt präglade beskrivningar av målgruppen som marginaliserade och fattiga å ena sidan. Å andra sidan brottas många projekt med etnokulturella dimensioner kring vilka deras målgrupp är, inte minst i termer av romskhet. Återkommande är beskrivningar av att projekten inte vill vara några slags romaprojekt med specifik kulturinriktning, något som inte heller är önskvärt från FEAD:s håll. Å andra sidan identifierar sig en majoritet av projektens faktiska deltagare som romer,

vilket på många sätt också präglar projektens inriktning och vardag. Om projekten väljer att ha ett mer uttalat romafokus riskerar de att bygga vidare på etablerade föreställningar om romer som kulturellt annorlunda och avvikande. Bristande hygien och hälsa är exempel på områden utifrån vilka romer i mångt och mycket har beskrivits som i behov av åtgärder genom historien (Montesino Parra, 2002; Selling, 2013; van Baar, 2018; Yildiz & De Genova, 2017).

När det gäller förutsättningar för att skapa framgångsrikt lärande för social inkludering för FEAD-projektens målgrupp har analysen också pekat på en rad olika problembilder som på olika vis försvårar lärandet, enligt de professionella som intervjuats i studien. Två av de mer framträdande hindren för lärande som lyfts fram handlar om målgruppens mobilitet och språkkunskaper. Som analysen visat, så konstrueras målgruppens rörlighet som ett problem för att skapa fungerande förutsättningar för lärande. Att planera aktiviteter utan att veta vilka eller ens hur många deltagare som kommer närvara från ena dagen till den andra har beskrivits som problematiskt av de professionella. Kopplat till detta är också möjligheten att bygga långvariga och förtroendefulla relationer till projektdeltagare. Just relationen mellan lärare och de som ska lära sig har i forskning lyfts fram som en grundbult för huruvida lärandet ska kunna bli framgångsrikt (Aspelin & Johansson, 2017).

Frågan om *varför* målgruppen ses som i behov av lärande handlar inte minst om de brister i språk som lyfts fram av de professionella som hinder för inkludering. De professionella har positionerat målgruppen i en bristdiskurs där de konstrueras som i stort sett språklösa. Svårigheter att finna sätt att kommunicera är alltså en stor utmaning vad gäller möjligheterna att bedriva läraaktiviteter för just FEAD-projektens målgrupper. Språkfrågan är framträdande i lärande för migranter generellt, men handlar då mer om att lära sig svenska på ett adekvat sätt (Fejes & Dahlstedt, 2017).

Utöver språkproblem och rörlighet så beskrivs målgruppens patriarkala struktur som ett önskvärt område att styra och påverka. Enligt denna rationalitet konstrueras målgruppen som i behov av att lära sig om jämställdhet. Maskulinitetsnormer hos olika migrantgrupper är något som återkommande konstrueras som problematiskt i förhållande till idéer om svenskhet (Gottsén & Jonsson 2012). Behovet att lära om jämställdhet har även i tidigare forskning kopplats till just svenskhet (Herz, 2019; Krifors, 2022; Mulinari, 2008).

Resultat från tidigare studier av insatser riktade till nyanlända i Sverige visar att migranter positioneras som i behov av kunskap för att kunna bli inkluderade i samhället och arbetslivet. Inte minst handlar det om att såväl nyanlända som utsatta EU-migranter anses vara i behov av språkkunskaper, samhällsorienterande kunskaper och hälsorelaterade kunskaper (se exempelvis Fejes & Dahlstedt, 2017). Genom att konstruera utsatta målgrupper som varandes i behov av olika sorters kunskap positioneras de också i en brist-

diskurs (Shapiro & MacDonald, 2017). I de studerade insatserna handlar det inte minst om brister gällande samhällsorienterande kunskaper och jämställdhet. Just samhällsorientering och fostran av den goda och jämställda medborgaren kan ses som ett uttryck för ”the civic turn” (Borevi et al., 2017) inom insatser riktade till utsatta grupper.

Grovt kan vi alltså dela in förutsättningarna för att skapa lärande för social inkludering i två olika rationaliteter; *individorienterade problem och lärande* samt mer *strukturellt inriktat problemformulerande och lärande*. Den individorienterade rationaliteten handlar om fysisk och psykisk ohälsa, beskriven som sprungen ur projektdeltagarnas leverne. Den sorts lärande som svarar upp mot en sådan problembild handlar följaktligen om att försöka styra individen mot en hälsosam livsstil, för att på så sätt öka dennes delaktighet i sitt eget liv. En fungerande hälsa är också en förutsättning för att kunna delta i arbetslivet, vilket är en väsentlig aspekt av hur social inkludering konstrueras inom EU-policy. Utifrån ett maktperspektiv kan detta individorienterade lärande förstås som en disciplinerande mikromakt, med fokus på att fostra den enskilda individens vilja och beteende i önskvärd riktning (se Dean, 2010).

Den andra, mer strukturellt orienterade aspekten av lärande och problem handlar om att främja medborgarkunskap hos befolkningen – alltså kunskap om vilka rättigheter och skyldigheter som finns i Sverige och Europa, för att genom ökad medvetenhet främja gruppens deltagande i samhällslivet och demokratin. Mot bakgrund av detta lärande, inriktat på rättigheter, framkommer ett demokratiskt medborgarideal och uppgiften blir att fostra aktiva och delaktiga medborgare (Dahlstedt, 2009). Läraktiviteter kopplat till medborgarkunskap har bedrivits inom ramen för projektens samhällsorienterande uppdrag. Detta perspektiv – fostran av goda och aktiva medborgare – kan delvis tolkas som ett uttryck för biomakt som fokuserar på hur befolkningar styrs och formas (se Dean, 2010). Enligt Milani et al. (2021) är det dock viktigt att komma ihåg att biomakt och mikromakt inte opererar separat från varandra utan är sammanvävda i olika praktiker och utövas simultant, vilket även visats i analysen av FEAD-projekten.

Utifrån ett perspektiv på biomakt kan vi konstatera att denna typ av special- och socialpedagogiska insatser, inriktade på frågor om exkludering/inkludering för utsatta grupper (Cedersund et al., 2021; Nilholm, 2011) bär på fröet till mer övergripande socialpolitiska förändringar när lärandet fokuserar på strukturell nivå och utgår från medborgerliga rättigheter såsom boende och arbete och beaktar socioekonomisk utsatthet. Utifrån ett perspektiv på disciplinering och mikromakt framstår det dock som att det individorienterade lärandet, som syftar till att styra och påverka individernas syn på jämställdhet, hälsa och sina möjligheter att förändra sig själva i termer av ökad egenmakt är minst lika framträdande som det strukturella perspektivet. Om det individorienterade och det strukturella perspektivet ses som sammanflätade, vilket de är i projektens vardag, kan vi se hur styrning av målgrupperna handlar om

att göra dem delaktiga såväl i att forma sig själva och sina förutsättningar, men också det samhälle som de som medborgare verkar i.

FINANSIERING

Denna studie finansierades av FORTE, dnr. 2017-01859.

REFERENSER

- Aspelin, Jonas, & Johansson, Lotta (2017). Relationell pedagogik. Ingång till ett fält. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 22(3–4), 159–165.
- Bacchi, Carol Lee (2009). *Analysing policy*. Pearson.
- Borevi, Karin, Kriegbaum Jensen, Kristian, & Mouritsen, Per (2017). The civic turn of immigrant integration policies in the Scandinavian welfare states. *Comparative Migration Studies*, 5(1), 1-14.
- Brady, Michelle (2014). Ethnographies of neoliberal governmentalities. *Foucault Studies*, 18, 11–33. <https://doi.org/10.22439/fs.v0i18.4649>
- Cedersund, Elisabet, Eriksson, Lisbeth, Ringsby Jansson, Bibbi, Ringsby, & Svensson, Lars A. (2021). Social pedagogy versus social work in a Swedish context. *International Journal of Social Pedagogy*, 10(1), 1-15. <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2021.v10.x.013>.
- Clarke, Andrew (2017). Analysing problematization as a situated practice in critical policy studies. *Critical Policy Studies*, 13(5), 1–21. <https://doi.org/10.1080/19460171.2017.1414619>
- Dahlstedt, Magnus (2009). *Aktiveringens politik. Demokrati och medborgarskap för ett nytt millennium*. Liber.
- Dean, Mitchell (1996). Foucault, Government and the Unfolding of Authority. I Andrew Barry, Thomas Osborne, & Nikolas Rose (Red.), *Foucault and Political Reason: Liberalism, Neoliberalism and Rationalities of Government*. (s. 209-230). University of Chicago Press.
- Dean, Mitchell (2010). *Governmentality. Power and rule in modern society*. Sage.
- Edwards, Richard, Armstrong, Paul, & Miller, Nod (2001). Include me out: critical readings of social exclusion, social inclusion and lifelong learning. *International*

