

Pedagogisk forskning i Sverige

PfS.

Vol. 29 No. 3-4 2024

Problematiserande perspektiv på pedagogiska
praktiker och professioner

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

AI som specialpedagogens bästa vän? – Skolans digitalisering, AI och lärarrollen <i>Thom Axelsson</i>	7
En social samvaro för alla? Om betydelsen av omsorg, respekt och solidaritet i skolor präglade av mångfald <i>Emma Arneback & Jan Jämte</i>	32
Formeringen av ett ungt forskarutbildnings-ämne inom utbildningsvetenskap – 112 avhandlingar inom Pedagogiskt arbete <i>Gudrun Svedberg & Lena Granstedt</i>	59
Bildningspraxis och didaktisk reflexivitet som anti-skolkultur <i>Majsa Allelin</i>	83
Lärares professionella behov så som de konstrueras av en inflytelserik kompetensutvecklingsaktör <i>Eva Hesslow, Lisa Loenheim & Anita Norlund</i>	114
Interaktionsförutsättningar och skolframgång i en mångkulturell lågstadieskola – En fallstudie om hur skolledning och pedagoger arbetar med styrd skolintegration <i>Anna Lund, Ali Osman & Stefan Lund</i>	142

Målstyrning av den svenska skolan – en systematisk översikt <i>Maria Jarl, Magnus Hultén & Johan Samuelsson</i>	171
---	-----

English summaries	202
-------------------	-----

Notat

Avgående redaktions tillbakablickar och tack	212
--	-----

Den nya redaktionen har ordet	215
-------------------------------	-----

Förord

Välkommen till ett nytt dubbelnummer av Pedagogisk forskning i Sverige! Det här numret innehåller sju vetenskapliga artiklar som på olika sätt problematiserar utvecklingen av pedagogiska praktiker och professioner. Numret avslutas med två notater. Den första författad av tidskriftens avgående redaktion vid Linnéuniversitetet Daniel Sundberg, Andreas Nordin och Bettina Vogt och den andra av dess tillträdande redaktion vid Malmö universitet Anna Jobér och Jakob Billmayer.

Thom Axelsson problematiserar i sin artikel *AI som specialpedagogens bästa vän? – Skolans digitalisering, AI och lärarrollen* skolans digitalisering och införandet av AI-teknik inom det specialpedagogiska fältet. Resultatet visar på en ökad osäkerhet hos den specialpedagogiska professionen om vem som styr denna utveckling och vad den innebär för den egna praktiken.

I sin artikel *En social samvaro för alla? Om betydelsen av omsorg, respekt och solidaritet i skolor präglade av mångfald* undersöker Emma Arneback och Jan Jämte hur förekomst av eller brist på omsorg, respekt och solidaritet påverkar elevers möjligheter att utveckla en positiv relation till sig själva och andra.

I Gudrun Svedberg och Lena Granstedts artikel *Formeringen av ett ungt forskarutbildnings-ämne inom utbildningsvetenskap – 112 avhandlingar inom Pedagogiskt arbete* riktas fokus mot utvecklingen inom det pedagogiska kunskapsområdet i form av inrättandet av forskarutbildningsämnet Pedagogiskt arbete år 2000. Genom att granska de 112 första avhandlingarna inom området bidrar deras artikel med kunskap om områdets etablering och utveckling.

I den efterföljande artikeln *Bildningspraxis och didaktisk reflexivitet som antiskolkultur* diskuterar Majsan Allelin möjligheter för ungdomar som bor socioekonomiskt missgynnade områden och som möter strukturella svårigheter i skolan att övervinna sin upplevda underordning genom frivilliga initiativ. I artikeln exemplifieras detta genom några ungdomars arbete med den lokala tidningen Life i Orten.

Eva Hesslow, Lisa Loenheim och Anita Norlund analyserar i sin artikel *Lärares professionella behov så som de konstrueras av en inflytelserik kompetensutvecklingsaktör* lärares professionella utveckling utifrån vad som erbjuds i en inflytelserik kompetensutvecklingsaktörs konferensprogram. Resultatet visar att fokus ligger på beteendeförändringar, något som författarna problematiserar i sin artikel.

Nästa artikel har titeln *Interaktionsförutsättningar och skolframgång i en mångkulturell lågstadieskola – En fallstudie om hur skollledning och pedagoger arbetar med styrd skolintegration*. I den analyserar Anna Lund, Ali Osman och Stefan Lund en kommuns försök att hantera skolegregationen negativa effekter genom att aktivt styra elevsammansättningen på sina skolor. Resultatet visar att en inkluderande skolkultur bidrar positivt till elevernas skolframgångar.

I den sista artikeln *Målstyrning av den svenska skolan – en systematisk översikt* studerar Maria Jarl, Magnus Hultén och Johan Samuelsson vad som karakteriserar forskningen om målstyrning av svensk skola och vilken kunskap forskningen har genererat. Deras resultat visar att forskningen om målstyrningens införande och betydelse för skolans styrning är knapphändig, särskilt vad gäller studier med ett uttalat förklaringsanspråk.

Numret av avslutas med notater från avgående respektive tillträdande tidskriftsredaktioner.

Vi önskar en trevlig läsning!

/Redaktionen för Pedagogisk forskning i Sverige

AI som specialpedagogens bästa vän? – Skolans digitalisering, AI och lärarrollen

Thom Axelsson

Institutionen för Barndom, utbildning och samhälle, Malmö universitet

ABSTRACT

Det råder delade meningar om digitaliseringen och AI:s allt större utrymme i skolan. Inte sällan leder det till en tämligen polariserad debatt där mänskliga värden ställs mot ekonomiska. I föreliggande artikel problematiseras detta utrymme med utgångspunkt i specialpedagogik, kopplat till tre övergripande teman: digitalisering, AI och maskininlärning och lärarrollen. De frågor som artikeln mer specifikt kretsar kring är: Vilka problem finns det med externa aktörer och en ökad digitalisering inom det specialpedagogiska fältet? Vad händer med den specialpedagogiska professionen i en skola som alltmer präglas av AI? Det är en explorativ studie som tar sin utgångspunkt i ett Foucault-inspirerat angreppssätt för att analysera de konsekvenser som AIed har inom utbildningsområdet. Materialet består av intervjuer, tidningsartiklar, inslag från SvT och företagets hemsidor och rapporter. Resultaten pekar mot att EdTech-industrin får konsekvenser för lärarrollen, inte minst i samband med den specialpedagogiska professionen. I många avseenden är det oklart vem – skolan, forskningen eller företagen – som styr vad som händer på såväl policynivå som i det individuella klassrummet och för den enskilda individen. Det väcker i sin tur en rad frågor kring AI och etik.

INLEDNING

När Andertorpsskolan i Skellefteå under vintern 2019 använde ansiktsigenkänning för att kontrollera elevernas närvaro fick de bakläxa från Datainspektionen – närmare bestämt 200 000 kronor i böter. Försöket innebar att 22 elevers närvaro registrerades biometriskt varje gång de gick in i



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

© 2023 [Thom Axelsson]

ISSN: 1401-6788

DOI: <https://doi.org/10.15626/pfs29.0304.01>

klassrummet och tanken var att lärarna på så sätt skulle slippa lägga tid på att kontrollera närvaro och få tid över till annat. Detta stred dock enligt Datainspektionen mot såväl GDPR som elevernas integritet (Svt, 2019-01-14; Svt, 2019-02-2; DN, 2019-08-21).

Det finns många krafter i samhället som driver på för en ökad digitalisering, inte minst inom utbildningsområdet där branschorganisationer som Swedish Ed Tech Industry går i bräschen för att Sverige ska bli ledande inom området (SEI 2020-11-18). Artificiell intelligens (AI) har kommit att bli ett särskilt centralt inslag i denna digitalisering under de senaste 5–10 åren. Internationellt kallas detta område ofta för artificiell intelligens education (AIed) (Rahm, 2021; Selwyn, 2017). Användning av AI inom utbildningsområdet väcker, som flera forskare har påpekat, både hopp och oro (se t.ex. Berendt m.fl., 2020; Selwyn m.fl., 2020; Lantz-Andersson & Säljö, 2014).

Å ena sidan kan AI med hjälp av så kallad maskininlärning och intelligent handledning, möjliggöra för en förenklad och individualiserad undervisning i vad som har kallats för en intelligent formativ återkoppling. När den enskilde eleven inte längre är beroende av lärarens direkta uppmärksamhet, kan ökad digitalisering och AI-tekniker bidra till att stärka eleven. Särskilt tydliga är dessa tendenser inom det som kan beskrivas som skolans specialpedagogiska område. Detta påstås i sin tur bidra till en mer demokratisk, likvärdig och rättvis skola. Därtill menar man att AI starkt kan bidra till att minska lärarnas alltmer betungande administration. AI sägs här kunna underlätta undervisningen och spara miljontals kronor (Nouri & Selander 2020; IT-pedagogen 2017-07-04).

Å andra sidan varnas för den typ av kontroll och övervakning som nämndes ovan. I Kina finns exempel på hur biometrisk metod används för att registrera, lagra och tolka ansiktsuttryck för att individualisera och effektivisera undervisningen. Det finns också exempel på långtgående AI-användning för att forma policy inom utbildningsområdet. Därtill har det uttalats farhågor att AI ska ersätta lärare eller att de bara blir en funktion som ska se till att rätt digital utrustning finns till handa. Från det perspektivet ses de sociala och etiska konsekvenserna av AI-användningen som djupgående och problematiska (Grimaldi & Ball, 2019; Williamsson & Eynon, 2020; Lanier, 2018).

Det finns en tendens att digitala verktyg och metoder som används i skolan bara ses i relation till hur effektiva de är. Inte sällan leder det till en tämligen polariserad debatt där mänskliga värden ställs mot ekonomiska. Det råder således delade meningar om digitaliseringen och AI:s allt större utrymme i skolan, vilket i föreliggande artikel problematiseras med utgångspunkt i specialpedagogik kopplat till tre övergripande teman: digitalisering, AI och maskininlärning och lärarrollen. De frågor som artikeln kretsar kring är: Vilka problem finns det med externa aktörer och en ökad digitalisering inom det

specialpedagogiska fältet? Vad händer med den specialpedagogiska professionen i en skola som alltmer präglas av AI?

Material, metod och teori

Föreliggande artikel är en explorativ studie där analysen sker i fyra överlappande steg. Inom ramen för projektet Utbildning AB har vi genomfört ett 30-tal intervjuer. De flesta av de intervjuade representerar som regel ett företag och arbetar inom den privata sektorn med att sälja eller köpa produkter och service åt skolorna. Dessa intervjuer är transkriberade och kodade och i detta material har jag, i ett första steg, sökt efter ord som EdTech, AIed och specialpedagogik och därefter gjordes ett strategiskt urval där åtta intervjuer togs med för vidare analys. Den centrala empirin är de intervjuer, som på olika sätt förhåller sig till utbildning, specialpedagogik och digitalisering. I ett andra steg analyserades tidningsartiklar, inslag från SvT och, i ett tredje steg, företagens hemsidor, seminarier och rapporter. I samband med det sistnämnda kan det vara på sin plats med ett förtydligande. Företagens egna rapporter om AIed är ibland besvärliga att förhålla sig till. Det kan vara svårt att veta vem som står bakom en rapport och i vilken utsträckning som det är nyfikenhetsbaserad grundforskning eller ”beställningsjobb”. Det betyder visserligen inte att det behöver vara dålig forskning, men jag håller isär dessa olika typer av material och betraktar dessa rapporter som empiri för min studie, snarare än som tidigare forskning. Jag följer Vetenskapsrådets principer för god forskningssed och har valt att avkoda namn på såväl personer som företag som deltar i studien.¹ Artikeln tar inte ställning till huruvida AIed i skolan är bra eller dåligt, utan den handlar om att problematisera och att försöka förstå varför detta fenomen har blivit ett så centralt inslag i skolans verksamhet.

I ett fjärde steg används ett Foucault-inspirerat angreppssätt för att analysera de konsekvenser som AIed har inom utbildningsområdet. De institutioner som är centrala i det Foucault benämner som det disciplinära samhället – skolor, sjukhus, fabriker, fängelser och värnplikten – har något av sin höjdpunkt under början av 1900-talet, men blir alltmer kritiserade efter andra världskriget. Det disciplinära samhället ersätts då av vad Deleuze (1998), med referens till Foucault, kallar för ett kontrollsamhälle. Skillnaden dem emellan kan beskrivas som att i det disciplinära samhället finns det en början och ett slut på saker och ting, ett resultat, en produkt, en bedömning eller en examen med en avslutad utbildning där man går vidare till nästa instans. Centrala inslag i det disciplinära samhället är att lära sig hålla tiden och kontrollera sin kropp. Inte sällan sker det med hjälp av olika experter som är med och instruerar och vägleder. I kontrollsamhället blir man däremot aldrig färdig med någonting. Vad gäller utbildning fungerar, enligt Deleuze (1998), det disciplinära samhället som en gjutform, medan det i kontrollsamhället snarare handlar om ständiga små moduleringar som förändrar individens beteende

(Axelsson & Qvarsebo, 2017). För dessa moduleringar behövs inte längre avskilda miljöer, eller de blir i varje fall inte så viktiga. Den styrning som sker utanför institutionerna kan, med Foucaults termer (2008, 2014a, 2014b), förstås som självregleringstekniker. Det innebär olika sätt att styra och reglera beteende och attityder i enlighet med särskilda ideal, men dessa kan samtidigt vara frivilliga och uttryck för våra egna önskningar. Dessa tekniker kan alltså på en och samma gång vara frivilliga och korrigerande. Foucault kallar detta för "the conduct of conduct", och menar att det handlar om att leda och influera, snarare än att tillrättavisa och tvinga (Foucault, 1982, s. 789). Det är en styrning som sker genom, snarare än mot, individen.

I en vidareutveckling av Foucaults självregleringstekniker pekar Cruikshank (1999) på "teknologier för medborgarskap", vilket innebär diskurser, program och olika taktiker som syftar till att göra medborgarna till politiskt aktiva och självstyrande subjekt. Under efterkrigstiden har det i allt väsentligt handlat om att forma den framtida medborgarens beteende och ideal i linje med statens och olika myndigheters önskemål i relation till välfärdsstaten. I det vägledande arbetet har skolan och dess olika experter varit centrala. Sedan 1980-talets alltmer tilltagande privatisering av välfärden har, enligt Cruikshank, denna styrning skett med hjälp av begreppet bemyndiga (empower). Lite förenklat handlar det om olika sätt att stärka individens autonomi genom politiska diskurser som bidrar till att skapa ett etiskt jag som förmår att göra rätt val. Ett exempel som Cruikshank lyfter fram är det så kallade kriget mot fattigdom i USA. För att detta ska blir effektivt behöver: a) en fattig grupp med gemensamma intressen konstitueras; b) experter och volontärer utrusta dessa grupper så de kan hjälpa att hjälpa sig själva, men för detta krävs; c) att de känner sig själva, sina begär och behov för att; d) kunna reflektera och uppnå självförståelse på ett sätt som får dem att agera i vissa riktningar. Bemyndigande kan således ses som en maktrelation där det centrala för formandet av den framtida medborgaren är teknikerna i sig, inte i första hand institutionerna.

Det är en syn på makt som betonar att styrningen av våra beteenden och attityder inte enbart kommer utifrån och uppifrån, utan är något som vi gör med oss själva. Denna typ av styrning hämtar impulser från diskurser och ideal som genomsyrar samtiden och som samverkar med formandet av våra jag, genom att vi upprättar en relation till oss själva där modifieringen av våra attityder och beteende görs till ett personligt livsprojekt (Axelsson & Qvarsebo, 2017). Det är alltså ett sätt att analysera makt som mer indirekt, den kan påverka oss utan att vi är aktiva eller ens medvetna om det. Vad Cruikshank (1999) öppnar upp för med sin analys av begreppet bemyndigande är vad denna styrning innebär när inte längre staten eller myndigheterna står i första rummet.

Artikeln är disponerad i fem övergripande delar. I den första delen görs en kort överflygning av fältet, det vill säga med fokus på kommersialiseringen av skolan och AI. I den andra delen är det digitalisering i relation till specialpedagogik som fokuseras. I den tredje delen är det sedan AI och maskininlärning som lyfts fram, vilket i sin tur, för det fjärde, följs av en diskussion om lärarrollen. Därefter kommer en femte analyserande del där implikationerna av AI-användningen i skolan diskuteras vilket slutligen följs av några avslutande ord.

AIed – tidigare forskning

Det finns, som Hogan och Thomson (2017) påpekar, tre centrala begrepp som ofta återkommer när skolans förändring under de senaste decennierna ska beskrivas: marknadisering, privatisering och kommersialisering. Dessa begrepp knyter in i varandra, men det finns, enligt Hogan och Thomson, skäl att analytiskt hålla isär dem. Marknadisering har med skapandet av olika policy på politisk nivå att göra och har möjliggjort för en, vad de kallar, kvasi-marknad inom utbildningsområdet. Privatiseringen har mer att göra med de institutionella förändringar som har medfört att till exempel föräldrar kan välja skola åt sina barn. Kommersialisering kretsar kring de tjänster och varor som externa företag säljer till skolan. Som Hogan och Thomson (2017) påpekar kan stora globala företag, både driva skolor och leverera tjänster till utbildning online. Det innebär att vissa företag kan ta betalt av skolan i flera led och på så sätt blir de en del av såväl skolans privatisering som dess kommersialisering. EdTech-industrin kan således vara en del av alla tre, men i det följande är fokus främst på skolans kommersialisering. Hogan och Thomson (2020) pekar på det skifte, från statligt till privat ansvar, som skett inom utbildningsområdet. Detta skifte behöver inte, menar de, nödvändigtvis innebära några mer omfattande problem, men de ser ändå flera risker.

Ett exempel på en sådan risk ser Williamsson, Gulson, Perotta och Witzemberger (2022) i de globala företag som i det närmaste agerar som stater kring organisering av utbildning. Ett illustrativt exempel på de faror som finns i att företagsjättar kliver in i skolan ser de i Amazon som: inför sina affärsmodeller i utbildningssektorn, skapar en vana hos verksamheten att använda just deras teknologier, skapar nya kontaktytor med utbildningsinstitutionerna och dessutom låter tredje part få tillgång till den data som produceras i skolan. Med denna tillgång till nyckelinformation om infrastruktur med mera försöker vissa företag få marknadsdominans. Det är en dominans som, enligt Williamsson med flera, för med sig en rad implikationer, där stater riskerar att hamna i knät på, och bli beroende av, företag som Google och Microsoft genom att låsa in sig med deras tjänster. Inte minst kan detta bli ett problem för stater som är ekonomiskt svagt utvecklade (se även Williamson, 2022).

När privata aktörer av den magnituden sätter agendan för skolan finns risk att också transparensen blir lidande.

I artikeln “Historical threads, missing links, and future directions in AI in education” tecknar Williamson och Eynon (2020) med ett genealogiskt perspektiv en karta över AI:s framväxt och intåg inom utbildningsområdet. Williamson och Eynon menar att det inte går att se en linjär historisk utveckling av AI, utan här finns många olika trädar. De lyfter dock fram fyra övergripande områden som de ser som centrala i denna utveckling: a) flera årtionden av forskning och utveckling inom akademien; b) tillväxten av kommersiell utvecklingsteknologi, ofta kallad ”edtec industry”; c) den omfattande påverkan som de stora globala teknikbolagen har haft och; d) framväxten av policy och styrning som alltmer baseras på data som genererats av AI, det som brukar benämnas som ”big data”. Det innebär att algoritmer sammanställer och pekar ut riktningen för såväl skolans policy som skraddarsyr den enskilde elevens utbildningsväg. Det finns inte här utrymme att gå in närmare på alla dessa områden, men något mer kan sägas om b) som är det mest centrala i det här sammanhanget (Williamson & Eynon, 2020).

Utbildningsområdet generellt är alltså en växande marknad för AI-företagen. De digitala tjänsterna har ofta presenterats som en lösning på flera av, vad som ofta beskrivs som, skolans omfattande problem. Det ligger i linje med Riep (2019) som menar att kommersiella företag tenderar att skapa ett narrativ om en skola i kris för att själva komma in med olika lösningar på skolmarknaden (Ideland, Jobér & Axelsson, 2020; Axelsson, 2021). Som Rahm (2021) lyfter har detta kris-narrativ också använts för att restaurera skolan och att få till stånd förändringar inom dess digitalisering. Med start under 1950-talet och drömmen om det goda digitala samhället, eller socio-tekniska föreställningar, har detta enligt Rahm också blivit en fundamental aspekt av skolans lärandemiljö. Digital kompetens och kunskap om AI framställs som något alldeles nödvändigt och som en tillgång eller förutsättning för demokratisk likvärdighet. Till det kommer också, enligt Rahm, en idé om det livslånga lärandet – det upphör aldrig, utan vi fortsätter att utvecklas av och med tekniken.

I flera sammanhang i forskningen har man lyft fram att det framför allt är i skolans administration som det finns mycket att tjäna på digitala tjänster. Bland annat ska AI spara tid åt lärarna genom att kommersiella provtjänster köps in och det finns numera nationella prov där såväl proven som rättningen kan göras av en maskin. Andra områden för AI är kontroll och samordning av elevhälsa och schemaläggning (se t.ex. Thompson, 2017). Bilden av AIed är inte odelat positiv och bland andra har Sandén (2021) lyft fram hur skolans digitalisering snarare belastar än effektiviserar verksamheten. Det som var tänkt att lösa tidsbristen genererar i stället tidsbrist. Sandén menar att det i synnerhet gäller den digitalisering som påbjuds uppifrån, medan den som

uppstår i den lokala praktiken, underifrån, förefaller vara mer livskraftig (Sandén, 2021).

Det tar heller inte slut vid administrationen utan, som Perrotta och Selwyn (2020) pekar på, tillämpad AI används i relation till utbildning där maskiner lär sig göra uppgifter utan mänsklig intervention. Perrotta och Selwyn intresserar sig särskilt för det som sker i online-miljöerna och olika individuella intelligenta handledarsystem. En central fråga för dem är hur olika tekniker för djupinlärning fungerar inom utbildning, eller snarare hur datorvetare kan hävda att maskiner kan förutse hur resultat av utbildning utan mänsklig inblandning ska bli. Det finns, menar Perrotta och Selwyn (2020), kulturella föreställningar kring kommersiell konkurrens inom AI-området som behöver lyftas fram. I vilken mån är detta en neutral teknik och vad finns det för risker med AI, är frågor som behöver diskuteras.

Ett exempel på hur klassrummen förändras i och med den digitala revolutionen ger Griamaldi och Ball (2019) i en analys av ett ”blandat klassrum”. De pekar på hur digitala teknologier lyfts fram som lösningen på skolans ofta heterogena klassrum, och som utjämnare av sociala och ekonomiska skillnader. Med andra ord sägs den nya tekniken särskilt kunna bidra i utsatta och fattiga områden i samband med elever som har särskilda behov (se även Moe & Chubb, 2009). Griamaldi och Ball (2019) beskriver hur detta framställs som en rekonstruktion av utbildning, ett nytt narrativ om vad som räknas som god utbildning och vilken form av lärande som bör premieras, ett fritt lärande där individen själv får ha kontroll och välja väg. Griamaldi och Ball ser det, i Foucaults anda, som en del av ett neoliberalt sätt att styra i namn av frihet vilket också implicerar olika självregleringstekniker. I sin artikel ger de alltså exempel på ett blandat klassrum med fyra stationer som eleverna roterar emellan. Dessa stationer är: lärarledd med direkta instruktioner, lärarledd intervention, enskilt arbete vid bänk och individuellt arbete vid dator. Det är alltså en blandning av lärarledd verksamhet och användning av datorer.

Om såväl skolans marknadsiering som AI har det skrivits en hel del, men det forskningsfält som fokuseras här är specialpedagogiken där förslag på användningsområden för AI blivit alltmer omfattande. Detta sker inte minst mot bakgrund av att elever i behov av särskilt stöd som regel också anses föra med sig behov av extra personal och därmed ökade kostnader för skolan. I det sammanhanget lyfts maskininlärning och det som brukar kallas djupinlärning fram som en lösning. AI kan förstås som ett övergripande samlingsbegrepp medan maskininlärning kan ses som en underrubrik till AI och djupinlärning som en gren av maskininlärning. Det finns till exempel företag som utvecklar loopar och algoritmer som kan formulera lämpliga uppgifter på rätt nivå för eleverna, utan att någon lärare behöver vara inblandad i någon större utsträckning. Samtidigt ger detta också ökade möjligheter för lärarna att följa eleverna och kontrollera såväl deras kunskapsnivå som utveckling. Det sätter ljuset på relationen mellan elev och lärare och på lärarrollen i stort. I sin mest

extrema form kan det handla om teknik som ska göra det lättare för en del elever att uttrycka sig, också sina känslor. Det finns, som Stark (2018) pekar på, en önskan att forma subjektets sinne på ett sätt som gör det mer begripligt och beräkningsbart. Målet är att subjektet ska identifiera sig med ett personligt ansvar.

Det finns också skäl att, som Ideland (2021) gör, ställa frågan om Google tar över klassrummen och därmed gör lärarna alltmer irrelevanta. Och som en följd av skolans digitalisering har också distansundervisning fått fäste, vilket för med sig att skolan breder ut sig utanför det som traditionellt har setts som dess domän. Detta kan, menar Ideland, ses som ett uttryck för en företagskultur som formats av föreställningar om hur en effektiv utbildning ska utformas. På det hela taget blir undervisning på distans ett vanligare inslag i skolan, också i samband med elever som anses ha behov av särskilt stöd. Alla dessa föreställningar om vad AI kan lösa kallar Macgilchrist (2019) för en obarmhärtig optimism. Hon menar att det för med sig orealistiska förväntningar, paradoxer och motsägelsefulla hållningar, vilket gör det svårt att veta vad som hjälper eller hindrar undervisningen. Till det kommer också att mycket av det som görs i skolan omvandlas till kvantifierbara storheter.

I det sammanhanget kan det vara på sin plats att kort säga något om siffrors betydelse för hur vi tolkar och förstår utbildning. Som flera historiker visat har utvecklingen av modern statistik varit starkt kopplat till kunskap och makt för regeringen (Desrosières, 2002; Porter, 1995). Att ha överblick över befolkningen ger bättre kontroll och förutsägbarhet när samhällets ska planeras. Det gäller också på individuell nivå, vilket till exempel filosofen Hacking (1900, 2006) har pekat på i flera sammanhang. Det kanske tydligaste exemplet på hur ”människor görs” med hjälp av siffror är den psykometri som växer fram under 1900-talets början. Med hjälp av psykometrin inordnades skoleleverna i begåvningskategorier samtidigt som de internaliserade vissa normer om den egna begåvning och de möjligheter och villkor som tenderar att följa på det (Rose, 1995; Axelsson, 2007). Siffror kan, då som nu, användas på flera nivåer när utbildning ska organiseras. Ur det perspektivet ses eleven i huvudsak som en framtida arbetskraft – där nytta snarare än bildning står i första rummet – och skolans instrumentella värden tenderar att betonas (Brinkmann, 2017). Här behövs, som Williamson och Eynon (2020) påpekar, flera kritiska studier. Efter denna något rapsodiska översikt av fältet kommer de empiriska delarna.

KOMMERSIALISERING, DIGITALISERING OCH SPECIALPEDAGOGIK

Vår affärsidé är att skapa mervärde för våra kunder. Detta genom att erbjuda prisvärda specialpedagogiska tjänster av högsta kvalitet genom att vara flexibla och lyhörda för kundens behov. (Företag O, hemsida)

Som citatet ovan illustrerar har skolan under de senaste decennierna blivit en allt större plats för en kundorienterad marknad. I samband med det har också de digitala verktygen blivit fler och kan omfatta fler områden i skolan. I en artikel i IT-pedagogen (2020-04-02) pekar man på hur nyanlända och flerspråkiga elever kan få hjälp på distans, detsamma gäller så kallade hemmasittare, en kategori elever som har ökat under de senaste åren (Ek, 2018). Flera företag riktar in sig mot det specialpedagogiska fältet och erbjuder olika tjänster. Ett sådant företag är N som undervisar elever – som av olika skäl inte kommer till skolan – över internet. Företaget erbjuder inte bara undervisning utan också utredningar av dessa elever. På sin hemsida skriver de att:

Vi genomför en utredning av elevens frånvarosituation och tar fram en anpassad kursplan efter elevens förutsättningar. Undervisning sker online med [N:s] erfarna lärare och eleven kan befinnas sig hemma, i skolan eller på en annan lämplig plats beroende på elevens behov. Lektionerna är specialpedagogiskt anpassade och våra lärare har stor erfarenhet av att arbeta med olika typer av inlärningssvårigheter och/eller neuropsykiatriska funktionsnedsättningar. (Företag N, hemsida)

Företag N har samarbete med flera kommuner och har, enligt egen utsago, specialiserat sig på att vända problematisk långvarig skolfrånvaro. Detta visar hur forskning och företagande flyter ihop och att det många gånger är oklart var det ena slutar och det andra börjar. Ett sådant företag är också P, som har sin bakgrund i ett forskningsprojekt om dyslexi vid Karolinska institutet. År 2015, samma år som företaget grundades, tilldelades de ett pris som framtidens entreprenörer för sin affärsidé att tidigt fånga upp elever med dyslexi. På företagets hemsida heter det att metoden är framtagen för att snabbt och träffsäkert identifiera elever i riskzonen för dyslexi. Denna identifiering sker med hjälp av artificiell intelligens och ”eye-tracking” (Företag P, hemsida). Tekniken är alltså en utvecklad screening-metod som maskinellt skannar av elevers ögonrörelser vid läsning. Denna teknik kunde, enligt Paul från företaget, vara till stor hjälp och spara miljoner åt skolan. Samtidigt är han noga med att påpeka att P själva inte gör några diagnostiseringar utan att ”eye-tracking” är en screening-metod där målet snarare är:

... att barnen inte ska diagnosticeras. Vi tror att om man hittar barnet tidigt så kan man sätta in insatser som gör att man faktiskt inte hamnar där. För den här diagnosticeringen, vi har haft en logoped hos oss, och hon har gjort massa utredningar, hon är lika osäker varje utredning hon har gjort, och hon har suttit ganska mycket med varje elev. Så för oss finns det ju inget värde i att barnet ska diagnosticeras, det viktigaste är att barnet får stöd, rätt stöd. Tidigt liksom. Sen kan jag säga, när man pratar om dyslexi,

det har ju vi, vi använder inte ordet dyslexi över huvud taget, och det är för att det är så laddat i skolan. (Paul, företag P)

I liknande ordalag uttrycker sig en annan av de anställda, Franz, som varit med och utvecklat tekniken med ”eye-tracking”. Han understryker att det är frågan om just screening, vilket inte bara handlar om att identifiera de som tidigt behöver hjälp, utan också utesluta de som inte behöver särskilda insatser. För att få det bästa resultatet så rekommenderar han skolorna att screena barnen tre gånger om året. Företagets rekommendation är därför att skolorna bör köpa prenumerationslösningar (Franz, Företag P).

Att träffsäkert utesluta elever som inte är i riskzonen kan, enligt en artikel i IT-pedagogen (2017-07-04), ge stora kostnadsbesparingar eftersom det sätter stopp för felriktade insatser. VD:n för företag P menar att det sker en hel del onödiga utredningar kring dyslexi. Metoden som de har utvecklat ger, enligt VD:n, möjlighet att på ett enkelt sätt testa läs- och skrivförståelsen hos stora elevgrupper och man kan börja tidigt, redan i årskurs ett. På så sätt kan alla barn som har svårt för att läsa och skriva tidigt få det stöd som de behöver och har rätt till (IT-pedagogen, 2017-07-04). I tidningen *Läraren* (2017-12-17) uttalade man också en förhoppning att inga barn med läs- och skrivsvårigheter skulle falla mellan stolarna med användandet av denna metod. I en studie från revisions- och rådgivningsföretaget EY som P samarbetar med heter det att:

Resultatet från de screeningar som genomförs med [P:s] verktyg ger en objektiv bild av elevernas läsförmåga och faktiska förutsättningar. En annan fördel med eye-tracking är att lässvårigheter kan upptäckas i ett tidigt skede. Denna tidiga upptäckt är viktig för att snabbt kunna kompensera för svårigheterna och således undvika en fortsatt, och kanske än mer problematisk, skolgång. En ytterligare möjlighet med eye-tracking över tid är att vi kan följa upp om de riktade insatser som genomförs i skolorna faktiskt ger effekt på läsförmågan. Analys av screeningresultat över tid skulle ge oss en bild av skolornas förmåga att kompensera för elevernas bakgrundsfaktorer. Först då kan analysen användas för att avgöra vilka insatser på organisationsnivå som har effekt för elevernas läsförmåga och resultat samt för att justera resursfördelningen. En tankegång att utforska vidare är att analysera insamlad läsdata över tid och fördela resurser utifrån detta i stället för att utforma resursfördelningsmodeller utifrån elevernas bakgrundsfaktorer. (Längre än ögat når, 2019)

Trots att man i rapporten menar att detta är framtidens teknik som kompenserar olika bakgrunder och leder till en likvärdig skola, så pekar man samtidigt på att det är viktigt att understryka att en likvärdig skola inte enbart innebär kompensatoriska inslag, utan också ger utmaningar till högpresteran-

de elever (EY, 2020-02-18). I rapporten framförs att det kan finnas en poäng med att våga

... uppmärksamma och diskutera de skillnader i förutsättningar som finns mellan elever och skolor – inte enbart utifrån socioekonomiska förutsättningar, utan också utifrån faktiska resultat. (Länge än ögat när, 2019)

Dessa skillnader är det många politiker och tjänstemän som, menar man i rapporten, har svårt att prata om. I rapporten bedömer man därför att detta är ett nödvändigt första steg för att en mer likvärdig skola över huvud taget ska vara möjlig.

På Specialpedagogiska skolmyndighetens hemsida går det att hitta en rad hänvisningar till resurser i form av externa aktörer, vilket vittnar om ett nära förhållande mellan skola och företag (SpS, 2020-11-19). Det är heller inte ovanligt att flera företag samarbetar när diverse produkter ska säljas in i skolan. Ovan nämnda företag P har till exempel samarbete med Microsoft och Atea (Franz, Företag P). Andra exempel på företag som kommer in i skolan är Lin Education och Loops. Också i dessa fall går det att köpa abonnemang för respektive elev, eller klass, med en medföljande pedagoglicens. En av företagets representanter, Albert, berättar att ett vanligt upplägg i paketet är att det ingår en gratis månad för att komma i gång med programmen, men att det är prenumerationstjänster med olika digitala läromedel som är målet. Utformningen av dessa kan se olika ut men han lyfter fram exemplet C-app, en svensk matematik-app, som nu enbart är ett digitalt läromedel. Som pedagog kan man ha en klasslicens som man kan välja att köpa för en termin eller ett helt läsår. Ett annat alternativ, enligt Albert, är att en skola eller kommun köper en tjänst där en viss summa per elev och månad betalas. Enligt Albert tillämpar de affärsmodellerna rakt igenom för sina digitala läromedel och de tror väldigt mycket på den marknaden, men det behöver säljas in.

Så vi har startat upp nu en ganska aggressiv marknadsplan eller ... och mycket kampanjande, framför allt på sociala medier. Där vi försöker få ner kostnaden för att förvärva en ny förälder hela tiden då, på sociala medier. Så det jobbar vi mycket med. Och det är väl det som vi tror väldigt mycket på nu då, kan man säga. (Albert, företag A)

Det är alltså inte bara skolan och lärarna som ska övertygas om värdet och behovet av dessa tjänster, utan också föräldrarna är måltavla. Föräldrarna ges, enligt Albert, möjlighet att prenumerera på tjänster enligt en modell som liknar Spotify och Netflix. Det är bara att gå in på hemsidan eller ansluta till en kampanj och skapa en provperiod. Därefter kan föräldern, enligt Albert, välja om denna vill avsluta abonnemanget eller fortsätta genom att lägga in kredit-

kortsuppgifter varefter det debiteras en summa varje månad (Albert, företag A).

Som framgår ovan är de ekonomiska argumenten centrala när man vill öka digitaliseringen och AI-användningen i skolan, men detta har också mött kritik. Bland annat riktade *Logopeden*, en tidskrift som ges ut av svenska logopedförbundet, kritik mot företag P:s påstående om minskade kostnader och tidsvinster i samband med skanning. Vidare frågade man sig i artikeln vad det egentligen är som skannas och vad detta eventuellt kan visa (*Logopeden*, 2017, s. 3). På en mer generell nivå finns det också forskning som riktar kritik mot att privata företag över huvud taget ställer diagnoser, som till exempel ADHD-/ADD- och autism-diagnoser, som får återverkningar i skolan. Kritikerna menar att detta tenderar att skapa ekonomiska incitament för att öka diagnostisering, vilket i sin tur riskerar att bidra till en överdiagnostisering och/eller en allt för frikostig förskrivning av läkemedel till barn och unga (Brinkmann, 2020; Rück, 2020; Moynihan & Cassels, 2005).

Här finns således en rad spänningar kring vilken roll som AI kan och bör ha i skolan. I det sammanhanget diskuteras huruvida AI är en neutral och kostnadseffektiv teknik som ger möjlighet till individuellt anpassad undervisning och ger ekonomiska fördelar för skolan. Eller om det är en teknik som i långa stycken bidrar till ökade och svåröverblickade kostnader för kommun och skola, och i en opersonlig maskinell undervisning där vissa mänskliga värden går förlorade. När flera områden i skolan inkorporeras av företag och deras prenumerationstjänster, ofta kommer de med en mängdrabatt, blir det svårt för skola och kommun att överblicka omfattningen av de löpande kostnader som tillkommer med detta.

ARTIFICIELL INTELLIGENS OCH MASKININLÄRNING

Trots att digitaliseringen i den svenska skolan är tämligen långt gången, finns det de som menar att den alltjämt är ett eftersatt område och pekar på nya användningsområden för AI. Det handlar om algoritmer som skriver schema eller samverkar med elevhälsan för att ha uppsikt över vissa elever. Vidare är det allt fler kommuner som använder kommersiella provtjänster och Skolverket går över till en digital hantering av de nationella proven (Pålsson, 2019-05-06).

Paul, från företag P, anser att det finns ett omotiverat motstånd från skolan och lärarna mot AI och menar att de måste kunna se fördelarna med vilken tid dessa investeringar kan spara. Han hävdar att ”AI är som bäst när det inte märks” (Fores, 2018-10-15). Det han, och flera med honom pekar på, är hur AI också kan användas och bli en mer direkt del av elevernas lärande. Den så kallade maskininläringen, där den enskilda eleven hela tiden möts av en anpassad nivå, blir alltmer en del av elevernas vardag. Kerstin, från företag X

(och före detta lärare) lyfter fram ett matematik-program som exempel där eleverna kan lösa olika matematiska problem. Beroende på hur de svarar och hur snabbt, anpassas nästa fråga efter deras förmåga, och när eleven utmanas för mycket blir uppgifterna lättare för att sedan återigen öka i svårighetsgrad. Det är en progressiv inläring som görs via AI som, enligt Kerstin, går både snabbare och enklare än traditionell undervisning.

Så istället för att sitta allihopa och dom ska jobba till sidan 151, säger okej, 'idag ska vi jobba med multiplikation, varsågod, här är koden, gå in, jobba'. Och varje elev skulle få den progression dom skulle behöva. Sen kan läraren få statistik, och se, okej hur mycket har Jebbi jobbat, okej han har inte jobbat så mycket. Varför inte? Då kan han gå och prata med Jebbi. Så liksom, digitalisering kan förenkla vårt arbete, och hjälpa oss att se alla våra elevers behov. Och det innebär inte att jag inte kommer ha kontroll över vad dom gör, jag kommer kunna mäta, och kunna fullfölja, och på en mycket tydligare nivå. (Kerstin, företag X)

Kerstin menar att digitaliseringen kan förenkla lärarnas arbete och tidigt se alla elevers behov. En del elever får hjälp först under sista året på gymnasiet, vilket hon menar är orättvist och en allt för sen insats. Det betyder inte att hon som lärare släpper kontrollen, tvärtom är det en central del av digitaliseringen. Men den tid som tidigare krävdes för att rätta prov kan, enligt Kerstin, nu i stället läggas på att kontinuerligt ge feedback till eleverna (Kerstin, företag X). En utveckling av detta fenomen som växer i skolan är så kallade loopar vilka kan användas vid lärande. Enligt John, från företag Y, som arbetar med att utveckla loopar så bygger företagets perspektiv på Dylan Williams tankar kopplat till bedömning för lärande.

Hans [Dylan Williams] fem nyckelstrategier, nyckelkompetenser har mycket fokus på att vi tror att lärandet sker i dialog med varandra och då går vi tillbaka till Vygotskij och tanken om sociokulturellt. Jag upplever att vi har haft väldigt mycket fokus på och har delvis i skolan väldigt mycket fokus på den summativa bedömningen. Det är betyg och de här delarna, men hur synliggör vi processen? Hur kan vi få syn på vad eleverna lär sig? Inte i slutet, utan mitt i och i början och under. Då lutar vi oss mycket på hans idéer om de tankarna. Därför har vi byggt produkten utifrån att det ska vara lätt att ge återkommande feedback, lätt att synliggöra hur och vad jag lär mig, men att också få syn på det eleverna lär sig så att jag som handledare och lärare kan ge snabb återkoppling. Det bevisat att kan vi ge snabb och återkommande och kontinuerlig återkoppling så är det bättre. (John, företag Y)

Dylan Williams böcker om formativ bedömning, hur man bedömer elever och hur man anpassar undervisningen, fick under 2010-talet ett kraftigt

internationellt genomslag, något som också märktes i den svenska skoldebatten. Som John hävdar kan loopar och annan maskin användning bidra till att hjälpa såväl elev som lärare att kartlägga behov och precisera vad den enskilde eleven behöver arbeta med. Ett begrepp som nämns i det sammanhanget är djupinlärning. Ibland används dessa begrepp – maskininlärning och djupinlärning – som synonymer, men djupinlärning bör ses som en gren av maskininlärning. Det kan vara en uppsättning av algoritmer som följer eleven och gör dennes undervisning individanpassad. Det är en typ av maskininlärning som är en tillämpning av AI som inkluderar algoritmer som tolkar data, omsätter det till träffsäkra uppgifter och ger omedelbar återkoppling till eleven. Från de uppgifter som eleven arbetar med är det också lätt för läraren att få ut staplar och diagram på vad eleven kan och inte, vilket anses vara synnerligen betydelsefullt i samband med barn i behov av särskilt stöd.

Linus, från företag Z, menar att AI kan ses som speciallärarens bästa vän. Detta, menar han också, rymmer väl med Sveriges ambitioner att bli en av världens bästa länder på digitalisering av skolan. Vad som dock behöver bli bättre är säkerheten. Linus beskriver hur han under sina 20 år med EdTech har sett många exempel på okrypterade lösningar i molntjänster som är gratis. Så kan man enligt Linus inte ha det, utan här måste säkrare lösningar med kryptering användas. Därefter kan man bestämma vem som ska kunna se vad:

Resultatet presenteras på en portal, där den som har gjort screeningen kan bestämma vem som ska kunna se vad (rektorn, läraren, specialpedagogen ...). Data kan presenteras utifrån individ, klass, skola, kommun och man kan se utveckling hos enskilda elever. Man kan även visa det för föräldrar vid utvecklingssamtal. (Linus, företag Z).

I rapporten ”Längre än ögat når” pekar man på att forskningen kring AI under de senaste 5–10 åren har gjort stora framsteg med mängder av nya applikationsområden. Det påstås leda till en rad fördelar som minskar risker för fel, effektiviserar arbetsuppgifter och i förlängningen ger snabba och välgrundade beslutsunderlag. I rapporten heter det att AI gör det enklare att säkerställa att viktiga beslut fattas på objektiva och rationella grunder snarare än känslomässiga, vilket i förlängningen leder till ett mer rättvist samhälle för oss alla. (Längre än ögat når, 2019). AI-teknik ses alltså som fördelaktigt när beslut inte tas känslomässiga grunder. Samtidigt finns det AI-teknik som ska hjälpa elever som har särskilda behov att förstå och uttrycka sina känslor. Det innebär att också mer emotionella delar av individen kan förstås via AI (SED, 2022-07-04).

Nikolas, från företag R, pekar på hur sådan teknik redan har börjat användas vid kinesiska universitet i form av närvarokontroll genom ansiktsigenkänning. Men planen är också att använda AI för att läsa av studenterna emotionellt, hur de lär sig och hur deras progression bäst kan förstås. Vad

gäller den svenska skolan ser Nikolas framför allt två områden som är centrala för AI: de administrativa ramarna och elevernas lärande i klassrummet. Han tror att det är långt ifrån att AI ersätter lärare, men anser att man kan få en förstärkt undervisningssituation med hjälp av AI (Fores, 2018-10-15). Mikael, från företag A, ger exempel på tre sådana områden där AI kan hjälpa till. Det första exemplet är hur maskininläring kan användas för att se vad eleverna kan och inte, därefter modulera innehållet för att passa ihop det med den enskilde elevens nivå för att denne ska komma vidare. Det andra exemplet är hur lärare kan få hjälp med att identifiera elever som avviker och behöver extra hjälp. Mikael menar att lärarna tidigare lagt ner orimligt mycket tid på att leta efter dessa elever med hjälp av olika Excell-ark, medan de nu med ett maskininläringssystem lätt och snabbt kan hitta dem. Ett tredje exempel på en tidssparande maskininläring ser Mikael i hur elever lär sig språk. I stället för att sitta med en lärare finns det nu algoritmer som ger återkoppling på uttal i realtid (Fores, 2018-10-15).

På det hela taget ses ny teknik som lösningen på många av skolans problem och särskilt AI sägs spara tid åt lärarna och därmed pengar åt skolorna. Förutom ekonomiska argument är tidsaspekten i en annan bemerkelse återkommande – det är alltid bråttom – mycket kan gå snett om inga insatser görs i tid. I detta finns ett återkommande tema om hopp och rädsla som används för att sälja in vissa tjänster i skolan (jfr Rahm, 2021).

ARTIFICIELL INTELLIGENS OCH LÄRARROLLEN

Bland såväl lärare som specialpedagoger finns det en oro att AI och maskiner ska ta över i klassrummen. I artikeln ”Google and the end of the teacher?” ställer Ideland (2021) frågan om vi närmar oss en tid där lärarna inte längre behövs i skolan. Företagen som arbetar med olika AI-lösningar menar däremot att det inte är tänkt att lärarrollen ska ersättas av maskiner, tvärtom, det ska frigöra tid som i högre grad låter lärarna ägna sig åt undervisning. Jannie Jeppesen, vd för Swedish Edtech Industry, menar att det är en obefogad oro att maskiner skulle ta över. AI kommer, menar hon, aldrig att ersätta lärare eftersom lärandet är allt för komplext för att kunna reduceras till det. Jeppesen tror att AI framför allt kan hjälpa till med lärarnas administration och algoritmer som styr lärande (GrT, 2020:2). Detsamma menar Paul från företag P när han pekar på att det finns en grundlös rädsla för AI bland lärarna, särskilt bland specialpedagogerna. Enligt Paul säger sig specialpedagogerna besitta en beprövad erfarenhet som maskinerna inte har, men detta håller han inte riktigt med om. Han anser att det snarare handlar om att omfördela, på så sätt kan tid frigöras för specialpedagogerna så att de kan ägna sig åt att hjälpa (Paul, företag P). AI kan således vara ett kompletterande verktyg för specialpedagogerna (Franz, Företag P). Albert, som arbetar för företag A, menar att även

om de inte specifikt har siktat in sig på specialpedagogik så bidrar digitaliseringen med användbara verktyg. Inte minst kan, enligt Albert, loopar ge goda möjligheter för de elever som behöver extra uppmärksamhet.

Det finns Loopar idag som lär ut saker på olika sätt, beroende på vad du är för individ. Det är för mig hela styrkan. Är det en person som kräver mycket text, ge honom en Loop med mycket text. Är det en person som inte tar in text alls, men är jätteduktig på att ta till sig på film, ge den ett film-intro. Idag kan du söka i biblioteket på förmågor och så får du fram ett gäng Loopar som kanske lär ut ungefär samma sak. (...) Du kan individanpassa det. Du kan få en Loop och Olle kan få en Loop och han kan få en Loop. Sen kräver det såklart mycket av den som är lärare eller ledare. (Albert, företag A)

Som företagens representanter framställer det så kan AI i form av loopar och screening hjälpa till med flera saker i skolan. Det mest uppenbara är att snabbt läsa av elevernas nivå och tidigt upptäcka olika svårigheter, men också följa eleverna över tid. Denna data kan även användas vid övergången mellan olika stadier eftersom det snabbt ger den mottagande läraren en uppfattning om vad den enskilde eleven behöver arbeta med. På det hela taget anses tekniken hjälpa till med att jämna ut för de som behöver extra hjälp och därmed till att skapa en mer likvärdig skola.

Det finns emellertid skäl att tro att det händer något med lärarrollen i och med digitaliseringen och den ökade användningen av AI. Mot den bakgrunden finns det orsak att diskutera vem som håller i och leder den pedagogiska utvecklingen i skolan. Digitaliseringen är, enligt Rikard från företag M, en bra ursäkt för att komma in och driva en aggressiv skolutveckling:

Det vill säga att omvärlden står inför en fundamental förändring och i och med att omvärlden gör det så kommer skolan antingen hamna ännu längre efter, eller så behöver den omfamna det här. Om skolan gör det kan de ta tolkningsföreträde och vara längst fram i stället i utvecklingen i den pedagogiska utvecklingen. (Rikard, företag M).

Rikard menar emellertid att det finns grundläggande pedagogiska frågor som är stora samtidsutmaningar för skolan. Han varnar för charlataner som drar allt för långtgående slutsatser om eleverna och deras resultat som de inte har täckning för i data. Rikard anser att detta än så länge inte är något problem i Sverige, men på andra håll där

... kvacksalvare går in och säger, om ni använder det här läromedlet så kommer vi kunna diagnostisera ditt barn och så kommer vi kunna förutse vad det ska träna på. Dåliga sådana system ger bara eleverna mer svårt,

vilket skapar mer frustration, vilket vi vet från pedagogikforskning att man behöver en annan approach i stället för att få fler frågor om det du inte kunde. Det andra som händer är att idag så är i en bra skola i en väl-digitaliserad miljö så är elevens kunskapsinteraktioner dokumenterade digitalt i kanske 10–15%. Resten är analogt, vilket gör att när AI påstår sig säga något om elevernas kunskapskapital så har den kunskap om 15% eller om 20%. Den har alltså ingen data på allt annat. Nu ska vi inte gå tillbaka till lärstilar för det är humbug, det vet vi, men en av de viktigaste sakerna kring lärande är variation och att man också får vara multimodal. Det gör att när vi börjar göra förutsägelser utifrån 15–20% av en elevs varande så är vi jävligt farligt ute i samtiden. Jag blir teknikfientlig när bolag tillåts göra så, för det är inte ok. (Rikard, företag M)

Flera företag förefaller vara krismedvetna och är noga med säkerheten. De betonar att AI bara är en del av lärarnas bedömning, inte hela. Trots det finns ändå en viss oro kring vad AI eventuellt kan leda till på längre sikt och det väcker en rad etiska frågeställningar. Det finns kritik som reser frågetecken kring huruvida data-driven AI-bedömning trumfar lärarnas. Det framkallar en del betänkligheter kring vad som på sikt händer med lärarnas autonomi och den pedagogiska utvecklingen.

AI SOM HOT OCH LÖFTE

Under 1900-talets första halva skedde en förskjutning i ansvaret för barnen, från familj till stat och skola, det gällde särskilt de barn som av olika skäl uppfattades som problematiska. I och med de förändringar som skett i samhället under de senaste decennierna är nu frågan om det, som till exempel Cruikshank (1999) antyder, pågår en förskjutning av ansvaret från stat till företag. Att ha kunskap om och tillgång till digitala hjälpmedel framställs i det sammanhanget som något mycket åtråvärt och nödvändigt att ta till sig. På så sätt kan det också, med Cruikshank termer, ses som ett sätt att bemyndiga kommun och skola, föräldrar och elever. Så vad är då, för att återvända till den första frågan i inledningen, problemet med digitaliseringen och externa aktörer i skolan?