- Journal of Lifelong Education*, 20(5), 417-428.
<https://doi.org/10.1080/02601370120116>
- EU-kommissionen (2015). *Guidance fiche. Monitoring under FEAD*. EC.
- European Commission, Secretariat-General, (2018). *European pillar of social rights*, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2792/95934>
- FEAD (2018). Operativt program för social delaktighet för de personer som har det sämst ställt. (2 februari 2022)
<https://www.esf.se/app/uploads/2021/01/Program-Fead.pdf>
- Fejes, Andreas (2014). Lifelong learning and employability. I George Zarifis, & Maria Gravani (Red.), *Challenging the 'European area of lifelong learning': A critical response* (s. 99-107). Springer.
- Fejes, Andreas, & Dahlstedt, Magnus (2017). Popular education, migration and a discourse of inclusion, *Studies in the Education of Adults*, 49(2), 214-227.
<https://doi.org/10.1080/02660830.2018.1463656>
- Fejes, Andreas, & Nicoll, Katherine (Red.). (2008). *Foucault and Lifelong Learning*. Routledge.
- Fogde, Marinette (2008). Self-governance in the job search: regulative guidelines in job seeking. I Andreas Fejes, & Katherine Nicoll (Red.), *Foucault and Lifelong Learning* (s.103-113). Routledge.
- Foucault, Michel (2007). *The Birth of Biopolitics: Lectures at the Collège de France 1978 – 1979*. Palgrave Macmillan.
- Foucault, Michel (1991). Governmentality. I Graham Burchell, Colin Gordon, & Peter Miller (Red.), *The Foucault Effect: Studies in Governmentality* (s. 87-104). University Of Chicago Press.
- Foucault, Michel (1983). The Subject and Power. I Hubert Dreyfus, & Paul Rabinow (Red.), *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics* (s. 208–226). University of Chicago Press.
- Gottzén, Lucas, & Jonsson, Rickard (Red.). (2012). *Andra män: maskulinitet, normskapande och jämställdhet*. Gleerups.
- Herz, Marcus (2019). Becoming' a possible threat: masculinity, culture and questioning among unaccompanied young men in Sweden, *Identities*, 26(4), 431-449, DOI: 10.1080/1070289X.2018.1441692
- Hörnqvist, Magnus (2008). Disciplinerande aktivering: Den svenska arbetsmarknadens undervåning. I Richard Ek, Mekonnen Tesfahuney, & Magnus Dahlstedt (Red.), *Den bästa av världar: Beträktelser över en postpolitisk samtid* (s. 64-193). Tankekraft.
- Jacobsson, Kerstin, & Johansson, Håkan (2019). Europeanization of and by Civil Society. I Anna Meeuwisse, & Roberto Scaramuzzino (Red.), *Europeanization in Sweden: Opportunities and Challenges for Civil Society Organizations* (s. 23-43). Berghahn.

- Juverdeanu, Cristina (2021). The different gears of EU citizenship. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 47(7), 1596-1612.
<https://doi.org/10.1080/1369183X.2019.1632697>
- Krifors, Karin (2022). Rural multiculturalism? Migrants, antiracism, and convivial cultures in provincial Sweden. *Ethnic and Racial Studies*, 45(16), 72-92.
<https://doi.org/10.1080/01419870.2021.1998567>
- Peters, Michael A., & Besley, Tina A.C. (2014). Social Exclusion/ Inclusion: Foucault's analytics of exclusion, the political ecology of social inclusion and the legitimation of inclusive education. *Open Review of Educational Research*, 1(1), 99-115.
<https://doi.org/10.1080/23265507.2014.972439>
- Masschelein, Jan, Simons, Maarten, Bröckling, Ulrich, & Pongratz, Ludwig (Red.) (2007). *The Learning Society from the Perspective of Governmentality*. Blackwell Publishing.
- Milani, Tommaso, Bauer, Simon, Carlson, Marie, Spehar, Andrea, & von Brömssen, Kerstin (2021). Citizenship as status, habitus and acts: Language requirements and civic orientation in Sweden. *Citizenship Studies*, 25(6), 756-772,
<https://doi.org/10.1080/13621025.2021.1968698>
- Montesino Parra, Norma. (2002). *Zigenarfrågan*. Lunds universitet.
- Mulinari, Diana (2008). Women friendly? Understanding gendered racism in Sweden. I Kari Melby, Christina Carlsson Wetterberg, & Anna-Birte Ravn (Red.), *Gender equality and welfare politics in Scandinavia: the limits of political ambition?* (s. 167-183). Policy.
- Nilholm, Claes (2011). Forskningen om specialpedagogik. Landvinningar och utvecklingsvägar. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 12(2), 96-108.
- Nilsson Sjöberg, Mattias (Red.) (2018). *Pedagogik som vetenskap*. Gleerups.
- Olesen, Sören, & Peter Möller, Pedersen. (2004). *Pedagogik i ett sociologiskt perspektiv*. Studentlitteratur.
- Popkewitz, Thomas S., Olsson, Ulf, & Petersson, Kenneth (2007). The Learning Society, the Unfinished Cosmopolitan, and Governing Education, Public Health and Crime Prevention at the Beginning of the Twenty-First Century. I Jan Masschelein, Maarten Simons, Ulrich Bröckling, & Ludwig Pongratz (Red.), *The Learning Society from the Perspective of Governmentality* (s. 17-36). Blackwell Publishing.
- Rose, Nikolas (1999). *Powers of freedom*. Cambridge university press.
- Shapiro, Shawna, & MacDonald, Michael T. (2017). From Deficit to Asset: Locating Discursive Resistance in a Refugee-Background Student's Written and Oral Narrative. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(2), 80-93,
<https://doi.org/10.1080/15348458.2016.1277725>
- Schierup, Carl-Ulrik, Krifors, Karin, & Slavnic, Zoran (2015). Social exclusion. I Magnus Dahlstedt, & Anders Neergaard (Red.), *International migration and ethnic relations* (s. 200-226). Routledge.

Selling, Jan (2013). *Svensk antiziganism*. Sekel.

Simons, Maarten, & Masschelein, Jan (2007). The Learning Society and Governmentality: An Introduction. I Jan Masschelein, Maarten Simons, Ulrich Bröckling, & Ludwig Pongratz (Red.), *The Learning Society from the Perspective of Governmentality* (s. 3–16). Blackwell Publishing.

Svensson, Lennart (2014). *Introduktion till pedagogik*. Studentlitteratur.

Tuschling, Anna, & Engemann, Christoph (2007). From Education to Lifelong Learning: The Emerging Regime of Lifelong Learning in the European Union. I Jan Masschelein, Maarten Simons, Ulrich Bröckling, & Ludwig Pongratz (Red.), *The Learning Society from the Perspective of Governmentality* (s. 37-56). Blackwell Publishing.

van Baar, Huub (2018). Contained mobility and the racialization of poverty in Europe: The Roma at the development–security nexus. *Social identities*, 24(4), 442-458.

Yildiz, Can, & Nicholas, De Genova (2017). Un/Free Mobility. *Social Identities*, 24(4), 425–441. <https://doi.org/10.1080/13504630.2017.1335819>

English summaries

Karin Stolpe: Research literacy in practice: Teachers' motives for reading and using research

The Swedish Education Act states that education should be based on scientific grounding and proven experience. The basic idea is that teaching based on research will be both better and more effective. To be able to fulfil this, teachers need *research literacy*, an ability to understand, evaluate, and use research for practice. Earlier research has to a large extent focused on barriers and prerequisites for teachers' utilisation of research for teaching. Scholars suggest that teachers need to take an active role in the process of integrate research and practice. However, the knowledge about what teachers need to know to fulfil this and what motivates them, is still sparse.

This paper aims to contribute knowledge on what aspects of research literacy appear when teachers talk about how they use research related to their teaching. Two research questions have been posed: 1) what motives do teachers have for reading research?, 2) which aspects of research literacy emerge when teachers talk about research use?

13 experienced teachers have been interviewed. They work at different levels in Swedish schools and teach different subjects. The research follows good research practice according to the Swedish Research Council. The audio recorded interviews have been transcribed and analysed using content analysis. The analysis was based on self-determination theory and research literacy.

The results indicate that intrinsic motivation is important for the participating teachers' research use. When they search for, read, and use research, the teachers appear to experience a sense of autonomy, competence and belonging. Furthermore, there are indications that the sense of belonging is strengthened when teachers read and discuss research together with their colleagues. Their sense of competence is strengthened since they experience that reading research extends their vocabulary and helps them to put into words what happens in the classroom.

The results also show that another driving force for research engagement is altruistic motivation. The teachers describe that they read research to be able to make the best teaching for their students. The teachers want to become better and develop their competence because they meet students with different backgrounds and different prerequisites to learn.

In conclusion, different motives for using research leads to different activities connected to research literacy. On one hand, when teachers are intrinsically motivated, they tend to search for, read, and use research for teaching. On the other hand, extrinsically motivated teachers tend to read research, but do not talk about that they use it.

Per Anderhag, Maria Andrée, Sebastian Björnhammar och Camilla Gåfväls: The contribution of close-to-practice research to the knowledge base of the teacher profession – an analysis of knowledge products from collaborative didactic research

By examining what kind of knowledge products that are generated in researcher and teacher collaborative didactic research projects, this study presents and discusses examples of how close-to-practice research can contribute to the knowledge base of the teacher profession. The empirical data consists of published research articles from the research environment Stockholm Teaching & Learning Studies (STLS). Through a content analysis, four (i-iv) categories of knowledge products have been identified: (i) *Learning objects*, (ii) *Teaching design*, (iii) *Didactic examples* and (iv) *Methodological tools for didactic research*. *Learning objects* describes what characterizes a specific content knowledge in a specific context. *Teaching design* specifies relationships between the teaching and consequences for students' learning. *Didactic examples* include rich descriptions of teaching and students' learning as a basis for didactic reflection. *Methodological tools for didactic research* focus on combining and testing methods for planning and analysis of teaching. The result can be seen as a typology of the different types of knowledge that close-to-practice research can contribute to the teacher profession.

Erika Bomström Aho: Discourses about knowledge in relation to Language Introduction Students

The aim of this article is to shed light on discourses about Language Introduction students and their knowledge, more specifically on discourses that emerge in the speech of teachers working in the Language Introduction

program. The program is one of five Introductory programs at upper secondary school in Sweden and accepts newly arrived students aged from 16 to 19. Studies have shown that teachers' perceptions, beliefs, and experiences can influence to shape their classroom practice, and therefore they are important for students' schooling and thus also important to investigate. Foucault's perspective on discourse theory and analysis was chosen to illuminate how teachers talk about instruction in the program and the knowledge they attribute to their students. The material in the study consists of interviews with 24 teachers at four different upper secondary schools. In the analysis, the two discourses *knowledge* and *multilingualism* which are made visible contain statements about knowledge, students' backgrounds, knowledge heterogeneity, previous schooling and language. The results show that multilingualism is perceived as a resource on the individual level, but that in a school context it becomes an obstacle. In this way, the students are positioned as deficient both in terms of knowledge and language, especially students with little or no previous schooling.

Klara Dolk: Preschool Teachers' Handling of Begging as a Social Phenomenon. Pedagogical and Ethical Challenges Posed by a Sensitive and Controversial Issue

In the last decade, thousands of commonly called "vulnerable EU citizens" have come to Western European countries, including Sweden. Many of them support themselves by begging, which has changed public space considerably. Poverty and social vulnerability have become visible in places they had not been visible in for a long time. This implies that many people, both adults and children, are confronted with poverty and social vulnerability on a regular basis. Many preschool children meet vulnerable EU citizens when they are out with their parents as well as with their preschool teachers.

Through examining the experiences and thoughts of preschool teachers on how to handle begging as a social phenomenon together with preschool children, the article intends to contribute to knowledge on how to address a sensitive and controversial issue in preschool. What do the experiences of preschool teachers in meeting begging together with children look like? Is begging an issue that is addressed by adults and children in preschool, and, if so, in which ways? Which pedagogical and ethical challenges arise when the issue is approached in a preschool context?

Begging is not criminalized in Sweden. It is not considered a threat to public order, safety, and health. Yet, previous research shows that encounters with people begging triggers many emotions, often negative and contradictory ones. How can this be reconciled with the "equal treatment" policies expected

from Swedish preschools? Drawing inspiration from poststructuralist theory on education and ethics, I conceive these encounters as “meetings with the Other”, which do create tensions, *but also* possibilities.

The empirical material comes from ten focus group interviews with teachers from six Swedish preschools in different socio-demographic settings. The focus group interviews made it possible to document collective rather than individual processes of interpretation and sense-making. The material has been evaluated with the help of a reflexive thematic analysis.

Few of the interviewed preschool teachers has raised the issue of begging in conversation with preschool children, neither in connection with concrete encounters nor on other occasions. The teachers have also contended that it is not an issue raised by the children. There seem to be two possible explanations for this: One, people begging have become part of daily life, and today’s preschool children don’t know any other. Two, children learn from an early age that begging is nothing to be discussed, since both parents and preschool teachers often avoid the topic. The interviewed preschool teachers regarded begging to be a complicated and sensitive issue that was also considered as too political. Many of them, however, suggested that preschool children would have interesting things to say about the issue if adults felt comfortable raising it.

In order to outline both why the issue is avoided and how it could be addressed, the article looks at three of the most central pedagogical and ethical challenges related to encounters – real and imagined – with people begging: to avoid divisions between “us” and “them”; to negotiate asymmetric relationships of power; and to live up to perceived demands of political neutrality. The article relates these challenges to questions of human rights as well as “the Other”, “asymmetric ethics”, “the political”, and “conflictual consensus”.

The article argues that social justice is *practiced* in *meetings with the Other*. Social justice, therefore, is based on the choices and decisions we make in everyday encounters. These choices and decisions imply different forms of pedagogical and ethical challenges, but they also imply a *potential* for *lived justice* – even if incomplete.

Jenny Uddling, Sofia Svensson, Päivi Juvonen & Ewa Bergh Nestlog:
Multilingualism as a conditional resource – a study of how middle school teachers talk about multilingual languaging in schoolwork

Today researchers and school authorities urge teachers to make use of students’ entire linguistic repertoires (Cummins, 2017; Garcia & Li Wei, 2014; Juvonen & Källkvist, 2021; Swedish National Agency for Education, 2022;

Svensson et al., 2018), that is, students should be able to use and develop their different linguistic resources in school to strengthen their language, knowledge and identity development. This can be challenging, especially for teachers who are neither trained nor have experience of working with multilingual students. Numerous action research studies, such as Cummins and Early (2011), Lindgren et al. (2015), Lupsa (2022) and Wedin and Wessman (2017), have shown that a change to a more flexible use of students' different linguistic resources in school takes time and makes demands on teachers, school leaders and school organisations. Earlier research also calls for further studies on middle school teachers' reflections on multilingual teaching practices (Cunningham, 2019). This is particularly urgent in linguistically diverse classrooms, where several students speak languages other than the majority language. These students are more or less familiar with the language of instruction and, thus, risk lacking behind in their educational careers. The current paper answers the call by analyzing data collected during a municipality-initiated project with the double aim of researching and developing pedagogies for teaching.

The aim of this study is to investigate how two middle school teachers, who work in linguistically diverse classrooms, each talk about multilingual languaging in schoolwork before and after an intervention. The intervention aimed at supporting the teachers in utilizing the students' multilingual resources in schoolwork to a greater extent. It included collaborative assignments, which students would complete at home in the language of their choice together with guardians. The intervention was carried out in two classrooms and lasted for 14 weeks. In this paper we analyze what the two teachers express in relation to multilingual languaging in the school context in individual semi-structured interviews with the teachers both before and after the intervention. The interview data is analyzed using qualitative content analysis and interpreted and discussed with Ruíz' (1984) three different approaches to language and language use as problem, right and resource. The results of the study are further discussed on the basis of the concepts of epistemic justice (Fricker, 2007) and inclusive education (Ainscow & Messiou, 2018; Kugelmass, 2006). Our results show that both teachers moved to a more resource-oriented view (Ruiz, 1984) on multilingualism. The teachers' changed approaches to multilingual languaging in schoolwork can be interpreted as an example of inclusive education (Ainscow & Messiou, 2018; Kugelmass, 2006). This has the potential of leading to an increased acknowledgement of the students and their guardians as knowledgeable and able individuals, thus approaching epistemic justice (Fricker, 2007). However, after the intervention, both teachers continue to regard multilingualism mainly as a *conditional resource*, something that can be used temporarily by those students who have not yet learned enough Swedish. Thus, the participating teachers in our study talk of multilingual languaging as a useful instrument

towards the goal of a better command of the school language Swedish, rather than an ends in its' own right (c.f. Cunningham, 2019). It is likely that a longer intervention could have yielded different results, since research finds that teachers' change management takes time (Cummins & Early, 2011; Lindgren et al., 2015; Lupsa, 2022; Wedin & Wessman, 2017). However, we have shown how a short intervention can gradually be built up and to some extent influence teachers' talk about multilingual languaging in school work. The intervention has also generated knowledge about what support teachers may need to utilize students' multilingual repertoires in school work, such as working based on students' different needs and conditions in linguistically diverse classrooms. Also, a deeper understanding of the relationship between Swedish and other languages in regular teaching could be enhanced. Further research is therefore needed on how teachers can be given support to make use of students' linguistic resources in school work in linguistically diverse classrooms.