Det behöver naturligtvis inte innebära några problem alls, men som flera påpekat ovan finns det områden som behöver diskuteras. Bland annat lyfter Griamaldi och Ball (2019) fram hur AI-användningen genererar dubbel data: dels till lärarna och eleverna, dels till företagen som kan använda denna data för att skapa nya produkter eller för att sälja vidare till andra företag. Detta är problematiskt av flera skäl. Det är etiskt tveksamt att lämna ut elevernas arbeten på det sättet. Dessutom förefaller det vara en ekonomiskt dålig affär för skolan som producerar data gratis till företagen, men sedan ändå får betala för de nya produkter som företagen utvecklar baserat på denna data. Därtill kan

data användas av företagen för att forma policy, vilket visar på den förskjutning som sker från statligt till privat ansvar inom utbildningsområdet.

Som Hogan och Thomsom (2020) pekar på finns det en risk att de resurser som kommer in i skolan styrs av företag snarare än lärares och elevers behov, vilket kan medföra att vissa elever stängs ute. Att det många gånger är företagen själva som står för forskningsrapporter gör det ibland svårt att bedöma vad som är habil forskning eller vad som är försäljningsargument, särskilt som företagen själva gärna använder uttrycket: ”forskningen har visat”. Enligt Porter (1995) kan en vetenskap som görs alltmer opersonlig lättare passera gränserna för nation, språk, erfarenhet och disciplin. Inte sällan sker det med hjälp av siffror som framställs som neutrala och objektiva, vilket gör det svårt att framföra andra perspektiv och tolkningar. I den bemärkelsen får de stora globala företagen ett allt större inflytande över utbildningen. I många avseenden är det oklart vem – skolan, forskningen eller företagen – som styr vad som händer på policynivå, i det enskilda klassrummet och för den enskilda individen. En inte allt för vågad gissning är att dessa oklarheter leder till en bristande transparens. Det torde vara en god idé att gränserna dem emellan tydliggörs, eller åtminstone diskuteras.

Skolans digitalisering medför i flera hänseenden att gränsen mellan skoltid och fritid blir alltmer flytande. Allt oftare kommunicera lärare och föräldrar via appar och läxor förmedlas och kontrolleras på nätet. Det har till följd att skoldagen inte nödvändigtvis tar slut vid ett bestämt klockslag, tid och rum blir mindre viktigt. Den elev som exempelvis har svårigheter med räkning kan sitta hemma med sin Chromebook och göra om uppgifterna om och om igen. Det i sin tur genererar data som läraren kan ta del av. Griamaldi och Ball (2019) menar att detta styrande på distans – såväl på policynivå som av lärarna och den enskilde eleven – som ofta blir följden av den ökade digitaliseringen, på en och samma gång är både individualiserande och totaliserande. Detta för över till den andra frågan som ställdes i inledningen: Vad händer med den specialpedagogiska professionen i en skola som alltmer präglas av AI?

Det förefaller som bristen på legitimerade lärare i allmänhet och de med specialpedagogisk inriktning i synnerhet driver på den digitala utvecklingen (Läraren, 2017-12-17). Att EdTech-industrin och AI får konsekvenser för skolan och lärarrollen är det nog få som tvivlar på. När AI och maskiner sköter alltmer i skolan – från att konstruera uppgifter, utföra bedömningar och kartläggningar till att peka ut den pedagogiska riktningen – får det följder som inte är helt lätta att överblicka. AI framställs av företagen som något rationellt och effektivt, där till exempel screeningar ger en ”objektiv bild” över den enskilde eleven och dennes ”faktiska förutsättningar”. Detta till skillnad från exempelvis logopedens mer ”osäkra utredningar”. På så sätt anses problem kunna upptäckas tidigt och rätt insatser sättas in.

Den data som produceras via AI rör alltså individen och kan användas i kartläggningen av denne. Att tidigt identifiera elever med svårigheter har sina beröringspunkter med den medicinska vetenskapen och psykometrin som nämndes inledningsvis. I Foucaults (2006) disciplinära samhälle spelade den medicinska vetenskapen en betydande roll, inte minst experternas dokumenterande av de elever som av olika skäl uppfattades som problematiska. Den så kallade anamnesen – sjukdomshistorien – sågs som viktig, eftersom den delvis kunde förklara problemen och samtidigt visa en väg fram (Axelsson, 2020). På liknade sätt som tidigare psykometriska test har använts i skolan för att styra elever i vissa riktningar finns det nu en del som tyder på att AI kan fylla en liknande funktion. Det nya med AI är att lärarna inte ens behöver leta efter elever med svårigheter, det sker maskinellt. Att samtidigt kunna utesluta de elever som inte behöver särskilt stöd ses också som en stor vinst.

Det är en styrningsmakt som, med Foucaults termer, är ansiktslös. Det är en makt som inte ägs, utan den står i proportion till hur väl den lyckas och hur produktiv den är. Med andra ord kan man se makten i hur den utövas och vad den kan åstadkomma, i dess verkningar och effekter. Ytterst handlar det om hur denna makt formar hjärtat, tanken och sinnelaget hos subjektet, vilka begär och önskningar den förmår att väcka. Dessa små och ständigt pågående korrigeringar kan förstås i linje med Foucaults (2015) självregleringstekniker. Vad gäller AI är det ännu svårare än tidigare att greppa hur makten utövas och var ansvaret kan lokaliseras – är det hos datorvetare, politiker, företag, VD:ar, rektorer, speciallärare eller maskiner?

Företagen själva hävdar att maskinerna aldrig kan ersätta lärarna fullt ut, utan AI ska bara fungera som ett komplement till den lärarledda undervisningen, som hjälplärare. På det sättet, menar de, bidrar AI också till en mer likvärdig och demokratisk skola. De pekar också på det faktum att det än så länge inte finns så mycket AI i skolan.

Det saknas dock inte dystopiska varningar som påpekar hur AIed och algoritmer kan användas för en omfattande beteendemodifikation av individer i skolan (se t.ex. Stark, 2018). Enligt Knox, Williamson och Bayne (2020) påverkar datadrivna teknologier och tekniker utbildningen alltmer. Det designas algoritmer för att belöna beslut som går i en viss riktning. De ser det som en följd av att människor, baserat på tillgänglig information, inte anses kunna handla för sitt eget bästa i långa loppet. Undervisningsmaskiner kan alltså ge enskild undervisning och vägledning, utan att för den skull vara beroende av att det finns en lärare att tillgå. Utifrån sitt kritiska perspektiv menar Knox, Williamson och Bayne (2020) att det syftar till att individualisera undervisningen för att göra den så effektiv så möjligt. Det ger, menar de, en framtida utbildning som tenderar att gå mot specifika former av beteendestyrning som – tvärtom mot det som angavs ovan – motverkar elevens autonomi och deltagande. I stället finns det andra fördefinierade mål som företagen genom sina pedagogiska hjälpmedel formar elevens beteende mot. I dagens samhälle

framstår produktivitet och mätbara resultat som det enda av vikt. Så den frihet som sägs följa den ökade maskininlärningen i skolan skapar samtidigt en ökad standardisering eller, med Williamson och Eynons (2020) ord, en reglerad frihet.

I skolans dagliga arbete formas då elevernas tänkande, beteende och känslor av sociala normer som tenderar att präglas av företagstänkande och deras logik. Det sociala avståndet mellan lärare och elev riskerar att bli allt större. Läraren blir här någon som implementerar teknik, snarare än någon som odlar goda och nära relationer med eleverna. I detta finns det, som Griamaldi och Ball (2019) skriver, en risk att läraren tappar sin professionella anknytning och bara serverar digitala redskap. Kanske finns det också en risk att lärarna själva använder glappet mellan AI-bedömning och den egna bedömningen för att slippa ta ansvar i sina beslut, på liknande sätt som en del lärare genom åren har åberopat olika psykometriska testresultat när insatser ska motiveras.

Diskussionen om maskiner och känslor är motstridig. Å ena sidan lyfts AI, fritt från känslomässiga bindningar, fram som en effektiv och rationell väg att gå när beslut ska tas. Å andra sidan presenteras AI som en lösning för vissa elever att få hjälp med att uttrycka sig och förstå sina känslor (Griamaldi & Ball, 2019). I och med detta kan också de mer emotionella delarna bli dokumenterade och användas i styrningssyfte för att bemyndiga individen. Vad detta eventuellt gör med den enskilde individen, och dennes uppfattning om sig själv på sikt återstår att se. Den typ av självregleringstekniker som beskrivs här – som appellerar till våra känslor och viljor – behöver inte, som Cruikshank (1999) uttrycker det, vara dålig, men kan vara det.

Avslutande ord

Som det inledande exemplet från Anderstorpsskolan i Sollefteå visar, är den digitala utvecklingen inte oproblematiske. Rektorn på Anderstorpsskola menade att lärarna lade ner ungefär 17 000 timmar på att stämma av elevernas närvaro i skolan (Svt 2019-01-14). Det skulle alltså kunna innebära stora besparingar om skolan kunde få använda teknik av det slaget, men det visar samtidigt hur tveeggat det är. Att ha den typen av uppsikt och kontroll över eleverna kan uppfattas som integritetskränkande och etiskt problematiskt. I april 2021 lade också EU-kommissionen fram ett lagförslag kring artificiell intelligens, som syftade till att göra EU först i världen med att reglera utvecklingen och användningen av AI-teknik. Framför allt ville kommissionen styra vad man kallar för högriskområden för AI: ansiktsgenkänning, sjukvård, självkörande bilar och om en person ska få ett jobb eller ett lån eller inte. Förslaget ligger allt jämnt i EU-parlamentet som fortfarande inte tagit ställning till det (SR, 2023-01-19). Det oklara ansvarsläget kring AI bör uppmärksammas och kanske är det symptomatiskt att någon som Googles VD, Sundar Pichai, lyft frågan om tydligare regleringar i flera sammanhang (DN, 2019-10-

12). Samhället måste, menar han, förbereda sig för de konsekvenser som AI för med sig, och detta kan inte vara upp till enskilda företag eller ingenjörer att fatta beslut om, utan i detta arbete måste fler samhällsvetare, etiker, filosofer med flera ingå (Computer Sweden, 2023-04-19). AI i skolan bär således med sig både hot och löfte om framtiden. Så frågan är kanske inte huruvida AI är bra eller dåligt i skolan, utan snarare vem som tar ansvar för att reglera AI inom utbildningen?

NOTER

¹ Detta är emellertid inte heltäckande. I de fall där det rör sig om direkta citat från företagens hemsidor eller personer som är citerade i publicerade intervjuer går det indirekt att leta sig fram till företagsnamnen via referenslistan, det gäller också någon intervju som refereras i en tidning/tidskrift, men för att hålla brödtexten konsekvent så ändrar jag alla namn där.

FINANSIERING

Artikeln är en del av forskningsprojektet ”Utbildning AB” som är finansierad av Vetenskapsrådet, Dnr 1017-01657.

REFERENSER

- Axelsson, Thom (2007). *Rätt elev i rätt klass: Skola, begåvning och styrning 1910–1950* (Doktorsavhandling, Linköpings Universitet).
- Axelsson, Thom (2020). De svåruppföstrade barnen – Skolpsykiatrins framväxt och etablering i Sverige 1910–1955. *Scandia*, 87(2), 60-88.
- Axelsson, Thom (2021). Bemanningsföretagens intåg i skolan: Skola, marknadisering och hyrlärare”. *Utbildning & demokrati*, 30(2), 85-109. DOI: 10.48059/uod.v30i2.
- Axelsson, Thom, & Qvarsebo, Jonas (2017). *Maktens skepnader och effekter: En maktanalys i Foucaults anda*. Studentlitteratur.
- Berendt, Bettina, Littlejohn, Allison, & Blakemore, Mike (2020). AI in education: learner choice and fundamental rights. *Learning, Media and Technology*, 45(3), 312-324, DOI: [10.1080/17439884.2020.1786399](https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1786399)

- Brinkmann, Svend (2017). *Ta ställning för ett meningsfullt liv*. Nordstedts.
- Brinkmann, Svend (2020). *Diagnostic Cultures: A Cultural Approach to the Pathologisation of Modern Life*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315576930>
- Computer Sweden 2023-04-19. Googles vd varnar för effekterna av AI. <https://computersweden.idg.se/2.2683/1.778332/googles-vd-varnar-for-effekterna-av-ai>
- Cruikshank, Barbara (1999). *The Will to Empower: Democratic Citizens and Other Subjects*. Ithaca. Cornell University Press.
- Deleuze, Gilles (1998). *Nomadologi*. Skriftserien Kairos nr 4, Raster förlag.
- Desrosières, Alain (2002). *The Politics of Large Numbers: A History of Statistical Reasoning*. Harvar Universty Press.
- DN 2019-08- 21. Skola använde ansiktsgenkänning – får betala böter. <https://www.dn.se/nyheter/sverige/skola-anvande-ansiktsgenkanning-far-betala-boter/>
- DN 2019-10-12. Googles vd Sundar Pichai: Jag sover inte bra om natten. <https://www.dn.se/ekonomi/googles-vd-sundar-pichai-jag-sover-inte-bra-om-natten/>
- Ek, Hans (2018). *Psykiatreringen av skolkaren: BUP och det institutionella omhändertagandet av ungdomar som inte går till skolan* (Doktorsavhandling, Umeå universitet). <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1244912/FULLTEXT01.pdf>
- EY 2020-02-18. AI kan identifiera barns läsförmåga – framtidens teknik för en mer likvärdig skola. <https://news.cision.com/se/ey/r/ai-kan-identifiera-barns-lasformaga---framtidens-teknik-for-en-mer-likvardig-skola,c3037031>
- Fores 2018-10-15. AI - Är det verkligen lösningen på skolans utmaningar?. <https://www.facebook.com/ForesSverige/videos/546442662445255/>
- Foucault, Michel (1982). The subject and power. *Critical Inquiry*, 8(4), 777-795.
- Foucault, Michel (2006). *Psychiatric power Lectures at the Collège de France 1973-1974*. Palgrave Macmillan.
- Foucault, Michel (2008). *Diskursernas kamp*. Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Foucault, Michel (2014a). *On the Government of the Living: Lectures at the Collège de France 1979-1980*. Palgrave Macmillan.
- Foucault, Michel (2014b). *Wrong-Doing, Truth-Telling: The Function of Avoornal in Justice*. I Fabienne Brion, & Bernard E. Harcourt (red.). The University of Chicago Press.
- Foucault, Michel (2015). *Styrandet av sig själv och andra, Collège de France 1982–1983*. Tankekraft förlag.

- Grimaldi, Emiliano, & Ball, Stephen J. (2019). The blend learner: digitalization and regulated freedom – neoliberalism in the classroom. *Journal of Education Policy*, 36(3), 114-129. doi.org/10.1080/02680939.2019.1704066
- Grundskoletidningen* (2020). AI kommer aldrig ersätta någon lärare, nr 2.
- Hacking, Ian (1990). *The taming of chance*. Cambridge University Press.
- Hacking, Ian (2006). Making up people. *London Review of Books*, 28(16), 161-171.
- Hogan, Anna, & Thompson, Greg (2017). Commercialization in Education. I G. Noblit, Oxford Research Encyclopedia of Education. DOI: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.180
- Hogan, Anna, & Thompson, Greg (2020). *Privatisation and Commercialisation in Public Education How the Public Nature of Schooling is Changing*. Routledge.
- Ideland, Malin (2021). Google and the end of the teacher? How a figuration of the teacher is produced through an ed-tech discourse. *Learning, Media and Technology*, 41(1), 33-46. DOI: 10.1080/17439884.2020.1809452
- Ideland, Malin, Jobér, Anna, & Axelsson, Thom (2020). Problem solved! How edupreneurs enact a school crisis as business possibilities. *European Educational Research Journal*, 20(1), 1–19. DOI: 10.1177/1474904120952978
- It-pedagogen 2017- 07-04. Hundratal miljoner läggs på dyslexiutredningar – helt i onödan. <https://it-pedagogen.se/hundratal-miljoner-laggs-pa-dyslexiutredningar-helt-onodan/>
- It-pedagogen 2020- 04-02. Hjälp för nyanlända och flerspråkiga elever på distans” <https://it-pedagogen.se/%E2%80%8Bhjalp-for-nyanlanda-och-flersprakiga-elever-pa-distans/>
- Knox, Jeremy, Williamson, Ben, & Bayne, Sian (2020). Machine behaviourism: future visions of ‘learnification’ and ‘datafication’ across humans and digital technologies, *Learning, Media and Technology*, 45(1), 31-45. DOI: 10.1080/17439884.2019.1623251
- Lantz-Andersson, Annika, & Säljö, Roger (2014). Lärandemiljöer i omvandling – en yrkesroll i utveckling. I Lantz-Andersson, Annika, & Säljö, Roger (red.), *Lärare i den uppkopplade skolan* (s. 13–37). Gleerups.
- Lanier, Jaron (2018). *Tio skäl att genast radera dina sociala medier*. Mondial.
- Logopeden (2017). Onödiga dyslexiutredningar av logoped?, nr 3.
- Ernst & Young AB (2019). *Längre än ögat når: Går vägen till en mer likvärdig skola via eye-tracking och AI?* https://assets.ey.com/content/dam/ey-sites/ey-com/sv_se/news/2019/10/b19014se-langre-an-ogat-nar.pdf
- Läraren (2017-12-17). Stockholms elever screenas för läs- och skrivsvårigheter. <https://www.lararen.se/nyheter/senaste-nytt/stockholms-elever-screenas-for-las-och-skrivsvarigheter>

- Macgilchrist, Felicitas (2019). Cruel optimism in edtech: when the digital data practices of educational technology providers inadvertently hinder educational equity". *Learning, Media and Technology*, 44(1), 77-86, DOI: [10.1080/17439884.2018.1556217](https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1556217)
- Moe, Terry, M., & Chubb, John, E. (2009). *Liberating Learning: Technology, Politics, and the Future of American Education*. Jossey-Bass.
- Moynihan, Ray, & Cassels, Alan (2005). *Selling Sickness: How the World's Biggest Pharmaceutical Companies are Turning us all into Patients*. Nation Books.
- Nouri, Jalal, & Selander, Staffan (2020-04-14). Artificiell intelligens, debatten om skolans digitalisering och utveckling av digital kompetens. ViS. <https://www.visnet.se/reportage/artificiell-intelligens-debatten-om-skolans-digitalisering-och-utvecklingen-av-digital-kompetens/>
- Perrotta, Carlo, & Selwyn, Neil (2020). Deep learning goes to school: toward a relational understanding of AI in education. *Learning, Media and Technology*, 45(3), 251-269, DOI: [10.1080/17439884.2020.1686017](https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1686017)
- Porter, Theodore M. (1995). *Trust in Numbers: The Pursuit of Objectivity in Science and Public Life*. Princeton University Press.
- Pålsson, Stefan (2019-05-06). Policydialog om AI och skolan, digitala nationella skrivprov och en forskarintervju". Spaningen.se. <http://www.spaningen.se/veckans-spaning-policydialog-om-ai-och-skolan-digitala-nationella-skrivprov-och-en-forskarintervju/>
- Rahm, Lina (2021). Education, automation and AI: a genealogy of alternative future. *Learning, Media and Technology*, 48(1), 6-24. doi.org/10.1080/17439884.2021.1977948
- Riep, Curtis B. (2019). Fixing contradictions of education commercialisation: Pearson plc and the construction of its efficacy brand. *Critical Studies in Education*, 60(4), 407-425. DOI: [10.1080/17508487.2017.1281828](https://doi.org/10.1080/17508487.2017.1281828)
- Rose, Nikolas (1995). Psykologins blick. I K. Hultqvist, & K. Petersson (red.), *Foucault: Namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik: Texter om maktens mentaliteter, pedagogik, psykologi, medicinsk sociologi, feminism och bio-politik* (s. 173-195). HLS förlag.
- Rück, Christian (2020). *Olycklig i paradiset: Varför mår vi dåligt när allt är så bra?* Natur & kultur.
- Sandén, Johan (2021). *Närbyråkrater och digitaliseringar: Hur lärares arbete formas av tidsstrukturer* (Doktorsavhandling, Södertörns högskola). <https://sh.diva-portal.org/smash/get/diva2:1596431/FULLTEXT01.pdf>
- SEI (Swedish EdTech Industry) 2020-11-18. <https://swedishedtechindustry.se/>
- Selwyn, Neil (2017). *Education and Technology: Key Issues and Debates*. Bloomsbury Academic.

- Selwyn, Neil, Hillman, Thomas, Eynon, Rebecca, Ferreira, Giselle, Knox, Jeremy, Macgilchrist, Felicitas, & Sancho-Gil, Juana M. (2020). What's next for Ed-Tech? Critical hopes and concerns for the 2020s. *Learning, Media and Technology*, 45(1), 1-6. DOI: 10.1080/17439884.2020.1694945
- SK "Specialpedagogisk konsult" (hämtad 2020-11-18).
https://www.specpedkonsult.se/?gclid=CjwKCAjww5r8BRB6EiwArcckC302_j07D73HZRtNzpVf8N7AfHFpUIUtCqv5u7mV0YThagSeyyWnWxoCdUQQAvD_BwE
- SED 2022-07-04. <https://www.special-education-degree.net/technology/>
- SpS Skolpedagogiska skolmyndigheten (2020-11-19).
<https://www.spsm.se/stod/undervisning-pa-distans/verktyg-som-stod-i-distansundervisning/#andra-aktorer>
- SR 2023-01-19. EU-kommissionen vill skynda på lag om artificiell intelligens.
<https://sverigesradio.se/artikel/eu-kommissionen-vill-skynda-pa-lag-om-artificiell-intelligens>
- Stark, Luke (2018). Algorithmic psychometrics and the scalable subject. *Social Studies of Science*, 48(2), 204–231. <https://doi.org/10.1177/0306312718772094>
- Svt 2019-01-14. Skolans ovanliga test: Elevernas närvaro registreras med kamerateknik. <https://www.svt.se/nyheter/lokalt/vasterbotten/skolans-ovanliga-test-registrerar-elevernas-narvaro-med-kamera>
- Svt 2019-02-21. Ansiktsgenkänning på Skellefteå-skola granskas.
<https://www.svt.se/nyheter/lokalt/vasterbotten/ansiktsgenkanning-pa-skola-granskas> (2020-11-19).
- Thompson, Greg (2017). Computer adaptive testing, big data and algorithmic approaches to education. *British Journal of Sociology of Education*, 38(6), 827-840. DOI: 10.1080/01425692.2016.1158640
- Williamson, Ben (2022). Governing Through Infrastructural Control: Artificial Intelligence and Cloud Computing in the Data-intensive State; I William Housley, Adam Edwards, Roser Beneito-Montagut, & Richard Fitzgerald, *The SAGE Handbook of Digital Society*. DOI:<https://doi.org/10.4135/9781529783193>
- Williamson, Ben, & Eynon, Rebecca (2020). Historical threads, missing links, and future directions in AI in education. *Learning, Media and Technology*, 45(3), 223-235. DOI: [10.1080/17439884.2020.1798995](https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1798995)
- Williamson, Ben, Gulson, Kalervo, N., Perrotta, Carlo, & Witzemberger, Kevin (2022). Amazon and the New Global Connective Architectures of Education Governance. *Harvard Educational Review*, 92(2), 231–256. doi.org/10.17763/1943-5045-92.2.231

En social samvaro för alla? Om betydelsen av omsorg, respekt och solidaritet i skolor präglade av mångfald

Emma Arneback
Göteborgs universitet

Jan Jämte
Örebro universitet

ABSTRACT

Hur formas en inkluderande social samvaro i skolan? Och hur uppstår motsatsen; sociala miljöer präglade av misstro, intern segregation och kränkningar? Frågorna är viktiga för alla skolor, men ställs på sin spets vid försök till styrd skolintegration, där kommuner arbetar aktivt för att skapa en mer socioekonomiskt och etniskt blandad elevsammansättning. Empiriskt fokus för denna artikel är ett kommunalt initiativ där elever flyttats från ett strukturellt missgynnat område till fyra andra skolor i en medelstor stad i Sverige. Med utgångspunkt i Axel Honneths teori om moraliska erkännanden analyseras de flyttade elevernas upplevelser av erkännanden och kränkningar och hur dessa påverkat deras förutsättningar att bli en del av en ny gemenskap. I artikeln fokuseras särskilt på hur förekomst av eller brist på omsorg, respekt och solidaritet påverkar elevers möjligheter att utveckla en positiv relation till sig själva och andra, något som spelar en avgörande betydelse för deras lärande och utveckling. Sammanfattningsvis presenteras en konceptualisering av olika former av erkännanden och kränkningar i skolans sociala samvaro och hur dessa kan komma till konkret uttryck.

INLEDNING

De senaste åren har skolsegregationens negativa konsekvenser blivit alltmer påtagliga och uppmärksammade i Sverige. Forskning visar att skolsegregation hindrar barn och unga med olika bakgrund att mötas och lära av varandra.



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 [Emma Arneback, Jan Jämte]

ISSN: 1401-6788

DOI: <https://doi.org/10.15626/pfs29.0304.02>

Segregationen skapar också skillnader i lärmiljö mellan skolor, något som speglas i allt större variation i skolresultat (Holmlund et al., 2019; Skolverket, 2018; Yang Hansen & Gustavsson, 2016, 2019).

Idag vilar det huvudsakliga ansvaret, för att hantera denna komplexa problematik, på Sveriges kommuner. Forskning visar att många kommuner arbetar aktivt för att möta dessa utmaningar och försöker skapa en mer socioekonomiskt och etniskt blandad elevsammansättning, vilket i denna text benämns som styrd skolintegration (Arneback et al., 2021; Flensner & Svensson, 2023; Lund, 2021; Osman & Lund, 2022; Trumberg et al., 2022). Exempelvis kan det handla om att sprida elever från strukturellt missgynnade områden till skolor i andra bostadsområden. Det kan också handla om att slå samman flera skolor till en ny – mer heterogen – skolenhet eller att arbeta med olika former av förstärkning till skolor i missgynnade områden.

Ur ett internationellt perspektiv är fenomenet inte nytt. Redan på 1950-talet genomfördes så kallade bussningsförsök i USA med syfte att komma till rätta med rassegregationens negativa konsekvenser (se t.ex. Orfield, 1983; Orfield & Lee, 2006). Genom att busa svarta elever från strukturellt missgynnade områden till skolor i vita medelklassområden var förhoppningen att kunna minska segregationen i samhället och förbättra elevers skolresultat. Studier av dessa ”desegregationsprocesser” visar dock att det inte är en enkel process. Sådana initiativ kan visserligen leda till möten mellan elever med olika bakgrund och förbättra enskilda elevers studievillkor, men de kan också dränera redan utsatta lokalsamhällen på resurser, sammanhang och trygghet (till exempel vid förlust av skolor, arbetstillfällen och platser för gemenskap). Initiativen har också skapat motstånd, vilket riskerat att leda till negativa och fientliga bemötanden riktade mot de nya eleverna. Det har även resulterat i så kallad ”white flight”, där vita elever från medelklassen flyttat till andra skolor, ofta med privata huvudmän eller i andra stadsdelar (så kallad resegregation) (Buck, 2016; Delmont, 2016; Orfield & Lee, 2006; Pride & Woodard, 1985; Woodward, 2011).

På liknande sätt visar nutida studier av styrd skolintegration i svensk kontext (Arneback et al., 2021; Flensner & Svensson, 2023; Lund, 2021; Osman & Lund, 2022; Wigerfeldt, 2010) på komplexa och ibland motstridiga processer (jfr även Bunar, 2020; Kallstenius, 2010). Det som ofta uppstår är en möjlighet till möten och lärande mellan barn och unga med olika socioekonomisk och etnisk bakgrund, men själva varandet på samma plats är ingen garanti för att eleverna utvecklar vare sig ömsesidig förståelse, ökad samhörighet eller når förbättrade skolresultat. I stället beror utfallet till stor del på de sociala, pedagogiska och organisatoriska processer som initieras och hur dessa processer stöds och hanteras av elever, skolpersonal, tjänstemän och politiker.

I denna artikel är de sociala processerna i särskilt fokus. Med sociala processer avses de samspelsmönster som etableras i skolan som socialt rum,

såväl i undervisning som i sociala utrymmen på skolorna. En utgångspunkt är att dessa samspelsmönster strukturerar den sociala samvaron och påverkar elevernas möjlighet till utveckling och lärande. För att analysera de sociala processer som uppstår vid försök till styrd skolintegration vänder vi oss till den tyska filosofen Axel Honneths (2003) teori om moraliska erkännanden. Genom sin forskning har Honneth utformat normativa utgångspunkter för social samvaro, där förekomst av erkännande och frånvaro av kränkning ses som basala faktorer för att en människa ska utveckla en positiv relation till sig själv och andra. Mot bakgrund av socialpsykologisk forskning beskriver Honneth att en viktig komponent för människans sociala utveckling är att bli erkänd för den man är, vilket innefattar att erfaras omsorg, respekt och solidaritet i samspelet med andra människor. Detta påverkar i sin tur såväl förutsättningarna för lärande som möjligheterna att delta i olika sociala gemenskaper. På motsvarande sätt kan kränkningar skada och få den enskilde att på olika sätt tvivla på sin betydelse i samspel med andra, vilket påverkar möjligheterna till lärande och utveckling i negativ riktning. I den sociala väv som formar skolan kan både elever och personal erkänna och kränka varandra.

Empiriskt utgår artikeln från en fallstudie där en kommun valt att lägga ned ett högstadium i ett strukturellt missgynnat område för att i stället sprida eleverna till fyra nya skolor i staden (jfr Arneback et al., 2021; Trumberg et al., 2022).¹ Syftet med artikeln är att bidra med kunskap om hur de flyttade elevernas upplevelser av *erkännanden* och *kränkningar* påverkar deras förutsättningar att utveckla en positiv relation till sig själva och att bli en del av en ny social gemenskap. I studien är syftet också till att bidra med en konceptualisering som synliggör olika former av erkännanden och kränkningar i skolans sociala samvaro. I artikeln riktas särskilt fokus mot de elever som bytt till en ny skola och bidrar med en analys av de hinder och möjligheter dessa elever upplevt på väg mot att bli en del av ett nytt sammanhang. Med detta sagt är det viktigt att lyfta fram att de former av erkännande och kränkningar som aktualiseras i elevernas berättelser ofta är av betydelse för alla barn och unga som går i skolan. Aktiva försök till styrd skolintegration ställer snarast frågan om villkoren för en inkluderande social samvaro på sin spets, där betydelsen av olika former av erkännanden och kränkningar framträder extra tydligt.

Erkännande och kränkningar i heterogena elevgrupper

I tidigare forskning där intresserat riktats mot Honneths teori om erkännandets moral i relation till utbildning belyser hur den kan bidra till teori- och professionsutveckling vid undervisning i olika ämnen (Altmeyer, 2018; Larsson, 2007), samt hur vi förstår och förhåller oss till barns deltagande i skolan och samhället (Thomas, 2012). Teorin har också använts i pedagogisk forskning för att visa hur situationer kan uppstå i skolan, där olika behov av

erkännanden kan krocka med varandra (Arneback, 2012; Larsson, 2007). Hur ska en lärare exempelvis agera när en elevs behov av att få sin röst hörd krockar med en annan elevs rätt att inte utsättas för kränkningar? Hur ska en elevs behov av omsorg ställas mot en annans om läraren har ont om tid? Denna forskning visar sammantaget på betydelsen av att undersöka och diskutera hur de sociala processer som uppstår i skolan, i termer av erkännanden och kränkningar, villkorar lärarprofessionen och elevers möjligheter till utveckling och lärande.

Det komplexa förhållandet mellan erkännande och kränkning ställs ofta på sin spets i skolor präglade av mångfald, där elevers behov och förutsättningar varierar stort och där skillnaderna inom och mellan elevgrupper erbjuder både utmaningar och möjligheter. I termer av *kränkningar* visar forskning att skolor som kännetecknas av mångfald kan genomsyras av intern segregation och mönster av exkludering (Brown, 2006; Lindbäck & Sernhede, 2010). Den sociala skiktning och de ojämlika strukturer som präglar samhället speglas också i skolan, där elever upplever positioneringar, grupperingar och ojämlika förutsättningar i relation till olika maktordningar strukturerade kring exempelvis klass, kön, sexualitet, etnicitet, hudfärg eller religiös tillhörighet (t.ex. Ambrose, 2016; Bunar, 2001; León Rosales, 2010; Lundberg, 2015). Dessa maktordningar tar form såväl inom som mellan sociala elevgrupperingar (Lund, 2020; Jenvén, 2017). Forskning visar dessutom att även skolans verksamhet kan bidra till att skapa och förstärka samhälleliga bilder av “normalt” och “avvikande”, “vi och dem” (Lund, 2020; Pollack, 2017). Det sker bland annat mot bakgrund av hur undervisningen struktureras och vilket innehåll som ryms. Det kan även ske genom dominerande normsystem och symboliska gränser, och att de som arbetar i skolan kan bemöta elever med olika bakgrund på skilda sätt (Arneback et al., 2021; Pollack, 2017). Sammantaget formas ett socialt rum där vissa grupper löper högre risk än andra att utsättas för olika former av kränkningar och missgynnanden. Det kan handla om allt ifrån subtila uttryck såsom negativa förväntningar, osynliggörande, misstänkliggöranden eller utestängning, till olika former av mikroaggressioner, verbala kränkningar, hot och våld (Arneback & Jämte, 2017, 2022).

Samtidigt visar forskning att skolor präglade av mångfald också rymmer en rad möjligheter, vilket relaterar till olika former av *erkännanden*. Här lyfts bland annat fram hur barn och unga med olika bakgrund kan utveckla kamratskap, nyfikenhet och förståelse för varandra, liksom att mötet kan stärka förutsättningarna för utveckling och lärande (Banks & McGee Banks, 2020; Korol et al., 2019; Skolverket, 2009; Wigerfeldt, 2010). Centrala faktorer är här olika former av relationsskapande arbete, interkulturella processer och kamrat-effekter. Ett konkret exempel är forskning som påvisar en positiv kamrat-effekt (Yeung & Nguyen-Hoang, 2016), där elever som är nära vänner påverkar varandra i sin inställning till skolan och lärande. Ett annat exempel är elever som agerar brobyggare, och som sammanför personer med olika

bakgrund och får dem att mötas kring gemensamma intressen, såsom idrott och kulturaktiviteter (Arneback et al., 2021).

AXEL HONNETH OCH ERKÄNNANDETS MORAL

I föreliggande artikel används Axel Honneths (2003) teori om erkännandets moral för att analysera de sociala processer som uppstår vid försök till styrd skolintegration. Teorin baseras på moralfilosofisk forskning om nödvändigheten av att utveckla normativa utgångspunkter för mellanmännisklig samvaro (jfr Altmeyer, 2018; Thomas, 2012; Warming, 2015). Enligt Honneth erbjuder teorin om erkännandets moral den bästa vägen för att utveckla en koppling mellan utbredda erfarenheter av orättvisa och normativa utgångspunkter för en positiv och frigörande utveckling, vilket även kan relateras till en radikal pedagogisk tradition (Huttunen & Murphy, 2012). Honneth menar att det finns ett behov av att vi i större utsträckning riktar blicken mot relationen mellan jaget och omgivningen – mer specifikt mot erkännanden respektive förvägran av erkännanden. Enligt Honneth är det i det dialektala förhållandet mellan erkännanden och kränkningar som vi som människor skapar bilden av oss själva och vår självrelation, det vill säga ”medvetande om eller den känsla som en person har av sig själv med avseende på vilka förmågor och rättigheter som tillkommer denne” (Honneth, 2003, s. 101). Honneth beskriver tre grundläggande former av moraliskt erkännande och kränkningar som uppstår intersubjektivt mellan människor (tabell 1):

Tabell 1.

Honneths moraliska erkännanden och kränkningar

Erkännanden	Leder till	Kränkningar	Leder till
Omsorg: Erkännande av den andres behov och önskningar	Tilltro till betydelsen av de egna behoven	Förvägrad omsorg: Kränkningar i form av våld och likgiltighet	Låg tilltro till betydelsen av de egna behoven
Respekt: Erkännande av den andres tillräcklighet	Tilltro till den egna omdömes- förmågan	Förvägrad respekt: Kränkningar i form av misstro och nedlåtande handlingar	Låg tilltro till den egna omdömesförmågan
Solidaritet Erkännande av den andres värde för den konkreta gemenskapen	Tilltro till den egna betydelsen i en social gemenskap	Förvägrad solidaritet: Kränkningar i form av exkludering	Låg tilltro till den egna betydelsen i en social gemenskap

Omsorg är, enligt Honneth, det första och mest grundläggande erkännandet som vi som människor har behov av för att utveckla en positiv självrelation. *Omsorg* handlar om att erkänna en persons behov och önskningar och är asymmetrisk till sin karaktär. Det tydligaste exemplet på en asymmetrisk relation är den mellan ett barn och dennes föräldrar, där den vuxne tar hand om sitt barn utan att kräva detsamma tillbaka. Det innebär att den som har en ansvarstagande position i en relation bär ansvaret för att visa omsorg gentemot den som är i beroendeställning. Översatt till ett pedagogiskt sammanhang har läraren på ett liknande sätt ansvar att visa eleverna omsorg, det vill säga förhålla sig till elevers behov och önskningar, utan att kräva samma tillbaka. Av detta följer att en elev som upplevt omsorg har lättare att utveckla en tilltro till att de egna behoven är av betydelse, medan den elev som inte får uppleva omsorg i en pedagogisk relation riskerar att få en negativ inställning till att utveckla en sådan tilltro (jfr Noddings, 2002, 2005).

Respekt är ett erkännande av någons moraliska tillräcklighet (Honneth, 2003). På ett juridiskt plan kan detta erkännande förstås utifrån de rättigheter som tillskrivs individen i ett samhälle, men det kan också ses som en universell och ömsesidig förpliktelse att sträva efter likabehandling. Erkännandet som respekt tar också plats i sociala praktiker och avser då den enskildes rätt att av andra ses som tillräcklig i sig själv och att få ta plats i ett sammanhang på likvärdiga villkor. I skolan kan det exempelvis handla om hur man blir bemött och sedd som en omdömesgill, kompetent och önskvärd person i ett sammanhang (t.ex. Hansson, 2012). Om detta erkännande kränks, exempelvis genom misstro och nedlåtande handlingar, kan det leda till en bristande tilltro till den egna omdömesförmågan (jfr Larsson, 2010; Arneback, 2012).

Det tredje erkännandet, *solidaritet*, handlar enligt Honneth om att vi som människor har ett behov av att vara en del av en gemenskap för att utveckla en positiv självrelation. Om vi upplever oss isolerade skapas en negativ uppfattning om den egna betydelsen i den sociala samvaron. Ett sådant perspektiv sätter fokus på frågan om hur lärare kan arbeta för att skapa solidaritet i skolan, både med och mellan eleverna. I ett pedagogiskt sammanhang kan det exempelvis handla om betydelsen av att lärare i skolan agerar så att eleverna känner sig uppskattade, både för vad de kan och för vad de betyder för andra i klassen. Enligt Honneth är strävan efter solidaritet en absolut nödvändighet i begränsade grupper, exempelvis en skolklass. Uppdraget att arbeta för solidaritet i skolan handlar i mångt och mycket om att skapa processer som leder till att gemenskaper utvecklas på ett sådant sätt att ingen exkluderas.

Honneths teori om erkännandets moral, och de tre centrala former av erkännande som presenterats ovan, syftar till att synliggöra vad som är avgörande för att vi som människor ska kunna skapa en positiv relation till oss själva och andra. Samtidigt är relationerna mellan olika former av erkännande inte enkla och harmoniska, utan det kan uppstå spänningar och konflikter som

kräver individuella överväganden och val i enskilda situationer. Förekomsten eller förvägran av omsorg, respekt och solidaritet har central betydelse för de sociala samspelelement som utvecklas i skolan och påverkar i hög grad såväl förutsättningar för lärande som mötet mellan elever med olika bakgrund.

METOD OCH ANALYS

I denna artikel studeras hur elevers upplevelser av erkännanden och kränkningar påverkar det sociala samspelet vid försök till styrd skolintegration. Empiriskt fokus är på ett fall där en högstadieskola i ett strukturellt missgynnade område lagts ner och där eleverna anvisats till fyra andra skolor i samma kommun. Forskargruppen har följt arbetet på de fyra anvisnings-skolorna i två och ett halvt års tid, med särskilt fokus på att fånga de organisatoriska, pedagogiska och sociala processer som initierats genom omorganiseringen. De övergripande resultaten av studien har presenterats i rapporten *En skola i integration?* (Arneback et al., 2021). I rapporten förs utförliga diskussioner om de sociala, pedagogiska och organisatoriska utmaningar och möjligheter som ryms i initiativet, men också om de kontextuella villkor som möjliggör och begränsar skolors och kommuners arbete med att motverka skolsegregationens negativa konsekvenser. I rapporten återfinns också utförliga diskussioner kring data, metodologi och analysarbete.

Sammanfattningsvis består datamaterialet i denna artikel av observationer i klassrum och sociala utrymmen, samt intervjuer med skolledning, personal och elever på skolorna. Den data som analyserats utgörs av följande delar (tabell 2):

Tabell 2.

Datainsamling

Observationer	Elever	Skolpersonal
Drygt 300 lektionsobservationer samt observation i sociala utrymmen.	40 intervjuer med 60 elever (varav 24 elever från området där skolan stängdes ned)	60 intervjuer med 55 personer (rektorer, lärare, elevhälsa, fritidspedagoger, elevassistenter)

Observationerna och intervjuerna genomfördes av tre forskare under åren 2018–2020². I samband med observationerna besöktes skolorna, för att få kännedom om den pedagogiska praktiken och den sociala samvaron på skolorna. Vi har vid dessa tillfällen fört anonymiserade anteckningar om våra upplevelser och reflektioner. De semistrukturerade intervjuerna med elever och personal behandlade förutbestämde teman och gav samtidigt utrymme för vidareutvecklingar och tillägg (Patton, 2002). Personalintervjuerna har,

med ett fåtal undantag, genomförts som enskilda intervjuer och pågick 60–90 min. Eleverna fick själva anmäla sitt intresse och gavs möjlighet att välja mellan att göra enskilda intervjuer eller fokusgruppsintervjuer. Intervjuerna pågick 25–90 min. Totalt innefattar analysen 100 intervjuer med 115 personer samt omfattande observationer av lektioner och sociala utrymmen.

I analysarbetet som ligger till grund för denna artikel har vi särskilt fokuserat på sociala processer och hur elever och personal beskriver betydelsen av erkännanden och kränkningar för den sociala samvaron. Observationerna har bidragit till att skapa en bild av den sociala samvaron på skolorna. De används också i viss mån i artikeln för att beskriva hur vi som forskare uppfattat framträdande mönster i den sociala samvaron på skolorna. Intervjuerna används i sin tur för att analysera hur elever och personal själva upplever den sociala samvaron och den egna positionen på skolorna.

Intervjuerna har transkriberats och analyserats i två steg. I det första steget genomfördes en tematisk analys (Braun & Clarke, 2006) som fångade utmaningar och möjligheter kopplat till de organisatoriska, pedagogiska och sociala processer som initierats på de fyra skolorna. För att minimera risken för identifikation av enskilda skolor valde vi att inte presentera analysen skola-förskola, utan att i stället arbeta för att synliggöra mer generella mönster att lära av. Med detta sagt är det viktigt att påpeka att flera av de teman som aktualiseras framträdde i olika grad på de fyra skolor som ingår i studien, skillnader som också diskuteras ingående i rapporten (Arnebeck et al., 2021). I denna artikel valde vi att arbeta med datamaterialet som en helhet, då syftet är att analysera och diskutera betydelsen av erkännanden och kränkningar i stort, snarare än att analysera skillnader i förekomst eller specifika villkor kopplade till enskilda skolor.

Under vår initiala analys uppmärksammades att de mönster som framträdde kring sociala processer på de nya skolorna överensstämde väl med Honneths teorier om erkännandets moral. Det medförde att vi i ett senare skede genomförde en re-analys av kodad data om sociala processer utifrån Honneths teori om erkännande och kränkningar, data som berör upplevelser av att få eller förvägras omsorg, respekt och solidaritet. Sammantaget innebär det att vi i artikeln presenterar centrala teman i de flyttade elevernas upplevelser av den sociala samvaron på de nya skolorna. Resultatet bidrar även med en conceptualisering av förekomsten av olika former av erkännanden och kränkningar i skolans sociala samvaro. De empiriska teman som framträder i materialet vad gäller erkännanden och kränkningar har ibland kunnat kopplas till flera av Honneths teoretiska begrepp. I resultaten har vi valt att relatera respektive empiriska tema till det teoretiska begrepp där kopplingen har varit tydligast.

ERKÄNNANDEN OCH KRÄNKNINGARS BETYDELSE VID STYRD SKOLINTEGRATION

Omsorgens erkännanden och kränkningar

Omsorg blir framträdande när eleverna talar om situationer på de nya skolorna där de får sina grundläggande behov och önskningar tillgodosedda och erkända. I det fall vi studerat framträder omsorgens erkännande när personalen är lyhörd och inkännande i mötet med elever, dels i form av *pedagogisk omsorg* när eleverna får den hjälp de behöver i undervisningen, dels genom *social omsorg* från personalen i den mellanmänniska samvaron.

När elever talar om *pedagogisk omsorg* beskriver de lärare som strukturerar sina lektioner så att de får möjlighet att lära sig utifrån sina egna förutsättningar och förkunskaper. Aspekter som lyfts är upplevelser av individuellt anpassad och varierad undervisning, där läraren visar vilja och förmåga att möta och hjälpa eleverna utifrån deras skiftande behov. Flera av de elever som fått byta skola beskriver betydelsen av nära relationer till sina lärare, något de upplever sig ha haft på sin förra skola. Eleverna beskriver betydelsen av att lärarna har positiva förväntningar och att de "inte ger upp" om dem, trots att det ibland kan bli kämpigt för några av dem. Nedan beskriver eleverna lärare som upplevs lyckas med just detta. I det första exemplet beskrivs en lärare som visar pedagogisk omsorg genom att vara engagerad i elevens lärande, medan det andra exemplet handlar om betydelsen av varierad undervisning i klassrummet:

Jag har också en annan lärare i kärnämnen som jag vet sliter och krigar (...) för min skull. (...) På hennes rasttid kommer hon till mig, (...) väljer att sätta sig med mig på hennes rasttid och försöker plugga in några ord ... som jag ska ha ett prov på. Man märker ju av, hon vill mitt bästa. Alltså, hon vill mitt bästa! Varför ... varför ska jag då missa den här stora chansen som jag får? Jag får en chans framför mig, helt gratis, utan att ha bett om det eller kämpat för den. Då är det bäst jag tar vara på den chansen och jobbar, och gör som jag ska. Men med andra lärare så känns det svårt. (Elev 46)

Elev 14: Ja, han är verkligen bra. (...) Han har väldigt mycket blandat också. Ibland är det lite boken, ibland pratar man i grupper, ibland är det lite småuppgifter.

Elev 37: (...) [namn] har ju också anpassat för vilken nivå man ligger på. Så de som behöver lite svårare har lite svårare och chansen att utveckla sig mer, och de som behöver lite lättare har lättare.

Elev 14: För jag tycker det är viktigt att inte bara så här... att varje lektion så har de genomgång, för då lär man sig ingenting, utan att man bara sitter

och lyssnar, det blir jättelångtråkigt efter ett tag. Så det är viktigt att ha ganska blandat.

Att få den hjälp och uppmuntran man behöver är naturligtvis av betydelse för alla elever, men vid styrd skolintegration blir det extra viktigt att läraren ser över och omprövar sin undervisning så att upplägget fungerar för elevgruppen i sin helhet. Omorganiseringen innebär ofta att variationen i elevers bakgrund, kunskapsnivå och förutsättningar förändras, vilket medför att upplägg och tillvägagångssätt delvis behöver omprövas. Något som blivit särskilt framträdande i vår studie är betydelsen av att formulera inkluderande uppgifter som möjliggör för elever med olika förutsättningar och förkunskaper att delta på liknande villkor. Det framstår också som viktigt att arbeta med språkutvecklande arbetssätt för att synliggöra och ”packa upp” begrepp och språk tillsammans med eleverna. Här spelar speciellt anpassade läromedel och tekniska lösningar en central roll för att stötta elevernas språkutveckling.

Att få ta del av personalens *sociala omsorg*, handlar snarare om betydelsen av att eleverna blir sedda och bekräftade som medmänniskor, inte bara som ”elever”. För eleverna innebär det bland annat att bli bemötta med nyfikenhet, lyhördhet och förståelse; att känna att personalen bryr sig och känner in eleverna. Enligt de intervjuade eleverna kan det handla om att personalen intresserar sig för vilka eleverna är, hur de mår och att de förmår uppfatta och anpassa sig efter skiftningar i elevernas mående. Två av eleverna beskriver betydelsen av genuina möten med lärarna utanför klassrummet på följande sätt:

Elev 34: Jag vet också att jag kan prata med dem i korridorerna, för de kommer faktiskt fram och försöker.

Elev 17: Ja, om man sitter, till exempel vi sitter vid en bänk och pratar, så kan de ... [avbrott.] liksom komma och prata med en. (...) Om de frågar hur livet hemma är, liksom. (...) vad har du gjort i helgen, till exempel (...). Det är inte bara så här, de bryr sig bara om undervisningen, men de bryr sig om liksom, hela dig.

Elev 34: De betar sig som att vi är människor och inte elever. Alltså, de verkar bry sig om oss.

Sammantaget kan sägas att handlingar som leder till ett erkännande av elevernas behov av omsorg, i linje med Honneth (2003), bidrar till att eleverna ges förutsättningar att utveckla ett pedagogiskt och socialt självförtroende; ”jag kan lära mig och det är någon som finns här när jag behöver det”.

Det empiriska materialet rymmer även en rad exempel på motsatsen. I vår data förekommer också kränkningar av elevernas behov av pedagogisk och social omsorg. I de pedagogiska processerna handlar det framför allt om

situationer där elever upplever att de hamnar i ett *pedagogiskt vakuum* och därmed inte kan tillgodogöra sig undervisningen. När det gäller den sociala samvaron med skolpersonalen handlar det ofta om att eleverna känner sig *osynliggjorda*, vilket innebär att de upplever att det inte finns tillräckligt intresse från personalens sida att engagera sig relationellt i de nya elever som kommer till skolan.

När eleverna talar om erfarenheter av det vi benämner *pedagogiskt vakuum* berättar de att de inte hänger med eller förstår vad som sker på lektionerna, och att läraren inte finns där för att möta och hjälpa dem vidare. I intervjuer beskriver eleverna lärare som inte upplevs hinna med, inte vill eller räcker till för att erbjuda det stöd som eleverna har behov av. I praktiken kan det exempelvis handla om lärare som inte upplevs anstränga sig för att anpassa undervisningen till elevernas skiftande kunskapsnivå och förutsättningar. Flera elever berättar om undervisning som tycks bygga på idén om att ”one size fits all”. Detta blir också tydligt på en del av de lektioner vi observerat, där flera elever haft svårt att förstå instruktioner och innehållet i undervisningen. I stället blir de ofta sittande eller ger upp arbetet och börjar ägna sig åt olika former av störningsmoment eller undvikande beteenden. Vid lektionsobservationer har det också förekommit att elever som upplevs stökiga eller inte hänger med får möjlighet att jobba vidare själva i grupper. Väl där ägnas det inte många minuter åt skolarbete. Flera intervjuade elever som fått byta skola jämför det pedagogiska vakuum de upplever på den nya skolan med tidigare skolerfarenheter, där lärartätheten ofta varit högre, klasserna mindre och stödet lättare att få. Så här säger några av eleverna:

Elev 11: Alla har ju olika sätt att lära sig. [Här] känns det som att alla får samma. De vet att alla lär sig inte på det sättet.

Elev 12: Som en viss människa kan lära sig, det betyder inte att jag lär mig på det sättet. För jag ... när vi gick i X-skolan, då lärde vi ju oss på ett visst sätt, och sen när det byttes ... när vi bytte skola så fattade jag helt plötsligt ingenting. För de pratade på ett visst sätt. Ord som jag inte förstod.