Sverker Lindblad, Katarina Samuelsson, Gustaf Nelhans: Teacher Education Research in Sweden and International Contexts: Conversations and Networking in Research Publishing

Teacher education is vital to educational systems and is a recurrent theme in public discourses. Various stakeholders, including policymakers, national and international organisations, teacher students, and professional organisations express their aspirations and concerns regarding teacher education issues. Different interests are at work here, expecting teacher educations to manage and solve various problems in schooling and education, located in different societal contexts. They influence teacher education research, resulting in an increasing number of research problems and intellectual research approaches—consequently, teacher education research studies complex and diverse phenomena that organise a fragmented research field.

Given this complexity in teacher education research, it is important to get an overview of the field and its organisation in different contexts. Thus, this article aims to analyse the teacher education research field in Sweden and how it interacts with the international research community. We analysed conversations in teacher education research using bibliometric resources to fulfil this purpose. We did not work with citation impact measures. Instead, we identified how publications are linked to each other – or not – to understand how teacher education research organised itself in different networks as research fronts and intellectual traditions.

Data resources available in the ISI Web of Science database were combined with VOSviewer to analyse links between publications. In Web of Science, we

identified in sum 23,886 publications out of which 358 had authors affiliated with Sweden.

We identified a massive expansion of publications with Swedish and international author affiliations. There was an Anglo Saxon dominance in terms of publications, journals, and university affiliations. Explorative cluster analyses of links between publications in terms of bibliographic coupling (using the same references) resulted in a set of research fronts working with different problems – such as teacher professionalization, educational change, digital competency, or subject didactics etc. – organized by conversations in various networks. Using co-citation analyses (co-occurrence of cited references) we identified different intellectual traditions – such as symbolic interactionism, pedagogical content knowledge, or critical discourse analysis – manifested in various networks.

Research with Swedish and international research affiliations was organised similarly and often linked to each other. But we also identified distinct networking in Sweden, such as subject matter didactics and policy analyses. Many research publications focused on problems in education and society to be dealt with by teacher education, making statements about change and reforms. In comparison, little research analysed existing teacher education designs and how they function in practice. Thus, change mattered most in teacher education research!

We concluded that teacher education research in Sweden is a fragmented field of study composed of distinct networks, often with solid links inside the networks, but little recognition of conversations outside these networks. To this is added that there is a strong interaction with the international research field, primarily referring to matters of educational change.

A last conclusion: this research has presented visual maps of teacher education research and how it is organized socially and intellectually as a fragmented research field. This fragmentation is due to the actual pre-conditions of teacher education in interaction with teacher education research. We argue that it is of vital importance for our research community to analyse how this fragmentation is working in different ways, what the grounds are for this, and to look for conversations that connect different networks!

Viktor Vesterberg: Learning for social inclusion in working life and society. On social initiatives targeting marginalized EU-migrants in Sweden

Social inclusion and lifelong learning are two key areas for the European Union's labour market-, education- and social political areas. The EU has been successful in spreading these policy concepts in the member states and

thus in affecting the national politics in Sweden and other countries. In this article I interrogate how EU-funded social initiatives targeting marginalized EU-migrants in Sweden seek to achieve learning for social inclusion. Particularly it is initiatives funded by FEAD – Fund for European Aid to the most Deprived – that is analysed. FEAD funded welfare projects in Sweden during 2014-2020.

The analysis is inspired by Foucault and others who have elaborated on his thoughts about governmentality and power. I analyse how members of the target group are being governed, as learning subjects, towards social inclusion. Here, I shed light on the issues of what the target groups are seen in need to learn in order to become included. Learning is, from this perspective, a matter of governing. Learning has been thoroughly analysed with approaches inspired by Michel Foucault. Learning is a key policy concept in the EU, and EU citizens are constantly urged to understand themselves as active lifelong learners, not least by becoming employable, which is seen as a crucial step towards social inclusion. From a Foucauldian perspective learning and governing are both a matter of ‘conducting the conduct’ of oneself and others. In this case, the learning activities seek to govern the target group towards becoming socially included in society and on the labour market. Against this background, it is crucial to interrogate how the problems represented in policy are dealt with and understood by various actors engaged in social initiatives for inclusion. Therefore, I analyse both the major EU policy that governs FEAD activities in Sweden and the statements of people engaged in projects funded by FEAD.

The aim of the study is to contribute with knowledge about how possibilities and constraints are constructed in relation to how learning and social inclusion can be facilitated for marginalized groups. The study contributes with knowledge about how conditions for learning for inclusion are understood by welfare professionals. In the article I analyse how problem representations, challenges and opportunities for learning in EU-funded social initiatives in Sweden are formulated and the rationalities underpinning the governing of the target groups.

The empirical material consists of 16 qualitative interviews with people who, in various ways, are involved in the EU-funded initiatives, for instance project leaders, project coordinators and steering group members. The interviews were carried out in 2018 and 2019. During this period there were five FEAD-projects up and running. I have interviewed representatives from all five projects as well as from the FEAD headquarters in Sweden. In addition, the main policy guiding FEAD-funded activities in Sweden is analysed.

One of the main results of the study concerns the identification of two different learning rationalities: learning oriented towards the individual and learning oriented towards societal structures. The individually oriented

learning rationality is concerned with the wellbeing of the individual and focus on promoting a healthy lifestyle for the target group. The structurally oriented learning rationality is concerned with facilitating citizenship knowledge, knowledge about social rights and responsibilities in Sweden and in Europe. Through such focus, an increased awareness about civic issues, can strengthen the target groups participation in society.

Essä

Elevsynpunkter som grund för lärares kompetensutveckling

Marcus Samuelsson
Linköpings universitet

Mats Ekholm
Karlstads universitet

ABSTRACT

Denna essä beskriver hur 8-, 11- och 14-åringar i Stockholm stad bedömt livet i skolan och kvaliteten på lärarnas arbete under 11 år. Skillnader i upplevelser bland elever i kommunala respektive fristående skolor skildras och jämförelser görs mellan utfallet för elevgrupper och år. I essän diskuteras också i vilken grad som ledningen för Stockholms skolväsende förmått att använda sig av sina egna brukarundersökningar där elever besvarat enkäter, som underlag för förbättrings-åtgärder i kommunens skolor. Några alternativa vägar anges för hur kompetensutveckling bland lärare skulle kunnat komma till användning under det aktuella decenniet.

INLEDNING

Sverige har sedan lång tid höga ambitioner med sitt skolväsende. Efter att landet under 1950-talet prövat flera olika varianter på hur en förlängd och gemensam utbildningsperiod skulle kunna gestaltas, enades de politiska krafterna 1961 om en kompromiss. Alla barn och ungdomar skulle gå igenom en nioårig grundskola där innehållet omfattade såväl kunskaper i skolämnen som fysiska och sociala färdigheter. Sedan 1962 finns grundskolor i landet och skolgången har också förlängts med ett tionde skolår, förskoleklass. Några barn i varje årskull går i grundsärskolor där deras särskilda behov av stöd och hjälp är centralt. Lärandet i grundskolorna ska på längre sikt förbereda för vuxenlivet, på kortare sikt för fortsatt utbildning i gymnasieskolor. Att gå i



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

© 2024 [Marcus Samuelsson, Mats Ekholm]

ISSN: 1401-6788

DOI: <https://doi.org/10.15626/pfs29.0102.08>

grundskola under tio år, och tillbringa mellan 20 och 25 000 timmar i skolan som institution, är en mycket lång period av uppväxten (Samuelsson & Sigsgaard, 2017). Genomsnittstiden som en livstidsdömd fånge tillbringar i fängelse är i Sverige 16 år för att ha något att jämföra med. Livet i skolorna kan upplevas på många olika sätt (Hetekivi Olsson & Andersson, 2014). Askungen sammanfattar det bra i sin reflexion över vad en bal på slottet kan vara: Den kan vara dötrist och långtråkig och alldeles ... alldeles underbar!

SYFTE

Med utgångspunkt i de tydliga krav som ställs på grundskolor att elevers erfarenheter under skolgången ska tas tillvara ställs politikerns och ledningstjänstemäns ansvar för att utveckla skolans verksamhet i blickpunkten. Särskilt uppmärksammas hur ansvaret utövas med sikte på att elevers motivation att lära i skolorna ska hållas levande under hela grundskoletiden. Utifrån kritiska resonemang om hur detta ansvar utövas diskuteras också vilka alternativa vägar för att kompetensutveckla lärare som kan användas när eleverfarenheter tas tillvara.

BARN OCH UNGDOMAR UTTRYCKER SIN SYN PÅ SKOLA OCH UNDERVISNING

För att fungera som en plats där framtidsinriktat lärande är huvudsaken behöver barn och ungdomars arbetsvilja vara hög. Ett av de starkaste medlen till att arbetsviljan kan hållas hög under de många åren i skolan används inte för barnen och ungdomarna som går där – att få materiellt utbyte för insatsen. Den kraften används först när de unga trätt in i vuxenlivet och de får lön för sina ansträngningar. I skolan blir det därför angeläget att andra krafter tas i bruk för att hålla uppe elevernas arbetsvilja. Gemenskap och omväxling är två sådana förhållanden som hjälper till och den kanske starkaste kraften som leder till arbetsvilja, är att undervisningen som sker i skolan är begriplig, hanterbar och meningsfull (Elam, 1982; Samuelsson & Thorsten, 2022b). Ett av de bästa sätten att finna en verksamhet meningsfull är att ha inflytande över den (Granström & Einarsson, 1995; Trondman, 1999). Det har politiken insett. I skollagen lyfts därför fram att barn och elever ska ges inflytande över utbildningen. De ska fortlöpande stimuleras att ta aktiv del i arbetet med att vidareutveckla utbildningen. De ska alltid ha möjlighet att ta initiativ till frågor som ska behandlas inom utbildningen. Huruvida detta gått över styr och fått till följd att elever betraktas som annat än elever av sina vårdnadshavare som ser sig som kunder i relation till skolan lämnar vi därhän. De politiska trumpetsignalerna om inflytande behöver översättas till vardagsagerande för att leda till att ungas arbetsvilja räcker till under ett helt grundskoleliv. I många

kommuner och skolor anstränger sig lärare och skolledare för att hålla koll på hur eleverna upplever sin situation under skolåren. Det är viktigt för skolpersonal att hålla arbetsviljan vid liv för att alla elevers lärande ska ge den sociala och kognitiva utveckling som politiken beställt.

METOD

För att kunna beskriva och kontrastera situationen i Stockholm stad använder vi resultaten av undersökningen *Tyck till om skolan* som varje år görs i Sveriges största kommun. I denna brukarundersökning ger elever som är i 8-, 11- och 14-årsåldrarna sin syn på hur livet i skolorna är. Det finns tre syften med frågorna som riktas till eleverna som går i andra, femte respektive åttonde årskursen. Det första är att ta reda på om stadens lokala mål uppnås. Det andra är att göra resultaten av de uppfattningar som eleverna har om sin skola tillgängliga för vårdnadshavare och elever som underlag för framtida val av skolor i Stockholm. För det tredje ska resultaten användas som underlag för förbättringsåtgärder i skolorna. Resultaten av enkäterna presenteras översiktligt för varje årskurs. Dessutom får varje skola sina resultat presenterade i jämförelse med den kommunövergripande bilden. Frågorna i undersökningen fångar in om eleverna trivs, känner trygghet och om de har arbetsro. De tar också upp utvecklingssamtalen och om det finns en del inslag i skolarbetet som användning av digitala hjälpmedel, kulturupplevelser och behandling av barnkonventionen. Några frågor fångar in hur eleverna ser på sina lärares arbetsinsatser.

Det är många elever som årligen tillfrågats. Under de fem senaste åren innehåller de tillfrågade åldersgrupperna i skolorna mellan 31 000 och 33 000 elever. Under de fem åren dessförinnan var gruppen något mindre. Antalet varierade då mellan 24 000 och 29 000 ungdomar. Förfarandet med brukarundersökningen är sådant att skolan anmäler att den avser att delta i undersökningen varefter Origo Group, en konsultfirma som svarar för enkätinsamling och bearbetning av svaren, förser skolan med enkäter framför allt i digital form.

En mindre del av skolorna har under årens lopp inte varit intresserade av att delta i *Tyck till om Stockholm*. Jämförs antalet elever som fått enkäterna i de tre årskurserna under de senaste fem åren med de antal som kommunen rapporterat till SCB har mellan 70 och 75 % av 8-, 11- och 14-åringarna kunnat besvara enkätfrågorna. Vilka skolor som valt att inte låta eleverna tycka till om sin skola är inte känt för oss. Den täckning som tre fjärdedelar av de tre årsgrupperna ger är betydligt större än vad som brukar vara fallet i detta slags undersökningar.

För de stora grupper elever som fått frågorna – 2022 är det 8 584 tvåor, 8 178 femmor och 7 111 åttor – rör sig svarsbortfallet, som förmodligen

främst utgörs av vanlig sjukfrånvaro, om 12–13 % för 8- och 11-åringarna och någon procent högre för 14-åringarna. Den breda täckningen som undersökningen ger innebär att de repeterade undersökningarna ger en realistisk insyn i hur eleverna i de aktuella åldersgrupperna uppfattar livet på sina skolor och i den undervisning som erbjuds dem av deras lärare.

AVGRÄNSNINGAR

Vi har läst och analyserat de senaste elva årens rapporteringar av hur 8-, 11- och 14-åriga elever i Stockholms grundskolor upplevt sin situation och valt ut tre enkätfrågor som visar hur eleverna ser på trygghet och trivsel. Tre påståenden görs:

- Jag trivs i skolan.
- Jag känner mig trygg i skolan.
- Jag kan arbeta i lugn och ro på lektionerna. (Det vill säga, jag upplever att jag under lektionstid kan göra mina uppgifter, både ensam och i grupp).

Eleverna hade att ta ställning till om de instämde i påståendet där det fanns fem numeriska svarsalternativ som löpte från att de helt instämde (5) till att de inte alls instämde (1).

Vi har analyserat tre frågor där de bedömer kvaliteten på lärarinsatsen. Påståendena är:

- Jag får hjälp av mina lärare när jag behöver det.
- Jag tycker att mina lärare är bra på att undervisa.
- Jag tycker att mina lärare är bra på att motivera mig till att lära.

Också här fick eleverna ange i hur hög grad som de instämde i påståendet med hjälp av de fem svarsalternativen.

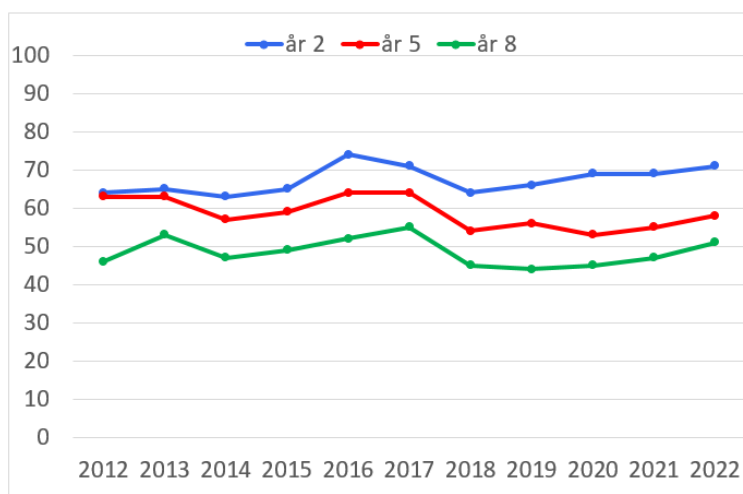
ELEVERS BEDÖMNING AV TRYGGHET OCH TRIVSEL

För att tydliggöra mönster redovisar vi hur många procent av eleverna som valt de två mest positiva svarsalternativen för varje påstående. Mycket höga andelar av eleverna (mellan 70-90 %) anger att de helt eller nästan helt trivs och att de känner sig trygga i skolan. Det är små skillnader mellan åldersgrupperna vad det gäller känslan av trygghet och trivsel och fluktuationerna är små över åren i dessa känslor bland eleverna i de tre åldersgrupperna. Elevernas bedömning i vilken mån de kan arbeta i lugn och ro under lektio-

nerna skiljer sig mer åt mellan åldersgrupperna och fluktuerar mer under de elva åren. Kontrasterna ökar således. Andelarna Stockholmselever i årskurserna 2, 5 respektive 8 som under tioårsperioden 2012–2022 angett att de helt eller nästan helt instämmer i påståendet om att de kan arbeta i lugn och ro på lektionerna framgår av diagram 1. Vi har där valt att illustrera enkätutfallet från de elva åren i ett linjediagram för att göra jämförelsen mellan åldrarna och över åren tydliga.