Elev 11: (...) om lärare förstår ... ser att du inte förstår vad den säger, då borde den ... alltså, läraren på det sättet förstår, de borde i alla fall fråga dig ”hur lär du dig?” Alla ska behandlas lika, men när det gäller att lära sig, alla har olika sätt att lära sig. Alla ... några har lättare och några har svårare, och det borde lärare förstå. Men det känns som att vissa lärare inte bryr sig.

Men vad heter det, när vi gick i X, där, vad heter det, man förstod, vad heter det ... man förstod hela tiden, de var tydliga. Och varje gång man

inte förstod så fick man inte vänta typ nästan vid slutet av lektionen tills läraren kom. (Elev 30)

Även lärarna beskriver att det kan vara svårt att räcka till i ett alltmer heterogent klassrum. Flera lärare beskriver att det är utmanande att anpassa sin undervisning till en bred variation av förkunskaper och förutsättningar, speciellt om det dessutom saknas arbetsro. Samtidigt kvarstår problematiken ur ett erkännandeperspektiv. Om elever har svårt att få sina behov av pedagogisk omsorg tillfredsställda kan det, för att tala med Honneths begrepp, leda till att självförtroendet i relation till det egna lärandet skadas. Till detta kan läggas att flera elever beskriver upplevelser av ointresse från personalen för dem som människor. Ur detta växer en känsla av att vara *osynliggjord* och i värsta fall oönskad i personalens ögon. En elev beskriver känslan av att inte vara sedd på följande sätt:

Vissa lyfter ju typ inte ens blicken. Och det är så här, jag är ju van att hälsa på de jag går förbi. Kanske inte alla elever, men oftast när man har sin lärare, liksom, då är jag ju van att hälsa på den, precis som man hälsar på sin granne typ. Men då blir det lite så här ... de tittar typ inte ens upp. Och då går de ändå inte med något papper eller någonting, de bara kollar rakt ner, eller alltså, ser förbi en. (Elev 38)

Personalen talar sällan öppet om brister i det sociala bemötandet av elever. Emellertid visar analysen av intervjumaterialet tydligt att även om det finns ett starkt stöd för försöket att sprida elever från strukturellt missgynnade elever till nya skolor, så förekommer en osäkerhet bland personalen kring huruvida de räcker till i mötet med den nya elevgruppen. Det finns också personal som beskriver känslor av otillräcklighet i det sociala samspelet.

Respektens erkännanden och kränkningar

Respekt är en annan viktig form av erkännande, inte minst när elever flyttas från en skola till en annan. Det handlar om att eleverna upplever att de bemöts som omdömesgilla, kompetenta och önskade i det nya sammanhanget. Frågan om ett respektfullt bemötande finns närvarande i såväl klassrum som i de sociala utrymmena på skolorna. Det handlar dels om att få ta plats och att etablera en *ömsesidig respekt i klassrummet*, dels om att uppleva ett *respektfullt bemötande i skolans sociala rum*.

När det gäller *ömsesidig respekt i klassrummet* kan detta förstås som ett pedagogiskt erkännande, där eleverna bjuds in till gemensamma samtal och får sin röst hörd. Det handlar, enligt eleverna, om att alla elever ska ges utrymme och bemötas på ett respektfullt sätt. Samtidigt beskriver eleverna att det är viktigt att läraren bevakar sina egna gränser för att få den respekt de

förtjänar som människor. En av eleverna beskriver hur en lärare arbetar för att etablera en sådan relation:

[Läraren] har hittat en balans mellan att vara strikt och en typ av vän. Första gången vi hade henne, så etablerade hon att "lyssna, jag kan bli er vän, men också er fiende". ... Och många gillar att hon brukar skämta under lektionerna. Hon är som att, att allting blir roligt på något sätt, och ändå lär hon oss och ser till att vi har tagit till oss informationen. Jag tycker verkligen att det är fint. (Elev 13)

Utöver det grundläggande behovet att bli respektfullt bemött, blir denna form av erkännande också tydligt under observationer när läraren på olika sätt ger utrymme för olika perspektiv och röster att ta plats i undervisningen. Det kan till exempel handla om att elever ges möjlighet att undersöka olika kulturella uttryck tillsammans genom dans eller musik, eller att det förs samtal om olika sätt att förstå och förhålla sig till natur- och samhällsfenomen. Därtill talar de elever som fått byta skola om betydelsen av ett *respektfullt bemötande i skolans sociala rum*, både från personal och andra elever. Av intervjuerna framkommer att de elever som upplever att de blivit sedda, inbjudna och fått ett sammanhang ofta har en positiv bild av sin skola. När eleverna känner att de bemöts på ett positivt och välkomnande sätt – och respekteras som individer – skapas goda förutsättningar för att trivas. Så här säger en av eleverna, som upplever sig välkommen och inkluderad på sin nya skola:

Jag tycker det är bra att man kommer in i att... det är så öppet, och alla ... alltså, alla bryr sig om dig. Alltså, om du sitter ensam, de kommer fram, pratar med dig. Lärarna, till exempel, också. De försöker så att du kommer in i gruppen om du känner dig utanför. ... Jag tycker det är skönt här. (...) Om man sitter typ här uppe i kaféet och väntar på någon lektion, och så sitter man ensam, kanske, man vill ha sällskap, nån kommer fram och... med några vänner och pratar, "vad händer? Hur går det i skolan?" och pratar sen går man ut en promenad. Det är nice. (Elev 23)

Personalintervjuer vittnar om att de är väl medvetna om betydelsen av ett positivt bemötande och att de inte minst i det inledande mottagandet arbetat hårt för att få de nya eleverna att känna sig välkomna. Det ordnades exempelvis upptaktsdagar och sociala aktiviteter på samtliga skolor. Det finns dock personal som i efterhand beskriver att de hade behövt göra ännu mer för att få välkommandet att bli bra.

Det empiriska materialet rymmer också en rad exempel på när de intervjuade eleverna upplever att respekten brustit, vilket i Honneths begreppsvärld kan beskrivas som att deras grundläggande behov av respekt kränkts. Det handlar dels om att de upplever sig bli *ojämlikt behandlade i klassrummet* av

personal, dels om *nedsättande ord och handlingar* från andra elever. När det handlar om att bli ojämnt och orättvist behandlad beskriver elever exempelvis situationer där de upplevt att skolpersonal gett uttryck för fördomar eller förutfattade meningar. Återkommande teman är känslan av skilda förväntningar och bemötanden och att bli kollektivt skuldbelagd. Flera elever med minoritetssvensk bakgrund³ berättar om hur de upplever sig automatiskt utpekade vid problem, och att konsekvenserna av ett visst agerande skiljer sig åt beroende på vilken etnisk bakgrund och hudfärg eleven har. En av eleverna beskriver upplevelserna av ojämlig behandling på följande sätt:

Elev 16: Det brukar oftast vara så när det är bråk också. Det är ... om jag bråkar med en vit elev, så brukar man alltid skicka hem den svarta eleven, även om han inte starta ens bråket.

Intervjuare: Vad tänker du om det?

Elev 16: Det finns inte ... det har blivit nu, en vardag. Så när vi började i sjuan så brukade vi bli ganska upprörda och arga. Fast nu, alltså, det är inte värsta grejen. Om jag bråkar med nån annan så brukar jag förvänta mig redan att jag ska bli hemskickad, och den andre brukar stanna, trots att det var han som startade bråket, det var han som sa ... den personen får ingen hemringning ens. Han ser mer ut som offret, fast jag är offret i det sammanhanget.

Eleverna beskriver också att det kan vara svårt att föra problemen på tal då det ofta handlar om återkommande mönster av ojämlig behandling på mikronivå. Bland personalen är beskrivningar av ojämlig behandling av elever mindre vanliga, men det förekommer att personal beskriver situationer då kollegor agerat på ett sätt som uppfattas som orättvist och som riskerar att skada relationen till eleverna.

Det förekommer också att de nya eleverna berättar att de möter *nedsättande ord och handlingar* från andra elever på skolan, och att deras sociala, kulturella och/eller religiösa tillhörighet betraktats som en brist eller en oönskad position. I det empiriska materialet finns en rad exempel på situationer, där enskilda elever beskriver att de blivit bemötta med fördomar och förutfattade meningar, ofta förknippade med uppfattningar om elevernas bostadsområde, religion eller etnicitet. De strukturellt missgynnade områdena, och indirekt de som bor där, beskrivs i dessa sammanhang som någon form av undantag eller avart i det svenska samhället; som områden präglade av kriminalitet, gängkulturer och avvikande normsystem. I intervjumaterialet finns flera exempel på när de negativa föreställningarna tycks ha överförts på enskilda individer och påverkat det sociala samspelet negativt. En av eleverna beskriver mötet med den nya skolan:

Elev 29: Jag tror de hade fördomar, alltså. För vi var från X och vi var utländska. Jag tror de hade fördomar om att vi höll på med dåliga saker, att vi var dåliga bara. (...)

Intervjuare: Vad kunde det vara för någonting, liksom?

Elev 29: Alltså, till exempel att ... vi är kriminella, typ, för att vi är från ett utsatt område, för alltså... alltså, det står på listorna i Sverige, alltså polisen, de la ju upp Sveriges särskilt mest utsatta områden, och X är ju med. Jag tänkte "va? Gangster?!"

I flera fall har de negativa föreställningarna och attityderna kommit till konkret uttryck i rasistiska kränkningar, vilket beskrivs leda till ökat avstånd, motsättningar och bråk. Eleverna beskriver förekomst av allt från subtila uttryck, såsom blickar, små kommentarer och negativa fördomar och generaliseringar om folkgrupper (till exempel om araber som "terrorister", somalier som "pirater" eller slagord som "ut med invandrarna") till användande av rasistiskt språkbruk (till exempel n-ordet, "påskkärringar" eller "blatte"), rasistiska symboler ("hakkors", "sydstatsflaggan", "blackface-målningar") och hot och våld. Två elever återger sina erfarenheter av mera explicita uttryck av rasism:

När jag först började här så var det några nior som sa n-ordet till mig. Alltså, några nior. Jag gick i sjuan och jag hade nyss börjat. Och då, jag började argumentera med dem, eftersom de gick emot en ny kille som var så här jättemobbad i skolan, och jag sa till eftersom det var fem grabbar mot en. (...) Jag försöker putta bort honom, och då, de här blir aggressiva, och då, en av dem/ säger n-ordet till mig. Och då, jag blir skitarg och börjar argumentera emot, jag bara, "vem fan är du som gör så här?" så det blev så här värstingbråk och jag blev hemskickad. (Elev 27)

De största problemen, det måste väl vara ... alltså, alla de här skämten som ... alltså, folk lägger ju ut skämt som "äh, vi älskar SD, ut med alla invandrare", men tänker inte på vilka som tar åt sig. Och det skulle jag ta som det största problemet den här skolan har. (Elev 32)

I nästa avsnitt diskuteras hur den sociala samvarons solidaritet villkoras och utformas på skolorna, och vilka former av erkännande och kränkningar som därmed uppstår. I relation till respekt kan dock konstateras att avståndstaganden, rasism och fientlighet av det slag som diskuteras i detta avsnitt naturligt leder till att det kan vara svårt att känna tillhörighet till sammanhang som inte upplevs som välkomnande.

Solidaritetsens erkännanden och kränkningar

Solidaritet handlar om elevernas behov av att få vara en del av en social gemenskap. Om respekt förstås som ett grundläggande fundament för socialt samspel där du ses som tillräcklig för att delta, så fokuserar solidaritet på betydelsen av att utveckla vänskap och nära sociala relationer eleverna emellan. När vi intervjuat elever och personal är det tydligt hur solidaritet är en central komponent när de talar om hur försöket med den styrda skolintegrationen har fungerat och fallit ut. Mer specifikt beskriver eleverna betydelsen av *brobyggande vänskaper* och att bli *socialt inkluderad* i klassrummet.

Den första formen av erkännande berör utformningen och organiseringen av den sociala samvaron i undervisningen. Elever som spridits till nya skolor framhåller att det är viktigt att det skapas en *social inkludering* i klassen. De ger exempel på situationer där lärare arbetat aktivt med relationsskapande och brobyggande aktiviteter för att skapa möten mellan olika elever och elevgrupper. I relation till skolan som helhet beskriver eleverna klassrummet som den primära platsen för nya möten, där lärarna aktivt möjliggör och sätter gränser för olika former av samspel och samarbeten. Enligt flera elever skapar exempelvis system med bestämda platser, att läraren styr gruppindelningar och konstruerar inkluderande uppgifter, förutsättningar för alla att delta på liknande villkor. De beskriver att detta kan leda till förbättrade möjligheter att möta och lära känna nya personer, vilket också kan påverka de sociala relationerna utanför klassrummet. Två av eleverna berättar om sådana tillfällen i klassrummet:

När så här, vi gör så här grupparbete, alltså, de vet ju vilka som kommer gå till varandra och jobba med varandra. Så de gör så här ... de säger så här "jag väljer". De blandar ihop eleverna så att alla får chans att prata med någon annan de aldrig pratat med. (...) Jag tycker det där är bra. Då man får ... alltså, man lär känna den där personen lite extra, så man ska kolla om man ... då man får syn på om det är en bra person eller en dålig person. (Elev 22)

Ja, men det blir lite så här ... om man sitter i klassrummet, och man har utdelade platser, då blir det, då snackar man ju med de runt om sig. Om man sitter bredvid nån eller sitter framför nån liksom, om man behöver hjälp eller om de behöver hjälp. Liksom, man samarbetar ju tillsammans. Och då blir det en annan, liksom, sammanhållning. (Elev 41)

Det finns också delar av den intervjuade personalen som lyfter fram att vid skolintegration är det relationella arbetet i klasserna en central och kontinuerlig process. Det kan exempelvis handla om att arrangera sociala och gruppstärkande aktiviteter eller att stärka den relationella sammanhållningen i klassen genom olika former av elevaktiva arbetssätt.

Den andra formen av solidariskt erkännande handlar om etablerandet av *brobyggande vänskaper*. Här visar våra observationer och intervjuer att många elever framför allt umgås med andra elever av samma kön och med samma sociala och etniska bakgrund som eleven själv, där uppdelningen mellan minoritets- och majoritetssvenska elever ofta framträder tydligt. Elever beskriver att den största delen av deras sociala samvaro äger rum inom dessa kamratgrupper; det är här de utvecklar kunskaper, stöttar varandra, men också ofta tjafsar och bråkar. I vårt material finns också elever som bryter dessa övergripande mönster och agerar brobyggande mellan grupperingar genom att de möts i gemensamma intressen såsom kultur, dataspel eller sport. De brobyggande eleverna beskrivs även av personalen som möjliggörande för att kunna skapa ökad samvaro på skolorna, där enskilda elever lyfts fram som goda exempel på hur ”det skulle kunna vara”. Två av de brobyggande eleverna beskriver själva sitt agerande:

Jag har riktigt goda erfarenheter, för jag brukar bli riktigt accepterad av människor. För det mesta bedömer jag inte andra utifrån hur de ser ut eller betar sig. Utan jag brukar utgå från vilken personlighet de har (...) om du är nice kan jag bli din vän. Men det är som att många människor här som tänker ”Jag kommer inte vara vän med den personen på grund av hur du klär dig” eller ”jag kommer inte umgås med den personen utifrån hur de talar”. De dömer andra lätt. (Elev 13)

Ja, grejen är, jag... jag umgås med båda grupperna. (...) Alltså... alltså, med invandrarbakgrund och med svensk bakgrund, för att det inte finns [någon] skillnad, tänker jag i alla fall. (Elev 46)

Sammantaget visar erkännandet i termer av solidaritet på hur den sociala samvaron i skolan kan bidra till att de elever som bytt skola kan få uppleva att bli del av en ny social gemenskap, något som i förlängningen kan bidra till att de utvecklar en positiv relation till sig själva och andra jämnåriga. Om motsatsen uppstår, det vill säga att de förvägras denna form av erkännande, kan det däremot leda till en negativ uppfattning av den egna betydelsen i en social gemenskap. I studien finns många exempel på när denna form av erkännande kränks i olika skolsammanhang. Det handlar dels om att elever upplever *social exkludering i klassrummet*, dels om förekomsten av *intern segregation* på skolorna. Den sociala exkluderingen i klassrummet kan ta sig uttryck som ett socialt vakuum, där en elev eller grupper av elever exkluderas eller isoleras socialt. Så här beskriver två av de elever som bytt skola känslan av utestängning i den nya klassen:

Elev 28: Alltså, jag och han [annan elev från X], vi var ... vi kommunicerade inte med resten av klassen när vi började. Det var bara jag och han (...).

Jag brukar sätta mig ibland längst fram, men bara ... det spelar ingen roll vart jag sitter. Men om jag sätter mig någonstans i klassrummet så väljer ingen att sätta sig i närheten. Alltså, inte ens en bänk framför mig eller bakom mig, förstår du? (...) Sen när vi satt tillsammans, ingen satt vid oss. (...). Det kändes... vi kändes utanför, alltså. (...) Det kändes inte nice. (...) Det blev, alltså ... ja ...

Elev 29: Inte kränkta, men alltså typ, utanför. Så här, inte ... vi kändes inte, alltså, vi kändes inte typ,

Elev 28: ... som en del av klassen.

Exkludering kan också uppstå om delar av klassen avskiljs från klassrummet av ett eller annat skäl, till exempel för att få tillgång till extra stöd. Oavsett hur eller varför denna exkludering sker kan den väcka dubbla känslor av att å ena sidan få vara ifred/få stöd och å andra sidan bli den/de som avviker från det som anses normalt och önskvärt på skolan. Frågan om vem som ska bli exkluderad socialt – och på vilka grunder – är en laddad fråga som enligt personalen kräver extra uppmärksamhet vid styrd skolintegration. Risker är att elever från strukturellt missgynnade områden, speciellt killar, klumpas ihop och antingen ges för mycket eller för lite uppmärksamhet (beroende på vem man frågar).

Den sociala exkludering som kan uppstå i elevernas sociala väv framträder tydligast utanför klassrummet, vilket blir påtagligt vid observationer på skolorna. Det handlar framför allt om att det uppstår mönster av *intern segregation* på skolorna, där eleverna vanligtvis grupperar sig efter kön, etnicitet och bostadsområden. Begreppet intern segregation tar fasta på att själva varandet på samma plats inte nödvändigtvis leder till ökad samvaro och samhörighet. I stället delas det sociala rummet upp efter ett antal maktordnings- och skiktningssprinciper, bland annat baserade på kön, etnicitet, klass och bostadsort. Tjejer umgås främst med tjejer och killar med killar. Elever som exempelvis kommer från landsbygd umgås oftast med andra elever från landsbygden. Detsamma gäller elever som bor i socioekonomiskt starka respektive strukturellt missgynnade områden. Mest framträdande för eleverna är dock uppdelningen baserad på etnicitet, där majoritets- och minoritetssvenska elever ofta umgås uppdelat. Dessa mönster är välkända och beskrivs ofta av såväl personal som elever. Några elever beskriver dem på följande sätt:

Om man går genom skolan och tittar så är det liksom ... fortfarande väldigt grupperat. Inte då, direkt, från vilken skola man kommer ifrån. Det vet man ju inte alltid heller, men jag skulle säga speciellt med typ ... ja, vilken bakgrund man kommer från. Om man kommer ifrån X [orten] eller inte. Liksom, jag menar, de i x gillar att umgås ... brukar i princip alltid

umgås med de i X, och de brukar befinna sig i caféterian. Och ja, alla andra brukar vara någon annanstans och umgås med varandra. (Elev 22)

I flera verksamheter tycks avståndet mellan de olika grupperna vara en återkommande källa till osäkerhet och misstänksamhet. Elever beskriver hur de inte förstår de jargonger och beteendemönster som utvecklas i andra elevgrupper, och de känner sig inte heller accepterade, trygga och välkomna där. Bland de minoritetsvenska elever som bytt skola återkommer beskrivningar av exkluderande normer kopplade till etnicitet, religion och hudfärg. Här har aspekter såsom uppfattad svenskhet, svenska språket, vithet och sekulär kristendom central betydelse för de mönster av inkludering och exkludering som etableras.

Jag kanske tror att man ska vara lite mer... hur ska man säga? Lite mer "svensk-aktig". Ha den här lilla... hur ska man säga? Traditionssättet, alltså på att prata och så. (...) Det finns ju vissa med invandrarbakgrund här i skolan som kanske inte har det sättet. (...) Alltså, de kanske... de kanske tänker annorlunda på grund av bakgrunden. De pratar på ett lite konstigare sätt än, alltså, än vad man ska göra. (...) Och då blir det så här att du måste man kunna det här svenska perfekta språket för att liksom kunna umgås med vänner och så. (...) Som person, alltså, då ska man ha liksom, den här bakgrunden. Man ska vara uppfostrad så. Man ska veta när man ska tycka och tänka, och vad man ska säga, och när man inte ska uttala sig och så. (Elev 46)

Det är också tydligt att de olika kamratgrupperna ofta positionerar sig mot varandra i skolans sociala rum, till exempel när det gäller status, vem som får tillgång till olika platser eller vilken uppmärksamhet som ges till olika grupper från personalens sida. Att det uppstår uppdelningar är något som även personalen ofta talar om, men som upplevs svårt att påverka utanför klassrummet.

SAMMANFATTANDE DISKUSSION

Erkännanden och kränkningar i den sociala samvaron

På en övergripande nivå är de erkännanden och kränkningar som har synliggjorts i artikeln av betydelse för alla elever, och de aspekter som presenteras är således viktiga att beakta och förstå för alla som verkar i skolan. Samtidigt menar vi att erkännandet och kränkningarnas betydelse för skolans sociala samvaro ställs på sin spets och framträder extra tydligt vid försök till styrd skolintegration. Resultatet lyfter fram och konkretiserar betydelsen av omsorg, respekt och solidaritet för att elever ska kunna bli en del av ett nytt skolsammanhang. Det visar också hur olika former av sociala och pedagogis-

ka kränkningar försvårar för eleverna att hitta in i nya gemenskaper. Tabellen nedan (tabell 3) sammanfattar de övergripande formerna av erkännanden och kränkningar som presenterats. Begreppsapparaten synliggör elevernas upplevelser av den sociala skolsamvaron och visar på förekomsten av olika former av erkännanden och kränkningar.

Tabell 3.

Pedagogiska och sociala erkännanden och kränkningar

	Omsorg	Respekt	Solidaritet
Pedagogiskt erkännande (i klassrummet)	<i>Pedagogisk omsorg</i>	<i>Ömsesidig respekt</i>	<i>Social inkludering</i>
Socialt erkännande (skolans sociala rum)	<i>Social omsorg</i>	<i>Respektfullt bemötande</i>	<i>Brobyggande vänskaper</i>
Pedagogisk kränkning (i klassrummet)	<i>Pedagogiskt vakuum</i>	<i>Ojämlig behandling av personal</i>	<i>Social exkludering</i>
Social kränkning (skolans sociala rum)	<i>Osynliggörande handlingar</i>	<i>Nedsättande uttryck av elever</i>	<i>Intern segregation</i>

Sammantaget presenteras hur sociala samspele mönster vid styrd skolintegration kan verka både möjliggörande och omöjliggörande när det gäller att ge elever förutsättningar att utveckla en positiv relation till sig själv och andra (jfr Arneback et al., 2021; Flensner & Svensson, 2023; Wigerfeldt, 2010). Resultatet visar på hur elever som flyttas från en skola till en annan – för att bryta skolsegregationen – återkommande riskerar att positioneras som de avvikande, de som inte passar in i den redan etablerade skolkulturen. Om skolorna och dess personal inte får förutsättningar eller inte förmår att möta upp heterogeniteten i elevgruppen, finns en risk att den nya elevgruppen inte får sina grundläggande behov av omsorg, respekt och solidaritet tillgodosedda. Dessutom finns en risk att det uppstår en social uppdelning – en intern segregation – mellan eleverna, som spår på dessa mönster och leder till en förstärkt känsla av att inte ”känna sig hemma” eller att bli ”de andra” på den nya skolan.

I artikeln beskriver vi också den andra sidan av myntet, det vill säga förekomst av erkännanden i den sociala samvaron. Om elever ges möjlighet att få sina behov av omsorg, respekt och solidaritet tillgodosedda, finns goda chanser att de på ett positivt sätt kan känna sig hemma på den nya skolan och ges förutsättningar att utveckla de förmågor och färdigheter som skolan strävar efter (jfr Cummins 2017). Om så ska kunna ske, behöver skolans personal

fokusera på elevernas pedagogiska och sociala behov, både i samspel med personal och elever emellan. Kort sagt, att alla elever känner sig sedda, välkomna och inkluderande är ett grundläggande fundament i en skola som strävar efter att ge barn likvärdiga förutsättningar att lära och utvecklas.

Om relationellt ansvar i skola präglad av mångfald

Som beskrivits i artikelns inledning, påpekar Honneth (2003) att relationen mellan olika former av erkännanden inte är enkel, utan snarare snårig och konfliktfylld (jfr Arneback, 2012; Larsson, 2007). Detta blir också påtagligt i vårt resultat. Skolpersonal har inte obegränsat med tid och arbetar inom ramen för redan upparbetade skolkulturer. Det gör att ett visst sätt att arbeta i klassrummet kan passa olika elever och elevgrupper olika bra, vilket kan leda till skiftande upplevelser av pedagogiska kränkningar och erkännanden. På samma sätt kan upplevelser av en social samvaro skilja sig åt. Elevernas upplevelser och berättelser om samma sociala sammanhang varierar beroende på vilka elever och elevgrupper som tillfrågas. Svaren på vad som uppfattas som dominerande normer, vad som ger status, känns bekant och obekant eller vilka inkluderings- och exkluderingsmekanismer som existerar, skiljer sig åt. Skillnaderna beror på elevernas egna positioner i den komplexa väv som utgör skolans sociala rum, där olika skiktningssprinciper, maktstrukturer och grupp-tillhörigheter griper in i varandra och bidrar till att skapa olika upplevelser av samma sociala verklighet (jfr Arneback et al., 2021; Jenven, 2017; Lund, 2020).

Vår förhoppning är att de begrepp som beskrivits ovan ska vara till hjälp för lärarstudenter och skolpersonal för att reflektera kring hur de kan utforma det relationella arbetet och möta olika elevgrupper och deras skiftande behov. De erkännanden och kränkningar som synliggjorts i artikeln beskriver en komplex social väv som skolpersonal har till uppgift att navigera i, men som också, i linje med Honneth (2003), kan förstås som normativa utgångspunkter för professionella handlingar i skolan (jfr Altmayer, 2018; Thomas, 2012; Warming, 2015).

Styrd skolintegration som lösning?

Avslutningsvis är det viktigt att betona att skolan inte befinner sig i ett vakuum och att de mönster av erkännanden och kränkningar som framträtt i artikeln inte är slumpmässiga, utan bör förstås i relation till den sociala skiktning och de maktförhållanden som finns i samhället (jfr Ambrose, 2016; Bunar, 2001; Cummins, 2017; Leon Rosal, 2010; Lundberg, 2015). I vårt fall spelas detta ut på flera nivåer; alltifrån den grundläggande frågan om vem eller vilka elevgrupper som sprids till nya skolor samt de normer och inkluderings- och exkluderingsprocesser som dominerar där, till de förväntningar, föreställningar och fördomar som ofta möter enskilda elever från strukturellt missgynnade områden.

Dessa aspekter relaterar till den bredare frågan om ”spridning” (Arneback et al., 2021) eller ”bussning” som ett lösningsförslag på det mer genomgripande problemet med skolegregation. Utifrån elevernas upplevelser kan konstateras att denna studie, i linje med tidigare internationella och nationella studier av liknande fenomen (jfr t.ex. Bunar, 2020; Flensner & Svensson, 2023; Wigerfeldt, 2010; Pride & Woodard, 1985; Delmont, 2016), visar på de komplexa samspelemonster som ofta uppstår vid försök att skapa mer heterogena elevgrupper genom att flytta elever från skolor i ett strukturellt missgynnade område till skolor i andra områden. När vi i denna studie närmar oss den sociala väv som uppstår på mikronivå, blir det tydligt att en sådan förändring skapar utrymme för såväl erkännanden som kränkningar, liksom för nya vänskaper och motsättningar, inkludering och exkludering samt över- och underordning. Enkelt uttryckt, själva flytten av elever från en skola till en annan leder inte per automatik till ökad samhörighet och en social samvaro för alla. Utfallet påverkas i stället i hög grad av de sociala processer som initieras på skolorna och hur personal och elever hanterar dessa. Vår studie pekar således på betydelsen av att skolpersonal utvecklar kunskap om, och lyhördhet för, hur olika former av erkännanden och kränkningar kan uppstå och spelas ut i skolan samt hur de kan relateras till rådande maktförhållanden och normsystem. Personal står inte utanför dessa skiktade ordningar, utan kan genom sitt agerande både förstärka och utmana dem.

Givet skolans uppdrag att verka för social sammanhållning och *alla* elevers lika möjligheter att lära och utvecklas, blir det därför centralt att arbeta för att motverka kränkningar och möjliggöra erkännanden som kan bidra till att överbrygga mönster av ojämlikhet (jfr Arneback & Jämte, 2022; Huttunen & Murphy, 2012). Här kan de erkännanden och kränkningar som presenterats i denna artikel bidra till att forma utgångspunkt för relationella handlingar som förenar en strukturell förståelse av ojämlikhet med insikten om den sociala samvarons betydelse.

NOTER

¹ Denna artikel utgör en del av ett forskningsprojekt som studerar lokala initiativ för att hantera skolegregationens negativa konsekvenser (Vetenskapsrådet 2020-04294). Projektet har genomgått godkänd etikprövning (Dnr 2018/102).

² Utöver författarna till denna artikel har Andreas Bergh deltagit i insamlingen av redovisad data.

³ Vi använder begreppsparet majoritets-minoritetsvensk för att betona mångfalden i vad det kan innebära att vara svensk (jfr Hyltén-Cavallius & Hübinette, 2014; Arneback et al., 2021). Begreppet majoritetsvensk beskriver individer som identifierar sig och identifieras som en del av majoritetsbefolkningen i Sverige.

Begreppet minoritetssvensk beskriver personer som identifierar sig eller identifieras med olika etniska minoritetsgrupper.

FÖRFATTARNAS TACK

Ett stort tack till elever och personal som delat med sig av sina värdefulla erfarenheter! Tack för kloka synpunkter från kollegor i forskningsprojektet *Att bryta segregation genom utbildning*, forskningsgrupperna KRIT vid Göteborgs universitet och HISS vid Örebro universitet samt de anonyma granskarna. Tack även till Kent Larsson som en gång i tiden bidrog till att Honneths texter kom vår väg.

REFERENSER

- Altmeyer, Stefan (2018). A theory of recognition as framework for religious education. Reading Axel Honneth from a pedagogical and theological perspective. *Journal of Beliefs & Values*, 39(4), 416–428. <https://doi.org/10.1080/13617672.2018.1442979>
- Ambrose, Anna (2016). *Att navigera på en lokal skolmarknad: en studie av valfrihetens geografi i tre skolor* [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:1050972/FULLTEXT01.pdf>
- Arneback, Emma (2012). *Med kränkningen som måttstock. Om planerade bemötanden av främlingsfientliga uttryck i gymnasieskolan* [Doktorsavhandling, Örebro universitet]. Örebro Studies in Education 34. <http://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:459673/FULLTEXT02>
- Arneback Emma, & Jämte, Jan (2017). *Att motverka rasism i förskolan och skolan*. Natur & Kultur.
- Arneback, Emma, & Jämte, Jan (2022). How to counteract racism in education – A typology of teachers’ anti-racist actions. *Race Ethnicity and Education*, 25(2), 192–211. <https://doi.org/10.1080/13613324.2021.1890566>
- Arneback, Emma, Bergh, Andreas, Jämte, Jan, & Trumberg, Anders (2021). *En skola i integration? Lärdomar från Örebro kommuns arbete med styrd skolintegration*. Rapport, Örebro universitet. https://www.oru.se/globalassets/oru-sv/forskning/forskningsprojekt/humus/rapporter/en-skola-i-integration_arneback-bergh-jamte--trumberg_.pdf
- Banks, James, A., & Banks McGee, Cherry, A. (red.) (2020). *Multicultural education: issues and perspectives* (10. uppl.). John Wiley & Sons.
- Braun; Virginia, & Clarke, Victoria (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. DOI: 10.1191/1478088706qp0630

- Brown, Enora, R. (2006). The Place of Race in Teacher Identity: Self-Narratives and Curricular Intervention as a Practice of Freedom. *Teacher Education and Practice*, 19(2), 257–279.
- Buck, Stuart (2016). “Acting White”: How the Past Implementation of School Desegregation Helped Create Today’s Attainment and Achievement Gaps. *Journal of School Choice*, 10(4), 436-445. DOI: 10.1080/15582159.2016.1238734
- Bunar, Nihad (2001). *Skolan mitt i förorten – fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism*. Brutus Östlings Bokförlag Symposium.
- Bunar, Nihad (2020). *Integration och utbildning – en forskningsöversikt*. Vetenskapsrådet. Stockholm. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2022-06-16-integration-och-utbildning--en-forskningsoversikt.html>
- Cummins, Jim (2017). *Flerspråkiga elever: effektiv undervisning i en utmanande tid* (1. uppl.). Natur & Kultur
- Delmont, Mathew, F. (2016). *Why busing failed: Race, media, and the national resistance to school desegregation*. University of California Press.
- Flensner, Karin, F., & Svensson, Ylva (2023). *Skolan som forum för integration. Elevers och skolpersonals upplevelser av en kommunal styrd insats för att motverka skolsegregation*. Högskolan Väst.
- Hansson, Susanne (2012). *Den nödvändiga osäkerheten. Elevers perspektiv på respekt i relationer i skolan* [Doktorsavhandling, Karlstad universitet]. Karlstad University Studies 2012:10.
- Holmlund Helena, Sjögren Anna, & Öckert Björn (2019). *Jämlikhet i möjligheter och utfall i den svenska skolan*. SOU 2019:40 Bilaga 7 till långtidsutredningen. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2019/08/sou-201940/>
- Honneth, Axel (2003): *Erkännande. Praktisk-filosofiska studier*. Daidalos.
- Huttanen, Rauno, & Murphy, Mark. (2012). Discourse and Recognition as Normative Grounds for Radical Pedagogy: Habermasian and Honnethian Ethics in the Context of Education. *Stud Philos Educ*, 31, 137–152. <https://doi.org/10.1007/s11217-012-9285-8>
- Hyltén-Cavallius, Charlotte, & Hubinette, Tobias (2014). *White Working Class Communities in Stockholm*. Open Society Foundation.
- Jenvén, Helen (2017). *Utsatta elevers maktlöshet. En studie av elevers sociala samvaro som förbättringsarbete i åk 8 och 9* [Doktorsavhandling, Örebro universitet]. Örebro Studies in Education 55. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1069568/FULLTEXT01.pdf>

- Kallstenius, Jenny (2010). *De mångkulturella innerstadsskolorna: om skolval, segregation och utbildningsstrategier i Stockholm* [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:375660/FULLTEXT01.pdf>
- Korol, Lillia, Bayram Özdemir, Segvi, & Stattin, Håkan (2019). Friend support as a buffer against engagement in problem behaviors among ethnically harassed immigrant adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 40(7) 885–913. <https://doi.org/10.1177/0272431619880620>
- Larsson, Kent (2007). *Samtal, klassrumsklimat och elevers delaktighet - överväganden kring en deliberativ didaktik* [Doktorsavhandling, Örebro universitet]. Örebro Studies in Education 21. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:135307/FULLTEXT01.pdf>
- León Rosales, Rene (2010). *Vid framtidens bitersta gräns. Om maskulina elevpositioner i en multietnisk skola* [Doktorsavhandling, Södertörns högskola].
- Lindbäck, Jonas & Sernhede, Ove (2010). Det ”integrerade” gymnasiet och den segregerade staden. Elevers berättelser om det urbana rummet och platsens betydelse. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 19(1), 115–140. <https://doi.org/10.48059/uod.v19i1.924>
- Lund, Stefan (red.) (2020). *Immigrant incorporation, Education and the Boundaries of Belonging*. Palgrave Pivot.
- Lund, Stefan (2021). Styrd skolintegration för ökad likvärdighet och social sammanhållning. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 26(4), 54–80. <https://doi.org/10.15626/pfs26.04>
- Lundberg, Osa (2015). *Mind the Gap. Ethnography about cultural reproduction of difference and disadvantage in urban education* [Doktorsavhandling, Göteborg universitet]. Gothenburg Studies in Educational Sciences 378. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/40715/gupea_2077_40715_5.pdf;sessionid=E822A045588BED7553E7F247A7E201FD?sequence=5
- Noddings, Nel (2002). *Educating Moral People. A Caring Alternative to Character Education*. Teachers College Press.
- Noddings, Nel (2005). *The Challenge to Care in Schools. An Alternative Approach to Education*. Teachers College Press.
- Orfield, Gary (1983). *Public School Desegregation in the United States, 1968–1980*. Joint Center for Political Studies. Washington.
- Orfield, Gary, & Lee, Chungmei (2006). *Racial Transformation and the Changing Nature of Segregation*. The Civil Rights Project at Harvard University. <https://civilrightsproject.ucla.edu/research/k-12-education/integration-and-diversity/racial-transformation-and-the-changing-nature-of-segregation/orfield-racial-transformation-2006.pdf>

- Osman, Ali, & Lund, Stefan (2022). Local School Desegregation Practices in Sweden, *Education Science*, 12(8), 552. <https://doi.org/10.3390/educsci12080552>
- Patton, Michael Quinn (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3. uppl.). Sage.
- Pollack, Mica (2017). *Schooltalk: Rethinking what we say about and to students every day*. The New Press.
- Pride, Richard Alan, & Woodard, J. David (1985). *The Burden of Busing: The Politics of Desegregation in Nashville*. University of Tennessee Press.
- Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=2260>
- Skolverket (2018). *Analyser av familjebakgrundens betydelse för skolresultaten och skillnader mellan skolor – En kvantitativ studie av utvecklingen över tid i slutet av grundskolan*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=3927>
- Thomas, Nigel (2012). Love, rights and solidarity: Studying children's participation using Honneth's theory of recognition. *Childhood* 14(4), 453–466. <https://doi.org/10.1177/0907568211434604>
- Trumberg, Anders, Arneback, Emma, Bergh, Anderas, & Jämte, Jan (2022). Struggling to counter school segregation- a typology of local initiatives in Sweden, *Scandinavian Journal of Educational Research*. Ahead of print. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2127877>
- Warming, Hanne (2015). The life of children in care in Denmark: A struggle over recognition. *Childhood*, 22(2), 248–262. <https://doi.org/10.1177/0907568214522838>
- Wigerfelt, Berit (2010). *Kroksbäck möter Linné – en utvärdering av integration mellan två skolor i Malmö*. FoU Malmö utbildning.
- Woodward, Jennifer R. (2011). How Busing Burdened Blacks: Critical Race Theory and Busing for Desegregation in Nashville-Davidson County. *The Journal of Negro Education*, 80(1), 22–32.
- Yang Hansen, Kajsa, & Gustavsson Jan-Eric (2019). Identifying the key source of deteriorating educational equity in Sweden between 1998 and 2014. *International Journal of Educational Research*, 93, 79–90. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.09.012>
- Yang Hansen, Kajsa, & Gustafsson Jan-Eric (2016). Causes of educational segregation in Sweden – school choice or residential segregation. *Educational Research and Evaluation*, 22(1–2), 23–44. <https://doi.org/10.1080/13803611.2016.1178589>

Yeung, Ryan, & Nguyen-Hoang, Phuong (2016). Endogenous peer effects: Fact or fiction?. *The Journal of Educational Research*, *109*(1), 37–49.
<https://doi.org/10.1080/00220671.2014.918528>

Formeringen av ett ungt forskarutbildningsämne inom utbildningsvetenskap – 112 avhandlingar inom Pedagogiskt arbete

Gudrun Svedberg

Umeå universitet, Statsvetenskapliga institutionen, Centrum för skolledarutveckling

Lena Granstedt

Umeå universitet, Institutionen för språkstudier

ABSTRACT

År 2000 inrättas forskarutbildningsämnet Pedagogiskt arbete som en del i ett större initiativ för att stärka utbildningsvetenskaplig forskning. Detta för att utveckla lärarutbildningens forskningsbas och öka forskningens relevans för skolutveckling. Genom en granskning av de första 112 avhandlingarna i Pedagogiskt arbete bidrar denna artikel med kunskap om vad som blivit av det nya forskarutbildningsämnet. Begreppet kunskapsintresse har varit vägledande för utformandet av studien och för att fastställa avhandlingarnas kunskapsintressen har deras innehållsliga inriktningar och teoretiska traditioner identifierats. Resultatet visar att inom forskarutbildningsämnet Pedagogiskt arbete söks framför allt kunskap om den pedagogiska praktiken och dess aktörer. Fokus ligger på hur lärare och elever i grundskolan och gymnasieskolan beskriver skolverksamheten, hur skolämnen utvecklas och hur etiska relationer kommer till uttryck. I mindre grad söks kunskap om undervisningspraktiken. Analysen visar även att det finns en stor teoretisk pluralism inom Pedagogiskt arbete och majoriteten av avhandlingarna befinner sig inom den tolkande traditionen. Forskning i samverkan med skolans aktörer har varit ett av målen med Pedagogiskt arbete och majoriteten av avhandlingarna visar också på olika grader av samverkan. Dock kan endast ett fåtal av studierna betecknas som interaktiv forskning.

INLEDNING OCH SYFTE

När lärarutbildningen utvecklades från att vara en yrkesutbildning till att bli en universitetsutbildning blev det tydligt att den forskning som fanns inom



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

© 2024 [Gudrun Svedberg, Lena Granstedt]

ISSN: 1401-6788

DOI: <https://doi.org/10.15626/pfs29.0304.03>

området inte täckte de nya behoven. Ett av skälen till den begränsade forskningen var lärarutbildningens tvärvetenskaplighet, som inte gav direkt tillträde till befintliga vetenskapsområden. Inte heller pedagogik som forskningsområde kunde omfatta hela den komplexitet som skolans och lärarutbildningens frågor omfattar (jfr Hultman & Martinsson, 2018). Den bristande forskningsbasen föranledde livliga akademiska diskussioner och politiska initiativ på olika nivåer. Ett av flera resultat blev det nya forskarutbildningsämnet Pedagogiskt arbete, vilket förenklade för praktiserande lärare och lärarutbildare att söka sig till forskarutbildning. Konturerna kring det nya forskarutbildningsämnet var inledningsvis tämligen vaga och gavs tillåtelse att framträda allt eftersom.

Så här två decennier efter inrättandet av forskarutbildningsämnet Pedagogiskt arbete är det angeläget att undersöka och beskriva hur Pedagogiskt arbete formerats genom de avhandlingsprojekt som tagit form. Syftet med denna artikel är att visa vilka kunskapsintressen forskarutbildningsämnet omfattar. Detta görs genom en analys av de första 112 avhandlingarnas 1) innehållsliga inriktningar och 2) teoretiska traditioner. Denna artikel argumenterar således för att detta sammantaget synliggör forskarutbildningsämnet Pedagogiskt arbetes kunskapsintressen. För att placera in studien i en kontext har ett delsyfte dessutom varit att 3) kartlägga vilka utbildningsverksamheter som stått i fokus och vilka röster som blivit hörda i avhandlingsstudierna.

BAKGRUND

I mitten av 1990-talet genomfördes en översyn av svensk lärarutbildning i vilken lärarutbildningens (svaga) vetenskapliga förankring och förhållande till skolutveckling granskades. Införandet av en målstyrd skola hade rest ökade förväntningar på att lärare själva skulle organisera och leda arbetet i skolan. Detta blev ett av argumenten för en reformerad lärarutbildning i vilken "seminarietraditionen" skulle överges till förmån för en "universitets-tradition" (jfr Vetenskapsrådet, 2006). Policyinitiativen för att forskningsbasera den svenska lärarutbildningen och skolan blev därefter många och har handlat om såväl indirekta som direkta initiativ (Sundberg & Adolfsson, 2015). När 2010-års skollag fastslår att utbildning ska vila på vetenskaplig grund har detta föregåtts av Lärarutbildningskommitténs (LUK:s) förslag till nationell forskningsstrategi för att stärka den vetenskapliga basen för både lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet (SOU 1999:63), tätt följd av propositionen *En förnyad lärarutbildning* (Prop.1999/2000:135). Pedagogiskt arbete omnämns i LUK:s slutbetänkande som förslag till nytt forskningsområde och forskarutbildningsämne (SOU 1999:63) och år 2000 inrättas det nya forskarutbildningsämnet Pedagogiskt arbete.

Intentionerna var att Pedagogiskt arbete på sikt skulle bidra till lärarutbildningens forskningsbas, öka forskningens relevans för skolans och förskolans pedagoger och leda till en skolutveckling vilande på vetenskaplig grund (Erixon & Kallos, 2005). Pedagogiskt arbete kunde därmed bli ett svar på den kritik som under en längre tid riktats mot befintlig skolforskning. Denna ansågs inte ge verksamma pedagoger de verktyg de behövde (Orlenius & Strömberg, 2014) och inte i tillräcklig grad ta hänsyn till skolarbetets villkor och förutsättningar (Carlgren, 1999, 2006). Det nya forskarutbildningsämnet skulle ge lärare tillträde till forskarutbildning och därigenom leda till forskning med utgångspunkt i frågor hämtade i och med relevans för skolans praktik (Arreman, 2002; Vinterek, 2002). Att inte enbart göra utbildade lärare behöriga till forskarutbildning i Pedagogiskt arbete utan dessutom göra lärarerfarenhet till ett behörighetskrav för forskarutbildningen diskuterades som ett sätt att stärka banden mellan forskning och den praktiska verksamheten i skolan. Annorlunda uttryckt, göra skolans och lärarutbildningens röst hörd i forskningen och forskningens röst hörd i skolan och lärarutbildningen.

En utveckling i denna riktning pågick parallellt på flera lärosäten (Hultman & Martinsson, 2018; Umeå universitet, 2000) och forskarutbildningsämnet inrättades med liknande ambitioner, även om definitionen av Pedagogiskt arbete kunde skilja sig åt. Umeå universitets första studieplan för forskarutbildningsämnet Pedagogiskt arbete är ett exempel på hur forskarutbildningen och dess forskning beskrevs:

[...] skall bidra till ökad vetenskapligt baserad kunskap och teoribildning om kunskapsbildning, pedagogiskt yrkesverksammas arbete, elevers inläring och socialisation och hur dessa processer är relaterade till och formade av de ekonomiska, politiska och sociala sammanhang av vilka de är en del. (Umeå universitet, 2000)

På majoriteten av lärosäten fastställdes lärarexamen och pedagogisk yrkeserfarenhet som ett av de särskilda behörighetskraven. Linköpings universitet utgjorde ett undantag som inte krävde detta. Styrning i form av särskilda behörighetskrav och styrdokument avspeglar således de intentioner som legat till grund för det nya forskarutbildningsämnet, vilket glapp som avses att fyllas och således vad för slags kunskap som förväntas utvecklas inom Pedagogiskt arbete.

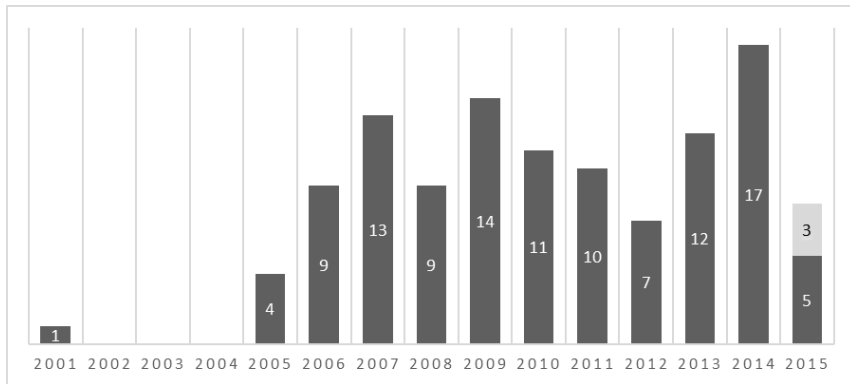
Etablerandet av ett nytt forskarutbildningsämne

Vid millennieskiftet inrättades det nya forskarutbildningsämnet Pedagogiskt arbete och även en nationell forskarskola i Pedagogiskt arbete, med säte vid Umeå universitet. Under de efterföljande 15 åren, fram till och med maj 2015 lades 112 avhandlingar fram av doktorander antagna vid 11 olika lärosäten¹. Det är dessa avhandlingar som ingår i föreliggande studie. Vilket fäste forskar-

utbildningsämnet fick bland dessa lärosäten varierar dock. Exempelvis har 83% av avhandlingarna sin hemadress vid något av lärosätena Umeå universitet, Karlstads universitet, Göteborgs universitet eller Linköpings universitet. Av figur 1 framgår hur de 112 avhandlingarnas publicering fördelats över perioden.

Figur 1.

Antal avhandlingar publicerade per år inom Pedagogiskt arbete²



De tre avhandlingar som markerats med ljusgrå färg i stapeldiagrammet (Figur 1) ingick således inte i studien. Allra flest avhandlingar fick sitt godkännande 2014 och den genomsnittliga "produktionen" av avhandlingar mellan 2005 och 2015 är 12 stycken per år. Till bakgrundsuppgifterna kan även nämnas att de första 112 avhandlingarna har övervägande kvinnliga författare (82 st.), är monografier (93 st.) och är skrivna på svenska (84 st.).

TIDIGARE UTBILDNINGSVETENSKAPLIG FORSKNING

Begreppet utbildningsvetenskap är omdiskuterat med oprecisa avgränsningar och har getts varierande betydelse inom svensk policy och forskning (Kallos, 2009). Utbildningsvetenskap tycks dock ofta förstås som ett samlingsbegrepp innefattande olika inriktningar av forskning om utbildning (Fransson & Lundgren, 2003). Mot denna bakgrund görs här endast en översiktlig orientering inom fältet, framför allt gällande forskningsöversikter om och kartläggningar av utbildningsvetenskaplig forskning. I en forskningsöversikt gällande 60-talets forskning inom området utbildning framgår att denna företrädesvis haft ett ämnesteoritiskt perspektiv och mer specifikt rört utbildningsverksamheternas innehåll, styrdokument för vissa skolämnen samt läromedel (Liberg, 2006). Sedan 70-talet har forskningen utvecklats mot att i

högre grad utgå från den praktisk-pedagogiska verksamheten med fokus på vilka innehåll som skapas och hur de skapas. Dessa studier har exempelvis utförts av forskare i samarbete med verksamma pedagoger i aktionsforskningsprojekt och på det viset utvecklats ett inifrånperspektiv. Aktörernas, både pedagogers och förskolebarns och elevers, meningsskapande har stått i centrum och forskningen har visat på den praktisk-pedagogiska verksamhetens komplexitet. "Bilden av en individ som sitter och lär in eller en enskild individ som ska fyllas med ett innehåll krackelerar", skriver Liberg (2006 s.182). Aktörer har också inkluderat föräldrar, kamrater på fritiden, rektor och annan personal på skolan. Även kategorier som kön, klass och etnicitet har fördjupats inom denna forskning, men kan ändå sägas vara relativt sparsam (Tallberg Broman, 2002). Men det är framför allt det mer perifera, det vill säga de ramar som omger utbildningsverksamheterna, som legat i fokus för forskningen snarare än själva undervisningsverksamheten och lärarnas pedagogiska uppgifter (Carlgen, 2006; Liberg, 2006).

I likhet med föreliggande studie har Eklund (1995) granskat innehåll och forskningsmönster i 124 svenska doktorsavhandlingar inom pedagogisk forskning mellan 1988–1992. Studien visar på två utvecklingstendenser inom pedagogisk forskning. För det första att de flesta avhandlingarna rört frågor gällande ramfaktorer medan få har haft fokus på vad Eklund kallar metodisk-didaktiska frågor. För det andra har intresset för experimentella kvantitativa forskningsmetoder varit lågt till förmån för kvalitativa metoder. Även Lidegran och Broady (2003) har genomfört en inventering av forskning och forskarutbildning, avgränsad till Uppsala universitet och till vad de bedömt vara relevant forskning för lärarutbildningen. De noterar två principer för forskning inom vad de definierar som utbildningsvetenskap: dels forskning som skapar kunskap om bildning, utbildning, undervisning, fostran och lärande, dels forskning om områden centrala i yrkesutbildningen till lärare.

Flera artiklar och rapporter om Pedagogiskt arbete har utkommit, som ett led i formeringen av det nya ämnet, exempelvis med utgångspunkt i forskarskolan i Pedagogiskt arbete (Erixon & Kallos, 2005) eller gällande etablerandet av ämnet på enskilda lärosäten såsom Linköpings universitet (Hultman & Martinsson, 2005) och Göteborgs universitet (Runesson & Rönnerman, 2008). Pedagogiskt arbete har även, som en av tre forskarskolor, ingått i en kartläggning inom det utbildningsvetenskapliga området (Rönnerman & Langelotz, 2015). De övriga två forskarskolorna var nationella Forskarskolan i naturvetenskapernas och teknikens Didaktik och Forskarskolan Centrum för Utbildningsvetenskap och Lärarforskning. Resultatet från den sistnämnda kartläggningen visar att samtliga skolformer, framför allt grund- och gymnasieskola, inom det svenska skolväsendet samt högre utbildning finns representerade i de avhandlingar som är framlagda inom forskarskolorna. Tre huvudkategorier framträder i Rönnermans och Langelotz kartläggning, peda-

gogisk praktik, undervisningspraktik och övrig praktik. Metodmässigt har denna kartläggning fått betydelse för föreliggande studie.

Även i våra nordiska grannländer finns en strävan att forskningsbasera lärarutbildningen. I Norge har liknande strategier som de svenska valts och utvärderingen av den norska motsvarigheten till Nationella forskarskolan i Pedagogiskt arbete, Nasjonal forskerskole for lærerutdanning (Nordiskt forskningsråd, 2013, 2021) visar många gemensamma drag med den svenska utvecklingen. I Finland har utgångsläget varit ett annat eftersom lärarutbildningen sedan tidigare innefattar en masterexamen (Eklund, Aspfors & Hansén, 2019).

Frågor sällan behandlade inom utbildningsvetenskaplig forskning

Flera forskare inom utbildningsvetenskap ger uttryck för vilka områden och frågeställningar som fram till 2000-talet inte varit väl utforskade och ger förslag på hur kommande forskning kan ta sig an dessa. Undervisning är en komplex verksamhet och för att studera den behövs, enligt Liberg (2006), teorier från olika discipliner samt ett fokus ur ett vidare samhällsperspektiv. Dessutom, menar Carlgren (2006), kan forskningen inte enbart komma med det rätta svaret, om den ska kunna bidra till en forskningsbaserad kunskap. Det behövs studier av vad som pågår i skola och förskola i nära anslutning till pedagogernas arbetsuppgifter och med utgångspunkt i pedagogernas frågor. Även Halldén (2006) anser att det främst är genom praktikinära forskning bidrag till läraryrkets kunskapsbas kan utvecklas. Det är inte enbart pedagogen som bör komma till tals, utan alla personer som tillsammans utformar den pedagogiska praktiken, hävdar Halldén.

Vidare har det funnits få studier om olika uttrycksformer som samtal, litteratur, bild, film och dans och deras betydelse för skapande av mening (Liberg, 2006). Det handlar alltså om hur ett innehåll kan gestaltas på annat sätt än genom ett verbalt språk. Andra sparsamt utforskade områden är vilka olika innehåll som skapas i förhållande till de fysiska och materiella förutsättningarna som lokaler, bibliotek, läromedel och teknisk utrustning utgör. Carlgren (2006) saknar studier som inte utgår från utbildningspolitiska beslut och föreställningar om hur skolan borde vara. Innehållet i skolans ämnen bör problematiseras i stället för att tas för givna. Även forskning om lärande i vid mening som uttrycks i skolans läroplaner bör fokuseras; som exempelvis att tolka symboler eller att vara historiskt medveten. Tallberg Broman (2002) menar att det finns ett behov av ämnesdidaktisk forskning i mycket vid mening, forskning gällande inkludering i förskoleverksamhet och forskning med fokus på skolans alla ämnen och med ett problematiserande klass-, genus- och etnicitetsperspektiv.

ANALYS

De läsningar av avhandlingar som legat till grund för denna artikel kan i ett första steg beskrivas som en litteraturgenomgång. Avsikten har varit att omfatta samtliga doktorsavhandlingar som lagts fram inom forskarutbildningsämnet Pedagogiskt arbete från dess start och fram till maj 2015. Även andra avgränsningar har gjorts. Vi har valt att inte inkludera licentiatavhandlingar, för att göra området mera hanterbart. Sökningar har gjorts i databasen SwePub genom att använda sökorden pedagogiskt arbete + doktorsavhandling + årtal. I de fall det varit svårt att identifiera inom vilket forskningsämne avhandlingar lagts fram har sökningar gjorts i lärosätens databaser och enskilda avhandlingar samt medföljande spikblad har lästs igenom.

De utvalda avhandlingarna har granskats och kategoriserats upprepade gånger och av båda forskarna för att vinna ökad tillförlitlighet. Sammanställningen har i ett första steg rört mera kvantitativa bakgrundsuppgifter såsom inom vilka lärosäten forskarutbildningsämnet funnits, vilka årtal avhandlingarna lagts fram, om de är monografier eller sammanläggningsavhandlingar, författarnas kön samt vilket språk de skrivits på. Vidare har en sammanställning gjorts av vilka verksamheter som studerats samt vilka personer som på olika sätt kommit till tals i studierna. Slutligen har en sammanställning gjorts av vilka syften, frågeställningar, teorier och metoder som beskrivs och/eller har använts i avhandlingarna. Den sistnämnda har följts av kategoriseringar och djupare analyser i sökandet efter det vi valt att kalla kunskapsintressen.

Begreppet kunskapsintresse har varit vägledande för utformandet av den metateoretiska delen av studien. Utgångspunkten är att en avhandlings kunskapsintresse visar sig i valet av forskningsfrågor, syfte, metod samt teoretiska utgångspunkter. Syften och forskningsfrågor har analyserats med hjälp av ett kategoriseringsverktyg utvecklat av Rönnerman och Langelotz (2015), för att identifiera avhandlingarnas innehållsliga inriktning. När det gäller vilka teoretiska traditioner som varit ledande för avhandlingsprojekten har Nilholms (2017) distinktioner mellan funktionalism, tolkningsperspektiv och kritiskt perspektiv varit vägledande. För bestämmandet av de teoretiska traditionerna har även avhandlingarnas metodval haft betydelse, förutom teorival. Dessutom har valda metoder för empiriinsamling kategoriserats i sig. De två analysverktygen fordrar ytterligare beskrivning.

Analys av avhandlingarnas innehållsliga inriktning

I arbetet med att bestämma avhandlingarnas innehållsliga inriktningar har vi anpassat och tillämpat ett kategoriseringsverktyg som utvecklats av Rönnerman och Langelotz (2015). Kategoriseringen bygger på att syften och frågeställningar säger något om forskningens fokus, vilket leder till tre tema-

tiska inriktningskategorier, *Den pedagogiska praktiken*, *Undervisningspraktiken* och *Övrig praktik*. När vi talar om *Den pedagogiska praktiken* omfattar denna praktikens "aktörer" med underkategorierna Lärarprofession (där vi även inkluderar lärarutbildare) samt Elev, Verksamhet och Skolämne. Inriktningskategorin *Undervisningspraktik* omfattar vad som händer mellan "aktörerna" och innehåller underkategorierna Allmän didaktik, där vi även lagt till allmän didaktik gällande lärarutbildning, Ämnesdidaktik och Metoder för undervisning och lärande. Till kategorin *Övrig praktik* har vi fört studier som inte är genomförda i skolkontext eller i Sverige. Denna saknar underkategorier. För en mer utvecklad beskrivning hänvisas till Vetenskapsrådets rapport *Lärares frågeställningar genererade ur utbildningspraktiker*, av Rönnerman och Langelotz (2015).

Analys av teoretiska traditioner

De övergripande teoretiska antaganden som görs i avhandlingarna har kategoriserats med ledning av Nilholms (2017) Systematic Mapping and Analysis of Research Topographies (SMART). Nilholm bygger i sin tur SMART på bland annat Habermas (1986, refererad i Nilholm 2017) distinktioner mellan olika teoretiska traditioner. Det har inneburit att de teoretiska perspektiv och utgångspunkter som använts i avhandlingarna kategoriserats i tre övergripande teoretiska traditioner; *Den funktionalistiska*, *Den tolkande* och *Den kritiska traditionen*. Dessa traditioner styrs av skilda kunskapsintressen och anger något om vilka möjligheter det finns att införskaffa kunskap om världen, vilket även avspeglas i val av forskningsmetoder.

Enligt vår tolkning ligger den funktionalistiska traditionen nära naturvetenskapernas strävan att finna lagbundna samband mellan orsak och verkan. Det finns ett intresse för mätbarhet och effekter och en strävan att förklara ett fenomen med hänvisning till fenomenets verkan. Inom den funktionalistiska traditionen återfinns ett brett spektrum av teorier och avgörande för kategoriseringen har varit hur teorierna används. I avhandlingarna har det framför allt handlat om designexperiment.

Inom den tolkande traditionen finns ett intresse för att förstå innebörder, livsvärlden och den levda erfarenheten. Hänsyn tas till den kontext vari det tolkande har sin förankring. Till denna tradition för vi exempelvis hermeneutik, fenomenologi och sociokulturella perspektiv.

Slutligen, inom den kritiska teorin återfinns samhällskritiska studier som försöker synliggöra ideologiska missförhållanden, maktordningar, samhällsstrukturer och de politiska projekten. Helheter demonteras till delar och vi associerar till marxistiska inriktningar och Frankfurtskolan. Här återfinns exempelvis studier som använder sig av läroplansteori, genusteori och intersektionalitet.

För att utröna inom vilken teoretisk tradition en avhandling befinner sig har det inte varit tillräckligt att enbart se till teorikapitel och de teorier som presenteras däri. Det har även handlat om att se vilka forskningsfrågor som ställs, vilka metoder som används och vilka kunskapsanspråk som görs. Ofta anges flera teoretiska perspektiv inom en och samma avhandling och det förekommer att dessa har sitt ursprung inom olika teoretiska traditioner. I sådana fall har sammanvägningen av avhandlingens inriktning i sin helhet tillsammans med det teoretiska perspektiv som varit dominerande och verkligen tillämpas fått vägleda kategoriseringen. Detta har gjort att avhandlingar som delvis, men i mindre grad, använt sig av exempelvis Foucaults diskursteorikunnat klassificeras som tillhörande en tolkande tradition eller att avhandlingar med mindre inslag av sociokulturell teori bedömts tillhöra en kritisk tradition.

RESULTAT

I det här avsnittet redogörs inledningsvis för vilka utbildningsverksamheter som finns representerade i Pedagogiskt arbetes första 112 avhandlingar. Därefter analyseras och beskrivs avhandlingarnas innehållsliga inriktningar och teoretiska traditioner.

Röster hörda inom Pedagogiskt arbete

Huvuddelen av avhandlingsstudierna har genomförts inom utbildningsverksamhet, från förskola till högre utbildning, och endast sex studier saknar sådan koppling. Mest representerad är grundskolan, i vilken närmare hälften av studierna är genomförda följt av gymnasieskolan som studeras i en fjärdedel och förskolan i en sjundedel av avhandlingarna. Minst antal studier är genomförda inom Vuxenutbildning, fritidshem och särskola (som från och med juli 2023 benämns anpassad grund- och gymnasieskola). I sammanställningen redovisas lärarutbildning separat från universitet/högskola med anledning av att lärarutbildning har en tydlig koppling till skolans pedagogiska arbete. Av tabell 1 framgår fördelningen av genomförda studier mellan olika skolformer. I ett fåtal avhandlingar har studierna genomfört i flera skolformer. I dessa fall har avhandlingen förts till den skolform som dominerar studien.

Det finns även skolformer som inte blivit föremål för någon av studiernas uppmärksamhet. Här kan sameskolan, specialskolan och folkhögskolan nämnas. Dessa är dock jämförelsevis mindre omfattande skolformer än exempelvis den obligatoriska grundskolan och (näst intill obligatoriska) gymnasieskolan.

Tabell 1.*Antal avhandlingsstudier genomförda i olika skolformer*

Skolform	Förskola	Fritidshem	Grundskola	Gymnasieskola	Särskola	Vuxenutb.	Läroarb.	Universitet	Annat
Antal studier	17	1	49	25	1	2	5	6	6

Framför allt är det pedagoger, såsom förskollärare, grundlärare och gymnasielärare, som i studierna observerats eller fått tillfälle att delge sina erfarenheter och uppfattningar genom intervjuer och samtal. Grundlärare har deltagit i flest studier medan knappt hälften så många studier har lyft fram förskolans eller gymnasieskolans pedagoger. Även barns, elevers och studenters röster har hörts i studierna och framför allt gäller detta på grundskole- och gymnasienivå, följt av förskolestudier, vilket framgår av tabell 2. Till kategorin beslutsfattare har vi räknat skolledare samt personer på ledande befattningar på huvudmannanivå och ett femtontal studier har innefattat denna grupp, ofta i kombination med pedagoger. Många av de 112 avhandlingsstudier har omfattat flera aktörer.

Tabell 2.*Aktörer i fokus för avhandlingsstudierna*

<i>Antal studier inom respektive skolform/ aktörer i fokus</i>	<i>Barn/ elever / studenter</i>	<i>Pedagoger</i>	<i>Beslutsfattare</i>	<i>Föräldrar</i>
<i>Förskola</i>	10	15	3	2
<i>Fritidshem</i>	-	1	-	-
<i>Grundskola</i>	28	36	6	2
<i>Gymnasieskola</i>	16	14	5	-
<i>Vuxenutbildning</i>	1	1	-	-
<i>Läroarb.</i>	3	3	1	-
<i>Universitet</i>	6	4	-	-
Totalt antal studier	64	74	15	4

Föräldrar/vårdnadshavare utgör således den grupp som mer sällan kommit till tals i studier inom Pedagogiskt arbete och återigen, aktörer från exempelvis sameskolan, specialskolan och folkhögskolan finns inte representerade.

Avhandlingarnas kunskapsintressen

I genomgången av de 112 avhandlingarna har begreppet kunskapsintresse varit vägledande och riktat uppmärksamheten mot avhandlingsprojektens innehållsliga inriktningar och mot deras bärande teoretiska traditioner.

Innehållslig inriktning

Kunskapsintresset gör sig gällande redan i valet av forskningsfrågor och syftesformulering, det vill säga vad för slags kunskap som söks och om vad. Även frågeställningarna anger vad som ligger inom avhandlingsarbetets intresseområde och ger därmed även en fingervisning om vad som ligger utanför. I tabell 3 ges en översikt över antal avhandlingar som kategoriserats inom respektive innehållslig inriktning och dess underkategorier, vilket närmare förklaras i efterföljande text.

Tabell 3.

Avhandlingarnas innehållsliga inriktningar

Pedagogisk praktik		Undervisningspraktik		Övrig praktik	
<i>Lärarprofessionen</i>	22	<i>Allmändidaktik</i>	9	<i>Övrig praktik</i>	4
<i>Elever</i>	11	<i>Ämnesdidaktik</i>	15		
<i>Verksamhet</i>	16	<i>Metoder för undervisning och lärande</i>	16		
<i>Skolämne</i>	10				
<i>Värdegrund och etiska relationer</i>	9				
Totalt antal studier	68	Totalt antal studier	40	Totalt antal studier	4

Pedagogisk praktik

Merparten av avhandlingarna (68 st.) studerar den *Pedagogiska praktiken*. Framför allt har underkategorin *Lärarprofessionen*, hur förskollärare, lärare och lärarutbildare ser på och talar om sitt uppdrag, funnits i fokus i en rad avhandlingar (22 st.). Studierna rör lärares yrkesidentitet och profession i förhållande till förändrade villkor, lärares kompetensutveckling och kollegial handledning. Andra inriktningar behandlar lärares tal om genus och det som benämnts den mångkulturella skolan. Även relationen till eleven och uppdraget att möta alla elever har studerats ur ett lärarperspektiv liksom lärarrollen i förhållande till vuxna elever, såsom inom vuxenutbildning.

Inom underkategorin *Verksamhet* återfinns avhandlingar (16 st.) vars intresse riktats mot hur övergripande policy och politiska beslut på överstatlig,

statlig och kommunal nivå påverkar olika utbildningsverksamheter såsom lärarutbildning, skola och förskola. Den yttre styrningen har satts i relation till försöksverksamhet med timplanebefriade skolor, införandet av entreprenörskap i skolan och Bolognaprocessens betydelse för lärarutbildningen. Även hur skolan organiseras gällande årskurser och övergången från förskoleklass till årskurs ett återfinns inom denna underkategori.

När den innehållsiga inriktningen behandlar eleven som aktör och hur denne uppfattar och beskriver sin skolsituation utgör identitetsskapande, inflytande över undervisningen, språkbruk, normer och handlingsutrymme centrala aspekter. I denna underkategori, som benämns Eleven (11 st.) har påfallande många studier genomförts på gymnasienivå (7 st.) och särskilt gymnasiets yrkesförberedande program (4 st.) såsom fordonsprogrammet och med särskild uppmärksamhet på pojkar. Ett fåtal har uppmärksammat yngre elever. Som exempel på det senare kan nämnas en studie av hur barn i förskolan sinsemellan konstruerar kulturell mångfald.

Ett tiotal (10 st.) avhandlingar har syftat till att skapa kunskap om Skolämnen, hur de utvecklas, dess roll och uttryck. Inom det estetiska området berörs såväl musik, dans och bild som slöjdamnet. De naturvetenskapliga ämnena och specifikt matematik, samt även teknik, studeras och inom de samhällsvetenskapliga ämnena berörs historia. När det gäller språk är det endast svenskämnets roll och funktion som funnits i fokus. I hälften av avhandlingarna om skolämnen studeras ämnet utifrån någon form av genusperspektiv och begrepp som jämlikhet, maskulinitet och iscensättande av kön används i analysen.

Ytterligare en underkategori samlar avhandlingar som vill skapa kunskap gällande Värdegrund och etiska relationer (9 st.). I dessa avhandlingar undersöks hur förskolans och skolans demokratifostrande uppdrag tar sig uttryck i förskolebarnens agerande, i elevers inflytande och delaktighet i beslutsprocesser samt i hur elever talar om sina rättigheter. Bland äldre elever har uppförandenormer studerats och analyserats ur ett köns- och maktperspektiv. Även hur lärare talar om värdegrundsfrågor, dilemman som uppstår och hur den etiska relationen kommer till uttryck i klassrummet har studerats. Hur den pedagogiska praktikens värdegrundsarbete uppfattas och regleras i förhållande till styrande dokument såsom läroplan och FN:s barnkonvention behandlas liksom intersektionalitet, människors etnicitet, religiositet, sexuella läggning och mångfald.

Undervisningspraktik

Drygt en tredjedel av avhandlingarnas (40 st.) innehållsiga inriktning utgörs av *Undervisningspraktiken*. Framför allt framträder två kategorier; Ämnesdidaktik (15 st.), som innehåller frågor om hur elever skapar mening inom ett av skolans ämnen, hur elever tar ansvar för sitt lärande och hur lärare kan

stödja elevers lärande samt Metoder för undervisning och lärande (16 st.), som utgår från interventioner, learning studies och genomförandet av olika läromodeller.

Studier inom Ämnesdidaktik behandlar framför allt ämnet matematik (6 st.) exempelvis utifrån vilka undervisningsmönster som finns när det gäller elever med matematikproblem, hur olika typer av matematikuppgifter påverkar elevers möjligheter till lärande, hur fortbildning av lärare leder till att de bättre kan stödja elevers lärande i matematik och hur en specifik del av ämnet matematik (andragradsekvationer) gestaltas i klassrumspraktiken. Ett annat område som rönt intresse är ämnen inom naturvetenskaperna (4 st.) som exempelvis elevers lärande vid laborationer i ämnena biologi, fysik och kemi och hur elever och lärare beskriver undervisningen i naturkunskap. Även hur yngre elever skapar mening inom området miljö- och hållbar utveckling har studerats. Ett ytterligare område som förekommer inom Ämnesdidaktik är läs- och skrivundervisning (2 st.), dels vilka möjligheter lärare har att identifiera elevers svårigheter i läs- och skrivprocessen och hjälpa dem framåt, dels bildens betydelse för barns läs- och skrivinläring.

Bland de studier som kategoriserats som tillhörande underkategorin Metoder för undervisning och lärande finns ett antal projekt som fokuserar lärande i förhållande till Information and Communications Technology (ICT) eller lärande med stöd av digitala processer (5 st.). Exempel på detta är hur ICT kan stödja ett antirasistiskt klassrumsarbete i grundskolan, digital dokumentation i arbetsprocessen kring individuella utvecklingsplaner och hur lärare på ett effektivt sätt kan använda digital formativ bedömning inom distansutbildning. Tre av dessa studier riktar intresset mot utbildning på högskolenivå. Vidare finns ett fåtal studier (3 st.) som utgår från variations-teori, så kallade learning studies, där fokus riktas mot skilda sätt för lärare att hantera ett lektionsinnehåll och presentera ett lärandeobjekt samt hur detta påverkar elevers lärande. Några avhandlingar undersöker genomförandet av olika modeller för lärande såsom studentcentrerat lärande och evidensbaserade undervisningsstrategier. Förhållningssätt är av intresse i andra avhandlingar genom exempelvis ett fokus på entreprenöriellt lärande eller det pedagogiska livsförståelsearbetet i särskolan. Förskolan utgör kontexten för några av avhandlingarna där fokus riktas mot skrivprocesser, en intervention gällande pedagogisk beteendeanalys och slutligen rörelse och subjektivitet i förhållande till lärande.

I avhandlingar inom underkategorin Allmän didaktik (9 st.) undersöks i ett fåtal fall (3 st.) specifika elevgrupper, exempelvis hur vuxna illitterata invandrarkvinnor upplever sin lärandesituation, hur skolverksamhet organiseras i särskilda undervisningsgrupper för elever med skolsvårigheter eller hur Montessoripedagogik tillämpas för grundskoleelever i en mångkulturell förort. Andra fokus är villkor för och bedömning av lärande och handlar om hur lärarkunskap bedöms inom den verksamhetsförlagda delen av lärarutbild-

ningen eller hur lärande sker vid bänkkinteraktion mellan lärare och elever i kontexten literacyhändelser. Inom denna underkategori ryms även forskning som relateras till skolans styrdokument, exempelvis kring hur skolans värdegrundsnormer och kritiskt tänkande artikuleras och utmanas inom svenskämnet på gymnasiet, hur de nationella kunskapskraven för skolan förstås dels av lärare, dels av riksdagsledamöter och hur processen att introducera ICT för lärande inom lärarutbildningen relateras till samhällsförändringar, skolpraktiker och styrdokument för lärarutbildning.

Övrig praktik

Inom den sista inriktningskategorin, *Övrig praktik* (4 st.), återfinns slutligen studier som ligger utanför utbildningsinstitutionerna, såsom studier av utbildningspolitiska dokument. Även hur barn och unga upplever och agerar i miljöer utanför skolan tas upp här, exempelvis hur barn hanterar hot och andra negativa fenomen på nätet, ungas övergång från skola till arbetsliv och unga kvinnors berättelser om svåra livshändelser.

Avhandlingarnas teoretiska traditioner

Majoriteten av studierna har, föga överraskande, teoretiskt präglats av *Den tolkande traditionen* (60 st.). Det innebär att studierna ger oss sina förklaringar av fenomen genom att ta hänsyn till och beskriva dem i dess mänskliga, sociala och kulturella sammanhang. Det medför också att kunskapen många gånger är mångtydig och sammansatt. Det har exempelvis handlat om hur lärare förstår ett visst skolämne, hur barn, elever, föräldrar och pedagoger erfar och använder ett digitalt verktyg för utvecklingsplaner eller hur elever beskriver sin skolsituation. I dessa avhandlingar återfinns sociokulturella perspektiv, situerat lärande-traditionen, teorin om praxisgemenskaper och verksamhets-teorin med hänvisningar till Vygotskij, Leontiev och Engeström m fl. En lika stor andel avhandlingar ser livsvärldsontologiska ansatser, fenomenologi och fenomenografi som förklarande, med stöd av exempelvis Marton. Livsberättelser och narrativ, exempelvis utifrån Bauman, förekommer även liksom en variation alltifrån Merleau-Ponty, Butler och Biesta till Giddens och Mead.

Den kritiska traditionen har fått genomslag i något färre avhandlingar (34 st.). Inom denna tradition handlar studierna exempelvis om hur demokratisfostran utvecklas i gymnasieprogram med olika köns- och klassmärkning, om sambandet mellan språk, identitetsskapande och lärande på gymnasieprogram och om motstridigheter i samband med styrning, utveckling och integrering av nya medier i grundskolan. Till den kritiska traditionen har vi även fört avhandlingar vars tongivande teoretiska utgångspunkt rört diskursanalys med hänvisningar till teoretiker såsom Foucault, Fairclough, Bordieu och Deleuze. Vidare återfinns poststrukturalistiska ansatser och maktperspektiv samt

teorier om genus, heteronormativitet och multipla maskuliniteter. De senare med referenser till teoretiker som Butler och Connells. Variationsrikedomen är stor och som ytterligare exempel kan nämnas socialkonstruktivistisk ramfaktorteori, läroplansteori, statsvetenskaplig implementeringsteori, professionsteori och karriärvalsteori.

Minst förekommande till antalet är studier inom *Den funktionalistiska traditionen* (16 st.). I dessa studier återfinns designexperiment och interventionsstudier. Undervisningsmetoder, modeller och verktyg utprövas och utvecklas i relation till ett visst undervisningsämne eller lärandeobjekt. Avhandlingarnas frågeställningar har exempelvis riktat fokus mot elevers lärande i matematik, och specifikt moment såsom andragsgradsekvationer och andragsgradsfunktioner. Forskningsfrågorna har vidare rört försöksverksamhet utan timplan eller olika modeller för kompetensutveckling i förskola och skola. De teoretiska perspektiv som kopplats till den funktionalistiska traditionen är inte specifika för just denna tradition utan förekommer även inom de övriga traditionerna. Ett gemensamt drag är dock att de är tämligen verksamhetsnära. Liksom inom den tolkande traditionen finns variations-teorin och fenomenografin representerad även inom de avhandlingar som förts till den funktionalistiska traditionen. I anslutning till detta återfinns åter igen learning studies, med hänvisning till Marton. Andra perspektiv som finns representerade är Brousseaus teori om didaktiska situationer, hermeneutiska perspektiv, sociokulturella perspektiv, verksamhetsteori, objektrelationsteori och motivationsteori (expectancy-value theory of achievement motivation). Tabell 4 ger en översikt över avhandlingarnas teoretiska hemvist.

Tabell 4.

Avhandlingarnas placering inom tre teoretiska traditioner

Teoretisk tradition	<i>Tolkande</i>	<i>Kritisk</i>	<i>Funktionalistisk</i>	<i>Övrigt</i>
Antal studier	60	34	16	2

Som framgår av tabellen har två avhandlingar inte kunnat föras till någon utav de tre teoretiska traditionerna.

Övervägande kvalitativa metoder

Ett sätt att bestämma vilka kunskapsintressen som varit rådande i en avhandling har att göra med vilken eller vilka metoder som valts för empiriinsamling. Empiriskt material till grund för avhandlingsstudierna i Pedagogiskt arbete har till största delen samlats in genom kvalitativa metoder vilket därigenom betonar en vilja att beskriva, förklara, fördjupa och tolka forskningsobjekten. Ofta används en kombination av flera kvalitativa meto-

der, exempelvis fokusgruppintervjuer och videoobservationer eller intervju och insamlade skriftliga elevarbeten. I hela 76% (84 st.) av studierna används intervju eller observation som datainsamlingsmetod och i många fall en kombination av dessa. Några avhandlingar (7 st.) är fallstudier och har därmed som utgångspunkt att söka efter mönster, skapa förklaringar och spåra förändringar över tid. Andra studier (16 st.) har en etnografisk ansats och fokuserar hur studieobjekten förstår och ger världen mening. I dessa avhandlingar står lärare, elever, föräldrar etcetera i fokus. I andra avhandlingar står texter i fokus.

Enkäter har i mindre omfattning använts som undersökningsmetod i studierna (17 st.). Drygt en tredjedel av dessa enkätstudier (6 st.) används för att samla kvalitativ information och något fler studier (7 st.) använder enkät i kvantitativt syfte. Ett fåtal (4 st.) använder enkätstudien som urvalsinstrument för deltagare eller som pilotstudie. I de kvalitativa enkäterna finns ofta både slutna och öppna frågor och de områden som fokuseras är exempelvis hur verktyg såsom digital portfolio eller digitalt utvärderingsinstrument används. Andra söker elevers eller lärares uppfattningar eller erfarenheter, om exempelvis dansundervisning eller inflytande i matematikundervisningen. De kvantitativa enkäter som fokuserar elevers erfarenheter tar även upp frågor om exempelvis musicerande, miljö- och hållbarhet eller erfarenheter av program för formativ bedömning online (formative assessment model).

Dokumentanalyser och textanalyser förekommer i en femtedel av avhandlingarna (22 st.) och i de flesta av dessa i kombination med andra metoder såsom intervjuer och observationer. Ett fåtal av studierna (7 st.) har enbart texter som empiriskt material och i dessa fall består texterna av exempelvis Statens Offentliga Utredningar, läroplaner för skolan, årsberättelser ur Historiska föreningens årsskrift eller Lärarförbundets tidningar.

Relativt få av studierna (9 st.) kan sägas vara interaktiva i betydelsen att skapa en systematisk dialog mellan forskare och aktörer i ett nära samarbete och med en intention att vara reformerande förändringsprojekt. Experiment i form av interventionsstudier (3 st.), där åtgärder genomförs för att därefter undersöka effekten av dessa, är än mer sällsynta.

FORMERING AV DET UNGA FORSKARUTBILDNINGSSÄMNET PEDAGOGISKT ARBETE

I föreliggande artikel har formerandet och etablerandet av forskarutbildningsämnet Pedagogiskt arbete behandlats genom att de 112 första avhandlingarna kartlagts och analyserats. Kartläggningen visar att antalet framlagda avhandlingar fram till 2015 var i genomsnitt 12 avhandlingar per år. Under följande sex år, fram till 2021 har genomsnittet varit något lägre, 8,5 avhandlingar per

år och fortsatt flest vid Umeå universitet, Karlstad universitet och Linköpings universitet. Nationellt handlar det om 166 avhandlingar fram till 2021. Antalet avhandlingar säger endast något om förekomsten av forskarutbildning i Pedagogiskt arbete på landets lärosäten, inte hur etablerat ämnet är i betydelsen erkänt och vedertaget. En fullödigare bild skulle erhållas om även antal publikationer och antal docenter och professorer i Pedagogiskt arbete sammanställdes över tid, vilket dock ligger utanför denna studies avgränsningar. Den tämligen stadiga produktionen vid Umeå, Karlstads och Linköpings universitet antyder dock att ämnet etablerats. Kartläggningen visar vidare att en avhandling i Pedagogiskt arbete vanligen varit en monografi som är skriven på svenska av en kvinna och baserad på en kvalitativ studie. Huvuddelen av lärosätena har haft genomgången lärarutbildning eller motsvarande samt ett par års yrkeserfarenhet som ett särskilt behörighetskrav för doktorandstudier inom Pedagogiskt arbete, vilket gör att vi till ovanstående beskrivning även kan tillägga att den typiska avhandlingen skrivits av en doktorand förtrogen med skola och utbildning.

Förutom att lärarutbildning som särskilt behörighetskrav varit en strategi för att knyta forskning och skola närmare varandra reser det frågor om vilken typ av forskning som genereras. Doktorandens förförståelse blir något centralt att diskutera, och görs också så i många enskilda avhandlingar, men är även intressant som fenomen inom forskarutbildningsämnet Pedagogiskt arbete. Förförståelse är betydelsebärande inom samhällsvetenskapliga och humanistiska studier i stort, och kan inom Pedagogiskt arbete sägas vara en del i en strategi för att uppnå forskning relevant för lärarutbildning och skolverksamhet. Det som studeras och uppfattas innehåller dock ofrånkomligen tolkningar. Den förförståelse som å ena sidan kan ge större insikt genom att finare nyanser kan uppfattas och som dessutom kan ge tillträde till praktiken, kan å andra sidan bidra till att skymma sikten. Doktoranden har som tidigare lärare socialiserats in i skolans kultur och uppfattar den därför på ett sätt som antagligen inte skulle ha gjort annars. Detta reser obesvarade frågor om i vad mån doktoranderna förmår göra det bekanta obekant. Forskningens krav på systematik, bevisföring och kritisk kollegial granskning blir här, liksom i all forskning, central.

Pedagogiskt arbetes inrättande kan sägas kugga in i den alltmer aktualiserade diskussionen om och realiserandet av praktikinära forskning. Begreppet praktikinära forskning används ofta synonymt eller med liknande betydelse som samverkansforskning och förväntas generera kunskap som har direkt nytta och användbarhet i verksamheten. Under de två senaste årtiondena har praktikinära forskning återkommande behandlats i statliga utredningar (SOU 1999:63; SOU 2018:19), rapporter (Vetenskapsrådet, 2023) och forskning (Carlgren, 2006; Edwards-Groves & Rönnerman, 2022). Flera initiativ för att möjliggöra och finna former för praktikinära forskning har tagits genom exempelvis Skolforskningsinstitutets utlysningar av forskningsmedel och den

nationella försöksverksamheten Utbildning, Lärande, Forskning (ULF) (Jarl & Taube, 2020). Under år 2020 bjöd tidskriften *Pedagogisk forskning i Sverige* in till nationell debatt på temat Praktikinära forskning – ett paradigmskifte på gång. Om utvecklingen kan beskrivas i termer av paradigmskifte är Pedagogiskt arbete, på ett plan, en del i detta skifte. Majoriteten av de avhandlingsprojekt som granskas i denna artikel visar på olika grader av samverkan i betydelsen att forskningen handlat om, genomförts i eller genomförts med olika skolformer och dess aktörer. Härigenom kan de initiala intentionerna som legat till grund för forskarutbildningsämnet sägas vara infriade. Dock är genomslaget för djupare samverkan genom interaktiv forskning, exempelvis aktionsforskning, begränsat. Endast ett mindre antal avhandlingsprojekt har bedrivit interaktiv forskning i den betydelse som tidigare beskrivits, vilket leder till slutsatsen att Pedagogiskt arbete i försumbar grad bidragit till ett paradigmskifte när det gäller att utveckla metoderna för och kunskaper utifrån fördjupad samverkan mellan praktik och forskning.

I avhandlingar framlagda inom Pedagogiskt arbete är, som väntat, grundskolan den mest studerade och representerade skolformen. Närmare hälften av studierna är genomförda i grundskolan följt av gymnasieskolan, som studerats i en fjärdedel av avhandlingarna. Sammantaget är det framför allt pedagoger som kommer till tals i studierna, vilket innebär att de lärare som doktorerar i hög grad väljer att forska om sitt eget skrå. Genom observationer, samtal och intervjuer är det pedagogernas perspektiv som lyfts fram, hur de talar om sin profession, sina erfarenheter och hur de genomför sin undervisning. De kunskapsanspråk som görs rör framför allt lärarprofessionen, lärares möte med eleven och lärares yrkesidentitet. Lärarprofessionen står i fokus i ungefär lika många avhandlingar som både eleven och skolämnen tillsammans.

I studierna har även barn och elever kommit till tals genom intervjuer och enkäter. Vårdnadshavare är däremot en grupp som knappast alls finns representerad. Detta ska ses i förhållande till att vårdnadshavare fått ett utökat rättighetsutrymme att bestämma över de egna barnens skolval och utbildning. Den förändrade relationen mellan vårdnadshavare och skola, i och med marknadsanpassningen av skolan, har således inte gjort avtryck i val av forskningsfokus (jfr Sjögren, 2011). Inte heller när det gäller förskolans och skolans kärnverksamhet, det vill säga den pedagogiska praktiken och undervisningspraktiken, har vårdnadshavares uppfattningar undersökts.

För att utröna avhandlingarnas kunskapsanspråk, och i förlängningen vilken kunskapsproduktion Pedagogiskt arbete bidrar med, har avhandlingarnas innehållsliga inriktning analyserats. Resultatet visar att när avhandlingarnas innehållsligt inriktas mot skolämnen har framför allt estetiska ämnen studerats. I en tidigare forskningssammanställning av Liberg (2006) framkom att vissa skolämnen sällan studeras, och ett sådant ämne är estetiska ämnen. Pedagogiskt arbete har således delvis lyckats fylla detta glapp. Där-

emot kan konstateras att språk inte uppmärksammats i särskilt hög grad inom Pedagogiskt arbete. Skolämnet engelska har inte studerats i någon av avhandlingarna och inte heller moderna språk, modersmål eller svenska som andraspråk. Detta ska förstås i förhållande till att vissa skolämnen kan studeras inom ett flertal forskarutbildningsämnen, i detta fall exempelvis inom språkdidaktik, medan andra skolämnen inte har samma möjlighet. Ovanstående tyder på att Pedagogiskt arbete som forskarutbildningsämne bidrar till att utjämna skillnader när det gäller tillgång till forskningsresurser och i förlängningen skolämnens vetenskapliga förankring.

Det statliga uppdraget till skolhuvudmän och förskolor och skolor att organisera och genomföra utbildning, vilande på nationella styrdokument, tolkas och genomförs av olika skolformer på lokal nivå. Många av avhandlingarna i Pedagogiskt arbete beskriver detta som bakgrund eller utgångspunkt för en studie. I några avhandlingar står styrdokumenten även i förgrunden, genom dokumentanalyser. Att flertalet avhandlingar tar hänsyn till styrdokumenten medan ett fåtal studerar dem mer explicit skiljer sig från 90-talets utbildningsforskning, där ramfaktorer stått i fokus i en majoritet av avhandlingarna (jfr Eklund, 1995). Den innehållsliga inriktningen inom Pedagogiskt arbete handlar om att förstå och förklara det pedagogiska inre arbetet, men inte i första hand i ljuset av de yttre begränsningar som skolan som organisation innebär eller de villkor den statliga styrningen medför. Detta kan dock inte ses som något specifikt för Pedagogiskt arbete. Generellt tycks ramfaktorteoretiska studier ha minskat inom utbildningsvetenskap.

I föreliggande artikel har även avhandlingarnas teoretiska hemvist setts som förklarande för de kunskapsanspråk som görs inom Pedagogiskt arbete. Inom det utbildningsvetenskapliga forskningsfältet, vilket innefattar Pedagogiskt arbete, finns en bredd när det gäller teoretiska traditioner. Eftersom studieobjektet, eller "verkligheten", kan tolkas utifrån ett flertal olika perspektiv och därigenom ge oss olika förklaringar får valet av teoretiska utgångspunkter eller perspektiv betydelse för det kunskapsfält som utvecklas. Så även inom Pedagogiskt arbete. Samtidigt som en doktorand i sin studie väljer vissa perspektiv väljer denne även bort andra perspektiv och förklaringar, explicit eller implicit grundade i epistemologiska och ontologiska antaganden. I merparten av avhandlingarna i Pedagogiskt arbete ingår specifika teorikapitel i vilka teoretiska perspektiv och utgångspunkter redovisas. Endast två av 112 avhandlingar har inte kunnat tillskrivas någon uttalad teoretisk tradition. Analysen visar att det inte finns någon bestämd teoretisk hemvist inom det unga forskarutbildningsämnet Pedagogiskt arbete utan i stället en öppenhet och ett prövande. Som tidigare nämnts förekommer det att teorier från olika traditioner tillämpas i en och samma avhandling. Detta kan å ena sidan ses som en vilja att skapa bred förståelse för ett mångfacetterat studieobjekt och utmana fasta forskningsstrukturer, å andra sidan, om hänsyn tas till epistemologiska antaganden, kan de valda teorierna inbegripa principiella anspråk som

gör dem svåröföreliga. Hur detta hanterats i de enskilda avhandlingarna ligger utanför föreliggande studie.

Fler än hälften av avhandlingarna befinner sig inom den tolkande traditionen vilket kan relateras till den målsättning som funnits inom Pedagogiskt arbete gällande att skapa högre grad av förståelse för den komplexa skolverkligheten. I avhandlingar inom den tolkande traditionen ges dock sällan förklaringar till generella företeelser eller generellt tillämpbara svar på skolans frågor. Endast 16 avhandlingar har klassificerats till den funktionalistiska traditionen. I dessa studier återfinns designexperiment och interventionsstudier. Det låga antalet studier inom funktionalistisk tradition tycks kvarstå på liknande sätt som Eklund (1995) beskriver för 80-talet inom pedagogisk forskning.

Forskningsämnet Pedagogiskt arbete är således en av flera satsningar som gjorts inom utbildningsvetenskap de senaste decennierna (Burman m.fl., 2018) och kan även relateras till en tid när ökad uppmärksamhet riktats mot praktikinära forskning. Formeringen av det fortfarande unga forskarutbildningsämnet kan delvis beskrivas som styrd, genom styrdokument, särskilda behörighetskrav och inom de normer och värderingar som förknippas med vetenskaplig verksamhet, men också öppen för prövande och pluralism. Framträdande är ett praktikinära och kvalitativt kunskapsintresse som lyfter fram lärarprofessionen och som bidrar till en forskningsbas för fler skolämnen. Artikeln bidrar dessutom till att synliggöra vad som inte studerats och så här långt ligger utanför Pedagogiskt arbetes kunskapsintresse.

NOTER

¹ Lärosäten som haft doktorander inom forskarutbildningsämnet Pedagogiskt arbete samt antal avhandlingar som lagts fram vid varje lärosäte fram till och med den 22 maj 2015, och därmed ingår i studien: Umeå universitet (53), Linköpings universitet (16), Karlstads universitet (14), Göteborgs universitet (9), Högskolan i Borås*/Göteborgs universitet (4), Högskolan Kristianstad*/Umeå universitet (4), Jönköping University (3), Högskolan Dalarna*/Umeå universitet (2), Högskolan i Borås*/Umeå universitet(1), Stockholms universitet*/Umeå universitet (1), Malmö högskola*/Umeå universitet (1), *Högskolan Kristianstad/Karlstads universitet (1), Högskolan Kristianstad*/Malmö högskola (1), Linnéuniversitetet*/Göteborgs universitet (2). (*Lärosäten som inte haft egen examensrätt har samverkat med lärosäte som har rätt att utfärda examen. Högskolan Dalarna har efter denna sammanställning, år 2017 erhållit forskarutbildningsrättigheter inom Pedagogiskt arbete).

²Den sista avhandlingen som finns medräknad i studien lades fram 22 maj 2015 vid Umeå universitet. Under den resterande delen av 2015 framlades 3 avhandlingar ytterligare (ljusgrå markering i stapeldiagrammet). Mellan 2016–2021 har ytterligare 51 avhandlingar i Pedagogiskt arbete godkänts, fördelat enligt följande: 2016 (8 st.), 2017 (14 st.), 2018 (5 st.), 2019 (9 st.), 2020 (6 st.) samt 2021 (9 st.).

REFERENSER

- Arreman, Inger (2002). Pedagogiskt arbete: en social konstruktion för att fylla en social funktion. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, 1-2, 39-56.
https://www.umu.se/globalassets/organisation/utan-fakultetstillhorighet/lararhogskolan/forskning/publikationer/tidskrift-for-lararutbildning/2002/lofu_1-2_2002.pdf
- Burman, Anders, Daniel Lövheim, & Ringarp, Johanna (2018). *Utbildningsvetenskap: Vätteseminarium om ett vetenskapsområdes uppkomst, utveckling och samtida utmaningar*. Södertörns högskola.
- Carlgren, Ingrid (2006). Utbildningsvetenskap - en vetenskap om utbildning eller den vetenskap utbildningen behöver? I Bengt Sandin, & Roger Säljö (Red.), *Utbildningsvetenskap - ett kunskapsområde under formering* (s. 328-354). Carlsson Bokförlag.
- Carlgren, Ingrid (1999). Professionalism and teachers as designers. *Journal of Curriculum Studies*, 31(1), 43-56. <https://doi.org/10.1080/002202799183287>
- Edwards-Groves, Christine, Rönnerman, Karin (2022). Action Research conceptualised in seven cornerstones as conditions for transforming education. *IJAR – International Journal of Action Research*, 18(2), 116-133.
<https://doi.org/10.3224/ijar.v18i2.03>
- Eklund, Gunilla, Aspfors, Jessica, & Hansén Sven-Erik (2019). Master´s thesis – a tool for professional development? Teachers´ experiences from Finnish teacher education, *Nordisk tidskrift för utdanning og praksis* 13(2), 76-92.
<https://doi.org/10.23865/up.v13.1973>
- Eklund, Harald (1995). *Pedagogisk forskning under en femårsperiod. En studie av innehåll och forskningsmönster i svenska doktorsavhandlingar under åren 1988 - 1992*. Linköpings universitet: Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Erikson, Lars (2013). Föräldrassamverkan – en fråga om förtroende och erkännande i ljuset av några principer för relationen mellan föräldrar och skola. *Forskning om Barn og Barndom i Norden*, 31(4), 13-27. <https://doi.org/10.5324/barn.v31i4.3746>
- Erikson, Lars (2004). *Föräldrar och skola* [Doktorsavhandling, Örebro universitet].

- Erixon, Per-Olof, & Kallós, Daniel (2005). Den nationella forskarskolan i pedagogiskt arbete (NaPa). I Per-Olof Erixon (Red.), *Forskningsarbete pågår* (s. 6-10). Umeå universitet.
- Fransson, Karin, & Lundgren Ulf P. (2003). *Utbildningsvetenskap – ett begrepp och dess sammanhang*. Vetenskapsrådet. [https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-
rapporter/2003-03-03-utbildningsvetenskap.html](https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-
rapporter/2003-03-03-utbildningsvetenskap.html)
- Halldén, Gunilla (2006). Utbildningsvetenskap - ett kunskapsområde med relevans för forskningen om små barn, I Bengt Sandin & Roger Säljö (Red.), *Utbildningsvetenskap - ett kunskapsområde under formering* (s. 274-296). Carlsson Bokförlag.
- Hultman, Glenn, & Martinsson, Bengt-Göran (2005). Pedagogiskt arbete - ett nytt forskningsfält vid Linköpings universitet inom det utbildningsvetenskapliga området. I Glenn Hultman & Bengt-Göran Martinsson (Red.), *Pedagogiskt arbete som forskningsfält: Några forskningsinriktningar vid Linköpings universitet* (s. 11-30). Linköping: Skapande Vetande, 2005, 11-30.
- Hultman, Glenn, & Martinsson, Bengt-Göran (2018). Pedagogiskt arbete som tvärvetenskapligt forsknings och utbildningsfält. Exemplet Linköpings universitet. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 23(5), 118- 136. <https://doi.org/10.15626/pfs23.5.07>
- Jarl, Maria, & Taube, Magdalena (2020). Organiserade partnerskap i lärarutbildning lägger grunden för praktisknära forskning. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 25(4), 90-94. <http://10.15626/pfs25.04.07>
- Kallós, Daniel (2009). Varför är det så förtvivlat svårt att bygga upp forskning och forskarutbildning i anslutning till lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet? Om myndighetsmissbruk, svek och andra missförhållanden. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 14(3), 237–249. <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1032/883>
- Liberg, Caroline (2006). Skolan är fattig! – att utforska utbildningsverksamhetens innehåll, I B. Sandin & R. Säljö (Red.), *Utbildningsvetenskap – ett kunskapsområde under formering*. Carlsson Bokförlag.
- Lidegran, Ida, & Broady, Donald (2003). *Forskning och forskarutbildning av utbildningsvetenskaplig relevans vid Uppsala universitet. Inventering våren 2003 på uppdrag av Utbildningsvetenskapliga fakultetsnämnden*. Rapport 2003:2. Utbildningsvetenskapliga fakultetsnämnden, Uppsala universitet. <http://www.skeptron.uu.se/broady/uv/utbvet-invent-030530.pdf>
- Nilholm, Claes (2017). *SMART. Ett sätt att genomföra forskningsöversikter*. Studentlitteratur.
- Norges forskningsråd Rapport 2021:6 *Evaluering av Nasjonal forskerskole for lærerutdanning (NAFOL)* Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU)

- Norskt Forskningsråd (2013). *Nasjonal forskerskole for lærerutdanningene (NAFOL). En utvärdering efter halva tiden*. Oslo: Divisjon for samfunn og helse. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1410541/FULLTEXT01.pdf>
- Orlenius, Kennert, & Strömberg, Marianne (2014). Pedagogiskt arbete som vetenskap – förtyligande eller fördjupning? I Monika Vinterek, & Anders Arnqvist (Red.), *Pedagogiskt arbete. Enhet och mångfald* (s. 169-187). Pedagogiskt arbete i Sverige 1 (serie). <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:774917/FULLTEXT01.pdf>
- Prop. 1999/2000:135. *En förnyad lärarutbildning*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/proposition/en-fornyad-lararutbildning_GN03135
- Runesson, Ulla, & Rönnerman, Karin (2008) *Pedagogiskt arbete. Ett forskningsämne i utveckling vid IPD*. Göteborgs universitet: IPD-rapport 2008:08. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/22981/1/gupea_2077_22981_1.pdf
- Rönnerman, Karin, & Langelotz, Lill (2015) *Lärares frågeställningar genererade ur utbildningspraktiker*. Delrapport från SKOLFORSK-projektet. Vetenskapsrådet. https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b37/1555424827974/Laerares-fraagestaellningar-genererade-ur-utbildningspraktiker_VR_2015.pdf
- Sjögren, Fredrik (2011). *Den förhandlade makten. Kulturella värdekonflikter i den svenska skolan*. [Doktorsavhandling i Statsvetenskap ,Göteborgs universitet].
- SOU 1999:63. *Att lära och leda - En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/1999/05/sou-199963/>
- SOU 2018:19. *Forska tillsammans – samverkan för lärande och förbättring*. https://www.regeringen.se/contentassets/1e0e6381c554497ab51eeeb13d36b1ce/sou-2018_19.pdf
- Sundberg, Daniel, & Adolfsson, Carl-Henrik (2015). *Att forskningsbasera skolan. En analys av utbildningspolitiska frågeställningar och initiativ över en 20 års period*. Delrapport från SKOLFORSK-projektet. Vetenskapsrådet. https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25a34/1555422926860/Att-forskningsbasera-skolan_VR_2015.pdf
- Tallberg Broman, Ingegerd, Rubinstein Riech, Lena, & Hägerström, Jeanette (2002). *Likvärdighet i en skola för alla. Historisk bakgrund och kritisk granskning*. Skolverket.
- Umeå universitet (2000). Studieplan för forskarutbildning i pedagogiskt arbete vid Umeå universitet. Studieplan fastställd 2000-05-08.
- Vinterek, Monika (2002). Vad är pedagogiskt arbete. Vision och innehåll. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning. Umeå universitet*, 1-2, 11-22. https://www.umu.se/globalassets/organisation/utan-fakultetstillhorighet/lararhogskolan/forskning/publikationer/tidskrift-for-lararutbildning/2002/lofu_1-2_2002.pdf

Vetenskapsrådet. (2006) *Utbildningsvetenskap – ett vetenskapsområde tar form*. (16:2006).
<https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2006-11-01-utbildningsvetenskap---ett-vetenskapsomrade-tar-form.html>

Vetenskapsrådet (2023). *Forskning av denna världen – praxisnära forskning inom utbildningsvetenskap*.
https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25ad0/1529480531413/Forskning-av-denna-vaerlden_VR_2003.pdf

Bildningspraxis och didaktisk reflexivitet som anti-skolkultur

Majsa Allelin

Akademien för Lärande, humaniora och samhälle, vid Högskolan i Halmstad

ABSTRACT

Ungdomar – och särskilt killar – i kommunala förortsskolor är den främsta elevgruppen som missgynnas av det nuvarande skolsystemet. Dessa elevers misslyckanden beskrivs ofta som resultatet av en ”anti-skolkultur”, vilket förklaras av stjälpande maskulinitetsnormer eller avsaknad av uppförandekoder. Trots – eller kanske på grund av – strukturell utestängning har flera självorganiserade bildningsaktiviteter nyligen vuxit fram bland ungdomar. I den här artikeln visar jag hur tjejer och killar som bor i ett socioekonomiskt missgynnade område och som möter strukturella svårigheter i dagens skolsystem, hittar sätt att utmana eller övervinna denna underordning genom att arbeta med lokaltidningen *Life i Orten*. Genom att vända mig bort från det problemorienterade perspektivet och i stället diskutera hur ungdomar i förorten organiserar sig via informella lärandepraktiker, utvidgar jag diskussionen och begreppet ”anti-skolkultur” och inkluderar därmed produktiva perspektiv som hittills har förbisetts. Resultaten visar att arbetet med *Life i Orten* skapar empowerment och nya inlärningsprocesser för ungdomarna genom att möjliggöra för alternativa pedagogiska metoder. Denna frivilliga verksamhet utgör också ett sammanhang där ungdomarnas önskan om bildning kan uttryckas och det hjälper dem att formulera en kritik av det formella skolsystemet, vilket kan förstås som en didaktisk reflexivitet. Hos *Life i Orten* får ungdomarnas bildningslust komma till uttryck, utifrån arbetsformer som innebär större delaktighet och självaktning.