Diagram 1.

Andelar elever i Stockholms grundskolor som under åren 2012–2022 angett att de helt eller nästan helt kan arbeta i lugn och ro på lektionerna



Det är fler bland de yngre eleverna som anger att det är lugn och ro under lektionerna än bland de äldre. Denna skillnad växer påtagligt mellan 8-åringarna och 11-åringarna under de redovisade åren från någon procentenhet till fler än tio. Det är konsekvent färre 14-åringar än 11- och 8-åringar som anger att de arbetar i lugn och ro under lektionerna under hela 2010-talet.

I Sverige går 16 % av eleverna i grundskolorna i en fristående skola. Stockholm har fler elever i fristående grundskolor än i övriga landet och andelarna har ökat under årens lopp. Av eleverna i årskurs 8 gick 32 % av Stockholmsungdomarna i en fristående grundskola 2011. 2022 fanns 36 % av årskullen där. 2011 var motsvarande siffror 23 % för elever i årskurs 5, vilka förändrats till 27 % år 2022. I årskurs 2 fanns 21 % av eleverna i en fristående grundskola 2011 och 19 % år 2022. De höga andelarna elever i fristående grundskolor gör att det kan vara av intresse att jämföra elevernas upplevelse av trivsel och trygghet när huvudmannskapet skiljer sig åt. Vid det senaste undersökningstillfället, 2022, var det mycket små skillnader i hur eleverna

upplevde trivsel och trygghet i skolorna i alla tre årskurserna. Eleverna i fristående skolor var något färre som hade denna upplevelse. Vad det gällde att kunna arbeta i lugn och ro under lektionerna är det detta år färre elever i fristående skolor (åk 5: 51 % respektive åk 8: 46 %) än i kommunala (åk 5: 60 % respektive åk 8: 54 %) som anger att de helt eller nästan helt kan arbeta i lugn och ro under lektionerna. Ett intressant utfall mot bakgrund av att flera av de fristående grundskolorna i Stockholms kommun marknadsfört sin verksamhet som ställen där elever får stor arbetsro.

ELEVERS BEDÖMNING AV LÄRARARBETETS KVALITET

Den återkommande brukarundersökningen *Tyck till om skolan* innehåller flera uppgifter av ett slag som inte är helt vanlig i svenska skolor. De innebär att elever får sätta betyg på och värdera arbetet som lärarna gör. Bedömningarna av i hur hög grad påståendena om att lärarna ger hjälp när sådan behövs, att de undervisar bra och att de är bra på att motivera sina elever till att lära sker på samma sätt med hjälp av en femgradig skala som vid bedömningen av trivsel och trygghet i skolan. I diagrammen 2, 3 och 4 redovisas hur eleverna i årskurs 2, 5 och 8 uppfattat sina lärares arbetsinsatser under 2012–2022.

Diagram 2.

Andelar elever i Stockholms grundskolor som under åren 2012–2022 angett att de får hjälp av sina lärare när de behöver det

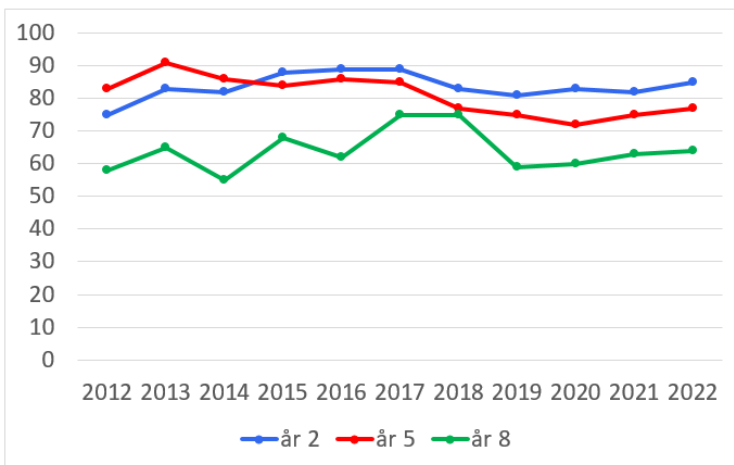


Diagram 3.

Andelar elever i Stockholms grundskolor som under åren 2012–2022 angett att deras lärare undervisar bra

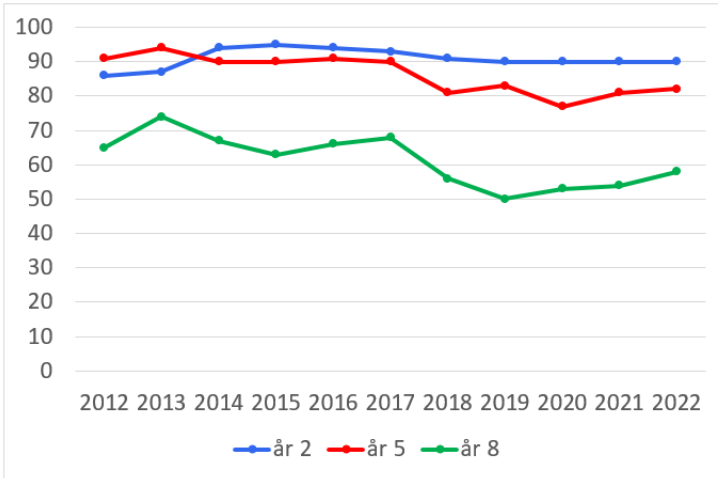
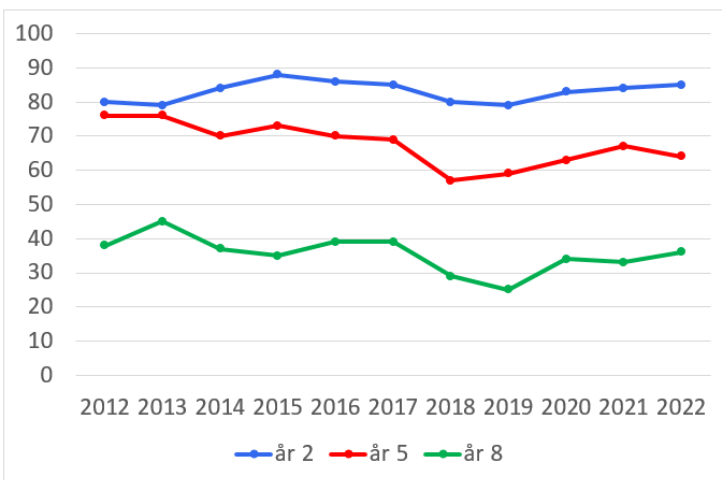


Diagram 4.

Andelar elever i Stockholms grundskolor som under åren 2012–2022 angett att deras lärare motiverar dem bra till att lära



I diagrammen framkommer att de båda lägre årskursernas elever till högre andelar än eleverna i åttan under tio av de elva redovisade åren anger att de får hjälp av sina lärare när de behöver det. Procenttalen innebär att det är ungefär tvåtusen barn i årskurs två och cirka fyratusen ungdomar i årskurs åtta som inte bedömer att de får hjälp av lärarna när det behöver ha det. De allra flesta bland de yngsta sätter högt värde på sina lärares undervisning och deras något äldre skolkamrater gör samma bedömning, men de har under de senaste åren blivit färre som sätter högt värde på lärarens insats som undervisare. Bedömningarna från de äldre elevernas sida av lärarna som undervisare visar att bara drygt hälften av dem uppskattar deras insatser. Det är således många bland de äldre eleverna som inte finner att deras lärares undervisning är särskilt bra. När det gäller den tredje bedömning som eleverna gör av kvaliteten på sina lärares arbete är det också få bland ungdomarna som går i åttan som ser positivt på dessa insatser. Från att nästan varannan 14-årig fann att deras lärare var bra på att motivera dem till att lära i början av 2010-talet blir det bara runt en tredjedel som ser på sina lärare på det sättet i början av 2020-talet. Åttornas recension av sina lärares insatser innebär en besvärande kritik. Åtta av tio 8-åringar håller under hela årtiondet fast vid att deras lärare är bra på att motivera dem. Lika hög andel har denna syn på sina lärare bland 11-åringarna i början av 10-talet. Denna andel sjunker dock stadigt under årtiondet så att bara två av tre 11-åringar finner att deras lärare är bra på att motivera dem till lärande i början av 20-talet.