KLASSAMHÄLLET I OCH UTANFÖR SKOLAN

Såväl myndigheter som forskarsamhället meddelar om ett förstärkt klassamhälle i dagens Sverige (Therborn, 2018; Delmos, 2022). Sverige är det OECD-land vars relativa fattigdom ökat som mest, från 3 till 9% mellan



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 [Majsa Allelin]

ISSN: 1401-6788

DOI: <https://doi.org/10.15626/pfs29.0304.04>

1995–2010 (OECD, 2013). Därtill ägde de rikaste 1% över 37,1% av landets totala rikedomar år 2019 (Crédit Suisse Research Institute, 2019, s. 168). Inkomstspridning och förmögenhetskoncentration är en global tendens vars orsaker kan härledas till en nyliberal politik som inneburit omfördelning av resurser från det offentliga till det privata (Harvey, 2005).

För Sveriges del har denna omfördelning från *public good* till *private good* (Englund, 1993; Skyrman et al., 2022), det vill säga från att se till det allmännas bästa till att premiera individens lönsamma val, gjort stora avtryck i skolans värld. Som ofta påtalas är Sverige unikt med att tillåta privata företag bedriva vinstdrivande näringsverksamhet på skolområdet genom valfrihet och offentlig skolpeng. Marknadslogiken med tillhörande konkurrens har även påverkat skolans inre organisering och pedagogiska verksamhet. Samtidigt som kommunala skolor hotas av besparingar gör friskolekoncernerna allt större privata vinster. Granskande myndigheter rapporterar om diverse strategier fristående skolor använder sig av för att välja de mest kostnadseffektiva eleverna (Skolinspektionen, 2022), samtidigt som lärarkåren vittnar om en avprofessionaliserad tillvaro där elevers mätbarhet och kriterieförmedling måste prioriteras före kunskapsförmedling och kompensatoriskt skolsocialt arbete (Allelin, 2020; Fredriksson, 2010).

Utvecklingen av dagens skola har följaktligen skapat en förstärkt segregation mellan elevgrupper baserat på socio-ekonomiska förutsättningar och en försvagad likvärdighet bland landets skolor, vilket bidragit till att reproducera segregationen i stort (Skolverket, 2018; Böhlmark et al., 2015). Vidare rapporterar allt fler unga i skolåldern om psykisk ohälsa till följd av resultatstyrningen och betygssystemet (Skolverket, 2016; Högberg et al., 2021). Eftersom tendensen är ökande och det inte rör sig om enskilda skolor eller elever, bör orsaken till skolans förstärkta sortering sökas på strukturell väg.

Inom kritisk skolforskningstradition (Hextall & Sarup, 1977; Beach, 1999; Allelin, 2020) har skolans arbetsformer framhållits som exkluderande och alienerande eftersom de 1) saknar förankring i elevernas livsvärld, 2) har en individualistisk och förtingligad syn på läroprocesser som trots allt är relationella och kollektiva, 3) skapar instrumentella förhållningssätt kring lärande och bedömning då skolans utbildning reduceras till att bli ett medel för att uppnå vissa meriter, samt 4) utgår från en konstlad uppdelning av teori och praktik av olika ämnen, där teoretisk kunskap värderas högre än den praktiska. Vidare har den antagonistiska uppställningen mellan ”problematiska” elever och skolans ”neutrala” ordning som förklaringsmodell sedan länge belysts av sociologer som ett uttryck för skolans symboliska våld och strukturella sortering (Bourdieu & Passeron, 2008/1970; Willis, 1983/1977). I stället för att rikta sökarljuset mot elever som bärare av attitydproblem eller felaktigt förhållningssätt bör vi, enligt denna teoribildning, belysa den for-

mella skolans systematiska utestängningsmekanismer för att i ett vidare led vidga det pedagogiska utrymmet för en mångfald av elever.

ORTENS ”PROBLEMBARN” OCH POLITISKT MEDVETANDE

Bland de som skolor missgynnats av nuvarande system är kommunala förortsskolor som sällan lockar nya elever utanför upptagningsområdet. Tvärtom väljer studiemotiverade i dessa områden att söka sig bort från dessa skolor baserat på det rasifierade klassamhällets logik, där föreställningar om framgång och god skolgång blir synonymt med urban svenskhet (Allelin, 2015; Kallstenius, 2010). På kommunala förortsskolor utgörs ofta elevunderlaget av relativt låg utbildningsbakgrund hemifrån. Många av eleverna är nyanlända eller är individer som redan tillhör en stigmatiserad och rasifierad arbetarklass i städernas periferi. Vidare råder i dessa skolor en negativ snedfördelning av lärarkompetens, då det i skolor med hög andel elever berättigade till modersmålsundervisning finns en lägre andel behöriga lärare än genomsnittet (andelen är dock som lägst på fristående skolor med hög andel elever med berättigad modersmålsundervisning, Hansson & Gustafsson, 2016).

På elevnivå är det framför allt killar i dessa drabbade förortsområden som i hög grad går ut med ofullständiga betyg och som inte sällan blir stämplade som skolans ”problembarn” (Jonsson, 2007; León-Rosales, 2010). Trots att denna elevgrupp är strukturellt missgynnad – såväl i skolan och senare på arbetsmarknaden (Bursell, 2014), vilket i sin tur riskerar att inverka på motivationen i skolan (Goldstein-Kyaga & Jonsson, 2001, s. 239f.) – beskrivs inte sällan elevernas misslyckade skolframgångar som ett resultat av en ”antikolkultur” som allt som oftast förklaras genom stjälpande maskulinitetsnormer eller avsaknad av uppförandekoder (Jonsson 2014, Francis 2006). Förklaringen landar med andra ord i att rasifierade killars normer och kultur är oförenliga med skolans förväntningar och krav, där två system – rasifierade killars attitydproblem kontra skolans värdegrund – ställs mot varandra. I Paul Willis (1983/1977) klassiska studie *Fostran till lönearbete* som utspelar sig i 1970-talets England belyses också denna strukturella relation mellan ”de stökiga arbetarklasskillarna” och skolans normer men till skillnad från de studier som stannar vid att fokusera på de stökiga elevernas beteenden, komplicerar Willis denna relation genom att närgånget visa hur antagonismen bidrar till att reproducera klassamhället och därmed killarnas strukturella position. Det framgår också att dessa stökiga killar är medvetna om och genomskådar samhällssystemets stratifiering samtidigt som de, på bitvis humoristiska sätt, underordnar sig den, vilket dämpar den eventuella hotfullheten i deras stök (jfr Jonsson, 2007).

I en svensk kontext har den politiska retoriken och lösningen kring ”stökiga elever” inte sällan handlat om att skapa ”ordning och reda” i klassrummet.

Parallellt med denna problembild har det på senare år vuxit fram flera egenorganiserade kultur- och bildningsaktiviteter bland just ungdomar i förorten, där både killar och tjejer deltar. Några av dessa är förortsorganisationerna Megafonens och Pantrarnas föreläsningsserie *Harakat* (2013–2014), *Ortens bästa poet* (2015–2018), *Ortens konstfestival* (2016), skrivarskolan *Qalam* (2011–pågående), poddarna *Edu Orten* (2018–pågående) och *Galdem a talk* (2018–pågående). Dessa organiseringar har av forskare förstått som en ny form av folkbildningsrörelse och har kommit att benämnas med begrepp som ”förortsrörelser” (Tahvilzadeh, 2013), ”urbana rättviserörelser” (Schierup et al., 2014), eller ”ortenrörelse” (Sernhede et al., 2019) och som en form av ”platskamp” underifrån som utmanar och förnyar etablerade civilsamhällsorganisationer (Tahvilzadeh & Kings, 2018; Sjöberg & Kings, 2022). Som León Rosales (2021) beskriver, sker här lärandeprocesser och kollektiv empowerment som bygger på politisk medvetenhet om historiska förtryck. Även Sernhede, León Rosales och Söderman (2019, s. 233) har beskrivit att ”i de föreningar och sammanslutningar som idag växer fram runt om i Orten så utgör folkbildningen ett alternativ till den institutionaliserade formella utbildning som fortfarande framstår som mer elitistisk och instrumentell”. För många unga i dagens svenska förorter kan den underifrån organiserade folkbildningen vara ett av de få pedagogiska sammanhangen som finns i de ungas liv, hävdar Sernhede. Dessa bildande sammanslutningar, som alltså äger rum i samma strukturellt missgynnade områden som präglas av låga betygsresultat, aktualiserar kritiken av den formella skolans arbetsformer ytterligare.

MOT EN NY FÖRSTÅELSE AV ”ANTI-SKOLKULTUR”

Mot bakgrund av den kritiska skol- och folkbildningsforskningen ska jag i denna artikel kasta ljus över hur pojkar och flickor, boende i ett socioekonomiskt missgynnade område och som strukturellt sett är förlorarna i dagens skolsystem, finner bildande vägar bortom denna problembild genom sitt engagemang i bildande aktiviteter efter skoltid. Genom att inkludera nya empiriska exempel som rör relationen mellan informellt lärande i civilsamhället och formellt lärande i skolan är syftet med artikeln dels att pröva att sammanföra och därmed vidareutveckla två forskningsfält som vanligtvis inte har något utbyte med varandra; den samtida ortenfolkbildningsforskningen som beskrevs ovan och den mer genusorienterade pedagogiska forskningen som intresserar sig för så kallad anti-skolkultur bland elever.

Genom denna syntetisering är det andra syftet med artikeln att gå bortom den mer genusorienterade diskussionen om förortsskillars så kallade anti-skolkultur för att i stället ta fasta på *relationen mellan formellt lärande i skolan och informellt lärande utanför skolan*. Utifrån förortsungdomars berättelser kan en mer komplicerad bild av antiskolkultur träda fram och därmed relationen och

motsättningarna mellan de formella och de informella lärandeformerna. Här kan understrykas att analysen alltså inte bygger på skillnaden mellan killar och tjejers prestationer utan snarare vad som förenar dem i deras förhållningssätt kring lärandeprocesser i och utanför skolan. Genom intervjuer med ungdomar som frivilligt engagerar sig i en lokaltidning utanför skoltid undersöks vilka andra former av anti-skolkultur som kan skönjas som är mer produktiva och som inte låser fast en bestämd och redan utsatt elevgrupp i ett antagonistiskt förhållningssätt till utbildningssystemet. Genom att vända mig bort från det mer problemorienterade perspektivet och i stället diskutera hur ungdomar i förorten organiserar sig genom konkret bildningspraxis, utifrån en kritik av skolans arbetssätt, inkluderar detta syfte att förlänga diskussionen om anti-skolkultur och belysa viktiga perspektiv som hittills missats. I bästa fall kan resultaten också ge uppslag som kan bidra till att vidga den formella skolans nuvarande arbetsformer.

Som läsanvisning kan tilläggas att artikeln är skriven på ett sådant sätt som närmar sig den essäistiska formen. Det gör att den saknar explicita underrubriker gällande syfte, metod, teori och resultat. Dessa delar återfinns och skrivs i stället fram efter mer heuristiska principer. En sådan framställningsform ligger mer i linje med artikelns prövande och explorativa syfte.

DET PROLETÄRA MEDVETANDETS TIDIGA FORMER, ELLER, INFORMELLT LÄRANDE DÅ

Hur kan vi då förstå relationen mellan informellt lärande och den formella skolan? Lindblad (2001a, s. 77) gör exempelvis en åtskillnad mellan ”pedagogiska processer” och ”pedagogiska system”. Medan pedagogiska system är definierade till särskilda rum, kan de pedagogiska processerna förstås som relativt obundna till skolan som institution. Med en sådan uppdelning hävdar Lindblad att ”[m]ycket av den bildning som äger rum sker sålunda utanför det formella utbildningssystemet, till exempel genom massmedia eller i arbetslivet” (2001a, s. 77). Till detta kan tilläggas det lärande som sker och utvecklas i civilsamhället och hos sociala rörelser. Under den folkbildningsrörelse som präglade Sverige under det tidiga 1900-talet var just distinktionen mellan pedagogiska processer och system högst närvarande på så vis att arbetarrörelserna positionerade sig mot den formella skolans skiktning och lärandeformer. Då dagens svenska ortenrörelse bör förstås i relation till och som en förlängning av föregående generationers folkbildningsorganisering ska jag börja med att säga något om hur bildningspraxis diskuterats historiskt så att jag kan återkomma till frågan i relation till mina samtida empiriska resultat.

Redan den tidiga folkbildaren Gunnar Hirdman skiljde mellan utbildning och bildning, ”det förra var ett instrument för något annat, det andra ett självändamål – men han menade också att ”bildning” inte behövde utesluta

”utbildning”; den svenska folkbildningen kunde förena dem” (Edquist, 2017, s. 157). En annan viktig röst som gör en liknande uppdelning är Ellen Key. Återkommande uppehåller sig Key vid distinktionen mellan kunskap och bildning, mellan ”den kunnige” och ”den bildade”. Medan kunskaper kan inhämtas och ackumuleras gör bildningen oss insiktsfulla och lägger grunden för utvecklandet av vår omdömesförmåga. Bildningen är personlighetsdanande och demokratiutvecklande, i motsats till kunskapen som på nästintill tingliga sätt kan erhållas utan att vara beroende av den känsla och erfarenhet som bildningen kräver. Inte minst riktar Key kritik mot den formella skolan, då denna plats så tydligt premierar just kunskap (som i denna artikel står liktydig formellt lärande) före bildning (informellt lärande).¹ Enligt Key skapade dåtidens ”skolundervisningen med dess inproppningsmetod ett hinder för självverksamheten, en hämsko på fortbildningsdriften, ett undertryckande av bildningsanlaget” (Key, 2010/1897, s. 133).²

Keys bildningsfilosofi uppmuntrade till känsla och erfarenhet, framför tomma sakkunskaper. Ytterst handlade det för Key om att nå en ”högre mänsklighet” (Key, s. 148), vilket också kan tolkas som ett politiskt projekt.³ Ett konkret sätt för arbetarrörelsen att frångå den exkluderande och andligt förtryckande skolundervisningen var att skapa egna rum för bildning genom studiecirkeln. Enligt Ambjörnssons (2017, s. 136, se även Edquist, 2017) historieskrivning bildades den första studiecirkel i Sverige 1902, initierat av folkbildaren, nykteristen och socialdemokraten Oscar Olsson i syfte att bland annat skapa ”självförtroende och självaktning” hos deltagarna. Genom att varsebli världen och den egna relationen till densamma skulle ett bemyndigande kunna ske, vilket antogs lägga grunden för handlingskapacitet, enhet och styrka. På så vis kunde deltagarna genomgå en medvetandeprocess från att vara en klass *i sig*, till att bli en klass *för sig*. I likhet med Key ska denna självförtroende och självaktning inte förstås som ett individuellt projekt eller egenomsorg. Tvärtom, menade Olsson, skulle arbetet utgå från ett aktivt deltagande genom kollektiva former. ”Bildade bli vi än en gång – genom att delta i arbetet, inte genom att endast höra på och tänka efter” (Olsson, 2018/1918, s. 114). Den sociala dimensionens egenvärde och vikten av gemenskap för deltagarnas motivation att delta betonas därför:

Studiecirkelns umgänges- och samkvämsliv blir oss till största bättnad i dubbel måtto. Dels få vi en allsidigare syn på de stora diktarna och tänkarna samt deras uttalanden och uppfattningar, varigenom den hos självlärde vanliga självgodheten och ensidigheten bannlyses. Och dels få vi genom att sitta tillsammans med våra goda vänner den värde och trevnad, som är den bästa temperaturen för vår andliga växt (...) Samkvämsformens bibehållande garanterar dessutom – och det är det inte minst viktiga – att alla medlemmarna och inte bara det för systematiska studier intresserade

fåtalet hållas kvar i studiecirkelarbetet med dess allmänna kulturintressen.
(Olsson, 2018/1918, s.117, 119)

Genom den sociala formen ”med våra goda vänner den värde och trevnad” skulle alltså det bildande innehållet kunna tillskansas av medlemmarna.⁴ Keys radikala tankar om kunskap, bildning och skolans inproppningsmetod liksom Olssons idéer om studiecirkeln som ett gemenskapsprojekt för oss nära den brasilianska befrielsepedagogiska pedagogen Paulo Freires idéer om bankundervisning och frigörande medvetandegörande.⁵ Enligt Freire (2021/1968, s. 87) ”återspeglar bankundervisningen förtryckarsamhället”. ”I allt – från de ordfixerade lektionerna, metoderna för utvärdering av ”kunskap” och de så kallade ”läskontrollerna” – till avståndet mellan lärare och inlärare, godkännandekriterierna och bibliografiska hänvisningar, finns alltid en ”matmälningssyn” och ett förbud mot verkligt tänkande” (Freire, s. 93). I bankundervisningen ”avser man hålla inlärarna nedsänkta”, ”den autentiskt reflekterande problemformulerande undervisningen” däremot, handlar om att ”höja upp medvetandena (Freire, s. 102). Freire är med andra ord djupt kritisk mot en passiverande undervisningsform, där läraren innehar rollen som den vetande; som ägare av kunskaper, medan ”inlärarna” likt tomma behållare ska fyllas med lärarens kunskaper. I en sådan formaliserad uppställning erkänns läraren som den kunniga och som subjekt, medan ”inlärarna” avhumaniseras och blir till objekt.

Till skillnad från Key är Freire mer polemisk i sin ton. Den centrala uppställningen rör den mellan *förtryckarna* och *de förtryckta* och han lutar sig mer mot en kollektivistisk socialism, till skillnad från Keys mer socialliberala och individorienterade utgångspunkter. Trots detta förenas de i framhållandet av ett aktivt deltagande – av det som Freire kallas *praxis*. I likhet med Key gör Freire en uppdelning mellan bildning och utbildning. ”We need to form and not to train. (...) Forming is something deeper than just training. Forming is needed precisely to change the great and beautiful critical mind of ours: to increase intuitive curiosity which characterizes us as human beings” (Freire, 2014, s. 37). Vidare förenas de även i framhållandet av människans förmåga att bilda medvetna samband mellan olika frågor; att se den organiska helheten i stället för reifierade delar. Det är, enligt Freire, enbart så en humanism kan växa och människan emanciperas. Han skriver att ”...den problemformulerande undervisningen kan inte tjäna förtryckaren. Ingen ’förtrycksordning’ skulle acceptera att de förtryckta plötsligt började ställa frågan ’Varför?’” (Freire, 2021/1968, s. 109f).

På liknande sätt lyder Keys kritik mot skolan. Enligt henne ges inte eleverna möjlighet att se sambanden mellan olika ämnen i det formella utbildningssystemet. Skolans kunskapsförmedling misslyckas med att placera kunskapsstoffet i ett större sammanhang och omvandla det till ett personligt spörsmål. I stället tvingas eleverna närma sig kunskapsinnehållet i så en nedbruten form

att det tar död på inlärningslusten, så till den grad att det sker ett ”själamord i skolan” (Key, 1900).

Överallt eftersträvas förståndsmässigheten på bekostnad av fantasien och känslan, och förståndsbildningens resultat blir därför en slapp åskådning och ett djupt främlingskap för det levande livet. I stället för det innerliga samband med mänskligheten och samtiden, som borde vara skolans resultat, ser man hos den ungdom, som utgår från skolsalarna, en ivrig strävan att inpassa alla mötande erfarenheter i abstrakta kategorier. Vad denna ungdom framför allt saknar, det är just den äkta bildningen, vilken medför en djup humanitet, ger förmågan att erkänna det goda hos olika tänkande och att förstå det levande livets mångskiftande företeelser. (Key, 2010/1897, s. 131)

För att en humaniserande bildning ska ske måste alltså sambanden mellan elev och ämne liksom ämnena emellan uppmärksammas. Sann bildning enligt Key innebär en växelverkan mellan minne, fantasi, förstånd och känsla (Ambjörnsson, 2012, s. 175). ”Översikten, helhetssynen, syntesen – detta är på tankens område bildningen högsta resultat” (Key, 2010/1897, s. 141). Freire går dock längre och ser lösningen i praxis, där teori och handling förenas och berikar varandra. ”Varken ett diletterantiskt spel med tomma ord – intellektuella gåtor – som alltså inte utgör sann reflektion, eller handling för handlingens skull, leder sig till handling. Både handling och reflektion måste existera som en enhet, och inte dikotomiseras” (Freire, 2021/1968, s. 78).

Sammanfattningsvis växte det fram en bildningsrörelse (om än spridd sådan) ur förra sekelskiftets djupa klassklyftor som både skulle forma och utmana den institutionaliserade bildningen av proletariatet (Ambjörnsson, 2017; Johansson, 2014) såväl i Sverige som på andra platser. Det bör sägas att Key och Olsson var långt ifrån ensamma röster i den svenska kontexten och de kan inte heller sägas representera rörelsens alla politiska grenar men de har gjort stora avtryck på våra samtida institutioner, varför de valts ut som relevanta för denna artikel.

Dåtidens bildningsrörelse ägde dock rum i en tid när relationen mellan arbete och kapital såg annorlunda ut jämfört med idag. Industrin var i sin linda och gjorde stora framsteg och de offentliga institutionerna var på väg att expandera. Därtill hade den gemensamma grundskolan inte utvecklats så som vi känner till den idag. Ännu fanns parallellskolesystemet i Sverige som separerade arbetarklassens och de bemedlades barn. Idag kan vi skönja vissa liknande processer såväl gällande de sociala problem som åter växer fram som ett resultat av klyftorna mellan samhällsklasserna, liksom de alternativa svar som formuleras hos marginaliserade grupper, bland annat genom det som svenska forskare beskrivits som en folkbildande ”ortenrörelse”. Det har hävdats att denna rörelse formulerar en ”viktig kritik mot brister i de demo-

kratiska processer som ska garantera medborgerligt deltagande för människor som bor i stigmatiserade områden” (León Rosales, 2021, s. 72). I nästa avsnitt utvidgas det folkbildningsbegrepp som kommit att associeras till förortens aktiviteter genom eget empiriskt material som rör det informella lärande som sker för och av unga i en av Göteborgs förorter. I ett vidare led söker jag i denna artikel förstå hur denna organisering kan tolkas som en sorts produktiv anti-skolkultur.

SAMTIDA BILDNINGSPRAXIS I RASIFIERADE ARBETARFÖRORTER: FALLET *LIFE I ORTEN*

I denna artikel ligger fokus på *Life i Orten*, en lokaltidning som produceras av och för unga i en förort till Göteborg. Tidningen startades 2009 av en lokal kulturarbetare och ungdomshandledare, som vi kan kalla Golchere, som ett svar på den våg av bilbränder som hade inträffade tidigare samma år i området. Initiativtagaren Golchere, tillika chefredaktören, som själv är poet och författare, har av flera i området beskrivits som en eldsjäl och enligt henne själv handlar projektet ytterst om att stärka barn och unga som växer upp med missgynnande förutsättningar orsakade av den ekonomiska och etniska segregationen. För att motverka framtida bilbränder och stenkastningar ville hon skapa lokala aktiviteter så att de unga skulle kunna omsätta sitt engagemang på mer främjande sätt. Vidare var syftet med projektet att skapa en plattform för ungdomarna att sätta ord på sina erfarenheter och känslor i vardagen. Arbetet med tidningen syftar till att skapa en lokal mötesplats där egeninitierade frågor kan bearbetas i grupp och ges en konkret form, det vill säga bli en trycksak.

Tidningen riktar sig till unga i åldrarna 10–16 år och det finns en inbyggd generationsöverskridande modell som syftar till att låta äldre unga bli ledare för yngre deltagare. Det innebär exempelvis att de äldre ungdomarna organiserar aktiviteter för de yngre och finns tillgängliga som goda förebilder. Tidningen utkommer med ungefär 3–4 nummer per år men det löpande arbetet sker varje vecka. 1–2 gånger i veckan samlas ungdomarna i stadsdelens fritidsgård eller kulturhus för att arbeta redaktionellt. Under dessa veckomöten delegeras uppgifter och innehållet för varje nummer planeras tillsammans. På somrarna ingår tidningsarbetet i kommunens feriejobbsverksamhet. Då arbetar ungdomarna dagligen med att organisera sociala aktiviteter för yngre personer i området (exempelvis genom fotbollsturneringar och kultur dagar), delta i skrivarskola, fotoskola samt arbeta som ledare under fyra veckor. Så flätas det redaktionella arbetet med tidningen samman med mer sociala umgängesformer.

Tillvägagångssätt och etiska överväganden

Under vardagskvällar och sommarlovet mellan januari och juni 2021 observerade och intervjuade jag deltagare som var aktiva i *Life i Orten*. Jag gjorde fyra semistrukturerade gruppintervjuer med sammanlagt 13 ungdomar. Intervjuguiden har rört sig kring frågor som hur länge de varit aktiva, varför de valt att engagera sig samt hur det är att bedriva redaktionellt arbete i grupp med chefredaktören Golchere. Flertalet informella intervjuer har även gjorts med chefredaktören under mina observationstillfällen som totalt uppgår till ca 25 timmar. Därtill har jag intervjuat en före detta lärare till några av de aktiva ungdomarna samt två högre, ansvariga tjänstepersoner inom förvaltningen för att bättre förstå arbetet med tidningen och dess administrativa relation till området. Frågorna har då handlat om vad de anser om lokaltidningen, vilken erfarenhet de har av den samt vilken relation de har till Golchere och de aktiva ungdomarna.

Att studera ungdomar i ett socialt utsatt område medför behov om etiska överväganden. Studien, som ingår i forskningsprogrammet *Mellan resignation och framtidstro: Ett mångvetenskapligt forskningsprogram om utbildningsvägar och lärande bland unga i "utsatta" stadsdelar*, har godkänts av Etikprövningsmyndigheten (Dnr. 2020–01888) och har därmed följt de forskningsetiska principer inom samhällsvetenskaplig forskning som involverar människor, så som konfidentialitetskravet, informationskravet och frivilligheten i deltagandet. Här kan tilläggas att tidskriften, de unga samt chefredaktören går under fingerade namn. Vad gäller sådana aspekter som faller utanför etikprövningslagen har jag reflekterat över hur min roll kan ha påverkat studiens resultat. Som relativt ung forskare med utländsk bakgrund, kunde jag exempelvis märka att ungdomarna blev nyfikna på mig på välkomnande sätt. De ställde frågor om hur man blir forskare och vad det innebär i praktiken. Jag upplevde att jag fick ett förtroende relativt snabbt, delvis på grund av min härkomst och på grund av mitt arbete (vilket inte var helt olikt vissa av deras arbetsuppgifter med tidningen). Att jag själv kommer från samma stad, om än från andra delar, gjorde också att det fanns en outtalad, gemensam förståelse för stadens sociala uppdelning och de olika stadsdelarnas rykten.

Tidningsarbete som prefigurativ lärandeprocess

För att teoretiskt förstå vad *Life i Orten* är för sorts tidskrift kan man ta hjälp av Svenbergs (2019, s. 62–63) definition av rörelsetidskrift, som enligt författaren är:

(...) en regelbunden utgiven skrift som uttrycker en rörelse eller rörelseorganisations mening och meningsutbyten och som i någon mån är sanktionerad och läst av dess deltagare. (...) Tidskrifterna är text som deltagare i rörelsen bidrog till och läste (...) Det är tidskrifter som 1)

skapar ett vi eller kretsar kring kollektiv handling 2) formulerar olika uttryck för konflikt med motparter och 3) är orienterade kring ett innehåll som syftar till social förändring.

Vad gäller det politiserande arbetet med rörelsetidskriften beskriver Svenberg (2021, s. 104) hur "[s]krivandet blir också i sig en prefigurativ form, eftersom de rörelseaktiva genom skrivandet kan pröva sig fram kring resonemang (...). Skrivandet blir det sätt på vilket idéer om en annan verklighet och social ordning kan åskådliggöras". Skrivandet kan alltså föregå handlande, som ett sätt att testa nya tankar och skapa samband mellan olika fenomen som berör medlemmarna. Även om *Life i Orten* inte kan klassas som en social rörelse eller politisk sammanslutning så samlas trots allt ungdomarna i området veckovis runt en tidskrift som berör aktuella samhällsfrågor. I kommande avsnitt ska jag visa att arbetet med tidningen bidrar till att – på ett samhällsorienterat och skönlitterärt prövande sätt – formulera innehåll som både syftar till bearbetning av aktuella ämnen i ungdomarnas liv samt till förändring. Tidningen skapar således en social plattform där ett kollektivt åtagande, intentionalitet och identitet formas (se Svenberg, 2021, s. 46f). Till skillnad från skolans färdiga kriterier inbegriper således arbetet med tidningen en möjlighet att gestalta och ge form åt spörsmål som berör deras verklighet. I ett sådant (hantverks)arbete blir processen ett mål i sig. Slutligen lyfter även Svenberg att en sådan trycksak förmodligen var det enda medlemmarna i arbetarrörelsen hade råd att köpa. Eftersom kostnadsfrågan var reell var priserna låga. I fallet med *Life i Orten* är tidskriften gratis och delas ut i närområdets samtliga skolor så att alla barn och ungdomar ska ha gratis tillgång till den. Svenbergs definition av vad en rörelsetidskrift är, liksom dess prefigurativa möjligheter om att kollektivt formulera en annan värld, kan därför tillämpas på ett givande sätt även här.

Tidningsarbete som solidarisk samverkan och praxisgemenskap

Med sitt uttalade syfte att vara en främjande och aktiverande verksamhet kan *Life i Orten* i ett vidare led förstås som ett eget "pedagogiskt system" med tillhörande pedagogiska processer som äger rum utanför den formella skolans miljöer (Lindblad, 2001a). Tidningsarbetet som prefigurativt sammanhang, där det tillåts pröva tankar i teori och praktik, utgör en del i den pedagogiska processen. En annan del har sin grund i de kollektiva arbetsformerna, i det som här kommer förstås som solidarisk samverkan.

I det löpande redaktionella arbetet med tidningen behövs olika delar för att kunna skapa en helhet – några fotograferar, andra gör intervjuer, några andra delar ut tidningen, och ytterligare andra skriver texter av såväl skönlitterär art (dikter och noveller) som fakta (reportage och intervjuer med olika yrkesgrupper och beslutsfattare). Ungdomarna blir således ömsesidigt beroende av varandra i sitt engagemang och bildar, med hänvisning till Durkheim

(2013/1893), en sorts arbetsmässig solidaritet baserat på arbetsdelningen dem emellan.⁶ Det fysiska resultatet av arbetet kan förstås som ett materialiserat framsteg, sprungen ur kontinuerlig samverkan. Resultatet blir någonting konkret som de unga kan spegla sig i och uppleva meningsfullhet genom (jfr Marx 1978/1844). Att arbetet resulterar i ett fysiskt objekt som lever vidare och blir erkänt i världen skapar i ett vidare led självaktning och självtillit, för att återknyta till Olsson, hos de som ansträngt sig. Tidningen blir på så vis en länk, ett medierande redskap både inåt mellan deltagarna och utåt mellan deltagarna och omvärlden. Enligt Durkheim kan framstegen dock inte vara oändliga eller obegränsade utan behöver en yttre gräns och/eller riktning för att omsätta ansträngningarna på ett produktivt sätt.

Glädjen och tillfredsställelsen i olika aktiviteter och ansträngningar ligger ju i känslan av att ens handlingar inte är förgäves utan innebär framsteg. Men man kan inte göra några framsteg, om man inte har något mål att se fram emot – eller, vilket är samma sak – om målet inte är avgränsat. (...) Men eftersom individen själv inte har någon möjlighet att begränsa sina behov, måste detta ske genom krafter som ligger utanför honom (...) De måste alltså få den från en auktoritet, som de respekterar, och som de spontant fogar sig efter. (Durkheim, 2004/1897, s. 205f)

För Durkheim är det endast samhället – det kollektiva medvetandet och de accepterade idealen – som kan utföra denna modererande roll. Det är den enda moraliska makt som är överlägsen individen och i förlängningen den som fördelar resurser bland olika grupper och därför den enda som kan bli godtagen. Fallet *Life i Orten* komplicerar emellertid Durkheims moral-sociologiska tes då tidningen uppstått och verkar som ett alternativt svar på det utanförskap som området befinner sig i, i relation till majoritetssamhället. Alltsedan den våg av bilbränder som startade 2009, klassas stadsdelsområdet av polisen som ett utsatt område och ingår med anledning av detta i den polisiära satsning som startade 2010 med införandet av områdespolis. Sedan 2015 ingår också stadsdelsområdet i Göteborgs stads nationellt initierade samverkansprojekt *Trygg i Göteborg*, som innebär hög polisen närvaro med så kallad ”hot spot patrullering” (se t.ex. Polisen, 2015). Polisens närvaro och områdets dåliga rykte var ett samtalsämne som ofta återkom under de redaktionella träffarna. Det framgick att Golchere och de unga (i vilkas ögon denne har legitimitet) möttes i ett samförstånd om att samhället ser dem som potentiellt skyldiga till brott och därmed gjorts föremål för repressiv kontroll. Arbetet med tidningen blev på så vis en kritisk verksamhet vars sammanhang fick representera det konstruktiva men trots allt parallella, samhället (vilket också innebär en form av parallell kunskapsverksamhet till den formella skolan). I Durkheims termer förkroppsligade chefredaktören Golchere där-

med den nödvändiga auktoritet som ungdomarna respekterar och fogar sig efter, vilket framkommer i intervjuerna längre fram.

Vidare kan den solidariska samverkan förstås som ett sorts lärande situerat i en *praxisgemenskap*, där deltagares levda erfarenheter och de kollektiva sociala praktikerna formar och omformar lärandet (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Begreppet praxisgemenskaper vidareutvecklas senare av Wenger (1998, s. 73) där han identifierar tre dimensioner, vilka alla är väsentliga för en fungerande lärandemiljö. Dessa tre kan översättas till *ömsesidigt engagemang*, ett *gemensamt åtagande* samt en *delad repertoar*. Det ömsesidiga engagemanget präglas enligt Wenger av ett kollektivt arbetssätt som består av enskilda deltagare som kontinuerligt gör gemensam sak och därmed formar och upprätthåller ett ”vi”. Det gemensamma åtagandet präglas i sin tur av ett delat ansvar, en gemensam rytm och kollektiva tolkningar av omvärlden och aktiviteterna. Slutligen definieras den delade repertoaren av delade diskurser och handlingar, av gemensamma berättelser av händelser och erfarenheter som varit.

För det första innebär det redaktionella arbetet ett ömsesidigt engagemang som formas och upprätthålls genom att de unga kommer samman varje vecka för att på ett löpande sätt arbeta med tidskriftens olika delar. Detta gemensamma åtagande i trycksakens realisering genom kontinuerlig närvaro innebär i praktiken en ansvarsfördelning och en kollektiv rytm (eftersom det finns regelbundna deadlines). Utöver att vara en ändamålsenlig verksamhet bildar *Life i Orten* också ett socialt sammanhang (genom aktiviteter så som fotbollsturneringar, grillfester och konserter), vilket stärker gruppens gemenskap och arbetsmotivation. För det tredje bygger arbetet redan på en delad repertoar i redaktionen, i form av gemensamma erfarenheter och subjektspositioner i den segregerade staden. Tidningen blir en praktisk kanalisering och materialisering av de händelser som flera av deltagarna kan känna igen sig i.

Nästföljande tre avsnitt presenterar analysen utifrån tre huvudsakliga teman och knyter an till den äldre folkbildningstraditionen som presenterades ovan; självaktning och självtillit genom delaktighet, solidaritet genom kollektivt arbete i form av samverkan samt föreningen av teoretisk och praktisk kunskap. Dessa tre analytiska teman sammanfattar ungdomarnas kritiska förhållningssätt gentemot den formella skolans lärandeformer och bildar definitionen av en produktiv anti-skolkultur som är sprungen ur den samtida rasifierande klasserfarenheten av att bo i ett utsatt förortsområde.

Självaktning och självtillit genom frivillig delaktighet

I linje med studiecirkels umgängesformer och samliv, som folkbildaren Oscar Olsson menar är avgörande för deltagarnas motivation, framhåller ungdomarna att *Life i Orten* skapar en känsla av gemenskap. Denna sociala form

fungerar i ett vidare led som en sorts språngbräda för att kunna bearbeta kunskap och lära sig nya saker på frivilliga sätt.

MAJSA: Varför är man med i *Life i Orten*? Vad är det som gör att ni kommit hit?

NORAH: Alltså det är mer ... Man umgås mer på ett säkert ställe och man, typ hur säger man?

AMINA: Man kan relatera till vissa människor som kommer dit också.

MAJSA: På vilket sätt då?

AMINA: Liksom om du har en motivation för någonting som kommer ... Alltså i *Life i Orten*. Att du vill prata med människor, du vill göra intervjuer på folk, du vill lära känna människor. Att du kan diskutera med någon annan om det också, som du kanske i framtiden också kan bli god vän med och ha väldigt bra relation liksom.

NORAH: Och att få vara med i saker och inte bara lära sig i skolan, utan här också. Men man kanske inte lär sig på ett... samma sätt, men man lär sig ändå.

AMINA: Extra kunskap, fast du får det på ett bra sätt liksom. Du behöver inte tänka som att det är skola.

MAJSA: Hur skiljer det sig, skolan och hur man lär sig att göra här?

NORAH: Du har inget val [i skolan], känns det som [skratt].

DIANA: Du är tvungen att lära dig men här är det frivilligt.

AMINA: Ja, här är det lite frivilligt och du får göra saker som kanske du inte har fått möjlighet att göra förr. Och du får träffa folk, alltså mer folk... Det känns som att de är från samma bakgrund som du, så det är ganska ... lite enklare att bli vän med dem.

De unga framhåller en samhörighet, bland annat för att de delar liknande bakgrund och livsförutsättningar som gör att de känner sig trygga med varandra. Vidare jämförs och kontrasteras arbetet med tidningen mot den formella skolan där man inte har samma inflytande över hur och varför man ska lära sig. I arbetet med tidningen, till skillnad från i skolan, framhålls den egna delaktigheten påtagligt vilket gynnar motivationen. Genom det frivilliga arbetet med *Life i Orten* utvecklar de unga en, vad jag vill kalla, ”didaktisk reflexivitet”, det vill säga en strukturell medvetenhet om de pedagogiska villkoren i och utanför skolan. Att skolan inte förmår framkalla samma motivation på grund av dess arbetsformer och krav, är ett tema som fördjupas under intervjuens gång:

LUCA: Och alltså det finns saker som när du blir äldre och så, det kommer inte ha kommit från skolan eller det kommer från erfarenhet från andra grejer, också, som till exempel *Life i Orten*.

SAMAN: Och att få vara med och, som vi gjorde i dag då, intervjua en advokat. (...) Du får erfarenhet och du ser hur samhället funkar och det är det som ger dig, alltså, mer kunskap och du har en vilja till att kanske göra mer grejer i livet.

LEILA: Liksom att den advokaten ... Jag visste inte så mycket om dessa tills jag fick höra hans sida av det. Jag fick ett bättre perspektiv av hans arbete och det motiverar mig mer till att gå de ämnena, juridik och så.

MAJSA: Mhm. Och ni känner inte att ni kan få den typen av kunskap i skolan då?

LEILA: Jo, men det är mer ... Här ser man mer folk från samma bakgrund som du, lyckas med saker. I skolan kanske du känner att du är tvungen till att göra bra och prestera, men här du kan ... i alla fall kan umgås med människor samtidigt som du lär dig någonting.

LUCA: Du är lite mer dig själv också.

SAMAN: I skolan är du mer tvungen på att vara på ett visst sätt. Alltså, fattar du? Du är tvungen att vara på ett sätt som ... Du måste anpassa dig.

LUCA: Uppföra dig på ett visst sätt.

SAMAN: De vill att... De har vissa ... Krav på oss.

MAJSA: Vilka är det? Och vad är det för typ, till exempel?

LUCA: Så här skolkrav då. Om man säger ... Jag vet inte exakt.

LEILA: Det är så typiska regler att man börjar tappa motivationen för det, men när man kommer hit så känner man att alla har sin fria vilja och det finns inte ... det finns vissa regler, men inte så många att du kommer tröttna till slut.

SAMAN: Du har liksom inte någonting du behöver *nå* för att visa att du ... få ett ... Det är som att läraren sätter ett betyg på dig. Här får du vara dig själv. Finns ingen som sätter "Du är ett A, du är ett B, du är ett D".

Allt eftersom intervjun fortgår framkommer en intressant utveckling gällande det kollektiva arbetet och identiteten. Till att börja med upplevs sammanhanget som tryggt då man arbetar tillsammans med likar. Senare framkommer att denna affirmativa sociala bas är en utgångspunkt för att i ett vidare led kunna bli speglad i ens partikulära subjektivitet. "Här får du vara dig själv". Vidare framhåller de unga att arbetet med tidningen upplevs som givande då

man får bekräftelse för sitt arbete. Eller som det framkom i en annan intervju: ”din text hamnar på tidningen, då läser ju flera den och då du kan känna att du har lyckats, gjort någonting som folk läser, känner dig stolt över det”. I skolan, däremot, är kraven snäva och reglerna gör att ”man börjar tappa motivationen”. Att de unga upplever en sådan stolthet utanför skolan framhölls även av en före detta lärare till några av de som är aktiva i *Life i Orten*:

LÄRARE: ...för eleverna är det en stor drivkraft just att ”jag kom med i tidningen. Andra kan läsa min historia.” Och en del, till exempel, som i den här klassen, de skriver väldigt personligt om saker som de aldrig ha skrivit om förut. En kille, han har varit i Sverige i två år, han skrev om ...han var med om ett bombanfall i Kabul, till exempel. Det har han aldrig nämnt. Och då fick de andra verkligen en upplevelse, att ”oj. Han kommer från den verkligheten.”

I intervjuerna ovan framhålls *Life i Orten* som ett sammanhang där man kan få lov att utvecklas och bli trygg i sin roll som lärandesubjekt utan den bedömande blicken som finns i skolan ”där läraren sätter ett betyg på dig”. Denna trygghet som baseras på likhet och igenkänning blir som en språngbräda in i det gemensamma arbetet med tidningen, som i ett vidare led skapar självaktning och stolthet. Det blir som ett sorts bemyndigande eller empowerment genom att se likar som förmögna, vilket kanske inte är fallet i skolan: ”Här ser man mer folk från samma bakgrund som du, lyckas med saker”, som en av deltagarna sade. Så formas en praxisgemenskap, en motkultur till skolans arbetsformer.

Enligt tänkare som Key och Freire, krävs både delaktighet och förståelse för helheten om lärandet ska vara verkligt bildande, något som också framhålls i intervjuerna. ”Du får erfarenhet och du ser hur samhället funkar och det är det som ger dig, alltså, mer kunskap och du har en vilja till att kanske göra mer grejer i livet”, som en annan av deltagarna uttryckte det. Motsatsen är en fragmentarisk och själlös informationsöverföring som återfinns i den formella skolan med dess bedömning och ”skolkraV”, som riskerar att bli avkrävande i stället för utmanande. Vidare framkommer i slutet av intervju-citaten att arbetet med tidningen också innebär en möjlighet att testa på många olika former av lärande. Här finns utrymme till mer praktiska kunskapsformer och tillägnande av konkreta livskunskaper, före abstrakta fragment, vilket får en motiverande effekt för deltagarna eftersom det skapar en direktkontakt med samhället. I ett vidare led bereder det vägen för att kunna påverka omvärlden och göra sin röst hörd, ett tema som fördjupas härnäst.

Bortom uppdelningen av teori och praktik – relationen mellan informellt och formellt lärande

I föregående avsnitt framkom att *Life i Orten* som sammanhang bidrar till en känsla av gemenskap och ger utrymme för lärandeprocesser, vilket enligt de unga saknas i den formella skolan. I följande avsnitt ska jag fördjupa förståelsen för på vilket sätt arbetet med tidningen skapar samhällelig delaktighet och politiskt bildande praxis genom föreningen av teori och praktik.

NINA: Jag tycker det mest intressanta med *Life i Orten*, det är att det är lite politiskt, för jag tycker politik är ganska intressant. Eller, att man har en påverkan ... Till exempel vår intervju med hon stadsdirektören, det kändes som vi hade någon inverkan, för vi berättade lite om våra grejer också så att ... för det kändes som att vi hade chansen.

MAJSA: Att man kan påverka?

NINA: Ja.

AHMED: Jag skulle vilja gå på rättegång.

NINA: Vi ska kontakta åklagare och domare, så det är intressant. Vi säger ifall jag kollar på en rättegång och skriver om rättegången, då är det mer hur *jag* vill skriva om den.

I en annan intervju framhålls hur *Life i Orten* bidrar till konkreta livskunskaper:

JENNIFER: Man lär sig att ta mer ansvar för framtiden eller ta ansvar för skolan också. Man lär sig att det är viktigt. Eller som förra veckan, så snackade Golchere med oss om att man behöver sova mycket och sånt för hjärnan. Det hjälper en på olika sätt.

MAJSA: Är det ingenting som de säger i skolan?

YAKOB: Nej.

JENNIFER: Jag visste inte det.

ELIAH: Inte jag heller.

JENNIFER: Jag visste att man behövde sova, men jag visste inte hur det påverkade.

YAKOB: Ja, de har bara sagt "lägg er tidigare" och så. Men varför påverkar det? De har aldrig förklarat. För vi tycker att vi lär oss jätteonödiga grejer i skolan. Man borde lära barn vad de verkligen beh ... Varför ska jag kunna hur en blomma ser ut, fattar du? Det där är jätteonödigt. Skolan lägger bara jättemycket press på oss ...

ELIAH: Ja, vi behöver lära oss mer om ... Jag har ingen aning om hur man betalar hyran.

YAKOB: Ja, faktiskt. Skolan har inte lärt oss hur man skaffar jobb, betalar hyra, köper hus. Till exempel, hur ska vi få hjälp av arean av ett blåbär?

ELIAH: Hur ska jag använda det när jag ska betala min hyra?

Ytterligare andra beskriver hur *Life i Orten*, i kontrast till den formella skolan, bidrar till sociala och emotionellt utvecklande kunskaper:

THEO: Det är mycket här [i *Life i Orten*] som hjälper i framtiden också, för man lär sig inte så mycket om beteende och relationer och så i skolan, utan mer om de grejerna som... som du behöver till ditt yrke som du ska plugga till, men inte sånt som om du mår dåligt liksom.

De unga framhåller genom intervjuerna att det redaktionella arbetet, liksom *Life i Orten* som socialt sammanhang med Golchere som legitim auktoritet, medför tillägnande av konkreta livskunskaper som är relevanta i vardagen, vilket inte är fallet i den formella skolan. Möjligheten att exempelvis intervjua lokala politiker och tjänstepersoner, liksom personer inom rättsväsendet, ger en mer direkt inblick i hur samhället är uppbyggt och fungerar. Skolan däremot, har enligt de unga uppförandekrav och begär av dem att lära sig fakta som är avskild från verkligheten, så kallade ”jätteonödiga grejor” som förtingligar snarare än levandegör kunskapsstoffet. De ungas citat kan gå i direkt dialog med Key (2010/1897, s. 129) när hon skriver att ”i ett skol-system, där grammatik och matematik äro övervägande, och där även inom de andra ämnena huvudvikten lägges vid abstraktioner, siffror, formler och kategorier, där blir följd ej endast den, att vetandet icke mäktar väcka hänförelse eller framkalla levande intryck av livet världen”. Areal på ett blåbär skulle möjligen kunnat upplevas som relevant kunskap om det kopplades till den framhållna önskan om att få lära sig att köpa ett hus, eller om det förklarades att blåbäret innehåller nyttiga ämnen som liksom sömnen är viktiga för hälsan.

Även om det redaktionella arbetet innefattar praktiska moment och är frivilligt finns det vissa likheter med traditionellt skolarbete. Dels är arbetet med tidningen målstyrt (det ska bli en trycksak), dels underställs de unga en vuxen i grupp (på kvällsmötena säger exempelvis Golchere åt dem att lyssna när det blir stökig stämning), dels förväntas de unga inkomma med text inom ramen för en given deadline som de får återkoppling på. Under intervjuerna framkommer att dessa likheter berikar den formella skolans verksamhet genom att deltagarna får träna på förmågor som krävs där. De unga framhöll exempelvis att deras språkkunskaper hade blivit bättre och att de lärt sig strukturera sina skolarbeten på bättre sätt. Detta var även något som den före detta

läraren till dem, som arbetat i området i över tjugo år, framhöll. Därtill påpekade läraren att det är ”jätte viktigt att de får höra andra röster än bara läraren, så att de får se att allting hänger ihop”.

MAJSA: Finns det någonting ... liknar det här sättet att jobba på, att få kritik och utveckla, så som ni jobbar i skolan med?

SAMAN: Ja, det är nästan som ett skolarbete faktiskt.

MAJSA: Varför är man här på fritiden då? [skratt]

SAMAN: Men det känner mer intressant att få intervjua. Man får större perspektiv.

LEILA: Ja, alltså man får intervjua lite av det som man själv också är intresserad av. Vi säger ifall vi vill bli en viss grej när vi blir äldre, advokat typ, då får vi möjligheten till att intervjua en advokat för att se hur deras jobb är.

MAJSA: Hur har det hjälpt er då, har det hjälpt er i skolan på något sätt?

SAMAN: Ja, men att tänka utanför ramarna när man gör uppgiften, att man ser på det som större perspektiv.

LUCA: Men på ett visst sätt så skulle man tänka utanför ramarna, har det här hjälp oss i skolan. Så skolan och det här [*Life i Orten*] hjälper upp varandra. (...) Och det är vi som planerar också. Vi säger ifall vi vill intervjua en viss person, då mejlar vi och så bestämmer vi tid med den.

LEILA: Ja faktiskt, man lär sig strukturera. För det är vi som måste hålla koll på allting för att arbetet ska gå framåt.

LUCA: För det är inte som ett skol ... *Där* skiljer det sig med ett skolarbete för då är det mer läraren som har ... som ger instruktioner medan vi mer ... Alltså, Golchere säger bara, ”Ja, gör ...”. Om vi ska intervjua en politiker eller något sånt där så måste vi själva ta kontakt, hitta nummer eller mejl.

Deltagarna framhåller förvisso att arbetet med *Life i Orten* på vissa sätt liknar skolarbetet men de är också snabba med att påtala skillnaderna. Framför allt är det utrymmet att ta egna initiativ och autonomi i arbetet som skiljer den formella skolan och det informella lärandet åt. Hos *Life i Orten* måste de unga själva fatta beslut om vem, var och hur de ska intervjua till exempel.

Denna självständighet har enligt de unga också hjälpt dem i skolan. En av deltagarna hävdar att arbete med tidningen bidrar till skolfärdigheter genom ”...att tänka utanför ramarna när man gör uppgiften, att man ser på det som större perspektiv”. På så vis framstår det som att *Life i Orten* bidrar till att placera det annars fragmentariska kunskapsstoffet i en helhetsförståelse som

av-reifierar kunskapen och gör den möjlig att tillägnas på ett subjektivt sätt. Det förtroende som de får av chefredaktören Golchere, till skillnad från läraren som, enligt de unga, ger snäva instruktioner, skapar en självtillit vilket leder till att ”man lär sig att ta mer ansvar för framtiden eller ta ansvar för skolan också”. *Life i Orten* bryter mot skolans former även i det avseendet att det frambringar mer konkreta och användbara kunskaper för livet. ”Det är mycket här som hjälper i framtiden också, för man lär sig inte så mycket om beteende och relationer och så i skolan”, som en deltagare sade. I kontrast till en resultatstyrd skola som alltmer trängt ut det skolsociala arbetet på nationell nivå har kanske *Life i Orten* möjlighet att tillgodose sådana behov på lokal nivå.

Analytiskt sett går det att särskilja formellt och informellt lärande åt, men när deltagarna hävdar att ”skolan och det här [*Life i Orten*] hjälper upp varandra” framkommer att det informella lärandet inverkar på den formella skolan på ett positivt sätt. Som en ungdom sa angående de föreläsningar som Golchere bjudit in till under *Life i Ortens* redaktionskvällar:

Vissa personer som har kommit från en kriminell bakgrund eller typ politiker som man har fått se deras sida och sen har det kommit upp på skolan, lite om politik och så, så det har hjälp också. Och dikter har vi också fått lära oss skriva.

Engagemanget i tidskriften ger med andra ord de unga verktyg att möta skolan på ett mer kritiskt sätt, samtidigt som de får användbara kunskaper i skolans värld, inte minst i svenska och samhällskunskap. Genom tidningsverksamhetens bemyndigande och medvetandegörande praxis, för att tala med Freire, bildar de unga vad jag kallar för ”didaktisk reflexivitet” som hjälper dem att förstå att den formella skolans kunskaper endast är ett av flera sätt att lära sig på. Den produktiva anti-skolkulturen bör alltså förstås som ett utmanande av skolans former, inte nödvändigtvis utbildningsinnehållet.

Solidaritet och gemenskap genom samverkan

Jag har hittills framhållit gemenskapen ungdomarna känner med varandra genom igenkänning liksom den självtillit som formas genom den frivilliga delaktigheten. I detta sista avsnitt ska jag diskutera hur det gemensamma praktiska arbetet lägger grunden för en fördjupad form av samvaro, nämligen samverkan. I nedanstående intervju börjar de unga med att beskriva den sociala närheten för att sedan övergå till att beskriva en arbetsgemenskap.

YAKOB: Mm. Men det känns bara att ”Du behöver inte vara bäst för att vara med här”. Alla har sitt eget sätt att kunna göra någonting.

ELIAH: Man kan lära sig av varandra också, ta hjälp av varandra.

[allmänt medhåll]

MAJSA: Och i början så sa du också att man kom hit och man får träffa andra som man kanske blir... alltså...

ELIAH: Relaterar till typ.

JENNIFER: Och jag tror att också ibland Golchere vill blanda grupperna... vill att alla ska lära känna varandra också. Man får bättre relation med alla andra som jobbar här, inte bara med vissa. Så... alla kan jobba med varandra, så du också i framtiden inte bara kan jobba med dig själv, du kan jobba med andra och så.

YAKOB: Ja, det är så här att när du kommer hit, även om jag har bråkat med någon, så ska du ... som att det inte har hänt.

ELIAH: Du släpper all stress och sånt.

YAKOB: Exakt. Du jobbar ... Du ser bara det som du behöver göra liksom.

ELIAH: När du går in igenom dörrarna, då...

YAKOB: ...så är det som att det inte ens har hänt.

ELIAH: Exakt. Och ibland vi jobbar inte ens. Ibland man ... alla har roligt med varandra och så och man kan spela biljard, prata, spela spel.

MAJSA: Hur lyckas ni sätta konflikterna åt sidan och gå in i ...? Det låter väldigt professionellt.

JENNIFER: Man fokuserar på det som är *nu*. Det som *nu* händer. Det är inte som skola. ”Ja, jag vill inte vara med den här personen, för att jag har bråkat”. Du bara glömmet bort. ”Ja, vad ska vi jobba med?”... det bara byggs nytt, som att du inte ens har typ känt den personen.

MAJSA: Men hur kommer det sig att man ... att det är mycket lättare här på det sättet då?

YAKOB: Känns som att alla uppskattar dig, även fast du är... har några problem.

JENNIFER: Eller typ att ingen här är annorlunda. Det spelar ingen roll vilken bakgrund du har eller så. Alla här kommer från olika bakgrund.

YAKOB: Och Golchere är ingen som kan gå till skolan och göra grejer. Hon är som en vän som till dig eller typ och de ... Det finns flera också som du kan komma till när du har ett problem eller så.

I intervjun framkommer en samhörighet, ett kollektiv, som öppnar upp för deltagarnas individualitet, vilket illustreras genom citats som ”Alla har sitt eget sätt att kunna göra någonting” och ”Man kan lära sig av varandra också, ta hjälp av varandra”. Liknande betonas i en annan intervju, där deltagarnas olika förmågor framhålls komma samman till en gemensam helhet i arbetet. ”Alla

är bra på sitt egna sätt”, som en ungdom sade. I samma intervju betonades även att alla har olika perspektiv och kunskaper, vilket berikar det kollektiva arbetet. Sådana utsagor går både i linje med vad Wenger (1998) beskriver som en förutsättning för praxisgemenskapens ömsesidiga engagemang, det vill säga att deltagare med skilda egenskaper förenas genom kollektivt arbete och den solidariska samverkan som Durkheim definierar genom arbetsdelning (2013/1893).

Temat kring den gemensamma subjektpositionen som framkom i det första empiriska avsnittet återkommer även här men förlängs genom att belysa den individualitet som kan träda fram i en trygg kollektiv miljö. I en sådan miljö kan deltagarnas olika perspektiv och kunskaper, intressen eller förmågor träder fram mot bakgrund av en initial, ej självvald kollektiv likhet. Denna initiala likhet härrör ur den marginaliserade subjektpositionen som ungdomarna upplever i relation till det svenska majoritetssamhället. Det framkommer även att en sådan marginaliserad identitet motiverar deltagarna till att överkomma konflikter inom gruppen, något som också Golchere tryckte på exempelvis under ett redaktionsmöte när hon till gruppen säger: ”När ni jobbar, ni ska agera professionellt. Det är jätteviktigt att vi agerar rätt”.

Samtidigt framkommer, som Olsson (2018/1918) understryker, att de sociala umgängesformerna stärker gruppen och motivationen till arbetet. Att ha utrymme att ibland inte jobba, utan i stället prata eller spela spel, som en av deltagarna sade, skulle i den formella skolans värld klassas som skolk eller otillåtet agerande under skoltid. Hos *Life i Orten* finns detta utrymme, vilket får en berikande och sammanhållande effekt.

INFORMELLT LÄRANDE SOM PRAXISGEMENSKAP OCH ANTI-SKOLKULTUR

I denna artikel har jag tagit avstamp i begreppet anti-skolkultur som hittills förpassats till det mer genusorienterade forskningsfältet och i stället förenat det med den forskning som framhållit ortenfolkkrörelsernas framväxt i den urbana periferin. Med hjälp av fallet *Life i Orten* har jag visat att det går att förstå begreppet anti-skolkultur som en produktiv kritik av den formella skolans arbetssätt på flera områden. Genom den alternativa bildningspraxis som tidskriftsarbetet innebär, som inkluderar frivillig samverkan och arbetsgemenskap bland unga i förorten, har jag gått bortom den anti-skolkultur-forskning som reducerar begreppet till att handla om problematiska könsroller (läs ”de stökiga killarna”). Med hjälp av Durkheim, Key, Olsson och Freire har jag även visat hur det kollektiva arbetet bidragit till att utveckla självaktning och självförtroende hos deltagarna samt visat hur det formas i relation till en legitim auktoritet.

”Allt bildningsarbete kan beskrivas som en rörelse med ett mål och en riktning. Och det är förstas eldsjälarna som anger denna riktning”, skriver Ambjörnsson (2017, s. 303) när han redogör för den tidiga folkbildningens formering. Överfört till denna studie är det uppenbart att initiativtagaren och chefredaktören, tillika lokalt bosatta ungdomshandledaren Golchere är en sådan eldsjäl som anger riktningen för arbetet. För att förstå deltagarnas relation till henne har jag lutat mig åt Durkheim som hävdar att en arbetsdelning blir produktiv och meningsfull i relation till en erkänd auktoritet. Som framkommer i intervjuerna finns en tillitsfull relation dem emellan som bygger på ett samförstånd om stadens segregation och hur det påverkar dem som grupp i samhället.

Utifrån Durkheim och Wenger har jag visat att den sociala praxisgemenskapen som de unga upplever med varandra i relation till den segregerade staden materialiseras genom samverkan i det informella lärandet utanför skolan. En redan befintlig solidaritet baserat på likhet och igenkänning fördjupas genom det gemensamma, kreativa arbetet där teori och praktik, utifrån den egna livsvärlden kan undersökas och utvecklas kollektivt. Denna praxis lär ungdomarna att de också är olika genom att skilda intressen växer fram i de olika delarna av det redaktionella arbetet; vissa är bra på att formulera frågor till intervjuer, andra på att fota, ytterligare andra på att skriva skönlitterärt medan vissa tycker det är givande att agera ledare för yngre deltagare. Sammantaget bildas en organisk helhet och praxisgemenskap, där varje ungdom bidrar med sin del i relation till det större målet, den kollektiva intentionalteten (Svenberg, 2021, s. 46), och det gemensamma åtagandet (Wenger, 1998).

Durkheim (2013/1893, s. 116) menar att det finns olika sorters band som binder oss till samhället men att de som härrör från en gemensam övertygelse och känslor är mycket färre än de som åstadkommes ur arbetsdelningen. Vid en första anblick framstår det känslomässiga bandet som en förutsättning för ungdomarna i *Life i Orten* då det skapar en igenkänning och gemensam utgångspunkt för arbetet. Men vid en närmare granskning är denna gemensamma utgångspunkt ett resultat av det segregerade klassamhället, som ju just är baserat på arbetsdelningen i samhället i stort. Det betyder att arbetsdelningen angår de unga på två nivåer; en passiv utgångspunkt och en aktiv handling ut i världen. För det första delar de unga en klassbakgrund som är sprungen ur samhällets ojämlika arbetsdelning. För det andra ingår de själva i en specialiserad och jämlik arbetsdelning, vilket stärker dem som grupp. Därför kan man också tala om en dubbel solidaritet i relation till den samhälleliga arbetsdelningen.

Denna gemensamma bildningspraxis materialiseras dessutom till en trycksak som får spridning i den verkliga världen, i deras lokalområde och hos deras förvaltning. Denna särskilda bildande gestaltning ligger nära Svenbergs (2021) definition av rörelsetidskriftens prefigurativa potential som handlar om

att skapa ett utrymme för att få berätta sin historia och därmed forma ett kollektivt medvetande bortom den rådande berättelsen.

Skrivandet är i en sådan prefigurativt i betydelsen att det bygger upp den kommunikation och det kritiska samtal som krävs inom all demokratisk kollektivt organisering. (...) Mötena, den sociala samvaron och det kooperativa arbetet (...) utgör den organisering mot vilken vi et blir meningsfullt. (Svenberg, 2021, s. 105).

Utöver det innehållsliga värde som *Life i Orten* bringar, bidrar formen också till att utveckla vissa hantverksmässiga kunskaper som krävs för att arbeta med en tidning.

Att de unga samlas runt en tidskrift innebär samtidigt att det finns en given form som skapar en ändamålsenlig verksamhet. Det informella lärande som här beskrivs är alltså varken regellöst eller helt deltagarstyrt. I relation till den formella skolan framhåller de unga dock att arbetet med *Life i Orten* skapar större delaktighet och bryter mot vissa av skolans grundläggande arbetsformer. En av de mest uppenbara skillnaderna mellan den formella skolans lärandeformer och det informella lärandet som *Life i Orten* representerar, är den mellan frivillighet och tvång i arbetet. Under dagtid är eleverna lagpliktigt skyldiga att närvara i skolan, på kvällar och helger gör de det av egen vilja. Varför? Ett svar är att *Life i Orten*, med Golchere som respekterad auktoritet, utgör ett socialt sammanhang som tilltalar deras känsla och erfarenhet, för att tala med Key. Ett bildningsutrymme som saknas i den formella skolan, enligt de unga. Engagemanget i tidningen belyser på så vis en kanalisering av ett sorts anti-skolkultur; en praktisk kritik gentemot de snäva och obligatoriska lärandeformerna som skolan arbetar efter. I skolans blir de dessutom bedömda och betygsatta efter krav som är ställda på förhand, medan de i arbetet med *Life i Orten* i högre grad utmanas av ett ämnesmässigt intresse.

Som Sernhede (2009, s. 9) tidigare beskrivit skapar unga i förortsområden egna gemenskaper. Dessa ”handlar inte bara om sökandet efter tillhörighet, trygghet, närhet, mening och identitet. De uttrycker också behovet av en annan omvärldsförståelse och andra kognitiva kartor än de som skolan tillhandahåller”. Genom *Life i Orten* får ungdomarna utrymme att skapa sig just ny omvärldsförståelse och kognitiva kartor som skolan inte förmår att ge dem, enligt dem själva. Engagemanget i verksamheten skapar, vad jag kallar, en didaktisk reflexivitet – en (själv)medvetenhet om de pedagogiska villkoren – som bidrar till att utveckla en stolt och förmögen subjektposition, i stället för att acceptera den strukturellt missgynnade ”problembarns-etiketten” som de annars måste bära. Tidningssammanhanget lyckas, till skillnad från skolan, erkänna de ungas verklighet och därmed dem som (lärande)subjekt.

Denna personliga utveckling inverkar dessutom, enligt de unga, på den formella skolan på ett positivt sätt. I intervjuerna framkommer återkomman-

de att *Life i Orten* också fungerar som ett sorts förberedande sammanhang för resten av livet – allt ifrån att konkreta livskunskaper om behovet av sömn och förbättra sina språkkunskaper till mer djupare utvecklingsområden så som att lära sig ta egna initiativ och samarbeta med andra. Denna bildningspraxis låter de unga varva ett prövande och föreställande tillstånd med den levda erfarenheten.

För att återknyta till den kritiska skolforskningen som nämndes inledningsvis, går det följaktligen att hävda att *Life i Orten* 1) uttryckligen förankrar arbetet i elevernas livsvärld, då hela tidningens utgångspunkt är av och för unga i lokalområdet. 2) Arbetet bygger på kollektiva former genom samverkan, i stället för individuella prestationer (som betygssatts) vilket 3) skapar utrymme för medvetandegörande praxis eftersom 4) verksamheten också inbegriper en förening av teori och praktik vilket frångår den formella skolans mer fragmentariska och teoretiska kunskapsförmedling. Genom det redaktionella arbetet bryts även den konstlade uppdelningen mellan ämnena, så som exempelvis svenska och samhällskunskap. På så vis står *Life i Orten* i motsats till de lärandeprocesser och arbetsformerna som traditionellt sett finns i den formella skolan med dess förbestämda mål och rigida bedömningsprocesser.

Som Lindblad (2001b, s. 98) kondenserat formulerar det, är förverkligandet av ens livsprojekt alltid en kulturell verksamhet. Samtidigt är skolan ”kulturellt selektiv vad gäller innehåll, regler och normer. Vissa livsprojekt understöds alltså av skolan, medan andra inte understöds eller motverkas. ”Eftersom ungdomars inflytande i skolan ”är mycket begränsat eller obefintligt” (Lindblad, s. 99) måste de unga söka sig utanför skolans väggar om de ska kunna förverkliga sig på sådana sätt som skolan missar eller motverkar. Genom att ta vara på de ungas röster har jag förnyat anti-skolkulturbegreppet i skolforskningen genom att förskjuta det från att handla om ett problematiskt beteende och opassande värderingar till att i stället definieras som en subjektiverad kritik av skolans arbetsformer.⁷ Anti-skolkulturen som belysts i denna artikel visar hur skolans arbetsformer och upplägg inte förmår inkludera deras livsvärld på engagerande sätt. ”Tills vidare blir det således sällan genom skolan, utan oftast oaktat henne, som vår tids människor lyckas skaffa sig den ”form i förståndet och fullheten i hjärtat”, som oavvisligt innefattas i begreppet bildning” (Key, 2010/1897, s. 134).

Sammanfattningsvis bildar *Life i Orten* ett sammanhang där ungdomarnas bildningslust får komma till uttryck, utifrån arbetsformer som innebär större delaktighet och empowerment. Denna frivilliga, efterskoltid förlagda organisering visar att de unga bär på en vilja att i gemenskap bearbeta samhällsfrågor och utveckla nya lärdomar. I stället för att kontrollera ungdomarnas aktivitet via den formella skolan, tar ungdomarna kontroll över sitt lärande på egen hand i en konkret gemenskapsform; det är lika mycket en bildningspraxis som det är en anti-skolkultur.

NOTER

¹ Jag (2020, s. 60) har tidigare gjort en liknande distinktion mellan bildning och utbildning. I denna distinktion förstås bildningen sakna ett tydligt mål utanför sig själv då det är ett allmänmänskligt varande som bygger på att människan är en reflekterande och meningsskapande varelse som har ett behov av att förstå sin omvärld. Utbildning, däremot, har ett specifikt syfte, är tydligt inramad med en början och ett slut och uppehåller sig vid en rad på förhand uppställda frågor. Till skillnad från bildning är utbildning på förhand kontrollerad och mätbar. I kontrast till Key, vill jag dock hävda att det vore det fel att kalla de för varandras motsatser. Både bildning och utbildning, eller informellt respektive formellt lärande, tar avstamp i och utvecklas i relation till en omvärld och sociala relationer, de kräver båda en social praktik för att kunna realisera lärandelusten. Den formella utbildningen kan av denna anledning utgöra ett sammanhang för bildningsprocessernas platstagande.

² Liknande formuleringar går att finna hos den med Key samtida bildningsförespråkaren Nanny Palmkvist (1910, s. 9), då hon skriver: ”Preparation i stället för barnets själv tillägnelse. Läxplugg i stället för egen iakttagelse. Man ”trattar” och bokstavligen ”slår” in kunskaperna i färdigt skick utan att ge tillfälle till eller utrymme för en egen undersökning, egna omdömen eller slutledningar.”

³ Här bör påpekas att Keys tankar om ”den nya människan” och synen på demokrati till stor del lutade sig på eugenik, läran om rasbiologi, i synnerhet kopplat till vuxnas lämplighet som föräldrar. Enligt Vikström (2021) kan man förstå Key delvis som en tänkare av sin tid, delvis som en självständig idéproducent givet sitt inflytande. Jag anser inte att Keys tankegodts om reproduktion kopplat till den nya människan motsäger artikelns syfte.

⁴ Som flera betonat fanns samtidigt disciplinerande inslag i folkbildningsrörelsen (Edquist 2017, Johansson 2014). Eller som Ambjörnsson (2012, s. 173) skriver: ”Jämlikhetstanken hade både emancipatorisk och patriarkal inriktning: man ville frigöra arbetarna från ”okunnighetens bojer” och samtidigt se till att integrera dem i det rådande samhället, en dubbel strävan som utmärkte hela folkbildningsrörelsen”. Under 1930-talet börjar studiecirkelnas kursutbud dessutom förändras till att bli mer nyttoorienterade. Studiecirkelns relativt disciplinerande form kombinerades alltså också med ett målstyrt innehåll.

⁵ Även om Freires verkade i en annan kontext har hans tankar haft stort inflytande på svensk bildningstradition (se till exempel i flera delar av Burman & Landahl, 2020).

⁶ Jag har medvetet valt att inte definiera Durkheims arbetsdelningsmässiga solidaritetsbegrepp i termer av antingen ”mekanisk” eller ”organisk” då jag anser att det finns inslag av båda. På en strukturell nivå kommer deltagarna samman på grund av den samhälleliga arbetsdelningen, d.v.s. genom klasssamhällets urbana struktur som är ett uttryck för den organiska solidariteten. Det är mot denna bakgrund som verksamheten uppstått och bedrivs. Samtidigt är det en verksamhet som bygger på igenkänning och affinitet, vilket är grunden för mekanisk solidaritet. Å andra sidan opererar *Life i Orten*, vilket empirin visar, på ett sätt som överskrider ungdomarnas sociala position och därmed initiala likhet.

⁷ Jag väljer att använda ordet anti-skolkultur och inte anti-pluggkultur eftersom det är skolan som institution och inte dess innehållsliga moment, så som att plugga, som står i förgrunden för kritiken.

REFERENSER

- Allelin, Majsa (2015). Att orientera sig i skolan, staden och svenskheten. Det fria skolvalet enligt elever i förorten. *Arkiv. Tidskrift för samhällsanalys*, 4, 69–98. DOI: <http://dx.doi.org/10.13068/2000-6217.4.2>
- Allelin, Majsa (2020). *Skola för lönsamhet. Om elevers marknadsanpassade villkor och vardag.* (2 uppl.). Arkiv förlag.
- Ambjörnsson, Ronny (2012). *Ellen Key – en europeisk intellektuell.* Bonniers.
- Ambjörnsson, Ronny (2017). *Den skötsamma arbetaren.* (4 uppl.). Carlssons.
- Beach, Dennis (1999). Alienation and fetish in science education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 43(2), 157–172. DOI: <https://doi.org/10.1080/0031383990430203>
- Bourdieu, Pierre, & Passeron, Jean-Claude (2008/1970). *Reproduktionen. Bidrag till en teori om utbildningssystemet.* Arkiv förlag.
- Burman, Anders, & Landahl, Joakim (Red.). (2020). *1968 och pedagogiken.* Södertörns högskola. <http://sh.diva-portal.org/smash/get/diva2:1449391/FULLTEXT02.pdf>
- Bursell, Moa (2014). The Multiple Burdens of Foreign-Named Men—Evidence from a Field Experiment on Gendered Ethnic Hiring Discrimination in Sweden. *European Sociological Review*, 30(3), 399–409. DOI: <https://doi.org/10.1093/esr/jcu047>
- Böhlmark, Anders, Holmlund, Helena, & Lindahl, Mikael (2015). *Skolsegregation och skolval.* Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering (IFAU). <https://www.ifau.se/globalassets/pdf/se/2015/r-2015-05-Skolsegregation-och-skolval.pdf>
- Crédit Suisse Research Institute (2019). *Global Wealth Databook 2019.* <https://www.credit-suisse.com/about-us/en/reports-research/global-wealth-report.html>

- Delmos (2022). *Platsens betydelse. Årsrapport 2022 om den socioekonomiska boendesegregationens utveckling i Sverige*. Huddinge: Delegationen mot segregation. <https://delmos.se/wp-content/uploads/2022/06/Platsens-betydelse-Delmos-arsrapport-2022-om-den-socioekonomiska-boendesegregationens-utveckling-i-Sverige.pdf>
- Durkheim, Èmile (2013/1893). *The Division of Labour in Society*. (2 uppl.). Palgrave Macmillan.
- Durkheim Èmile (2004/1897). *Själmordet*. Argos.
- Edquist, Samuel (2017). Studiecirkeln – en demokratisk revolution?. I Berg, A., Larsson, E., Michaëlsson, M., Westberg, J., & Åkerlund, A. (Red.), *Utbildningens revolutioner. Till studiet av utbildningshistorisk förändring* (s.139-162). Uppsala Studies of History and Education.
- Englund, Tomas (1993). Utbildning som ”public good” eller ”private good” – svensk skola i omvandling? *Pedagogisk forskning i Uppsala*, rapport 83:108. Pedagogiska inst. Uppsala universitet.
- Francis, Becky (2006). Heroes or zeroes? The discursive positioning of “underachieving boys” in English neo-liberal education policy. *Journal of Education Policy* 21(2), 187–200. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680930500500278>
- Fredriksson, Anders (2010). *Marknaden och lärarna. Hur organiseringen av skolan påverkar lärares offentliga tjänstemannaskap*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/23913/gupea_2077_23913_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Freire, Paulo (2021/1970). *De förtrycktas pedagogik*. Trinambai.
- Freire, Paulo (2014). Pedagogy of Solidarity – A Dialogue. I Freire, Paulo, Freire, Ana M. A., & de Oliveira, Walter (Red.), *Pedagogy of solidarity* (s.35-64). Taylor & Francis Group.
- Goldstein-Kyaga, Katrin, & Jonsson, Britta (2001). Självkänsla och etnisk identitet. I Andersson, Bengt-Erik (Red.), *Ungdomarna, skolan och livet* (s.237-253). HLS förlag.
- Hansson, Åse, & Gustafsson, Jan-Erik (2016). Pedagogisk segregation: Lärarkompetens i den svenska grundskolan ur ett likvärdighetsperspektiv. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 21(1–2), 56–78. DOI: <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1424/1268>
- Harvey, David (2005). *A brief history of neoliberalism*. Oxford University Press

- Hextall, Ian, & Sarup, Madan (1977). School Knowledge, Evaluation and Alienation. I Young, Michael & Whitty, Geoff (Red.), *Society, state and schooling. Readings on the possibilities for radical education* (s.151-171). The Falmer Press.
- Högberg, Björn, Lindgren, Joakim, Johansson, Klara, Strandh, Mattias, & Petersen, Solveig (2021). Consequences of school grading systems on adolescent health: evidence from a Swedish school reform. *Journal of Education Policy*, 36(1), 84–106. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1686540>
- Johansson, Inge (2013). *Bildning och klasskamp: om arbetarbildningens förhistoria, idéer och utveckling*. Arbetarnas bildningsförbund.
- Jonsson, Rickard (2007). *Blatte betyder kompis. Om maskulinitet och språk i en högstadieskola*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Jonsson, Rickard (2014). Boys' Anti-School Culture? Narratives and School Practices. *Anthropology & Education Quarterly*, 45(3), 276–292. DOI: <https://doi.org/10.1111/aeq.12068>
- Kallstenius, Jenny (2010). *De mångkulturella innerstadsskolorna. Om skolval, segregation och utbildningsstrategier i Stockholm*. [Avhandling, Stockholms universitet]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:375660/fulltext01.pdf>
- Key, Ellen (1900). Barnets århundrade: studie två. Bonnier
- Key, Ellen (2010/1897). Bildning. Några synpunkter. I Burman, A., & Sundgren, P. (Red.), *Bildning* (s.125-148). Daidalos.
- Lave, Jean, & Wenger, Etienne (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- León Rosales, René (2010). *Vid framtidens bitersta gräns. Om maskulina elevpositioner i en multietnisk skola*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- León Rosales, René (2021). En själ flyttar aldrig – exil som ärvda drömmar i diasporan. I Silow Kallenberg, Kim, Ingridsson, Jenny, & Gunnarsson, David (Red.), *Frihet! Politik! Systemskap!* (s.71-83). Södertörns högskola. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1588493/FULLTEXT02>
- Lindblad, Sverker (2001a). Ny ungdom – ny pedagogik?. I Andersson, Bengt-Erik (Red), *Ungdomarna, skolan och livet* (s.77-95). HLS förlag.
- Lindblad, Sverker (2001b). Om skolarbetets meningsfullhet och ungdomars mikropolitiska strategier. I Andersson, Bengt-Erik (Red), *Ungdomarna, skolan och livet* (s.96-118). HLS förlag.

- Marx, Karl (1978/1844). Ekonomisk-filosofiska manuskripten. I Marx, Karl, & Engels, Friedrich, *Filosofiska skrifter. Skrifter i urval* (s.55-107). Cavefors.
- OECD (2013). *Crisis squeezes income and puts pressure on inequality and poverty. New Results from the OECD Income Distribution Database.*
- Olsson, Oscar (2018/1918). Studiecirkelarbetet – folkrörelse eller utvalt sällskap?. I Boozon, Stellan, & Hammarin, Jörgen (red.): *Folkbildningens och ABFs idéhistoria* (s.111-122). Arbetarnas bildningsförbund.
- Palmkvist, Nanny (1910). *Framtidens folkskola*. Wilhelmssons förlag.
- Polisen (2015). *Utsatta områden - sociala risker, kollektiv förmåga och oönskade händelser*. Stockholm: Nationella operativa avdelningen, Underrättelseenheten.
https://polisen.se/siteassets/dokument/ovriga_rapporter/utsatta-omraden-sociala-risker-kollektiv-formaga-och-oonskade-handelser.pdf
- Schierup, Carl-Ulrik, Ålund, Aleksandra, & Kings, Lisa (2014). Reading the Stockholm riots - a moment for social justice?. *Race & Class*, 55(3), 1–21. DOI: <https://doi.org/10.1177/0306396813509191>
- Sernhede, Ove (2009). Territoriell stigmatisering, ungas informella lärande och skolan i det postindustriella samhället. *Utbildning & Demokrati*, 18(1), 7–32. DOI: <https://doi.org/10.48059/uod.v18i1.896>
- Sernhede, Ove, León Rosales, René, & Söderman, Johan (2019). *När betongen rätar sin rygg – Ortenrörelsen och folkbildningens renässans: från stigmatisering till kunskapssökande och social mobilisering*. Daidalos.
- Sjöberg, Stefan, & Kings, Lisa (2022). Suburban commons: the rise of suburban social movements and new urban commons in marginalized neighbourhoods in Stockholm. *Nordic Social Work Research*, (12)2, 284-29. DOI: <https://doi.org/10.1080/2156857X.2021.1982753>
- Skolinspektionen (2022). *Fristående skolors mottagande och urval av elever till förskoleklass och grundskola. En tematisk tillsyn*. <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/ovriga-publikationer/2022/fristaende-skolors-mottagande-och-urval/>
- Skolverket (2016). *Attityder till skolan 2015*. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65c2a5/1553966855393/pdf3654.p>
- Skolverket (2018). *Analyser av familjebakgrundens betydelse för skolresultaten och skillnader mellan skolor. En kvantitativ studie av utvecklingen över tid i slutet av grundskolan*. <https://www.skolverket.se/publikationsserier/rapporter/2018/analyser-av-familjebakgrundens-betydelse-for-skolresultaten-och-skillnader-mellan-skolor>

- Skyrman, Viktor, Allelin, Majsa, Kallifatides, Markus, & Sjöberg, Stefan (2022). Financialized accumulation, neoliberal hegemony, and the transformation of the Swedish Welfare Model, 1980–2020. *Capital & Class*. <https://doi.org/10.1177/03098168221128101>
- Svenberg, Sebastian (2019). Rörelsetidskrifter – en genrebeteckning. *Arr. Idéhistorisk tidskrift*, 4, 61–69.
- Svenberg, Sebastian (2021). *Självstyrelse, medbestämmande eller despoti: organisering för ekonomisk demokrati i Storbritannien 1826–1923*. [Doktorsavhandling, Örebro universitet].
- Tahvilzadeh, Nazem (2013). En enad förort kan inte besegras. *Mana - antirasistisk tidskrift*, 2–3, 30–31.
- Tahvilzadeh, Nazem, & Kings, Lisa (2018). Att göra kaos: Om förortspolitik som urban styrregim och demokratiskt spel. *Arkiv. Tidskrift för samhällsanalys*, 9, 103–128. DOI: <https://doi.org/10.13068/2000-6217.9.4>
- Therborn, Göran (2018). *Kapitalet, överbeten och alla vi andra: klassambället i Sverige – det rådande och det kommande*. Arkiv förlag.
- Vikström, Emma (2021). *Skapandet av den nya människan: Eugenik och pedagogik i Ellen Keys författarskap*. [Doktorsavhandling, Örebro universitet].
- Willis, Paul (1983/1977). *Fostran till lönearbete*. Röda Bokförlaget.
- Wenger, Etienne (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Lärares professionella behov så som de konstrueras av en inflytelserik kompetensutvecklingsaktör

Eva Hesslow
Högskolan i Borås

Lisa Loenheim
Högskolan i Borås

Anita Norlund
Högskolan i Borås

ABSTRACT

Syftet med den här artikeln är att analysera (svensk-)lärares professionella behov så som de konstrueras av en inflytelserik aktör på kompetensutvecklingsmarknaden. Teoretiskt är studien baserad på Evans (2011a, 2011b) modell över professionell utveckling. Modellen är en typologi av utvecklingskomponenter och förändringsdimensioner av professionalism. Vår analys bygger på tre konferensprogram från den inflytelserika aktören och fokuserar särskilt på konferenser för svensklärare. Vi analyserar materialet dels kvantitativt genom en redogörelse för proportionerna mellan utvecklingskomponenternas ingående förändringsdimensioner, dels kvalitativt genom karakterisering och exemplifiering av vad som kännetecknar de olika förändringsdimensionerna. I det senare av dessa två steg framgår vilka tillägg vi gör till Evans modell. Resultatet åskådliggör i vilken grad kompetensutvecklingsinnehållet orienteras mot att utveckla lärares beteenden, attityder eller intellektuella aktivitet. Det visar sig att beteendekomponenten dominerar, en omständighet som vi problematiserar i artikeln. Mot slutet diskuterar vi vilka tänkbara konsekvenser resultatet i sin helhet kan tänkas innebära för lärarprofessionen.

INLEDNING

I svensk utbildningspolicy pekas lärares kompetensutveckling regelbundet ut som avgörande i implementering av reformer (Kirsten, 2020; SOU, 2014;



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

© 2024 [Eva Hesslow, Lisa Loenheim, Anita Norlund]

ISSN: 1401-6788

DOI: <https://doi.org/10.15626/pfs29.0304.05>

Wermke, 2013). Kompetensutveckling definieras som aktiviteter som lärare genomgår för att utveckla yrkesskicklighet (Langelotz, 2017; Wermke, 2013). Även om dessa aktiviteter kan vara såväl formella som informella intresserar vi oss i den här artikeln enbart för de formella kompetensutvecklingsaktiviteterna. En omständighet som ramar in vår studie handlar om att lärares kompetensutveckling i Sverige är decentraliserad och att beslut numera tas på lokal nivå av exempelvis rektorer, ett villkor som för övrigt gäller i fler länder, till exempel i Australien, USA och England (Kirsten, 2020; Knapp, 2003; McCormick, 2010; Mockler, 2020).

Kompetensutveckling kan inte bara definieras som formell eller informell utan också delas in utifrån andra kännetecken, exempelvis vilken förändring den avser att bidra med hos deltagande lärare. I Knapps (2003) beskrivning av professionellt lärande nämns innehållsaspekter som ”förändringar av tänkande, kunskaper, färdigheter och undervisningsmetoder” (s. 112–113; vår översättning). Den här artikeln följer Knapps intresse för kompetensutvecklingsinnehåll ihop med aspekter av professionellt lärande. Inte minst gör vi antagandet att kompetensutvecklingens karaktär på olika sätt konstruerar lärares professionella behov (se Evans, 2011b).

Den ovan nämnda decentraliseringen har gett utrymme för en mängd olika aktörer att träda in och erbjuda sina tjänster, inte minst kommersiella sådana (Ball, 2009; Ideland & Serder, 2022; Lundahl m.fl., 2013) som konkurrerar om uppdrag (Parding m.fl., 2017; SOU, 2014; Wermke, 2013). Föreliggande studie har genomförts i anslutning till det av Vetenskapsrådet finansierade projektet *Fakturan, fortbildningen och forskningen* (dnr 2019-03828) som studerar lärares kompetensutveckling just i en marknadskontext. I projektet samlades cirka tusen kompetensutvecklingsfakturer in från tre kommuner. Flera av dessa rörde tvådagarskonferenser arrangerade av Skolporten AB, en betydelsefull aktör på svensk kompetensutvecklingsmarknad, och det är några av dessa konferenser som utgör dataunderlaget för den här artikeln. Skolporten AB som grundades 2000 beskriver sig självt och sin affärsidé så här:

Skolporten AB är ett politiskt, religiöst och fackligt obundet företag. Verksamhetens kärna är omvärldsbevakning och fortbildning riktad till de verksamma i skolan. /... / Skolportens affärsidé är att stärka skolans lärare och ledare i deras profession och uppdrag genom att tillhandahålla arenor där kunskap och erfarenhet möts (Skolporten, 2023).

För den här artikels räkning har vi valt att avgränsa oss till den kompetensutveckling som Skolporten AB erbjuder lärargruppen *svensklärare*. Vi ser det kommande resonemanget som intressant för alla lärargrupper men har valt att använda gruppen *svensklärare* som exempel, eftersom svenskämnet är centralt i ungdomsskolan och också är ett ämne som delar kännetecken med

flera andra ämnen. Exempelvis är litteraturhistoria besläktat med historieämnet, grammatik och språkfrågor med andra språkämnen, språksociologiska frågor med samhällskunskapsämnet och så vidare. Givet ovanstående är syftet med den här artikeln att analysera (svensk-)lärares behov av professionell utveckling så som det konstrueras av en inflytelserik aktör på kompetensutvecklingsmarknaden. Därigenom vill vi bidra till en kritisk diskussion om kompetensutvecklingsmarknaden och dess konsekvenser för läraryrket.

KOMPETENSUTVECKLING I TIDIGARE FORSKNING

Kompetensutveckling är ett vittomfattande forskningsfält som inbegriper ett flertal inriktningar (se Kirsten, 2020; Wermke, 2013). Viss forskning, som den genomförd av Klinger m.fl. (2012), har studerat lärares *uppfattningar* om erbjuden kompetensutveckling. I en svensk kontext hittar vi Magnusson (2022) som har studerat språklärares uppfattningar om en digitaliseringsutbildning. Andra forskare har intresserat sig för kompetensutvecklingens *form* och formens betydelse i relation till nya kunskaper för lärare. Al Balushis (2021) studie av L1-lärare (det vill säga förstaspråklärare) i Oman visade att en centraliserad top-down-karaktär på kompetensutveckling hade negativa effekter. Även Wyatt och Oncevska Ager (2017), som studerade makedonska L2-lärare (det vill säga andraspråklärare), såg negativa aspekter av en top down-form. I ett svenskt sammanhang har Kirsten (2020) undersökt formen kollegialt lärande i den statligt styrda satsningen Läslyftet, där lärare erbjöds kunskap om undervisningsmetoder. Kirsten synliggör svårigheter med att implementera dessa inom ramen för satsningen. Även här finns följaktligen ett intresse för effekter och även här framkommer resultat som visar på svårigheter. Detsamma gäller Randahl och Andersson Varga (2020) som beskriver hur gymnasielärare genom kollegiala samtal i Läslyftet förväntades utveckla sin literacyförståelse samtidigt som det konstateras att ”även om samtalen på en övergripande nivå kretsar kring fortbildningens innehåll saknas tecken på ny eller fördjupad literacyförståelse” (s. 18). Man kan alltså säga att även Kirstens (2020) respektive Randahl och Andersson Vargas (2020) forskning representerar den inriktning som intresserar sig för form och resultat.

Även om ämnesliteracy och språk-, läs- och skrivutveckling, ett innehåll som ligger nära svensklärares professionella område, har sin plats i svenska studier om lärares kompetensutveckling tycks, oberoende av forskningsinriktning, dock inte *innehållet* i perspektivet av lärares professionella behov ha varit framträdande, varken i internationella eller svenska studier. Vissa insikter om innehåll förmedlas dock via internationella komparativa studier som TALIS-undersökningen från 2018 (OECD, 2019) där lärare från 48 länder ingår. De tillfrågade lärarna anger att de i störst utsträckning har deltagit i

kompetensutveckling som rör ämneskunskap och därefter i fallande ordning ämnesdidaktik, bedömning, läroplanskunskap, samt elevbeteende och klassrumsledarskap. Av Lärarnas Riksförbunds (LR) undersökning (2021) framkommer därtill att ämneskunskap, följt av IKT och elever i behov av särskilt stöd, var teman som förekom mest frekvent i 2019 års kompetensutveckling av lärare i Sverige.

Det finns dock även stöd för att mer generellt inriktat innehåll, som exempelvis det nyss nämnda fokuset på elevbeteende, IKT och undervisning av elever i behov av särskilt stöd, dominerar. Hellqvist och Thegel (2020) som har studerat lärare i moderna språk i en svensk kontext synliggör att lärare ofta erbjuds just generella inslag, exempelvis om konflikthantering. När Norlund (2009) intervjuade svensklärare på gymnasiet lyfte de berörda lärarna särskilt fram att de hade mötts av kompetensutveckling kring IKT med inslag av informationssökning och källkritik. I Hanssons (2011) studie, också den av svenskämnet, konstaterade i samma anda en rektor vikten av att prioritera IKT-innehåll.

En faktor av betydelse för vårt kommande resonemang är att vi undersöker vad en *kommersiell* aktör erbjuder. Internationella studier klarlägger att kommersiella aktörer inte sällan erbjuder innehåll som framstår som särskilt angeläget i aktuella policydiskurser (se t.ex. Ball, 2009; Burch, 2006; Ellis m.fl., 2021; Mockler, 2020). Det stämmer med den dominans av IKT-innehåll och konflikthantering som vi redan har behandlat och som tycks råda även i svensk utbildning (se Levinsson m.fl., 2022).

Mot slutet av den här artikeln avser vi att diskutera vår studies resultat i relation till konsekvenser för (svensk-)lärarkåren. I enlighet med detta kritiska perspektiv vill vi lyfta fram ytterligare en aspekt som rör lärares behov av professionell utveckling, närmare bestämt diskrepansen mellan vad lärare önskar och vad de erbjuds. Lärare uttrycker exempelvis behov av ämnesrelaterad fortbildning medan de i stället erbjuds mer generella inslag (Hellqvist & Thegel, 2020). De ovan nämnda TALIS- liksom LR-undersökningarna ger dock en annan bild och visar att ämnesinnehåll tar en betydande plats. Denna motstridighet formar i viss mån motiv för föreliggande studie.

Al Balushis (2021) resultat indikerar att den kompetensutveckling som studerades inte tydligt gav förutsättningar för en intellektuell lärarprofession. Här börjar vi närma oss frågan om *karaktären* på det innehåll som lärare erbjuds och hur deras professionella behov, exempelvis intellektuella sådana, konstrueras. Denna omständighet kommer vi att plocka upp i det kommande avsnittet där vi redogör för vårt teorival som ger möjlighet att bland annat fånga intellektuella dimensioner av kompetensutveckling. Sammanfattningsvis kan vi konstatera att frågan om hur (förstaspråks-)lärares professionella behov konstrueras innehållsmässigt i kompetensutveckling visserligen har tangerats i tidigare forskning men inte varit framträdande. Med detta som utgångspunkt argumenterar vi för att fördjupad kunskap behövs.

TEORETISK INRAMNING

Vår studie handlar om karaktären på kompetensutveckling. Här har den kända kompetensutvecklingsforskaren Aileen Kennedy (se Kennedy, 2014) bidragit med en teoretiskt grundad typologi där kompetensutveckling kan anta tre olika former: *transmissive*, *malleable* och *transformative*. Kennedys indelning är dock i första hand inriktad på den formmässiga karaktären, inte den innehållsliga karaktären och inte på typ av professionell förändring. För att analysera hur (svensk-)lärares behov av professionell utveckling konstrueras har vi därför tagit hjälp av Linda Evans (2011a, 2011b) som har utvecklat typologier för studier av professionalism. Vi avstår från att gå in i teorier om professionalism men är medvetna om den debatt som pågår på fältet där en alltför smal definition av professionalism, det vill säga att professionalism bara skulle handla om det praktiska utövandet, ifrågasätts till förmån för en vidare syn där också samhällsliga och historiska perspektiv ges utrymme (se Martimianakis m.fl., 2009).

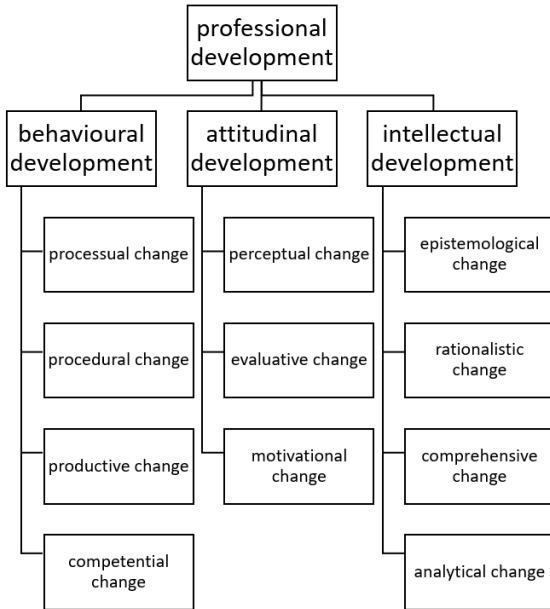
Evans (2011a, 2011b) bidrar med ett analytiskt verktyg, indelat i tre professionella utvecklingskomponenter: *behavioural*, *attitudinal* och *intellectual*. Komponenterna har i sin tur tre eller fyra underkategorier i form av förändringsdimensioner (se figur 1).

Beteendekomponenten handlar om den process genom vilken lärarens beteende eller pedagogiska handlingar ändras. Det har att göra med vad lärare faktiskt gör på arbetet. I denna komponent ingår fyra förändringsdimensioner. Den *processuella dimensionen* handlar om förändring kopplat till de processer som utgör lärares undervisningspraktik, det vill säga hur de ”gör” eller ”går tillväga” med olika element av undervisningsrelaterade aktiviteter. Den *proceduriella dimensionen* relaterar till lärares kapacitet att hantera eller lyckas med procedurer så som summativ bedömning. Den *produktiva dimensionen* står för förändringar i fråga om lärares prestationer, kopplat till deras insatser och produktivitet, och *kompetensdimensionen* avser förändringar i lärares yrkesmässiga färdighetskompetens.

Attitydkomponenten står för de mentala processer som syftar till att förändra lärares arbetsrelaterade attityder. I komponenten ingår tre förändringsdimensioner. Den *perceptuella dimensionen* berör förändring i relation till lärares uppfattningar, ståndpunkter och övertygelser, inklusive självuppfattning. Den *evaluerande dimensionen* i sin tur rör förändringar kopplade till lärares värderingar i förhållande till undervisningspraktiken och yrkesrollen. Evans (2011a) framhåller att begreppet evaluera här inte handlar om utvärdering. Den *motiverande dimensionen* slutligen gäller motivation och arbetstillfredsställelse i relation till undervisning. Det handlar alltså inte om hur lärare kan motivera sina elever, utan om hur den enskilde lärarens motivation kan tänkas öka.

Figur 1.

Innehållsstrukturen i professionell utveckling så som den presenteras av Evans (2011b, s. 866)



Den *intellektuella komponenten* relaterar till den process där lärares kunskaper och förståelse respektive förmåga till helhetstänkande utvecklas. Det handlar om mentala, intellektualiserande aktiviteter. I denna ingår fyra förändringsdimensioner. Med den *epistemologiska dimensionen* avses tillskott till lärares kunskapsbas men också teoretiska och konceptuella ramar för deras profession. Den *rationalistiska dimensionen* handlar om förändring av lärares resonemang och argumentation när det kommer till deras undervisningspraktik. Med utgångspunkt i att kompetensutveckling ofta används som ett styrningsmedel (SOU, 2014) föreslår vi här ett tillägg så att dimensionen handlar om ökad kompetens att ifrågasätta rådande diskurser om utbildning och skola. Den dimension som Evans (2011a, 2011b) benämner *comprehensive* skulle på svenska kunna översättas med 'omspännande' och gälla lärares förmåga att inta ett helikopterperspektiv och se samband. Vi har dock valt att avgränsa främst till samband av kausal typ och benämner den följdriktigt den *kausala dimensionen*. Detta gör vi med stöd i ett exempel som Evans (2011b) själv ger och som innehåller frasen "how ... learners are affected by ..." (s. 858, vår kursivering). Den sista dimensionen av den intellektuella komponenten, den *analytiska dimensionen*, handlar om ändrad karaktär på, eller grad av, analytiskhet och förmågan att se relationer mellan delar och helhet.

Alla definitioner är hämtade från Evans (2011a). I kommande metodavsnitt utvecklar vi hur vi ytterligare har reviderat aktuella definitioner. Evans öppnar för revideringar: "My labels for the second tier components are intended to be generic labels rather than narrowly stipulative" (2011a, s. 84).

Vårt att notera är att attitydkomponenten och även den intellektuella komponenten enligt Evans (2011a) skiljer sig från beteendekomponenten, som huvudsakligen handlar om ett görande, genom att involvera mentala processer. Hon betonar attitydkomponentens avgörande betydelse i samband med lärarens professionella utveckling och problematiserar (Evans 2011b) den starka dominans som beteendekomponenten enligt henne har fått: "To be effective, professional development initiatives or policy intended to shape professionalism need to incorporate not only mechanisms for achieving behavioural development, but also recognition of the great significance of intellectual and, in particular, attitudinal development" (Evans, 2011b, s. 867).

Vi förstår det av Evans resonemang som att såväl attitydkomponenten som den intellektuella komponenten behöver stärkas, och vår avslutande diskussion tar detta som utgångspunkt.

TILLVÄGAGÅNGSSÄTT

Vårt datamaterial utgörs av tre programblad för tvådagarskonferenser anordnade år 2018, 2019 och 2020 av Skolporten AB. Konferenserna vänder sig till svensklärare inom såväl högstadium som gymnasieskola. Varje konferensprogram innehåller sex till åtta programpunkter, och både språk och litteraturdimensionen av svenskämnet är representerade i materialet.

Vi inledde analysarbetet med att gå igenom all text, förutom programpunkternas rubriker, i respektive programblad. Vi analyserade dock inte de textdelar där introducerande konstateranden görs, där det slås fast något som läsaren och leverantören kan antas vara överens om, som exempelvis i meningen: "Också i varje klassrum finns en rik språklig variation".

För att kunna ge en tydligt empiriskt grundad bild av styrkeförhållandena mellan olika utvecklingskomponenter och förändringsdimensioner i materialet genomförde vi en detaljerad innehållsanalys med meningsnivån som vår analysenhet. Materialet omfattade 104 analysenheter. I enstaka fall räknade vi två meningar som hängde nära samman som en analysenhet, exempelvis: "Efter genomgången grundskola ska varje elev bland annat genom svenskämnet fått kunskaper om de nationella minoritetsspråken i Sverige och deras ställning i samhället. Men så är inte alltid fallet". Den andra meningen inleds här med en konjunktion som knyter an till föregående mening och vårt analysförfarande grundas i att meningarna lika gärna hade kunnat skrivas samman som en mening.

Analysen fortsatte i två steg, där analysenheterna kategoriserades i tabeller baserade på Evans (2011a, 2011b) utvecklingskomponenter och förändringsdimensioner. Först identifierade vi vilken komponent som var aktuell, för att därefter fastställa vilken av dimensionerna respektive analysenhet representerade. Vi löste eventuella tveksamheter tillsammans under de gemensamma analysmöten som ägde rum vid sidan av individuellt analysarbete.

Evans (2011a, 2011b) beskriver totalt 11 förändringsdimensioner inom de tre utvecklingskomponenterna. Dimensionerna kan delvis tyckas överlappande och för att bringa klarhet i skillnader mellan dessa dimensioner gjorde vi följande förtydliganden och tillägg till analysverktyget:

- *Processuell*: skulle kopplas till konkret undervisning och processer i klassrummet.
- *Proceduriell*: skulle handla om lärarens arbete med procedurer runtom själva undervisningssituationen, typiskt procedurer kopplade till juridik, exempelvis summativ bedömning.
- *Produktiv*: skulle fokusera mätbar eller icke mätbar måluppfyllelse. ("Målet är att ge eleverna en insiktsfull språksyn" kategoriserades som produktiv men inte de enheter som fokuserade en metod eller ett tillvägagångssätt som leder fram till ett visst mål, som exempelvis "genvägar för att stärka elevernas retoriska förmåga" som kategoriserades som process.)
- *Kompetensrelaterad*: skulle handla om ökad färdighetskompetens hos läraren, exempelvis kompetens i källsökning, men inte om kompetens av juridisk karaktär (kategoriserad som proceduriell).
- *Perceptuell*: skulle uppmuntra till förändrad attityd till exempelvis ämnesinnehåll eller undervisning. I empirin användes i sådana fall ofta konjunktionen "men", en så kallad adversativ konjunktion som uttrycker motsats. Även retoriska frågor signalerade att det handlade om den perceptuella dimensionen.
- *Motiverande*: skulle, i enlighet med Evans (2011a) resonemang, handla om lärarens egen motivation och arbetstillfredsställelse.
- *Evaluerande*: skulle, också i enlighet med Evans (2011a) resonemang, handla om lärarens möjlighet att förändra sina värderingar i förhållande till undervisningspraktiken och yrkesrollen.
- *Epistemologisk*: kunde utöver kunskapsbas och teoretiska och konceptuella ramar handla om definitioner.