När jämförelsen görs av hur eleverna i kommunala grundskolor respektive fristående grundskolor bedömer sina lärares arbetsinsatser visar det sig 2022 finnas små skillnader. De yngre eleverna är betydligt fler än bland de äldre som finner att lärarna håller måttet oavsett om de går på kommunala grundskolor eller på fristående. De tre frågorna om hur eleverna i tre olika årskurser år 2022 bedömer sina lärares kvalitet tillåter oss att göra nio jämförelser mellan kommunala och fristående grundskolor i Stockholm. I åtta av dessa är det färre elever i fristående grundskolor än i kommunala som ser positivt på lärarnas insatser. Också denna jämförelse tyder på att de fristående skolornas marknadsföring, där en hög kvalitet på den egna lärarinsatsen intar en central plats, inte har fog för sig.

FÖRÄNDRINGAR ÖVER ÅRTIONDET I ELEVERNAS BEDÖMNINGAR

För varje år har vi beräknat differenserna mellan hur stora andelar elever i de tre årskurserna det är som visat sig uppleva trivsel i skolan, känt trygghet där och som har arbetsro. Samma differenser har beräknats för hur stora andelar elever det är som bedömt lärarnas arbete positivt vad avser deras förmåga att motivera till lärande, att undervisa och att ge hjälp. I jämförelsen mellan hur 8-åringarna och 11-åringarna svarat visar det sig att det blir något färre

11-åringar än 8-åringar som känner trivsel och trygghet under 2010–2020-talets lopp. Från att någon procent skilt grupperna åt i början av perioden minskar andelen 11-åringar som känner trivsel och trygghet i förhållande till 8-åringarna med nära 10 %. Andelarna 8-åringar som känner trivsel, arbetsro och trygghet håller sig på en hög nivå genom hela årtiondet medan dessa andelar bland 14-åringarna i någon mån sjunker undan varför skillnaden mellan dessa andelar växer. Förändringarna i differenserna mellan 11-åringarna och 14-åringarna som är trygga och trivs är obetydliga. När det gäller elevernas bedömning av att de har arbetsro minskar skillnaderna mellan 11-åringar och 15-åringar genom att färre 11-åringar bedömer att arbetsro råder.

Eleverna i årskurs 2 bedömer till större andelar än eleverna i de båda andra årskurserna sina lärare positivt. Det syns inga förändringar i skillnaderna, som är stora mellan den yngsta och den äldsta åldersgruppen, vad det gäller lärarnas hjälpinsatser och deras förmåga att motivera eleverna till att lära. Skillnaden i andelar som bedömer att läraren undervisar bra ökar dock i någon mån under årtiondet där färre och färre bland de äldre eleverna bedömer att lärarna undervisar bra. När förändringarna av andelarna elever som är positiva i sin bedömning av lärarnas insatser jämförs mellan 11-åringarna och 14-åringarna består denna vad det gäller att lärarna undervisar bra. Differenserna mellan dessa grupper avtar när det gäller den positiva bedömningen av att lärare hjälper till när det behövs och lyckas motivera eleverna till lärande genom att 11-åringarna till mindre andelar blir positiva till lärarnas insatser.

DISKUSSION

Tyck till om skolan är en imponerande återkommande ansträngning som Stockholms kommun gjort och gör för att elevers röst ska kunna höras. Varje skola som deltar i undersökningen får se hur de egna elevernas svarsmönster ser ut i jämförelse med den samlade bilden i kommunen. Det är en mycket detaljrik redovisning som sker av de övergripande resultaten som framför allt riktar sig till personal och förtroendevalda som behöver se vilka huvuddrag som finns inom stadens grundskolor. Detaljrikedomen kan vara överväldigande till sin natur, men den kan användas för ingående diskussioner om vilka kvaliteter som stadens grundskolor har och i vilka avseenden som förbättringsinsatser kan behöva göras. En av de stora förtjänsterna med denna undersökning av elevers iakttagelser av och inställning till verksamheten i skolorna är att den uthålligt upprepats år efter år. Upprepningarna gör det möjligt att upptäcka såväl förändringar som konstanter i elevernas syn på verksamheterna.

Med en redovisning som den vi gjort av hur svarsmönstren för de tre åldersgrupperna sett ut under perioden 2011–2022 kan vi konstatera att käns-

lan av trivsel och trygghet bland elever i de tre åldersgrupperna mycket långsamt håller på att sjunka undan från en mycket hög nivå till en något lägre. Den långsiktiga trenden för hur eleverna finner sig ha lugn och ro i arbetet är att det åter börjar bli fler som känner av arbetsron i alla tre åldersgrupperna efter att denna frekvens varit något högre under mitten av 10-talet och därpå sjunkit. Rörelserna i resultatbilderna för hur eleverna uppfattar kvaliteten på lärarnas arbete är större än vad det gäller deras uppfattning av trivsel, trygghet och arbetsro. Efter att frekvensen 14-åringar som bedömer att de får hjälp av lärarna gått upp till nästan lika höga andelar som för 11- och 8-åringar i mitten av perioden sjunker denna ner i början av tjugotalet. Skillnaderna mellan åldersgrupperna blir åter betydande. 8-åringarna bedömer till mycket höga andelar att deras lärare är bra undervisare under hela decenniet medan det finns en sjunkande tendens att 11- och 14-åringar gör det. För 14-åringarna är det bara drygt hälften som finner att de har lärare som undervisar bra mot periodens slut.

Dystrast ser resultaten under årtiondet ut för hur eleverna ser på sina lärares förmåga att motivera dem. För såväl elva- som för 14-åringarna är den långsiktiga trenden vikande för de positiva bedömningarna, dock med en liten uppgång på slutet av perioden. Det dystra ligger i att frågan gäller hur väl lärare lyckas bidra till elevernas arbetsvilja. Att känna lust att lära, att vara motiverad för att lära är viktigt, inte minst för tonåringar. De har gått länge i skolan, känner dess rutiner och regelbundenheter och kan komma att tvivla på det meningsfulla i att om och om igen gå från den ena lektionen till den andra för att genomföra korta aktiviteter och ta sig an de två proven i veckan som är den vanliga dosen under merparten av skolårets veckor. De behöver umgås med lärare som är lyhörda för deras sätt att resonera och förmår utmana dem så att lärandet blir meningsfullt och bär vidare för dem (Samuelsson & Thorsten, 2022b). De långsiktiga resultaten av frågeundersökningen tyder på att lärarna för såväl 11- som 14-åringarna inte lägger stor vikt vid att hitta fram till bra lösningar för att bidra till elevernas arbetsvilja. Mot slutet av perioden är det bara var tredje 14-åring och två av tre 11-åringar som finner att de har lärare som är bra på att motivera dem att lära.

IMPLIKATIONER

Vi hade en förväntan när vi gav oss i kast med att ställa samman uppgifter från *Tyck till om skolan*-undersökningen från de senaste tio åren. Det var att det skulle finnas rörelser, förändringar i elevernas svarsmönster som visade på att den situation som de lever under i skolorna i Stockholm stad hade förändrats till det bättre. Denna förväntan grundade sig på att enkätfrågorna är gjorda så att elevernas röst blir hörd vilket gjort det möjligt för skolorna i Stockholms stad och skolpolitiker att leva upp till de starka krav om ställs i de

lagar som reglerar livet i skolan. I skollagens inledande bestämmelser (kap 1, 4§) slås till exempel fast att utbildningen ska främja de ungas utveckling och lärande så att de har lust att lära under hela livet. Skolorna måste ta hänsyn till de ungas olika behov. I skollagens avsnitt om kvalitet och inflytande (kap 4, 9§) lyfts det fram att barn och elever ska ges inflytande över utbildningen. De ska fortlöpande stimuleras att ta aktiv del i arbetet med att vidareutveckla utbildningen. De ska alltid ha möjlighet att ta initiativ till frågor som ska behandlas inom utbildningen. Genom att ställa frågorna i *Tyck till om skolan* har de ledande inom skolorna i Stockholm försett sig med bra instrument för att kunna leva upp till dessa lagkrav.

Enkelt uttryckt och rakt på sak, vår förväntan kom på skam. Det som är slående när vi ställt samman de längre tidsserierna som *Tyck till om skolan* gör möjliga är att mycket lite förändrats till det bättre under det studerade decenniet. Att så inte skett betyder att informationen om hur eleverna erfar sina skolor och sina lärares undervisning inte har lagts till grund för systematiska förbättringsinsatser. Informationen stannar vid att vara just information. Den har som vi tolkar det inte använts för mer ingående analyser av varför så många ungdomar återkommande inte uppskattar sina lärares undervisning eller varför lärarnas förmåga att motivera elevernas lärande bara uppskattas av en mindre del av 14-åringarna. Analyser som skulle kunna läggas till grund för riktade insatser till lärare och skolledare så att verksamheten vid skolorna ändras till gagn för eleverna. Flera insatser för att lärare skulle kunna bli bättre att undervisa och att motivera de äldre eleverna är kända från andra håll i världen (Hattie, 2008). På senare år har systematiska sätt att lärare lär av varandra använts. Genom att följa varandras verksamhet, göra kritiska iakttagelser, analysera dessa, ge varandra återkoppling och tillsammans skapa och pröva alternativa sätt att arbeta som lärare har förbättringar kunnat göras (se t. ex. Nyvall, 2015; Blossing & Wennergren, 2019). Stockholms skolväsende är så omfattande att det är fullt möjligt att skapa sådant lärande mellan lärarkollegor där man går samman över skolgränser för att skapa bra utvecklingsförhållande. Andra sätt kan vara att bilda sådana läraakademier som beskrivits av Lindholm (2008) och Ekholm (2022). I en sådan akademi väljer lärare sina egna ledamöter för att gå samman under en tidsperiod på några år för att gemensamt skapa bättre kunskap om någon del av det egna lärararbetet. Resultatbilderna från de upprepade enkätundersökningarna i Stockholm skulle här ha kunnat vara en utgångspunkt för sådant akademiarbete där deltagarna självständigt finner fram till bättre och hållbar lärarkunskap. Lärarna i Stockholms skolor skulle på bred front ha kunnat gå samman med forskare från olika lärosäten för att initiera aktioner med sikte på att förbättra den egna verksamheten (se t. ex. Rönnerman, 2022; Ekholm, Forssten Seisser & Söderström, 2021) så att fler elever kunnat finna att deras lärares insatser stärker deras motiv att lära. På liknande sätt skulle lärarna i Stockholm kunnat

samverka med akademien för att utveckla lärarnas förmåga att leda undervisning (Samuelsson & Thorsten, 2022a). De små rörelserna i elevernas svarsmönster i *Tyck till om skolan*-undersökningarna borde ha inbjudit lärare, skolledare och skolpolitiker att företa sig försök som kunnat ge andra reaktionsmönster hos eleverna av det slag som redovisas i dessa aktionsinriktade studier. För att förbereda sådana aktioner i skolorna skulle lärare ha kunnat simulera förändringar i sättet att arbeta innan de satt det i verket i skolverksamheten som prövats framgångsrikt i olika projekt vid Linköpings universitet (Colnerud & Samuelsson, 2017; Samuelsson & Samuelsson, 2022).

Det finns många sätt som kan användas för att förbättra situationen för eleverna i Stockholms stad, oavsett om de går i kommunala eller fristående skolor. De långa tidsserierna av mätningar inom *Tyck till om skolan* visar att de fristående skolorna inte skiljer sitt inre liv från de kommunala skolorna. Allt eftersom skolären går bedömer färre elever att lärares undervisning är bra och att de motiverar för fortsatt lärande oavsett vilken huvudmannen är. Ett av syftena med att genomföra brukarundersökningarna har varit att förse vårdnadshavare och elever med underlag för framtida val av specifika skolor. Resultatbilderna som kommer fram över åren visar inte på några tydliga kvalitetskillnader mellan fristående och kommunala skolor. Det rika frågematerialet gör det inte helt enkelt att få syn på vad som skiljer den ena skolan från den andra när valet mellan skolor ska göras. Kanske är det så att informationen om vad som står fram i en skolas sätt att vara tillsammans med sina elever kan behöva förenklas och förtydligas för att verkligen kunna fylla uppgiften som underlag för skolval.

Den detaljerade bild som fångas in av hur elever reagerar på lärarnas verksamhet är inte helt lätt att tränga igenom för de i kommunen som har att se till de övergripande frågorna. Också de kan ha behov av att få förenklingar av informationen och förtydliganden för att kunna ta sådana initiativ som vi nämnt ovan så att lärare och skolledare kan ta vara på elevernas reaktioner och förbättra sitt arbete med dessa som grund. Frånvaron av rörelser i elevernas svarsmönster åt positiva håll tyder på att huvudmän, kommunala såväl som de som leder fristående skolor, inte klarat av att använda den rika informationen om elevernas iakttagelser av skolverksamheten för att åstadkomma systematiska förbättringsinsatser. De små förskjutningarna i svarsmönstren, som dessvärre i flera avseenden pekar på försämringar för eleverna, tyder snarare på att de ansvariga på kommunnivå lämnat informationen åt sitt öde, avstått från att sätta sig in i vad elevernas svar innebär och därmed avstått från att leda verksamheten så att ungdomarna får en skola som är stimulerande och motiverar dem till fortsatt lärande inom skolans ram. De högsta ansvariga – skolborgarråden – som under den aktuella perioden hämtas från Folkpartiet/Liberalerna och Socialdemokraterna har inte tagit vara på den omfattande resurs som lärarnas tid för kompetensutveckling utgör. De mer än hundra årliga timmar som ingår i läraravtalet och som ska användas för

kompetensutveckling har inte passats in i något system som kunnat leda till förbättring av skolsituationen för eleverna. De ansvariga politikerna tillsammans med de ledande tjänstemännen med ansvar för grundskolorna har genom att inte skapa bra system för denna tidsanvändning misslyckats med att stödja eleverna i deras berättigade krav på en väl fungerande skolmiljö. Det finns god anledning att utan att dröja sätta fart på att arbeta fram mer hållbara och utvecklande system för lärares kompetensutveckling i Stockholm snarare än att fortsätta den hållningslöshet som funnits under en lång följd av år i staden. Elevernas synpunkter har inte tagits tillvara och arbetats in som en grund för framåtriktade insatser från de ledande politiska krafterna. Mot denna bakgrund är det föga hoppningivande att landets skolminister, som varit politiskt ansvarig för icke-insatserna i Stockholm under merparten av det decennium som studerats, nu är ledare för landets skolväsende.

REFERENSER

- Blossing, Ulf, & Wennergren, Ann-Christine (2019). *Kollegialt lärande. Resan mot framtidens skola*. Studentlitteratur.
- Colnerud Gunnel, & Samuelsson, Marcus (2016). *Simulerade provokationer – Lärarstudenters strategier för och utveckling av ledarskap*. (Resultatdialog 2016). Vetenskapsrådet.
- Ekhholm, Mats (2022) *På skolresa. Intryck av den pedagogiska historien medan den pågick*. Karlstads universitet.
- Ekhholm, Mats, Forssten Seiser, Anette, & Söderström, Åsa (2021) *Skolförbättring genom aktioner. Verksamheter i skola, förskola och fritidsbem möter forskning*. Studentlitteratur.
- Elam, Lars (1982). *Skolskan*. Skolöverstyrelsen.
- Granström, Kjell, & Einarsson, Charlotta (1995). *Forskning om liv och arbete i svenska klassrum*. Skolverket.
- Hattie, John (2008) *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Hetekivi Olsson, Eija, & Andersson, Jerker (2014). *Fuck skolan: niorna i förorten om skolan och skolpolitiken*. Norstedts.
- Lindholm, Yvonne (2008). *Mötesplats skolutveckling. Om hur samverkan med forskare kan bidra till att utveckla pedagogers kompetens att bedriva utvecklingsarbete*. Stockholms universitet.

- Nyvaller, Monica (2015). *Pedagogisk utveckling genom kollegial granskning: Fallet Lärande Besök utifrån aktör-nätverksteori*. Göteborgs universitet.
- Rönnerman, Karin (2022). *Aktionsforskning. Vad? Hur? Varför?* Studentlitteratur.
- Samuelsson, Marcus, & Sigsgaard, Erik (2017). Barns nej - ett steg mot ett hållbart samhälle. I Maria Øksnes & Marcus Samuelsson (Red.), *Barndom i förskolan: Motstånd* (s. 55–76). Studentlitteratur.
- Samuelsson, Marcus, & Samuelsson, Joakim (2022) *Utvecklas förmågan att leda undervisning i en virtuell praktik?* (Resultatdialog 2022). Vetenskapsrådet.
- Samuelsson, Marcus, & Thorsten, Anja (Red.) (2022a). *Ledarskap för lärande*. (Utveckling, lärande och forskning – praktknära forskning nr 1). Linköpings universitet.
- Samuelsson, Marcus, & Thorsten, Anja (2022b). Didaktiskt ledarskap. I Anna S Pihlgren & Mikael Jensen (Red.), *Lärares ledarskap - professionell pedagogisk praktik* (s. 45–58). Gleerups.
- Trondman, Mats (1999). ”Schysst men knäpp” eller ”surast i kommunen”. Om högstadiungdomars syn och förväntningar på en bra lärare. I Mats Trondman (Red.), *Kultursociologi i praktiken* (s. 414–427). Studentlitteratur.

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