- *Kausal* skulle sätta fenomenen i relation till varandra, oftast i kausala samband. I det senare fallet kunde det handla om att analysenheten består av en fråga inledd med ordet ”varför”, som signalerar att en orsaksförklaring är intressant.
- *Rationalistisk*: skulle involvera ett kritiskt perspektiv och handla om ökad kompetens att ifrågasätta rådande diskurser om utbildning och skola.
- *Analytisk*: skulle handla om analys enligt definitionen att flera delar av en helhet bryts isär men fortfarande relateras till varandra.

Trots ovanstående metodtillägg upplevde vi under kategoriseringsarbetet vissa analysenheter som mindre tydliga. Ett exempel på en enhet som vållade diskussioner var ”Ta del av ett pass som erbjuder ett helhetsperspektiv på bedömning och betygssättning i svenska.” Här lät vi begreppet ”helhetsperspektiv” avgöra att enheten skulle ses som representant för den analytiska dimensionen (se ovan). Evans (2011b) beskriver liknande svårigheter och väljer i vissa fall att kategorisera enheterna som ingående i flera dimensioner, vilket vi har undvikit.

För att närma oss frågan om hur (svensk-)lärare och deras professionella behov konstrueras tog vi i analysprocessen även hjälp av språklig analys och undersökte *språkhandlingar* och *modalitet*. Till språkhandlingar räknas frågor, påståenden och uppmaningar (SAG, 1999, del 4, s. 681–682). Hur innehållet i konferensens programpunkter paketeras – som frågor, påståenden eller uppmaningar – påverkar hur konferensdeltagarna/lärarna konstrueras som mottagare. Begreppet *modalitet* handlar om relationen mellan talaren (skribenten) och hans utsaga, det vill säga hur talaren (skribenten) vill att yttrandet ska uppfattas. Modalitet kan exempelvis handla om talarens bedömning av sanningshalt, nödvändighet eller möjlighet och uttrycks till exempel med modala hjälpverb (SAG, 1999, del 1, s. 198). För följande artikel blev det centralt att analysera valet av modala hjälpverb som *ska*, *behöver*, *bör* och *kan*, eftersom dessa signalerar om utsagan avser förpliktelse, medgivande eller möjlighet. Som exempel har *ska* en högre grad av förpliktelse än *bör* – och *kan* uttrycker (beroende på kontext) i stället medgivande eller möjlighet (SAG, 1999, del 4, s. 282–283, 286–287). I analysen undersöks även förekomst av gardering, det vill säga att talaren (skribenten) signalerar att ett påstående är osäkert, till exempel med modala hjälpverb som *kan*, *skulle* eller *torde* (SAG, 1999, del 4, s. 284, 698). I enlighet med den funktionella grammatiken har vi använt oss av beteckningen ”hög modalitet” i de fall där språkliga medel signalerar hög grad av förpliktelse eller starkt sanningsanspråk, medan ”låg modalitet” fått beteckna språkliga medel som signalerar låg grad av förpliktelse eller svagt sanningsanspråk (jfr Holmberg & Karlsson, 2013, s. 67).

Att granska språkliga resurser visade sig bli olika relevant i respektive komponent och ges därför varierande utrymme i den kommande framställningen.

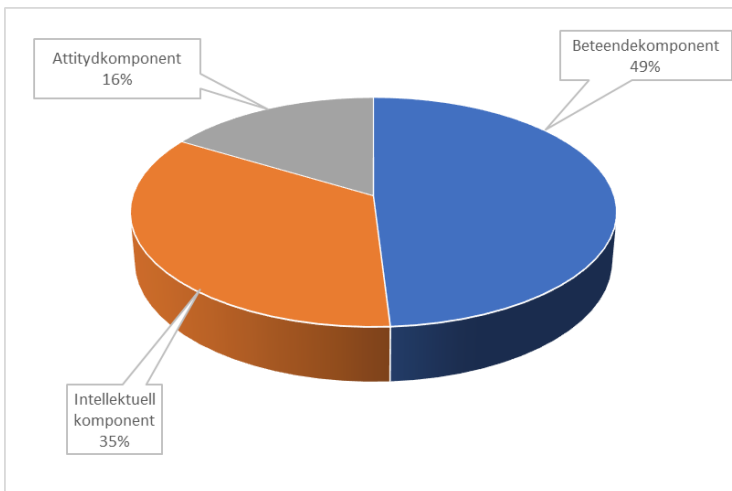
UTVECKLINGSKOMPONENTER OCH FÖRÄNDRINGSDIMENSIONER AV PROFESSIONELL UTVECKLING – ANALYS OCH RESULTAT

Inledningsvis i denna del redogör vi för proportionerna mellan de tre utvecklingskomponenter i professionsutveckling som Evans (2011a, 2011b) benämner *beteendekomponenten*, *attitydkomponenten* och *den intellektuella komponenten*. Därefter analyseras komponenterna var för sig, dels kvantitativt genom en redogörelse för proportionerna mellan komponenternas ingående förändringsdimensioner, dels kvalitativt genom karakterisering och exemplifiering av vad som kännetecknar de olika förändringsdimensionerna.

När det gäller styrkeförhållandena mellan de tre utvecklingskomponenterna i professionsutveckling fördelar sig analysenheterna enligt följande: 51 av analysenheterna (det vill säga 49 %) har kategoriserats som instanser tillhörande beteendekomponenten, 36 av analysenheterna (det vill säga 35 %) har förts till den intellektuella komponenten och 17 analysenheter (det vill säga 16 %) har kategoriserats som instanser tillhörande attitydkomponenten (se figur 2).

Figur 2.

Analysenheternas fördelning på olika utvecklingskomponenter



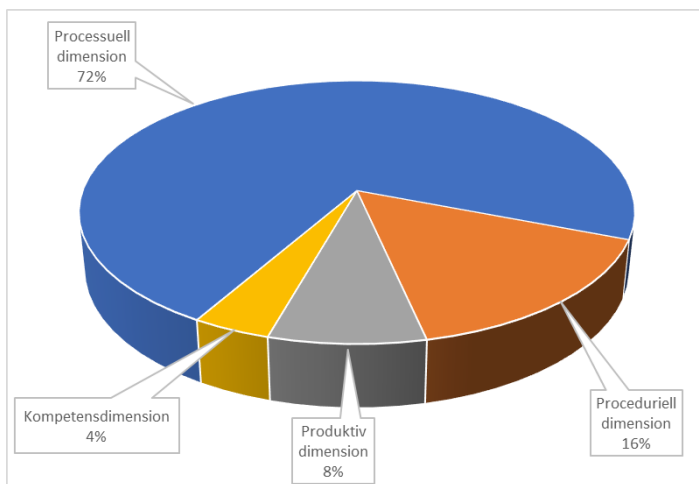
Figur 2 illustrerar följaktligen en ojämn fördelning mellan de tre utvecklingskomponenterna, där beteendekomponenten står för närmare hälften av instanserna.

Beteendekomponenten

Beteendekomponenten, som avser förändringar i lärarens arbetssätt och prestationer – det vill säga *hur* läraren arbetar – samlar 51 analysenheter, fördelade på 37 enheter (72 %) i den processuella förändringsdimensionen, 8 enheter (16 %) i den proceduriella förändringsdimensionen, 4 enheter (8 %) i den produktiva förändringsdimensionen och 2 enheter (4 %) i den kompetensinriktade förändringsdimensionen (se figur 3).

Figur 3.

Fördelning av analysenheter på olika förändringsdimensioner i beteendekomponenten



Som framgår av figur 3 dominerar alltså den processuella förändringsdimensionen, följt av i fallande ordning den proceduriella, produktiva respektive kompetensinriktade förändringsdimensionen.

Den processuella förändringsdimensionen

I vår analys har vi fört 37 analysenheter till kategorin *den processuella förändringsdimensionen*, det vill säga den dimension som avser klassrumspraktiken, vilket motsvarar 72 % av analysenheterna i beteendekomponenten.

Flera av instanserna i den processuella förändringsdimensionen handlar om att skapa något, till exempel ”motiverande och engagerande uppgifter”

(programpunkt *Elevernas verklighet – nyckeln till engagerande undervisning!*). En annan grupp av inslag handlar om att få praktiska tips, exempelvis ”genvägar för att stärka elevernas retoriska förmåga” (programpunkt *Tala med kroppen!*), ”praktiska övningar att använda i klassrummet” (programpunkt *Tala med kroppen!*), liksom ”konkreta verktyg till din svenskundervisning” (programpunkt *Snacka om skrivundervisning*). De praktiska tipsen avser ibland komplexa mål som i det följande:

Så ökar du elevernas läslust. (Programpunkt *När läsningen får ett värde*)

Karaktären av konkreta tips återkommer i flera inslag där användning och användbarhet lyfts fram. Liksom i exemplet närmast ovan är det särskilt inslag om litteratur och läsning som har denna karaktär:

Hur kan boksamtal i klassrummet vara ett *användbart* grepp för att involvera elever i läsningen? (Programpunkt *Skönlitteratur – väck intresset hos eleverna; vår markering*)

Genom att *använda* elevernas verklighet i svenskundervisningen kan vi skapa motiverande och engagerande uppgifter så länge som vi fortsätter att träna på att läsa, skriva, tala och samtala. (Programpunkt *Elevernas verklighet – nyckeln till engagerande undervisning!*; vår markering)

I det första exemplet presenteras boksamtal som ett ”användbart grepp” för svensk läraren att ta till. I det andra ska elevernas motivation ökas genom engagerande uppgifter som utgår från ”att använda elevernas verklighet”.

De didaktiska tipsen är i många fall utformade som direkta uppmaningar om lämpliga undervisningsupplägg, som i följande exempel:

Läs böcker och koppla dem till karaktärerna i serien. (Programpunkt *Elevernas verklighet – nyckeln till engagerande undervisning!*)

Få in norskan och backa tillbaka för att se hur norskan och svenskan en gång var samma språk. (Programpunkt *Elevernas verklighet – nyckeln till engagerande undervisning!*)

I andra fall handlar de om sådant som bör undvikas, som i följande exempel från programpunkten *Svenskundervisning i en digital värld*:

I föreläsningen får du konkreta exempel på hur du kan arbeta i klassrummet, vilka möjligheter som finns men också vad du bör undvika. (Programpunkt *Svenskundervisning i en digital värld*)

Vilka fallgropar bör du undvika? (Programpunkt *Svenskundervisning i en digital värld*)

Dessa exempel, som båda rör digitala verktyg i undervisningen, signalerar således att likaväl som det finns lyckade undervisningsupplägg finns det också fallgropar som svenskläraren behöver upplysas om.

Många av analysenheterna avser som redan nämnts komplexa mål. Som framgått kan även vägen mot sådana mål presenteras i form av enkla recept (jfr ”Så ökar du elevernas läslust”), men vanligare är att de tar formen av frågor:

Hur blir elever medskapare i sin egen utbildning och samtidigt aktiva världsmedborgare? (Programpunkt *Lärande i ett livslångt perspektiv – fokus på digital kompetens och kreativitet*)

Hur stärker vi elevers kompetens för ett livslångt lärande? (Programpunkt *Lärande i ett livslångt perspektiv – fokus på digital kompetens och kreativitet*)

Här signalerar språkhandlingen fråga en mer försiktig inställning än påståendeformen. Samtidigt skulle man kunna tolka formuleringen med *hur* + konstaterande verb i presens som att det finns ett entydigt svar: ”så här” (det vill säga hög modalitet i form av sanningsanspråk). Innehållsligt är det i exemplen ovan värt att notera att formuleringar avseende så komplexa mål som att eleverna ska ges förutsättningar för ett livslångt lärande och att utvecklas till aktiva världsmedborgare hamnar i beteendekomponenten, snarare än i den intellektuella komponenten.

Som nämnts är modaliteten hög även i frågorna, eftersom de i stor utsträckning använder ”hur” + konstaterande verb i presens (till exempel ”hur blir” och ”hur stärker”), snarare än gardering med modala hjälpverb (jfr *hur kan* eller *hur skulle man kunna*). I den processuella dimensionen som helhet är hjälpverbet *kan* (med relativt låg modalitet) visserligen betydligt vanligare i programpunkterna än de mer uppfordrande hjälpverben *bör* och *ska*. Sammantaget är modaliteten ändå relativt hög och tilltalet har i stor utsträckning karaktären ”expert tilltalar lekman”, språkligt alltså uttryckt genom en stor andel uppmaningar eller frågor formulerade utan gardering.

Analysenheterna i den processuella förändringsdimensionen kännetecknas sammanfattningsvis av att lärarna presenteras inför en rad tips på framgångsrika metoder. Typiskt för de praktiska tipsen är karaktären av ”quick fix-lösningar” utifrån ett enkelt recept. Fokus på programpunkternas konkreta användbarhet syns även i utsagor om ”verktyg”, ”grepp” och ”genvägar” som lärarna kan använda. I stället för problematisering utifrån olika perspektiv kan man som läsare av programbladet få intrycket att även synnerligen komplexa mål som att öka elevernas läslust, deras möjligheter till livslångt lärande och

förutsättningar att bli aktiva världsmedborgare är mål som enkelt uppnås om man tar del av konferensens programpunkter och de recept som där presenteras.

Den proceduriella förändringsdimensionen

Den proceduriella förändringsdimensionen rör procedurer utanför själva klassrumsundervisningen, typiskt procedurer som rör summativ bedömning. Denna dimension samlar 8 analysenheter, vilket motsvarar 16 % av det totala antalet enheter i beteendekomponenten.

I flera programpunkter adresseras frågan om likvärdig och rättssäker bedömning, som i följande exempel:

Hur ska kunskapskraven i svenska struktureras för att säkerställa att examinationsuppgifter och bedömningsmallar blir valida? (Programpunkt *Betyg, planeringar, examinationsuppgifter och bedömningsmallar i svenska*)

Vilka principer bör du följa vid kollegial bedömning av läsförmåga? (Programpunkt *Samstämmig bedömning av elevers läsförmåga – svårt eller bara omöjligt?*)

Och vad behöver du göra för att betygen ska bli likvärdiga? (Programpunkt *Betyg, planeringar, examinationsuppgifter och bedömningsmallar i svenska*)

I de anförda exemplen handlar det alltså om bedömning och rättssäkerhet, vilket kan motivera en något juridisk karaktär på formuleringarna. Men även planeringen av själva undervisningen framställs i vissa fall som en juridisk procedur, snarare än en pedagogisk procedur utförd av professionella svensklärare:

Vilken information ska en planering i svenska innehålla för att ge elever den information som skollagen kräver och motsvara Skolverkets allmänna råd? (Programpunkt *Betyg, planeringar, examinationsuppgifter och bedömningsmallar i svenska*)

Sammantaget finns i den proceduriella förändringsdimensionen en tendens att svensklärarens professionalitet hamnar i skymundan och att föreläsaren blir den expert som talar om hur läraren bör agera. Språkligt syns detta i formuleringar med hög modalitet som föreskriver vad läraren ”ska”, ”bör” eller ”behöver” göra för att uppfylla olika (juridiska) krav eller riktlinjer (se exemplen ovan). Samtliga enheter är visserligen formulerade som frågor, men modaliteten är likväl hög i och med förekomsten av uppfordrande hjälpverb.

Den produktiva förändringsdimensionen

Till den produktiva förändringsdimensionen har de enheter förts som avser mätbar eller icke mätbar måluppfyllelse. Dimensionen samlar 4 analysenheter, vilket motsvarar 8 % av det totala antalet enheter i beteendekomponenten.

Att samtida villkor syns vara av betydelse framgår i den aktivitet som relateras till kunskapskrav, ett framträdande fenomen i svenska kursplaner:

Därmed får du in en hel bunt med kunskapskrav. (Programpunkt *Elevernas verklighet – nyckeln till engagerande undervisning!*)

Som synes motiveras programpunkten med att den ska göra den deltagande läraren mer produktiv.

Annat innehåll handlar om att ”få våra elever att anstränga sig mer för att nå långt” (programpunkt *Elevernas verklighet – nyckeln till engagerande undervisning!*) eller med andra ord producera elever som anstränger sig i högre grad. Också ”framgångsfaktorer direkt från svenskundervisningen” presenteras (programpunkt *Lärande i ett livslångt perspektiv – fokus på digital kompetens och kreativitet*). Slutligen förekommer en instans där målet är så pass komplext som att ”ge eleverna en insiktsfull språksyn” (programpunkt *Språklig variation som pedagogisk tillgång*). Detta exempel utmärker sig genom att vara mindre mätbart och mer visionärt än övriga analysenheter.

Modaliteten i den produktiva förändringsdimensionen är hög och uttrycks dels genom formulering med konstaterande verb (jfr ”Därmed får du in en hel bunt med kunskapskrav”), dels med hjälpverb som uttrycker nödvändighet (”Vi är överens om att vi *behöver* få våra elever att anstränga sig mer för att nå långt [...]”); vår markering; programpunkt *Elevernas verklighet – nyckeln till engagerande undervisning!*.

Den kompetensrelaterade förändringsdimensionen

Med vår avgränsning till färdighetskompetens (utom kompetens av juridisk karaktär) innefattar den kompetensrelaterade förändringsdimensionen endast två instanser (dvs. 4 % av det totala antalet enheter i beteendekomponenten). Den ena analysenheten rör sökkompetens:

Var söker du som lärare kunskap om minoritetsspråken? (Programpunkt *De nationella minoritetsspråken i svensksalen*)

Den andra analysenheten ställer frågan om krav inom ett specifikt kunskapsområde:

Vad krävs av dig som svensklärare? (Programpunkt *Svenskundervisning i en digital värld*)

Det kan förefalla förvånande att endast två programpunkter i fortbildningsprogrammet för svensklärare återfinns inom kompetensdimensionen. Detta har emellertid delvis sin förklaring i att denna dimension är avgränsad till färdighetskompetens, medan de programpunkter som rör ämnesmässig kompetens i stor utsträckning kunnat föras till den intellektuella komponenten.

De två instanser som förekommer i kompetensdimensionen har båda relativt hög modalitet, trots att det rör sig om frågor. I det ena fallet används ett konstaterande verb ("Var *söker* du ...?"; vår markering), snarare än formulering med hjälpverb ("Var *kan* du *söka* ...?"). I det andra ställs frågan om vad som "krävs" av svenskläraren, det vill säga här används ett verb med hög modalitet.

Sammanfattningsvis karakteriseras beteendekomponenten (med dess fyra förändringsdimensioner) av tydliga råd till (svensk-)läraren om hur hen ska nå framgång i sitt värv. Det rör sig i stor utsträckning om praktiska, konkreta tips – flera gånger utformade som enkla recept på i vissa fall komplexa utmaningar. I programpunkterna saknas problematisering utifrån olika perspektiv eller en analys av del–helhet, det vill säga den karaktär som skulle göra att formuleringarna passade in i den intellektuella komponenten. Språkligt karakteriseras enheterna i beteendekomponenten av relativt hög modalitet (särskilt i den proceduriella dimensionen). Detta gäller även i de fall där analysenheterna är utformade som frågor, eftersom de i stor utsträckning involverar uppfordrande hjälpverb (till exempel "bör"), alternativt är frågor konstruerade utan gardering (till exempel "hur stärker ...?").

Attitydkomponenten

Attitydkomponenten samlar 17 analysenheter, vilket innebär 16 % av analysenheterna totalt. Denna komponent syftar till att förändra lärares arbetsrelaterade attityder och består enligt Evans (2011a, 2011b) av de tre förändringsdimensionerna *perceptuell*, *evaluerande* och *motiverande*. Som framgår av figur 4 dominerar den perceptuella förändringsdimensionen helt inom attitydkomponenten.

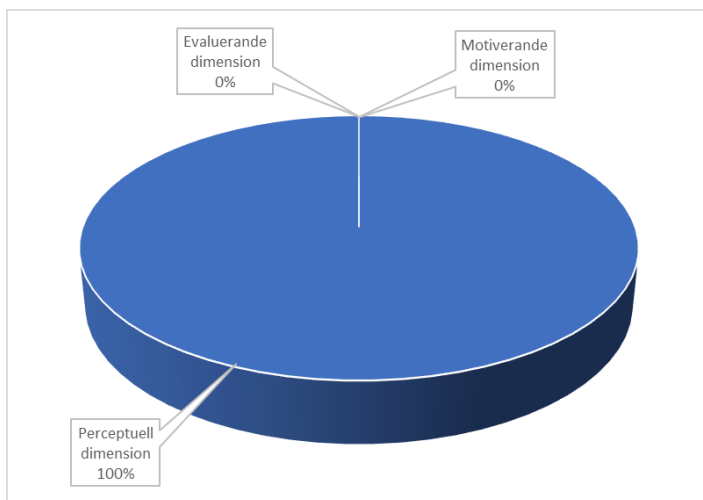
Den perceptuella förändringsdimensionen

Till den perceptuella förändringsdimensionen har vi fört analysenheter som handlar om att stimulera svensklärare till att utveckla en förändrad attityd till ett ämnesinnehåll eller undervisning. Empirin karakteriseras av att drygt en tredjedel av instanserna inleds med konjunktionen "men", som signalerar att saker kan förhålla sig på andra sätt än svensklärare förmodas ta för givet och att föreläsaren erbjuder alternativa förhållningssätt:

Svensklärares arbete med skrivande kan ses som så självklart att vi kanske inte reflekterar särskilt mycket över det, *men* skrivundervisning är en komplex verksamhet som kräver medvetna val. (Programpunkt *Snacka om skrivundervisning*; vår markering)

Figur 4.

Fördelning av analysbeter på olika förändringsdimensioner i attitydkomponenten



I följande exempel uttrycks viss kritik mot hur grammatikundervisning enligt föreläsaren ofta genomförs. Det blir uppenbart att läraren i stället uppmuntras till att tänka i nya banor:

Grammatikundervisning stannar ofta vid termer som inte kopplas samman med elevernas egna texter, *men* så behöver det inte vara. (Programpunkt *Grammatik som redskap för textutveckling*; vår markering)

I attitydkomponentens perceptuella förändringsdimension finns i likhet med i beteendekomponenten exempel på inslag av karaktären knep. Ordvalet ”i stället” i exemplet nedan signalerar att föreläsaren uppmuntrar till en förändrad attityd till grammatik och därmed även till en förändrad undervisning. Adverbet fyller här samma funktion som konjunktionen ”men” i tidigare exempel, genom att peka på alternativa förhållningssätt:

I stället kan grammatiken användas som en verktygslåda för språklig analys, som mynnar ut i ett konkret textarbete. (Programpunkt *Grammatik som redskap för textutveckling*)

I ovanstående citat, liksom i flertalet av instanserna inom attitydskomponenten, synliggörs dock en viss skillnad jämfört med flera av beteendekomponentens instanser. Modaliteten visar sig vara lägre än i beteendekomponenten, eftersom det här något mer försiktigt konstateras att grammatiken *kan* användas som en verktygslåda, inte att den *bör* eller *ska* användas så.

Vid en analys av språkhandlingar framkommer att det i drygt hälften av analysenheterna inom den perceptuella förändringsdimensionen ställs frågor till svenskläraren:

Teater – kan det vara vägen till skönlitteratur? (Programpunkt *Skönlitteratur – väck intresset hos eleverna*)

Kan man få klassiker intressanta för läsovana elever? (Programpunkt *Skönlitteratur – väck intresset hos eleverna*)

Frågorna ovan framstår som retoriska och uppmanar på så sätt lärare att förändra sin attityd och tänka i nya banor om såväl undervisning som ämnesinnehåll. Det är även här, om än något underförstått, experten i form av föreläsaren som upplyser den deltagande läraren, med syftet att förmå läraren att ändra sin attityd.

Den evaluerande förändringsdimensionen

För att analysenheter skulle kategoriseras som ingående i den evaluerande förändringsdimensionen, krävdes att de skulle ge svensklärare möjlighet att förändra sina värderingar i förhållande till undervisningspraktiken och yrkesrollen. Vi har inte funnit några sådana analysenheter, vilket i sig är ett något överraskande resultat.

Den motiverande förändringsdimensionen

Till den motiverande förändringsdimensionen hör inslag som på olika sätt kan förväntas öka lärares *egen* yrkesmässiga motivation och arbetstillfredsställelse. Exempel på sådana inslag skulle, menar vi, exempelvis kunna vara författarbesök eller teaterföreställningar. Inte heller denna dimension samlar några analysenheter, eftersom det i empirin i stället främst handlar om hur svensklärare kan motivera sina elever, exempelvis: ”Med värdeskapande arbetssätt kan du skapa motivation som ger ringar på vattnet” (programpunkt *När läsningen får ett värde*). Denna analysenhet kategoriserades i stället som ingående i den processuella dimensionen i beteendekomponenten.

I enlighet med vår analysmodell, där vi har utgått från meningsnivå när vi analyserat de texter som beskriver programpunkterna, har vi gjort så även med ett inslag med författaren Jonas Hassen Khemiri (programpunkt *Texterna som räddade mitt liv*). Detta inslag kan genom att lärarna får möta en välkänd författare tyckas vara just ett sådant inslag som vi efterlyser, men analysenheterna visar sig snarare höra hemma i den perceptuella dimensionen. Analysen av denna programpunkt vållade således vissa svårigheter, vilket kan jämföras med de svårigheter som även Evans (2011b) beskriver i kategoriseringen av sitt empiriska underlag.

Med utgångspunkt i Evans (2011a, 2011b) resonemang om den motiverande dimensionen hade möjligen även ämne-teoretiska inslag, exempelvis inblick i aktuell ungdomslitteratur, kunnat bidra till att öka svensklärares yrkesmässiga motivation och arbetstillfredsställelse. I konferensprogrammen vilar i stället tyngdpunkten på litteraturdidaktiska inslag av olika slag, exempelvis i programpunkter såsom *Lärande genom skönlitteratur – djupläsning, förståelse och kunskap*. Sådana inslag kan givetvis också bidra till ökad motivation, men det kan tyckas som ett något ensidigt utbud.

Sammanfattningsvis samlar attitydkomponenten enbart analysenheter inom en av tre möjliga förändringsdimensioner, den perceptuella. Flertalet av analysenheterna kännetecknas av en något lägre modalitet än enheterna i beteendekomponenten, exempelvis genom användningen av ”kan” i stället för ”bör”. Härigenom signaleras således att föreläsningssinnehållet kan betraktas som ett erbjudande och en möjlighet till förändring.

Den intellektuella komponenten

Den intellektuella komponenten (se figur 5) samlar 36 analysenheter fördelade på 19 enheter (53 %) i den epistemologiska förändringsdimensionen, 14 i den kausala förändringsdimensionen (39 %), 0 i den rationalistiska förändringsdimensionen och 3 i den analytiska förändringsdimensionen (8 %). Här dominerar alltså den epistemologiska förändringsdimensionen.

Den epistemologiska förändringsdimensionen

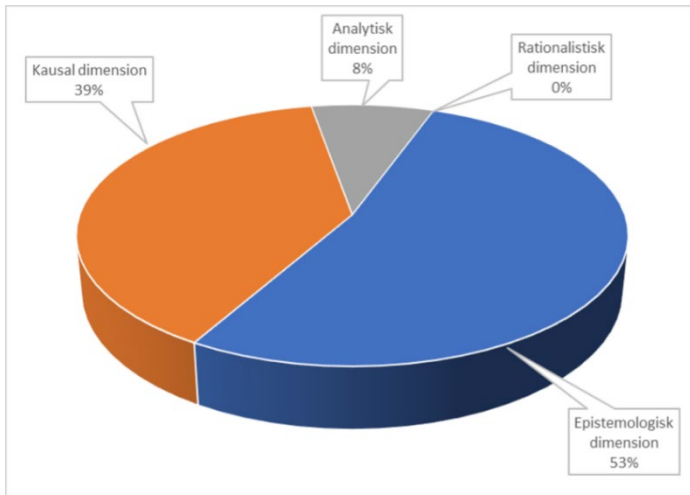
Med den epistemologiska dimensionen avses tillskott till lärares kunskapsbas. I kategorin återfinns ämne-teoretiska kunskaper. Exempel från vårt material rör företrädesvis den språkliga delen av svenskämnet:

Ta del av en föreläsning om de nationella minoritetsspråken och arbetet som görs för att hålla liv i dem. (Programpunkt *De nationella minoritetsspråken i svensksalen*)

Dels varierar det [språket] mellan olika grupper, dels kan en enskild individ anpassa sitt språk efter samtalspartner och situation. (Programpunkt *Språklig variation som pedagogisk tillgång*)

Figur 5.

Fördelning av analysbeter på olika förändringsdimensioner i den intellektuella komponenten



Annat handlar om att som svensklärare få ta del av den kunskap som uttryckligen har sin bas i forskning:

Ta del av vetenskapliga studier om människans bedömningsförmåga och läsförståelsens komplexitet. (Programpunkt *Samstämmig bedömning av elevers läsförmåga – svårt eller bara omöjligt?*)

Här får du ta del av både aktuell forskning och klassrumsexempel. (Programpunkt *När läsningen får ett värde*)

I det empiriska materialet rör det sig bland annat om ökad kunskap om *definitioner* av didaktiska företeelser som kan tänkas vara viktiga i läraryrket:

Vad *menas* med examinationsuppgifter och validitet? (Programpunkt *Betyg, planeringar, examinationsuppgifter och bedömningsmallar i svenska; vår markering*)

Det senare exemplet illustrerar därmed ett av de tillägg som vi har gjort till analysverktyget.

Den kausala förändringsdimensionen

De professionella förändringar som tillhör den kausala förändringsdimensionen handlar i vår definition om ökad förståelse av relationer mellan fenomen, framför allt kausala samband som i följande tre exempel:

Beroende på ålder, kön, varifrån vi kommer och vilka vi vill vara varierar vårt språk. (Programpunkt *Språklig variation som pedagogisk tillgång*; vår markering)

Hur *påverkar* dessa skrivningar svenskundervisningen? (Programpunkt *Svenskundervisning i en digital värld*; vår markering)

Varför är just skönlitteratur intressant som ingång i lärandet? (Programpunkt *Lärande genom skönlitteratur – djupläsning, förståelse och kunskap*; vår markering)

Exemplen visar att den sambandsförståelse som konferensarrangören ger utrymme för hämtas från såväl språk- som litteratursidan av svenskämnet och från såväl ämne-teori som ämnesdidaktik.

Den rationalistiska förändringsdimensionen

Den rationalistiska förändringsdimensionen är inte representerad alls. Detta är en omständighet som särskilt bör uppmärksammas. I vår definition av denna dimension handlar det inte om förändringar av lärares sätt att allmänt resonera kring sin undervisningspraktik utan om förändringar som innebär att lärare resonerar på ett sätt som går emot en rådande diskurs, alltså vad som bör ses som en särskilt viktig kritisk förmåga. Här hade man kunnat tänka sig programinslag som uppmuntrar (svensk-)lärare att ifrågasätta samtida diskurser av typen att det är gynnsamt för elever att ha (svensk-)lärare som ger dem ”anpassningar”, till exempel att låta dem lyssna på böcker i stället för att läsa. Debattaktiva och frustrerade lärare på det så kallade skoltwitter efterfrågar en problematisering av anpassningsdiskursen generellt och fenomenet att byta läsning mot lyssnande specifikt. Det hade varit ett tänkbart perspektiv i rationalitetsdimensionen.

Den analytiska förändringsdimensionen

Den sista dimensionen av den intellektuella komponenten, den analytiska förändringsdimensionen, handlar om ökad analytisk förmåga för läraren att tillämpa på sin lärandepraktik. Kategorin samlar tre exempel:

Genom att fundera över olika typer av uppgifter kan vi undersöka både litteratursyn, kunskapssyn och elevsyn samt finna nya vägar att undervisa

i litteratur. (Programpunkt *Som jag frågar får jag svar – litteraturundervisningens uppgiftskultur*)

Ta del av ett pass som erbjuder ett helhetsperspektiv på bedömning och betygssättning i svenska. (Programpunkt *Betyg, planeringar, examinationsuppgifter och bedömningsmallar i svenska*)

Att tala om text – när, var, hur? (Programpunkt *Nya vägar och möjligheter till skrivutveckling!*)

I det första exemplet ser vi att helheten som skulle kunna benämnas 'litteraturdidaktik' är uppdelad i tre beståndsdelar som i sin tur är synkroniserade via efterledet '-syn' (litteratursyn, kunskapssyn, elevsyn). Även det andra exemplet bygger på en helhet (bedömning och betygssättning) som konkretiseras i mindre delar. I det avslutande exemplet handlar det om helheten 'textsamtal' som är uppdelad i tre av de sex journalistiska frågorna (jfr Andersson Varga, 2014).

Efter denna genomgång kan vi notera att den intellektuella utvecklingskomponenten är väl representerad i materialet. Trots detta finns det, menar vi, några kritiska aspekter att uppmärksamma. Exempelvis har innehållet i den relativt välrepresenterade kausala dimensionen olika grad av intellektuellt tillskott. Medan ett inslag som "kopplar ihop rön från modern språk- och grammatikforskning med grammatikundervisningen i skolan" å ena sidan kan antas ha hög grad av intellektuell stimulans för svensklärare, kan ett inslag om "varför just skönlitteratur [är] intressant som ingång i lärandet" å den andra förmodas ha mindre nyhetsvärde för deltagande svensklärare som säkert själva har en rad exempel på temat att bidra med, såväl från sin egen utbildning som från sin erfarenhet.

Som synes är det endast tre analysenheter i kategorin den analytiska dimensionen. Detta bör noteras eftersom denna kategori generellt sett är mer komplex än den i materialet oftare förekommande kausala dimensionen som visserligen har analytiska drag men vanligtvis på en mindre komplex nivå. Huruvida de tre exempel som existerar i materialet har en hög komplexitet eller ej går inte att avgöra utifrån denna studies empiri. Risken finns dock att komplexiteten är låg. Det första exemplet med indelningen i litteratursyn, elevsyn och kunskapssyn förefaller att behandla tre fenomen som möjligen är alltför övergripande för att ha en analytisk karaktär. Det andra programinslaget om bedömning visar sig handla om aspekter som validitet, matriser och skollag, men om dessa relateras till varandra på det sätt som en regelrätt analys kräver framgår inte. Inte heller det tredje exemplet som är uppbyggt kring de relativt precisa frågorna "när, var, hur" övertygar om hög grad av analys.

Det är dock fullt möjligt att tänka sig innehåll av vikt för svensklärare och med tydligare analytisk karaktär än vad exemplen ovan indikerar. Som förslag plockar vi upp den analysenhet som återfanns i beteendekomponenten och som handlade om hur elever kan bli aktiva världsmedborgare, ett fenomen som bland annat innebär att ”en global ordning etableras där alla människor har samma rättigheter och skyldigheter och är medborgare” (Democracy without borders, 2023). Ett sätt att ge frågan en intellektuell karaktär hade kunnat vara att analysera medieproduktioner eller litteratur och analysera hur deltagare utifrån nationalitet och etnicitet, kön eller social klass ges en underordnad eller överordnad position gentemot andra grupper i världen. Det hade möjliggjort den typ av problematisering och intellektuella inramning som vi tidigare efterlyste.

De kritiska punkter som vi har listat här riskerar sammanfattningsvis att dämpa det intellektuella värdet i respektive dimension, något som är värt att uppmärksamma i relation till kompetensutvecklingsinsatsernas ambition att möta (svensk-)lärares behov av professionell utveckling.

Slutligen kan det konstateras att man för inslag i den intellektuella komponenten inte använder språkliga resurser på ett påfallande uppfordrande sätt. Det förhållandevis försiktiga hjälpverbet *kan* är mest vanligt förekommande trots att det endast återfinns få gånger. Konferensarrangörens/föreläsarens relation till de potentiella deltagarna är alltså inte av den starkt uppfordrande karaktär som vi har gett exempel på tidigare.

DISKUSSION

Syftet med den här artikeln var att analysera (svensk-)lärares behov av professionell utveckling så som det konstrueras av en inflytelserik aktör på kompetensutvecklingsmarknaden. Resultatet visar att lärare konstrueras som en grupp som är i behov av konkreta exempel, verktyglådor och genvägar, något som främst framkommer i analysen av beteendekomponenten, som ju är den komponent som dominerar i materialet. Attitydkomponenten samlar relativt få analysenheter och de enheter som förekommer syftar uteslutande till perceptuell förändring. Den aktuella konferensarrangören konstruerar alltså (svensk-)lärare som en kår som kan eller behöver utmanas till nya sätt att tänka i relation till den egna undervisningen. Innehållet i attitydkomponenten får dock betraktas som smalt och handlar främst om att utveckla hur den aktuella lärargruppen tänker om sitt ämnesstoff och den konkreta undervisningssituationen. Det kan därmed ses som problematiskt att varken inslag som inspirerar lärare att omvärdera synen på sin yrkesroll och den praktik i vilken de verkar, eller motiverande inslag förekommer i materialet, möjligen med undantag för programpunkten med författaren Jonas Hassen Khemiri. Via den intellektuella komponenten konstrueras (svensk-)lärare i

viss mån som tänkbar målgrupp för kognitiv förändring, men vår genomgång har visat att det finns anledning att inte bara önska ett mer distinkt teoretiskt och konceptuellt innehåll i den analytiska dimensionen, utan också en högre förekomst. Somligt av det som erbjuds, framför allt i beteendekomponenten, är sådant som snarare brukar efterfrågas av lärarstudenter, men som yrkesverksamma välutbildade lärare kan antas redan känna till och även praktisera. Den språkliga analysen av språkhandlingar och modalitet har också visat att målgruppen stundtals tilltalas i uppfordrande termer, främst i beteendekomponenten. Sammantaget menar vi att det förhållningssätt till lärare och lärares kompetens som framkommer i materialet är problematiskt.

Evans (2011b) diskuterar resultatet av sin studie i termer av att beteendekomponentens dominans är problematisk i relation till lärares professionalism och professionella utveckling. Ett begränsat fokus på förändring av lärares beteende, på görandet, blir enligt Evans alltför snävt. Hon förordar som tidigare nämnts kompetensutveckling som utöver beteendekomponenten också involverar de båda andra utvecklingskomponenterna och menar att det är först då som kompetensutvecklingsåtgärder kan nå framgång. I perspektivet av detta är resultatet av vår analys något nedslående. Tänkbara konsekvenser av det budskap som förs fram om att ”du som lärare kan fixa allt” är att förståelse för hindrande strukturer i utbildningssystem och samhälle ställs åt sidan (jfr det sociologiska perspektivet som framförs av Martimianakis m.fl., 2009). Att beteendekomponenten dominerar är dock inte förvånande. Lindström Nilsson och Beach (2015) bekräftar att denna typ av professionell orientering är samtidstypisk och problematisk.

Skolporten AB är liksom många andra nutida kompetensutvecklingsaktörer (se Levinsson m.fl., 2022) ett kommersiellt företag med en uttryckt affärsidé. Man kan därmed förmoda att innehåll väljs utifrån ambitionen om att tilltala sin målgrupp. Det är här tidigare forskning om kommersiella aktörers närhet till aktuella policydiskurser kommer in. I materialet har vi sett företeelser som livslångt lärande, effektiv hantering av kunskapskrav och juridik. Samtidigt finns innehåll som inte lika tydligt knyter an till samtidsdiskurser, som till exempel grammatikundervisning, vilket signalerar en lyhördhet för svenskämnets helhet.

Tidigare studier har i stora delar intresserat sig för kompetensutvecklingens form och effekter. Vårt bidrag fokuserar i stället på dess innehåll och hur detta paketeras för att framstå som angeläget. En fråga som uppkommer är då i vilken grad konferensinnehållet från den aktuella kompetensutvecklingsarrangören kan ses som representativt för den kompetensutveckling som lärare erbjuds generellt. Här kan det samlade fakturamaterialet i projektet *Fakturan, fortbildningen och forskningen* ge vissa svar. Av de 674 insamlade fakturorna som rör lärares kompetensutveckling är 33 kopplade till svenskämnet. Huvuddelen av dessa är dock för lärare på låg- och mellanstadiet och en stor andel handlar i sin tur om program för upptäckt av, och åtgärder för,

yngre barns lässvårigheter. Den aktuella kompetensutvecklingsarrangören verkar vara relativt ensam i sitt slag och, trots den kritik som vi har lyft fram, den som erbjuder svensklärare en ovanligt rik variation av kompetensutvecklingsinnehåll.

Kategorierna i Evans analysmodell (2011a, 2011b) är inte glasklara men vår ansats har varit att bruka redskapet på ett i första hand rimligt och fruktbart sätt, vilket också verkar vara i Evans anda. Vi har med den här artikeln dessutom bidragit teoretiskt och analytiskt till Evans analysredskap genom specifika förtydliganden och metodologiska tillägg.

Utöver det som har redovisats i resultatdelen ovan framkom även andra aspekter som skulle vara intressanta för vidare studier. Dit hör att en hel del av innehållet inte är specifikt svenskämnesrelaterat, som till exempel digitalisering. Mot bakgrund av vad tidigare forskning visat gällande lärares önskemål om en mer ämnesinriktad fortbildning, är detta ett observandum. Vi vill slutligen understryka att vi visserligen har talat om *konstruktioner* av (svensk-) lärares professionella behov men att konferensprogrammen också utgör *realiseringar* av (svensk-)lärares kompetensutveckling och olika typer av professionella behov. Vår förhoppning är att artikeln bidrar till kritiska diskussioner om kompetensutvecklingsmarknaden och att den kan leda till fortsatta granskningar av hur lärare och deras professionella behov såväl konstrueras som realiseras och vi välkomnar framtida studier på området, inte minst studier av andra lärargrupper än svensklärare.

REFERENSER

- Al Balushi, Khadija (2021). Effectiveness of TESOL teachers' continuous professional development: Perspectives from Oman. *Advances in Language and Literary Studies*, 12(1), 1–12. doi:10.7575/aialc.all.v12n.1.p.1
- Andersson Varga, Pernilla (2014). *Skrivundervisning i gymnasieskolan: svenskämnets roll i den sociala reproduktionen*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. <http://hdl.handle.net/2077/37061>
- Ball, Stephen J. (2009). Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: network governance and the 'competition state'. *Journal of Education Policy*, 24(1), 83–99. <https://doi.org/10.1080/02680930802419474>
- Burch, Patricia (2006). The new educational privatization: educational contracting and high stakes accountability. *Teachers College Record*, 108(12), 2582–2610. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00797.x>

- Democracy without borders (2023). <https://www.democracywithoutborders.org/se>
- Ellis, Viv, Mansell, Warwick, & Steadman, Sarah (2021). A new political economy of teacher development: England's Teaching and Leadership Innovation Fund. *Journal of Education Policy*, 36(5), 605–623. <https://doi.org/10.1080/02680939.2020.1717001>
- Evans, Linda (2011a). The scholarship of researcher development: mapping the terrain and pushing back boundaries. *International Journal for Researcher Development*, 2(2), 75–98. <https://doi.org/10.1108/17597511111212691>
- Evans, Linda (2011b). The 'shape' of teacher professionalism in England: Professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 White Paper. *British Educational Research Journal*, [Online] 37(5), 851–870. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.607231>
- Hansson, Fredrik (2011). *På jakt efter språk: om språkdelen i gymnasieskolans svenskämne*. [Doktorsavhandling, Malmö högskola]. <http://dspace.mah.se/handle/2043/11784>
- Hellqvist, Birgitta, & Thegel, Miriam (2020). *Fortbildning – om den inte kostar och om den inte inkräktar på arbetstiden: Samtal om ämnesrelaterad fortbildning med språklärare i Uppsala*. <https://uu.divaportal.org/smash/get/diva2:1431672/FULLTEXT01.pdf>
- Holmberg, Per, & Karlsson, Anna-Malin (2013). *Grammatik med betydelse: en introduktion till funktionell grammatik*. Hallgren & Fallgren.
- Ideland, Malin, & Serder, Margareta (2022). Edu-business within the Triple Helix. Value production through assetization of educational research. *Education Inquiry*, 14(3), 336–351. <https://doi.org/10.1080/20004508.2021.2019375>
- Kennedy, Aileen (2014). Understanding continuing professional development: the need for theory to impact on policy and practice. *Professional Development in Education*, 40(5), 688–697. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.955122>
- Kirsten, Nils (2020). *Kompetensutveckling som styrning: Om statliga insatser för lärares kompetensutveckling och hur de förhandlas i lärares lokala praktik*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
- Klinger, Don A., Volante, Louis, & DeLuca, Christopher (2012). Building Teacher Capacity within the Evolving Assessment Culture in Canadian Education. *Policy Futures in Education*, 10(4). <https://doi.org/10.2304/pfie.2012.10.4.447>
- Knapp, Michael S. (2003). Chapter 4: Professional Development as a Policy Pathway. *Review of Research in Education*, 27(1), 109–157. <https://doi.org/10.3102/0091732X027001109>
- Langelotz, Lill (2017). *Kollegialt lärande i praktiken. Kompetensutveckling eller kollegial korrigering?* Natur & Kultur.

- Levinsson, Magnus, Norlund, Anita, & Langelotz, Lill (2022). Innehåll och pedagogiska diskurser på lärares kompetensutvecklingsmarknad. *Pedagogisk forskning i Sverige* (ahead of print).
- Lindström Nilsson, Margareta, & Beach, Dennis (2015). Changes in teacher education in Sweden in the neo-liberal education age: Toward an occupation in itself or a profession for itself? *Education Inquiry*. [Online] 6(3), 241–258. <https://doi.org/10.3402/edui.v6.27020>
- Lundahl, Lisbeth, Erixon Arreman, Inger, Holm, Ann-Sofie, & Lundström, Ulf (2013). Educational marketization the Swedish way. *Education Inquiry*, 4(3), 497–517. <https://doi.org/10.3402/edui.v4i3.22620>
- Lärarnas Riksförbund (2021). *Fortbildning satt på undantag. En undersökning av glappet mellan lärarnas behov och de bristande förutsättningarna*. https://arkiv.lr.se/download/18.ec4c6881782c557b0576b2/1616608474931/Fortbildning_satt_pa_undantag_LRUND199_202103.pdf
- Magnusson, Petra (2022). Understanding L1 and L2 teachers' talk about 'digitalisation': Discourses during the process of integrating digital technology in the educational practice. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 22(1), 1–27. <https://doi.org/10.21248/11esll.2022.22.1.361>
- Martimianakis, Maria Athina, Maniate, Jerry M., & Hodges, Brian David (2009). Sociological interpretations of professionalism. *Medical Education*, 43(9), 829–837. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2009.03408.x>
- McCormick, Robert (2010). The state of the nation in CPD: a literature review. *The Curriculum Journal*, 21(4), 395–412. <https://doi.org/10.1080/09585176.2010.529643>
- Mockler, Nicole (2020). Teacher professional learning under audit: reconfiguring practice in an age of standards. *Professional Development in Education*, 48(1), 166–180. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1720779>
- Norlund, Anita (2009). *Kritisk sakprosäläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. <http://hdl.handle.net/2077/18958>
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Parding, Karolina, Berg-Jansson, Anna, Sehlstedt, Therese, McGrath-Champ, Susan, & Fitzgerald, Scott (2017). Differentiation as a Consequence of Choice and Decentralization Reforms – Conditions for Teachers' Competence Development. *Professions and Professionalism*, 7(2), 1–15. <https://doi.org/10.7577/pp.1855>
- Randahl Ann-Christin, & Andersson Varga Pernilla (2020). Kollegiala samtal som kontext för utveckling av lärares literacyförståelse. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(4), 18–38. <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2031>

SAG (1999) = Teleman, Ulf, Hellberg, Staffan, & Andersson, Erik (1999). *Svenska Akademiens grammatik*. Norstedts.

Skolporten (2023). (<https://www.skolporten.se>)

SOU (2014:5). *Staten får inte abdikera – om kommunaliseringen av den svenska skolan*. Utbildningsdepartementet.

Wermke, Wieland (2013). *Development and autonomy: conceptualising teachers' continuing professional development in different national contexts*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. <https://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:588999/FULLTEXT02.pdf>

Wyatt, Mark, & Ončevska Ager, Elena (2017). Teachers' cognitions regarding continuing professional development. *ELT Journal*, 71(2), 171–185. <https://doi.org/10.1093/elt/ccw059>

Interaktionsförutsättningar och skolframgång i en mångkulturell lågstadieskola – En fallstudie om hur skolledning och pedagoger arbetar med styrd skolintegration

Anna Lund

Institutionen för sociologi, Stockholms universitet

Ali Osman

Institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholms universitet

Stefan Lund

Institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholms universitet

ABSTRACT

Pedagogisk och utbildningssociologisk forskning visar att den svenska grundskolan är starkt segregerad vilket har bidragit till försämrad likvärdighet i elevers måluppfyllelse. En följd av detta har blivit att kommuner försöker hantera skolsegregationens negativa effekter genom att aktivt styra skolornas elevsammansättning. Denna artikel handlar om hur skolledare och pedagoger i en i mindre kommuns lågstadieskola, arbetar med en ny elevsammansättning, organisatoriskt, socialt och pedagogiskt och den betydelse deras arbete får för elevers relationer till varandra och deras skolframgång. Fallstudiens har ett kultursociologiskt perspektiv vars analyser baseras på etnografiska fältanteckningar, intervjuer med skolaktörer, kommundata över elevernas resultat på nationella prov mellan åren 2016–2021 samt ett sociogram som eleverna har fyllt i. Resultaten visar att majoriteten av eleverna som sedan starten av sin grundskoleutbildning har gått i en integrerad skolform umgås i hög grad med elever som har en annan etnisk bakgrund än de själva. Eleverna får också högre resultat på de nationella proven i svenska och svenska som andraspråk i jämförelse med innan och åren direkt efter reformen. De huvudsakliga förklaringarna till denna framgång grundar sig i skolaktörernas genuina tro på en skola för alla, samtidigt som de utvecklat interaktionsförutsättningar som lagt grunden till en inkluderande skolkultur.



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

© 2024 [Anna Lund, Ali Osman, Stefan Lund]

ISSN: 1401-6788

DOI: <https://doi.org/10.15626/pfs29.0304.06>

INLEDNING

Det är en måndag i april 2021 och Stefan Lund har precis kommit till Norrskolan för att vara med när eleverna i årskurs 3 ska skriva nationella prov i svenska och svenska som andraspråk. Lärarna tittar på varandra och småpratar om vilka regler som gäller för provets genomförande. Dricker sitt kaffe. Rätar på sina ryggar och hälsar extra fokuserat på sina elever när de hänger av sina kläder. Spänningen och förväntan över hur det ska gå för eleverna finns i luften. På just den här specifika skolan handlar denna förväntan inte enbart om att nationella prov utgör en generell och nationell prövning av elevernas kunskaper. Denna generation tredjeklassare är resultatet av ett kommunpolitiskt beslut om att aktivt styra skolornas elevsammansättning. Dessa elever har sedan sin skolstart gått i en integrerad skolform som ska visa ifall det beslut som ett enhälligt kommunfullmäktige fattade 2017 har gett några resultat.

Efter flera års diskussioner bland kommunpolitiker, tjänstemän och rektorer om hur skolsegregation och ojämlik måluppfyllelse mellan centralortens tre skolor skulle kunna förändras, fattades beslut om att huvudortens befintliga F–6 skolor ska bli till två F–3 skolor och en 4–6 skola. Omorganisationen huvudsyfte handlar enligt policyaktörerna om att förändra elevsammansättningen och skapa en jämnare blandning av elever med olika socioekonomisk och svensk/utländsk bakgrund i skolorna. Förhoppningen hos de lokala policyaktörerna är att likvärdigheten i elevers måluppfyllelse ska förbättras och att den sociala samanhållningen i lokalsamhället ska öka. Av vikt att framhålla är att detta beslut innebar att samtliga elever, oberoende av bakgrund, någon gång under sin låg- och mellanstadietid går i en skola som inte ligger i deras direkta närområde (jfr S. Lund, 2021). De nationella proven utgör i detta sammanhang alltså ett kvitto på ifall omorganisationen och det pedagogiska arbete som genomförts på skolan har gett något resultat. En av pedagogerna berättar i nedanstående citat om sina erfarenheter av omorganisationen och hens långsiktiga målsättning med de tredjeklassare som ska skriva nationella prov under de kommande veckorna:

Första trean jag fick, precis efter omorganisationen. Då fick jag en klass ifrån Österskolan. En trea. Och hur enkelt är det då, första året, allting var totalt nytt, alla skulle lära sig åka buss. Vissa tolererade inte andra, det var bara ... du vet, det var ett jättejobb att få ihop gruppen. Och mitt i allt detta så ska vi skriva nationella prov. Det är ju jättesvårt. Och då fick vi inte så bra resultat, naturligtvis. Men då, i juni, släppte jag dem, då tänkte jag: ”Nästa gång, då jävlar.” Då visste jag att jag hade tre år på mig att bygga det här. Jag tänkte, alltså så kan det inte bli en gång till, för vi har mycket bättre förutsättningar nu. (...) Jag vet bara att jag tänkte det att: ”Nu jävlar, nu jäklar ska vi sätta det”.

Det är alltså en hel del som står på spel. För kommunen som trots massiva föräldraprotester genomförde omorganisationen. För skolan som hoppas på att deras visionsarbete ska ha gett resultat och för pedagogerna som leder undervisningen av den heterogena och ständigt föränderliga elevgruppen. För det är så det ser ut i den här skolan. Från starten i förskoleklass fram till den sista terminen i årskurs 3 har flera elever lämnat och nya kommit till. Vissa flyttar till ett annat land, andra byter kommun och några har nyligen kommit till Sverige och bosatt sig i kommunen. Drygt tre av tio elever i skolan har föräldrar med eftergymnasial utbildning. Ungefär hälften av eleverna är födda utomlands och har ett annat modersmål än svenska. De vanligaste språken är somaliska och arabiska. Norrskolans skolledning och pedagoger har att hantera de utmaningar som följer med en omorganisation där elever som bor i olika stadsdelar och har skilda bakgrunder och erfarenheter ska mötas (Mickelson et al., 2021). Den här artikeln handlar om just detta. Skolaktörernas arbete med elevernas relationer och skolframgång.

I ett historiskt perspektiv är kommunalt initierad skolintegration (att genom lokalt utformade utbildningspolitiska reformer styra de kommunala skolornas elevsammansättning) en samtida men också relativt ovanlig företeelse i det svenska utbildningssystemet. Den nationella utbildningspolitiska debatten har under det senaste decenniet präglats av att skolsegregation och bristande likvärdighet ska lösas via kompensatoriska åtgärder. Exempelvis genom att fördela ekonomiska medel på grundval av elevernas socioekonomiska sammansättning eller via pedagogiskt stöd genom det av Skolverket organiserade projektet ”Samverkan för bästa skola” (se Trumberg et al., 2022). Den svenska forskningen om kommunalt styrd skolintegration är därför också begränsad. Det finns studier som visar de bakomliggande argument och processer som lett fram till att kommuner har initierat skolintegrationspolicyer (Arneback et al., 2021; S. Lund, 2021) samt beskrivningar och analyser av vilka olika former av kommunala skolintegrationspraktiker som finns (Osman & S. Lund 2022, Trumberg et al., 2022). Det finns även studier som visar att effekterna av skolnedläggning och spridning av elever till andra kommunala skolor kan gynna (Wigerfelt, 2010) eller missgynna (Arneback et al., 2021) skolframgången och/eller inkludering för de elever som flyttas samt hur sammanslagning av skolenheter och öppning av en ny skola bidrar till nya former av segregation skapas (Kornvall & Bender, 2018). I en nyligen genomförd studie av styrd skolintegration visar Flensner och Svensson (2023) att nedläggningen av mellan- och högstadieskolor i ett utanförskapsområde har upplevts positivt av de flyttade eleverna och mottagande skolornas elever och lärare. Dessa studier har handlat om mellan- eller högstadieskolor och genomförts på orter där det finns en skolmarknad och goda valmöjligheter. I ett svenskt sammanhang saknas helt studier om kommunal styrning mot integrerade lågstadieskolor i sammanhang där valfriheten är obefintlig (se S.

Lund, 2021). Denna artikel riktar med andra ord sitt fokus mot ett empiriskt forskningsområde som inte tidigare undersökts i en svensk kontext. Mot denna bakgrund söker artikeln svar på följande forskningsfråga: *Hur arbetar skolledare och pedagoger med den nya elevsammansättningen organisatoriskt, socialt och pedagogiskt och vilken betydelse får detta för elevernas relationer till varandra och för deras skolframgång?*

Det huvudsakliga intresset med denna fallstudie handlar alltså om att beskriva och analysera skolledning och pedagogers relationella och pedagogiska arbete med en socioekonomiskt- och etniskt heterogen elevgrupp. Vår ambition är att fördjupa förståelsen för hur detta arbete skapar förutsättningar för en skolkultur där elevers olikhet blir till en tillgång inte ett hinder för relations- och skolframgång.

TIDIGARE FORSKNING

Vi kommer att inleda denna del av artikeln med en kort presentation av tidigare skolsegregationsforskning i syfte att ge en kontext till kommunens beslut om att aktivt söka förändra skolors sociala och etniska elevsammansättning. Därefter redovisas nationell och internationell forskning om skolintegration. Särskilt fokus riktas mot utfallet av dessa policyinitiativ och huruvida de bidragit till ökad likvärdighet beträffande olika elevgruppers skolframgång.

Skolsegregationsforskningen visar att utbildningssystemets socioekonomiskt reproducerande effekter har tilltagit alltsedan introduktionen av skolvalfrihets- och friskolereformerna under mitten av 1990-talet (Dovemark & Beach, 2016). Skolors elevsammansättning har kommit att bli allt mer socialt och etniskt homogen och skolor i olika områden skiljer sig allt mer från varandra. Hansen och Gustavsson (2016) har i sin longitudinella studie visat att den sociala segregationen varit relativt konstant mellan 1998–2011, men att skolsegregationen under samma tidsperiod har tilltagit. Vidare framgår att bostadssegregation, totala antalet barn i upptagningsområdet, skolvalfrihet och andelen friskolor förstärker skolsegregationen och minskar andelen skolor med socialt och etniskt mixade elevgrupper (Malmberg & Andersson, 2019).

I ett utbildningssystem med hög grad av valfrihet blir föräldrarnas agerande en avgörande faktor (Osman & Månsson, 2015). Svenska och internationella studier visar att en majoritet av föräldrar visar stort stöd för en likvärdig och mångkulturell skola där olikheter möts och interagerar (Mella & Palm, 2007; Orfield & Lee, 2006; Roda & Stuart Wells, 2013). Samtidigt tenderar föräldrar att välja skolor där de andra barnen och deras familjer liknar deras egen familj (Bifulco et al., 2009; Roda & Stuart Wells, 2013). Forskningen visar att de flesta skoldistrikt/kommuner inte hanterar betydelsen av elevers etnicitet som en aspekt i föräldrars och barns skolvalsprocesser. I ett sådant system lämnas

föräldrarna ansvariga att hantera de dominerande ideologier och diskurser som definierar ”mångkulturella” skolor som dåliga och de ”svenska” skolorna som bra (Roda & Stuart Wells, 2013; Voyer, 2018). Dessa ideologier och diskurser driver skolsegregationen genom att de mest skolframgångsrika och/eller socioekonomiskt resursstarka eleverna söker sig till högpresterande skolor där majoriteten av eleverna har svensk bakgrund (Ambrose, 2016; Dovemark & Holm, 2017; Kallstenius, 2010). Forskningen visar vidare att det inte är avsaknad av information, skolrykten eller betyg som hindrar elever från minoritetsgrupper att genomföra sin grundskoleutbildning vid skolor med hög målpuppfyllelse och där majoriteten av eleverna har majoritetssvensk bakgrund. I stället är det rädslor för att inte passa in i den ”svensk dominerande” skolkulturen som gör att barn från minoritetsgrupper stannar vid, eller återvänder till skolor i mångkulturella bostadsområden (Ambrose, 2020; Holm & Dovemark, 2020).

Sammantaget skapar detta en mångfaldig skolsegregation. Social bakgrund, etnicitet och elevers studieresultat samvarierar och förstärker skolsystemets segregering processer. Dessa processer genererar och förstärker i sin tur symboliska gränser mellan olika skolor (S. Lund, 2015). De minoritetstata skolornas ”vi” och de majoritetstata skolornas ”vi” ställs emot varandra på konkurrensutsatta skolmarknader. En annan effekt av den tilltagande skolsegregationen visar sig i mätningar av skolframgång på skolnivån. År 2000 var den förväntade skillnaden mellan två elevgrupper som båda tillhörde den fjärdedel med lägst socioekonomisk bakgrund 10 meritvärdespoäng om den ena gruppen gick på en grundskola med en mindre gynnsam socioekonomisk sammansättning och den andra på en skola med en gynnsam socioekonomisk elevsammansättning. Denna skillnad har ökat till nästan 30 meritvärdespoäng år 2015 (Skolverket, 2016).

Sammanfattningsvis visar forskningen att dessa samverkande skolsegregationsprocesser skapat symboliska och sociala gränser mellan olika elevkategorier vilket i sin tur har kommit att påverka utbildningssystemets förmåga att erbjuda barn och ungdomar likvärdiga möjligheter till kunskapsutveckling. Det är mot bakgrund av en ökande skolsegregation och minskande likvärdighet som den aktuella kommunens initiativ att aktivt genomdriva en styrd skolintegration bör förstås (S. Lund, 2021; Trumberg et al., 2022).

Skolintegration och skolframgång

Den internationella litteraturen om skolintegration är omfattande. Därför kommer vi i det följande att ge en översikt av de övergripande positionerna och slutsatserna inom detta forskningsområde.

I ett historiskt perspektiv tycks skolintegrationspolicier bygga på en övertygelse om att skolsegregation leder till bristande likvärdighet (Orfield & Lee, 2006) samt att etniskt och socialt blandade skolor genom kamrateffekter kan

bidra till en ökad likvärdighet (Delmont, 2016; Orfield, 2007). Generellt sett, har skolintegrationsreformer riktats mot att förbättra etniska minoritetsgruppers skolframgång och sociala mobilitet (Delmont, 2016; Frankenberg, 2007; Wells & Crain, 1994). Formerna för att aktivt styra skolors elevsammansättning skiljer sig åt. Den vanligast förekommande praktiken för skolintegration i ett svenskt perspektiv innebär att minoritets elever lämnar sin hänvisningsskola och fortsätter sin grundskoleutbildning i en ny skola där en hög andel av eleverna har majoritetsbakgrund (Osman & S. Lund, 2022; Trumberg et. al, 2022). Forskare i Sverige och internationellt har framfört kritik mot antagandet att etniskt blandade elevgrupper per automatik leder till ökad skolframgång och samhällelig inkorporering. Initiativen till skolintegration drivs ofta av ideologier som inte tar hänsyn till rådande samhällsstrukturer (ekonomisk ojämlikhet, bostadssegregation och rasism) samt överlåter genomförandet av policyn till skolor, rektorer och lärare att hantera dessa strukturella villkor (Frankenberg, 2007; Orfield & Lee, 2006).

Internationella och svenska studier om skolnedläggning och skolintegrationspolicier visar dock att minoritets elevers skolprestationer förbättras och att majoritets elevers akademiska prestationer förblir desamma (Delmont, 2016; Frankenberg, 2007 Larsson-Taghizadeh, 2019; Orfield & Lee, 2006). I en registerdataanalys av mer än 50 000 studenter har Billings et al. (2013) visat att skolsegregation generellt bidrar till låga skolresultat för minoritetsgrupper, och att styrd skolintegration kan vara ett sätt att skapa ett mer jämställt utbildningssystem. Brummet (2014), som studerade 200 nedläggningar av skolor i Michigan (USA), drog slutsatsen att elever från lågpresterande skolor förbättrar sina skolprestationer om de ges möjlighet börjar i en genomsnittligt mer högpresterande skola. Steinberg och MacDonalds (2019) studie av nedläggningar av lågpresterande skolor och förflyttning av dess elever till andra skolor visade att: "the academic achievement of displaced students improved only when [they were] relocated to significantly higher-performing schools" (s. 40). Samma studie visar att hur många elever som flyttas också har betydelse för elevernas skolframgång. En svensk studie av Wigerfelt (2010) visar att när elever från en lågpresterande skola i ett utanförskapsområde flyttas till en högpresterande skola ökar måluppfyllelsen hos de flyttade eleverna. Eleverna själva och dess lärare förklarar att denna förändring skett på grund av att de fått fler studiemotiverade vänner. I sin kunskapsöversikt kring vad som påverkar elevers studieresultat visar Skolverket (2009) att "kamrat-effekten" har en väsentlig betydelse för elevernas skolframgång (se även Caldas & Bankston, 1997). Mickelson et al. (2012) har i sin metaanalys av samhällsvetenskaplig forskning kring effekterna av etniskt blandade skolor visat att elevers skolframgång förbättras, fördomar avtar och förståelsen för kulturella skillnader ökar.

Andra samhällsvetenskapliga studier har dock visat att politiska initiativ till skolintegration kan få negativa effekter i förhållande till de avsedda politiska

intentionerna. Ett sådant negativt utfall handlar om "white flight" och att nya former av skolegregation skapas. Innebörden av white flight handlar om att "vita" föräldrar väljer att flytta sina barn från mångkulturella skolor till skolor där eleverna tillhör majoritetsgruppen. Detta görs genom att byta bostadsort (Lareau & Goyette, 2014) eller genom skolval (Kalstenius, 2010). En annan form av kritik riktad mot skolintegration finns i den amerikanska forskaren Karida Browns (2018) bok *Gone Home*. När skolor med afroamerikanska elever lades ner och eleverna flyttades till "vita" skolor under 1960-talet visar Brown (2018) att eleverna inte upplever den övergripande policyn för styrd skolintegration som kränkande, men däremot den process av utsatthet som de kom att bli en del av:

... it was not integration but the fact that they were being called on to move their black bodies from a place where they had constructed a social world to one where they had no familiarity, advocacy, or say in shaping the environment. (Brown 2018, s. 147; A. Lund, 2019)

Även svensk forskning pekar på att elever med minoritetsbakgrund kan känna utanförskap, brist på erkännande och rasism i vita "svenskdominerade" skolor (Ambrose, 2016; Holm & Dovemark, 2020; Nilsson Folke, 2017).

Vidare har svenska studier visat att vita medelklassföräldrar är de som starkast protesterar mot de kommunala initiativen till skolintegration (S. Lund, 2021) och även väljer att flytta sina barn till andra skolor (Kornvall & Bender, 2018; Wigerfelt, 2010). Forskning har även visat att lärare inte känner sig förberedda och saknar relevant stöd för att utveckla sin undervisning i en mångkulturell och kunskapsmässigt heterogen elevgrupp, att den förväntat ökade måluppfyllelsen för de elever som flyttats till en ny skola uteblir och att det skapas segregeringseffekter mellan olika elevgrupper inom skolan (Arneback et al., 2021), samt att elever som flyttas från en skola till en annan: "återkommande riskerar att positioneras som de avvikande, de som inte passar in i den redan etablerade skolkulturen" (Arneback & Jämte, 2023, s. 20). Med andra ord, har forskning visat att det inte är tillräckligt att skapa etniskt och socioekonomiskt blandade elevgrupper på en skola. Strävan mot att skapa en inkluderande skolkultur och pedagogers organisering och didaktiska arbetssätt är avgörande för vilka effekter initiativen till skolintegration ska få i praktiken (se t.ex. Behtoui, 2023).

METOD

Datamaterialet i denna artikel består av etnografiskt inspirerade fältanteckningar, intervjuer med skolaktörer vid Norrskolan, kommundata över elevernas resultat på nationella prov mellan åren 2016–2021 samt ett sociogram som

eleverna har fyllt i. Detta är alltså en fallstudie som undersöker ett empiriskt fenomen som tar form under en given tidsperiod (Ragin & Becker, 1992). En studie av hur skolledare och pedagoger arbetar med de förutsättningar som en kommunalt styrd skolintegrationspolicy har inneburit och vilket utfall detta får. Fallstudien baseras vidare på olika former av kvalitativa och kvantitativa data som dels beskriver skolledningens och pedagogernas arbete med elever som nu går i 3:e klass, och dels består av två utfallsmått (sociogram och kommunal statistik på elevers nationella prov). Vi menar att denna metod-design ger möjlighet att utveckla analysen via skolaktörernas röster och ge förklaringar till varför utfallet ser ut som det gör (Merriam, 1993).

Sociogrammet består av tre frågor: Vem arbetar du bäst tillsammans med på lektionerna? Vem vill du helst vara med på rasten? Vilka kompisar brukar du leka med efter skolan och på lov och helger? Eleverna fick namnge maximalt tre individer för varje fråga. Syftet med detta sociogram var att undersöka i vilken utsträckning som elever som skrev nationella prov i svenska skolarbetade och/eller umgicks under skoltid och på fritiden med elever som skrev nationella prov i svenska som andraspråk och vice versa. En central fråga inom forskningen kring styrd skolintegration handlar om huruvida blandade elevgrupper leder till att nya vänskapsband knyts eller ej. Istället för att enbart förlita oss till fältanteckningar och lärares beskrivningar kring barnens umgänge i klassrum och på raster möjliggör sociogrammet en fördjupande analys. I bearbetningen av dessa data konstruerades två grupper av elever. Den första elevgruppen skrev nationella prov i svenska och består av barn som är födda i Sverige och som har föräldrar som är födda i Sverige eller utomlands. Vi kallar denna grupp för ”elever utan egna migrationserfarenheter”. Den andra elevgruppen består av elever som skrev nationella prov i svenska som andraspråk och består av elever som kommit som flyktingar eller EU-migranter till Sverige. Vi kallar denna grupp för ”elever med egna migrationserfarenheter”. Denna grova kategorisering av elevernas bakgrund gjordes i syfte att skydda deras identiteter. Sociogrammet genomfördes inte i helklass utan enskilt med forskaren i ett grupprum på skolan, och under lektionstid, för att undvika en diskussion mellan elever i klassen rörande deras svar på frågorna. Observationer gjorda i anslutning till denna datainsamling visade heller inga tecken på oro i gruppen. Det kan också förklaras av att S. Lund hade varit på fältet under en längre period och byggt upp tillitsfulla relationer till eleverna och deras lärare. Eleverna informerades även om att deras svar på frågorna inte kommer att redovisas på sätt som avslöjar deras eller klasskamraternas identiteter eller specifika vänskapsband (D’Angelo & Ryan, 2021). Därav också vårt val om att presentera data i två grova elevgrupper (se tabell 1). Då elever från en av elevgrupperna har nämnt minst en annan elev från den andra gruppen har detta svar tolkats som en heterogen vänskapskrets. När elever från en av de två elevgruppen enbart väljer elever inom den egna gruppen har detta tolkats som en homogen vänskapskrets.

I Norrskolan går cirka 200 elever, från förskoleklass till årskurs 3. Eleverna kommer från två upptagningsområden. ”Öster” är en stadsdel som uppfördes under åren 1969–1972 och består av hyreslägenheter, men som angränsar till en bebyggelse av hus och bostadsrätter. Området har tydliga kopplingar till miljonprogrammets arkitektur. I området bor för närvarande framförallt familjer med utländsk bakgrund. ”Norr” är en stadsdel där det finns en blandning av villabebyggelse och hyreslägenheter. Området planerades under 1950-talet av arkitekter från det Kooperativa förbundet och de flesta villorna i området är ”typhus” från KF:s katalog. Under 1990-talet tillkom bebyggelse i form av hyreslägenheter. Avståndet mellan Öster och Norr är cirka 3 km.

Skolan leds av rektor och biträdande rektor och är organiserad kring arbetslag som ansvarar för undervisning för en specifik årskurs. Varje årskurs består i sin tur av tre klasser. I arbetslaget som undervisar årskurs 3 arbetar en förstelärare, fyra lärare och en fritidspedagog med totalt 65 elever. Klassen har också tillgång till specialpedagoger som arbetar mot samtliga årskurser. I denna artikel kommer vi av forskningsetiska hänsyn benämna rektorerna som skolledning och de olika lärarkategorierna för pedagoger. När vi i artikeln talar om ”skolaktörer” avses både skolledning och pedagoger.

Under läsåret 2021 besökte Stefan Lund Norrskolan vid fyra tillfällen (totalt 20 dagar). Under dessa dagar har Lund följt undervisningen i Norrskolans tre tredjeklassare, ätit i matsalen, varit ute med eleverna på rasterna, deltagit i fritidshemsverksamheten och vid lärarlagsmöten. I efterhand har olika förlopp, händelser och upplevelser av vad som hänt under dagen återgetts i dessa fältanteckningar. Vidare har Lund intervjuat de två skolledarna, samtliga pedagoger som är involverade i tredjeklassarnas undervisning, en specialpedagog samt lärare i två andra arbetslag. Totalt har det genomförts 11 semistrukturerade intervjuer med skolledare och pedagoger (Kvale, 1997). Intervjuernas längd var ca en timme. Intervjuerna har skrivits ut och anonymiserats. Observationer och fältanteckningar har använts som ett konkretiserande stödmaterial för intervjuer med skolledare och pedagoger och behandlade följande frågeområden: skolledarnas/pedagogernas bakgrund, erfarenheter av omorganisationen, undervisning, måluppfyllelse och deras arbete med den socialt och etniskt heterogena elevgruppen samt att skapa en inkluderande skolkultur. I artikeln kommer företrädesvis intervjuer, sociogram och elevernas resultat på nationella prov att användas som underlag för tolkning och analys. I samband med att resultatdelen och analysen var genomförda skickades artikelmanuskriptet till de intervjuade pedagogerna i syfte om att validera dessa innehåll. Uppmaningen till pedagogerna var att kritiskt granska texten. En vecka senare träffade Stefan Lund pedagogerna som inte hade några synpunkter på innehållet och i korthet tyckte följande: ”- Det är så vi gör” och ”- Artikeln speglar vår anda och det vi vill uppnå”.

Kommandata över elevernas måluppfyllelse på de nationella proven i svenska och svenska som andraspråk är på gruppnivå, vilket innebär vissa analytiska begränsningar. Det är alltså inte möjligt att ange exakt hur många procent av eleverna som klarat samtliga åtta delprov. Däremot medger data en analys av hur många procent av eleverna som *maximalt* har klarat samtliga åtta delprov och hur resultatet har förändrats över tid.

Forskningen har granskats och godkänts av Etikprövningsmyndigheten (Dnr. 2021-00713). Samtliga intervjupersoner i artikeln är anonymiserade och har samtyckt till medverkan i studien.

Ett kultursociologiskt perspektiv på skolkultur och skolframgång

Studiens teoretiska perspektiv riktar sitt övergripande fokus mot att förstå och förklara hur skola och utbildning i hög grad består av en aktiverande kulturell struktur av känslor och mening. Med Jeffrey C. Alexanders ord: "...societies are not governed by power alone and are not fueled only by the pursuit of self-interest. Feelings for others matter, and they are structured by the boundaries of solidarity" (2006, s. 3). Alexander (2006) menar att gränserna för vem som passar in eller inte i demokratiska samhällens civilisfär, definieras av människors solidaritet och känslor i förhållande till varandra. En sådan utgångspunkt pekar på att de symboliska och sociala gränserna mellan "vi" och "dem" ständigt är i förändring.

I vår analys av skollärdarnas och pedagogernas försök att utveckla en inkluderande skolkultur för skolframgång kommer vissa begrepp att vara vägledande. "*Super-diversity*" (super-mångfald) söker förklara: "new social patterns, forms and identities that arise from migration-driven diversification" (Vertovec, 2019, s. 125). I Norrskolan har cirka 50 % av eleverna ingen egen migrationserfarenhet. Inom denna grupp finns elever som är födda i Sverige och som har släktingar som flydde kriget i forna Jugoslavien och elever till arbetskraftsinvandrare från Skandinavien och Europa. Inom gruppen elever med egna migrationserfarenheter finns en relativt omfattande utomeuropeisk elevgrupp (Syrien, Somalia, Afghanistan) samt elever som anlant till Sverige som EU-migranter (Makedonien, Italien, Polen). Det finns alltså en stor variation vad beträffar elevernas ursprungsland, etnicitet, religion, språk, utbildningsbakgrund och anledningar till att just de befinner sig på orten och i skolan. Dessa förändringar skapar också förutsättningar för möten mellan olika elevgrupper, som kan bidra till förhandlingar kring kulturella identiteter och etablera nya statushierarkier (Vertovec, 2019). Men det finns också potential för att "olikhet" blir till en norm i elevernas vardag, där vem en umgås med inte struktureras av etnicitet eller av antal år i Sverige. Detta påverkar deras sätt att tänka och reflektera över språkliga skillnader, religion, traditioner och livsformer. Tankar och reflektioner som kan forma en: "contingent openness to people, corporations and societies" (Vertovec, 2012, s. 307). Detta för

oss till nästa teoretiska begrepp, *konvivialitet* (Gilroy, 2004) som handlar om kulturer där det finns en medvetenhet kring dominansförhållanden och statushierarkier men som samtidigt bär på möjligheten till en öppen och solidarisk interaktion. Med andra ord kan skolkulturer som rymmer en supermångfald bära på både möjligheter och hinder. Via elevers och lärares identifikation av varandra kan symboliska och sociala gränser mellan ”vi” och ”dem” förstärkas. Samtidigt är öppenhet och solidaritet också en del av det sociala livets dramatik (Alexander, 2006). Detta för oss till insikten om att skolans kanske svåraste men samtidigt mest centrala uppgift är att lära elever att leva tillsammans (Martinsson & Mulinari, 2022; Tajic & A. Lund, 2021).

Med inspiration från Alexanders tre inkorporeringsformer (2006) så menar vi att ett sådant lärande kan ta form på tre olika sätt. *Asimilation* bygger på minoritetsgruppers anpassning och lärande om att vara ”svensk”. För att vara en del av ”oss” behöver du lämna ditt förflutna bakom dig och lära dig att vara som ”oss”. Med andra ord: “...persons can be incorporated, but not their qualities” (Alexander, 2013, s. 532). Vid *sammanbindning* ”smälter” olika etniska grupper samman till en mer kollektiv identitetskategori. I social interaktion med den ”andre” lär barn från etniska majoritetsgrupper att förstå och uppfatta barn från stigmatiserade ”andra” som mer lika än de tidigare upplevt. Barn från etniska minoritetsgrupper kan också hitta strategier för att övervinna stigmatisering. Således förenas de tidigare uppdelade kulturella identiteterna genom sociala interaktionsprocesser där hen lär känna den ”andre”. Alexander (2006) menar dock att sammanbindning är normativt problematisk eftersom det, i likhet med assimilation, är majoritetsgrupper som definierar vilka värderingar, handlingar och uppföranden som accepteras eller inte. Den *mångkulturella inkorporeringsformen* drivs av solidaritet, sympati och förståelse för ”den andre” och överskrider därmed de symboliska och sociala gränserna mellan majoritets- och minoritetsgrupper. Mångkulturell inkorporering innebär en intersubjektiv och ömsesidig lärandeprocess: “This idea of a more symmetrical bargain implies mutual learning. It is not only the incoming group that changes, but the morals and manners of core groups” (Alexander, 2013, s. 532) och “individuals are accepted because their qualities are also accepted” (Kivisto & Sciortino, 2015, s. 22).

I denna artikel är begreppet *mångkulturell inkorporering* av särskilt intresse för vår analys av Norrskolans arbete mot en inkluderande skolkultur eftersom den pekar på möjligheten att förena rättvisa och social sammanhållning. Artikelns fokus på skollärans och pedagogernas organisatoriska, sociala och pedagogiska arbete med Norrskolans elevgrupp handlar med andra ord om att studera och analysera mångkulturell inkorporering och de levda erfarenheterna av att i praktiken, och på en interaktionsnivå, arbeta med konvivialitet. Detta innebär i sin tur en förståelse för att Norrskolans skolkultur, är en av skollära, pedagoger och elever ”upprätthållen och förändringsmöjlig” kultu-

rell struktur', som en kraft som, mer eller mindre omedvetet, kan aktivera förståelseformer, känslor och handlingsmönster" (Trondman et al., 2012, s. 10).

En sådan beskrivning kan såklart förstås som alltför deduktiv och styrande av vår tolkning och analys av studiens empiri. I själva verket har våra beskrivningar och tolkningar baserats i en iterativ analysprocess. Det betyder att vi inledningsvis har haft ett öppet förhållningssätt till våra data. De tre teman som redovisas i resultatdelen är utfallet av läsningar och omläsningar av det empiriska materialet. Dessa teman utgör utgångspunkt för hur vi med hjälp av tidigare redovisade teoretiska begrepp analyserar och söker förklaringar till skolledarnas och pedagogernas individuella erfarenheter av den skolkultur där de befinner sig: "This is a two-way stretch, a continuous process of shifting back and forth, if you like, between 'induction' and 'deduction'" (Trondman & Willis, 2000, s. 12). Med andra ord, våra teoretiska begrepp och utgångspunkter återspeglas i skolledarnas och pedagogernas berättelser om vad de anser att de gör i skolan och varför de egentligen anser att de gör som de gör (Geertz, 1999, s. 10).

RESULTAT

Vår resultatredovisning består av tre teman. Vi inleder med en beskrivning och analys av skolledningens och pedagogernas sätt att organisera och arbeta med elevernas sociala relationer. Därefter presenteras det pedagogiska perspektiv som pedagogerna valt att bygga sin undervisning kring. Slutligen redogör vi för utfallet av detta organisatoriska, sociala och pedagogiska arbete, nämligen elevers resultat på de nationella proven i svenska och svenska som andraspråk mellan 2016–2021.

Skolframgång startar med de sociala relationerna

De intervjuade skolaktörerna menar å ena sidan att Norrskolan upptagningsområde redan innan omorganisationen haft en blandning av elever avseende utländsk och socioekonomisk bakgrund och där vissa hemförhållanden har behövts stöttas upp:

...det var lite trassligt och tungt, vi hade mycket kontakt med socialen. Det var inte bara barn med utländsk bakgrund utan precis lika många med svenskfödd bakgrund. (Skolledare).

Skolaktörernas vana och erfarenhet av att arbeta med heterogena elevgrupper innebar att omorganisationen inte kom att innebära en så stor förändring. Denna erfarenhet och pedagogiska beredskap att arbeta med en socioekonomiskt och etniskt heterogen elevgrupp har i tidigare forskning

visat sig ha betydelse för elevernas skolframgång och inkludering (Arneback et al., 2021; Orfield & Lee, 2006) Å andra sidan menar skolaktörerna att omorganisationen har skapat nya utmaningar som skolan har haft att hantera:

... man ska inte säga att det ser ut som innan, för det gör det inte. Tittar man på andelen elever som är födda utomlands då och nu så skiljer det sig ganska mycket ändå. Så att det är klart att ... där har vi behövt bli mycket, mycket bättre. (Skolledare)

En av dessa utmaningar handlar enligt pedagoger och skolledning om att elevernas språkliga och utländska bakgrund innebär att det kan uppstå gruppbildningar som är baserade på kön och/eller etnicitet. I ljuset av de erfarenheter som lärarlaget fick från det första året efter omorganisationen var relationsarbetet mellan eleverna något som man aktivt ville hantera.

Pedagogerna berättar att de med stöd från skolledning initierade ett omfattande värdegrundsarbete med den elevgrupp som 2021 skrev nationella prov. Pedagogerna berättar att de från starten i åk 1 och under cirka ett halvår inledde varje skoldag med samling och diskussion om vilka förhållningssätt elever och pedagoger ska ha till varandra. Varje dag avslutades även med en utvärdering tillsammans med eleverna:

Vi hade stora samlingar där alla 65 barnen fick sitta tillsammans och gemensamt komma fram till: ”Hur vill vi ha det?” Alltså, hur ville de ha det, vilka regler ville de ha? Att de fick vara delaktiga i att lägga upp sin egen sociala vardag och så, ... de var så himla kloka de här små. Det kunde handla om små saker som att: ”Hur ska det vara i matsalen? Kan man prata fritt? Kan man prata högt?” Och: ”Nej, vi vill ha det så här och så här”. (Skolledare)

Pedagogerna och skolledarna menar att det kollektivt formade värdegrundsarbetet har lett fram till att eleverna vet hur de förväntas bete sig mot varandra och gentemot skolpersonalen. Detta har inneburit, menar pedagogerna, en ökad studiero i klassrummet:

All den tiden vi la där den har vi fått igen för vi har ju lektion på våra lektioner... Alltså, jag har ju jobbat i 21 år som sagt, och det här är ju den största skillnaden. Ungarna kommer in här och skakar av sig rasten och sen ... de är i skick att jobba med sin utbildning, för de behöver inte oroa sig [för de sociala relationerna i klassen]. (Pedagog)

Värdegrundsarbetet har gett eleverna ett språk och en gemensam överenskommelse för hur sociala relationer ska hanteras. I pedagogernas perspektiv

är det en förutsättning för att kunna skapa goda relationer mellan eleverna och en inkluderande skolkultur.

En annan central aspekt i pedagogernas arbete för att stärka elevernas sociala relationer handlar om hur de valt att organisera elevernas luncher. För att stärka den sociala interaktionen mellan eleverna har skolan bestämt att elever i en viss årskurs ska sitta med varandra och ha bestämda platser som följer ett förbestämt placeringsschema. Detta innebär att elever från olika parallellklasser i samma årskurs sitter och äter med varandra i matsalen, och att de också byter lunchsällskap med jämna mellanrum. Det betyder att ingen elev behöver känna oro för att bli bortvald eller inte välkommen när hen rör sig i matsalen med sin bricka. I sin studie av skolor i New York och London visade Natacha Warikoo (2010, 2011) att skolors sätt att organisera möjligheter till social interaktion mellan olika etniska grupper (exempelvis i matsalen och på raster) påverkade den sociala interaktionen och i vilken mån som eleverna hade vänner utanför sin egna etniska grupp. Ett annat inslag i arbetslagets arbete om att aktivt organisera elevernas sociala interaktion visar sig i att eleverna ges olika uppdrag som handlar om att styra deras sociala interaktion i syfte att skapa ett skolkulturellt ”Vi”. Det kan handla om: ”Veckans kompis” (att vara med en kompis som eleven normalt inte leker med på rasterna), ”Intervjuuppdrag” (att intervjua varandra) och ”Snälluppdrag” (att eleverna ska göra något snällt mot någon annan och elever ska berätta för klassen när någon har gjort något snällt). En av pedagogerna berättar:

I dag ska du leka med en kompis som du inte har lekt med innan.” Och då var man ju tvungen att gå ut, kliva ur den här *comfort-zonen*, att leka med någon så här: ”Hm, med någon jag inte hade gjort det med.” Så vi har tvingat in dem i olika situationer och det har faktiskt gett resultat. Det har varit jättebra, så nu möts de ju över gränserna som vi aldrig trodde förr. De har hittat kompisar ... alltså, vi kunde liksom inte ens drömma om att: ”Nu har de här börjat hänga jättemycket och nu leker de här och de ringer varandra och byter telefonnummer. (Pedagog)

Konvivialitet i praktiken kommer inte in av sig självt. Men med stöd från pedagoger och de förutsättningar för interaktion som de erbjuder så har en öppenhet bland eleverna utvecklats. Det är inte bara pedagogerna som upplever att barnen har skaffat nya kamrater i skolan. Tabell 3 visar att pedagogernas upplevelser och erfarenheter överensstämmer med elevernas svar på tre frågor om vilka som de helst arbetade med på lektionerna och umgicks med på raster och på sin fritid. Med ”homogen” vänskapskrets avses att elever i gruppen ”utan egna migrationserfarenheter” eller ”med egna migrationserfarenheter” endast nämner andra elever med samma bakgrund i sina svar

på respektive fråga. En ”heterogen” vänskapskrets innebär att elever har nämnt minst en annan elev från den elevgrupp som denne själv inte tillhör.

Tabell 1.

Elevers sociala interaktion, homogen och heterogen vänskapskrets, % (antal)

	Homogen	Heterogen	Totalt
Lektion	30 (17)	70 (39)	100 (56)
Rast	41 (23)	59 (33)	100 (56)
Fritid	70 (39)	30 (17)	100 (56)

Tabellen visar att sju av tio elever nämner minst en klasskamrat som de tycker sig arbeta bäst med i klassrummet och som inte tillhör samma elevgrupp som de själva. Nästan sex av tio elever nämner att detta också gäller på rasterna. Tidigare forskning kring styrd skolintegration visar att den ofta kollektiva leken bland yngre barn främjar inkluderingsprocessen i jämförelse med högstadiungdomar (Flensner & Svensson, 2023). Utanför skoltid är mönstret annorlunda. En majoritet av eleverna leker oftast med barn som har samma bakgrund som de själva. I hög grad grundar sig detta umgängesmonster i att majoriteten av barnen leker med barn i närheten av sin bostad eller så umgås de med släktingar. En rimlig förklaring till att elevernas gränsöverskridande umgänge skiljer sig åt mellan skolan och på fritiden har, enligt oss, med deras fysiska närhet till varandra att göra. I skolan är möjligheten att välja vem en vill arbeta eller leka med en mer öppen fråga. Alla finns på samma plats. På fritiden styrs barnens umgängesmonster i högre grad av var de bor. Vår tolkning är att huvudortens bostadssegregation bidrar till att skapa detta särhållande umgängesmonster på elevernas fritid.

Pedagogerna menar att värdegrundsarbetet och deras sätt att aktivt organisera elevernas sociala interaktion har skapat förutsättningar för att elevgrupper, med egen migrationserfarenhet och utan egen migrationserfarenhet kan ha ett gränsöverskridande umgänge på lektioner och raster. Detta arbete har även haft betydelse för klassrummets studiero. Pedagogerna betonar att deras arbete med att stärka skolkulturens vi-känsla inte enbart syftar till att utveckla elevernas kunskaps- och språkutveckling, utan också om skolans uppdrag att motverka främlingsfientlighet och utveckla barnens förståelse för och öppenhet inför samhällets kulturella mångfald:

... just det här med att lära känna varandra och varandras kulturer och visa eleverna att det inte är konstigt eller så där utan att det är [...] Jag tänker på all den här främlingsfientligheten och allt detta som finns i samhället. Men träffas de redan när de är små och de leker med varandra, då blir det

en naturlig del. Och man pratar om att de kommer från olika ställen och att det är olika och man tänker olika, men att det spelar ingen roll. Vi kan vara vänner ändå. (Pedagog)

Sammanfattningsvis har vi beskrivit hur skolledningens och pedagogernas medvetet relationella arbete med en blandad elevgrupp kan bidra till att reducera gränser mellan olika elevgrupper (jfr Wimmer, 2013). Eller som Warikoo (2010, s. 445-446) uttrycker det: "... reducing prejudice (and in this case, blurring the boundaries between ethnic and racial groups) is aided by institutional supports such as customs of racial interaction, and by 'true' rather than 'casual' contact ...". Skolaktörernas sätt att organisera och därmed möjliggöra elevers görande av konvivialitet skapar en inkluderande skolkultur där umgänge mellan elever med olika bakgrund blir möjlig. Detta sätt att organisera och arbeta med elevernas sociala relationer är dock, menar skolaktörerna, en grundläggande men inte tillräcklig förutsättning för elevernas kunskapsutveckling. I ett nästa steg ska vi därför presentera hur skolledare och pedagoger över tid har utvecklat sitt pedagogiska arbete med att planera och genomföra undervisning.

Tydlig pedagogisk struktur gynnar alla

Erfarenheterna från det första kämpiga året efter omorganisationen och att det kom fler barn till skolan som inte var födda i Sverige har utgjort utgångspunkt för en relativt omfattande pedagogisk förändring och utveckling av sättet att fördela skolans lärarresurser samt av hur undervisningen i klassrummet ska bedrivas.

En av skolledarna beskriver att de just nu arbetar med direktintegrering av nyanlända elever och att en specialpedagog är med och stöttar elever med störst språkutvecklingsbehov. Detta är ett beslut som har vuxit fram över tid och genom de erfarenheter som gjorts:

Vi har haft förberedelseklass här. Från ena fredagen till måndagen så var det 30 nya elever här, så då var det förberedelseklass här, men den försvann. Vi jobbade bort den på något sätt. Det är som naturligt. När jag frågar runt så säger alla att det är klart att de ska vara ute i klassen. Inte minst ur integrationssynpunkt. (Skolledare)

Skolledningen och de pedagoger som intervjuats menar att en organisation med förberedelseklasser aktivt separerar olika grupper av elever från varandra och därmed motverkar skolans övergripande målsättningar om att utveckla inkluderande arbetssätt (jfr Nilsson Folke, 2017):

Ja, det är ju alltså att vi strävar efter att ha alla i klassrummet och att alla ska få chansen att delta i undervisningen. Vi har minimalt med den här "gå

i väg grejen”, utan vi försöker hålla ihop grupperna och [...] för tillhörigheten har vi prioriterat det här (Pedagog).

Mot bakgrund av att nyanlända elever ännu inte har ett utvecklat språk i svenska har vissa organisatoriska och pedagogiska anpassningar gjorts för att kunna direktintegrera dem i klassrumsundervisningen. För det *första* har skolan inga reseurspedagoger. Istället har man introducerat ett tvåläraresystem. Vid varje lektion har en av pedagogerna huvudansvar för att planera, introducera och leda undervisningen för elevgruppen. Den andra pedagogen har i sin tur en på förhand planerad uppgift som riktar sig till elever med behov av särskilt stöd i det aktuella ämnet: ”Vi är två pedagoger som ska ha svenska. Då är det ju inte så att jag har lektionen och den andra pedagogen står och hänger vid kanten” (Pedagog).

För det *andra* har alla veckoplaneringar och lektioner ett likartat upplägg. Pedagogerna beskriver att de har arbetat fram en språk- och kunskapsutvecklande pedagogisk praktik för sin undervisning. Ett arbetssätt som de menar underlättar lärande och kunskapsutveckling för elever som läser svenska som andraspråk. Sättet som pedagogerna bygger sin undervisning kring är inspirerat av ”genrepedagogik” och ”cirkelmodellen”. I praktiken innebär detta att pedagogerna genom en tydligt strukturerad och i huvudsak kollektivt inriktad undervisning utvecklar elevernas förmåga att skriva olika texttyper i svenska/svenska som andraspråk samt att de arbetar parallellt med språkinläring och ämnesinläring i alla ämnen. Ett arbetssätt som de har arbetat med från första klass:

Det här var så explicit, så tydligt, vi gör tillsammans, vi gör tillsammans, vi gör tillsammans, tills man ser någon som bara: ”Nu vill jag göra själv, fröken.” ”Fine, varsågod”, för då har man liksom fått så mycket kött på benen så då klarar man det själv. Vi har sett, faktiskt, en vinst i det, för det är ingen som behöver fråga: ”Åh, men hur var det nu?” De kan modellerna, de har det så tydligt och vi gör samma sak varje gång, fast med annat innehåll. Och det har gynnat, faktiskt, svenska som andraspråkselever. (Pedagog)

En av pedagogerna menar att detta sätt att arbeta i klassrummet framförallt innebär en utmaning för de elever som har kommit långt i sin språk- och ämnesutveckling. Men för pedagogerna är det av vikt att dessa elevers grundskoleutbildning också ska handla om att lära sig möta och arbeta med människor som inte har samma bakgrund som de själva. Inom denna elevgrupp protesterar vissa mot arbetssättet eftersom de tycker att de återkommande repetitionerna gör undervisningen tråkig. Pedagogerna hanterar detta genom att uppmuntra eleverna att använda sina kunskaper för att lära andra elever som inte kommit lika långt, eller som en av pedagogerna ut-

trycker det: ”Alla måste hjälpas åt för att få hela gruppen med sig uppåt. Så där får man nästan guida dem och visa att, nu måste vi ta hand om de andra, så att de hänger med oss.” På motsvarande sätt kan pedagogerna ibland ta hjälp av elever med samma språkliga bakgrund men med olika lång vistelsetid i Sverige. För pedagogerna är det viktigt att de nyanlända eleverna får lära sig svenska. Att prata svenska i klassrummet tycks vara en självklarhet för alla. Samtidigt finns inslag av transspråkande i undervisningen, där elever som har en utvecklad språklig förmåga hjälper klasskompisar med översättningsarbetet:

Särskilt som nyanlända, när de inte kan språket överhuvudtaget ... att det är flera som talar samma språk för då hjälper de varandra. Man märker det, att hittar någon inte ordet så frågar man till exempel någon kompis som kan arabiska. Så de hjälper varandra. (Pedagog)

Samtidigt som transspråkande används som en pedagogisk strategi för att få med alla i undervisningen, tycks eleverna vara ytterst medvetna om att det är svenska som är normen i klassrummet. I Stefan Lunds fältanteckningar kan vi läsa:

Jag sitter bredvid tre barn som med sina familjer har flytt från arabisktalande länder. De jobbar med en matematikuppgift tillsammans och jag hör att de två pojkarna börjar prata arabiska med varandra. ”Nej”, säger flickan som jobbar med dem, ”prata svenska”.

Vår tolkning är att detta uttryck för språklig självreglering har skapats en genom en tydlig inramning av undervisningens former, vilket eleverna accepterat och bär med sig i det dagliga arbetet. Vilken effekt denna självreglering får är svår att uttala sig om. Den är säkert inte bara av godo då det finns fördelar kunskapsmässigt att utbyta begrepp på sitt modersmål för stämning av sin förståelse. Denna självreglering kan även knäppa på den mångkulturella inkorporeringsformen eftersom en stolthet över sin egen bakgrund, och andras öppenhet inför olikhet, också stärks av självklarheten som följer med att få tala sitt modersmål i andra offentliga sammanhang än bara under modersmålsundervisningen eller när nyanlända elever behöver hjälp att tolka svenska ord.

För det *tredje* har skolaktörerna identifierat att särskilt elever som studerar svenska som andraspråk misslyckas med arbetsuppgifter på grund av att de inte förstår vissa begrepp. Både i svenska/svenska som andraspråk och matematik:

Vi arbetar mycket med att beforska undervisningen. Pedagogerna har fått granska genom att observera både varandras undervisning och den egna

undervisningen. Hur ser det ut ute i klasserna? Vad är det eleverna har svårigheter med? Vilka svårigheter ser vi? (Skolledare)

Lärlarlaget har mot denna bakgrund börjat fokusera på att utveckla elevernas begrepps-förståelse genom att i sin undervisning vara uppmärksam på när elever inte förstår vissa ord och att ge korta och koncisa begrepps-förklaringar som eleverna kan förstå och förhålla sig till. Pedagogerna menar också att de undviker lektioner där eleverna fritt får gissa vad olika begrepp betyder: ”Vi har slutat med att ställa [frågor] såhär: ’Vad tror ni att det betyder?’ Det är totalt bannlyst i mina klassrum.” Pedagogerna menar att ”fel” gissningar lätt fastnar i elevernas medvetande och istället för utveckling, får de backa tillbaka och börja om.

Sammanfattningsvis visar vi att skolaktörernas pedagogiska arbete i hög grad handlar om att utveckla en tydlig undervisningsstruktur som elever kan känna igen sig i. Innehållsligt riktas ett tydligt fokus mot språkliga begrepp som enligt pedagogerna är avgörande för elevernas skolframgång. Analysen visar även att elever som är flerspråkiga är en språklig och pedagogisk resurs i klassrummet. En pedagogisk strategi som pedagogerna menar har underlättat för svenska som andraspråkselevernas lärande och skolframgång.

Elevernas resultat

Vårt tredje och avslutande tema handlar om utfallet av skolledningens och pedagogernas organisatoriska, sociala och pedagogiska arbete. Tabell 2 visar Norrskolans elevers resultat i svenska som andraspråk. För att klargöra vad tabellen visar, vill vi påminna om att omorganisationen av centralortens låg- och mellanstadieskolor genomfördes 2017. Kolumnerna från 2016–2017 visar elevernas resultat i svenska som andraspråk åren innan omorganisationen. 2018–2021 visar måluppfyllelsen på de åtta delproven efter omorganisationen. Den nedersta raden i tabellen visar hur många procent av eleverna som genomsnittligt klarat delproven i svenska som andraspråk. Det vill säga den procentuella summan av alla delprov, dividerat med åtta. De fetmarkerade och kursiverade siffrorna i tabellen visar respektive elevkohorts lägsta resultat bland de åtta delproven, vilket också blir ett mått på den maximala procentandelen elever som klarade att nå kunskapskraven för samtliga åtta delprov. Eftersom detta inte är individdata finns inga möjligheter att ange exakt hur många elever som klarade alla delprov. Med andra ord kan andelen elever som klarade samtliga delprov vara lägre för respektive redovisad ålderskohort, men inte högre. Det är också viktigt att hålla i minnet att vi inte med säkerhet kan säga att elevernas resultat på de nationella proven har att göra med kommunens omorganisation. Det vi kan konstatera är att det i jämförelse med övriga ålderskohorter på skolan går bättre för den grupp som under hela sin skoltid har medverkat i en integrerad skolform.

Tabell 2.

Norrskolans resultat på nationella prov i svenska som andraspråk två år före och fyra år efter omorganisationen

Delprov % (antal elever)	2016 (15)	2017 (14)	2018 (33)	2019 (14)	2021 ¹ (31)	Riket ² 2022
A Tala	100	86	85	100	100	90
B Läsä berättande text	53	64	48	71	83	63
C Läsä faktatext	80	57	52	71	87	73
D Högläsning	73	86	64	86	74	79
E Samtal om text	87	93	64	100	87	81
F Skriva berättande text	93	71	47	92	90	82
G Skriva, stava, interpunktion	73	71	53	92	90	74
H Skriva faktatext	100	50	55	92	90	79
Genomsnitt %	82	72	58.5	88	88	78

Noter: ¹Under 2020 genomfördes inga nationella prov i årskurs 3, på grund av covid-pandemin. ²På grund av pandemin har Skolverket ingen statistik för läsåret 2021 då den gruppen elever som studerats i denna artikel redovisas.

De i tabellen redovisade markörerna för skolframgång pekar på relativt tydliga förskjutningar av elevernas måluppfyllelse. För det *första* visar tabellen att det sker en saktat förskjutning mot allt sämre resultat mellan 2016 och fram till 2018, för att därefter kraftigt öka mot allt bättre måluppfyllelse. För det *andra* kan vi se att resultaten för den totala andelen elever som klarat samtliga delprov aldrig har varit högre än för de som genomfört hela sin utbildning, från förskoleklass till årskurs 3 i en integrerad skola (se år 2021). För det *tredje* visar tabellen att den första ålderskohorten av elever som studerar i en integrerad skolform (år 2018) har haft störst svårigheter med måluppfyllelsen under det studerade tidsintervallet. Detta är på inget sätt unikt. Tidigare forskning har visat att elevers måluppfyllelse kan försämrats i samband med att kommuner genomför skolnedläggningar eller som i detta fall styr skolors elevsammansättning genom omorganisation av befintliga skolenheter (Jämte et al., 2021; Larsson-Taghizadeh, 2019). Intervjuer med skolledare och pedagoger på skolan bekräftar denna bild. De menar att omorganisationen framför allt missgynnade de elever som påbörjade tredje klass efter omorganisationen: ”Allting var totalt nytt. Alla skulle lära sig att åka buss. Vissa tolererade inte andra. Det var ett jättejobb att få ihop gruppen och mitt i allt detta ska vi skriva nationella prov. Ja men, hu, hej och hå” (Pedagog). Erfarenheterna från första året av styrd skolintegration pekar på hur processen från politiskt initiativ till praktiskt genomförande negativt påverkade den första elevkohortens psykosociala välbefinnande. Att flyttas på och att slås ihop med en ny elev-

grupp utan att själv ha inflytande över processen skapade med all sannolikhet en inre oro som fick konsekvenser för elevernas sociala trygghet och skolresultat. För det *fyärde* visar resultaten att Norrskolans 2021 års tredjeklassare presterade bättre än svenska som andraspråkseleverna i riket. I ett nästa steg ska vi undersöka hur omorganisationen påverkat elever som skriver nationella prov i svenska.

Tabell 3.

Norrskolans resultat på nationella prov i svenska två år före och fyra år efter omorganisationen

Delprov % (antal elever)	2016 (22)	2017 (21)	2018 (23)	2019 (27)	2021 (28)	Riket 2022
A Tala	100	100	100	100	100	97
B Läs berättande text	68	95	83	100	96	91
C Läs faktatext	100	86	87	96	96	92
D Högläsning	100	100	96	96	100	94
E Samtal om text	100	100	96	100	100	96
F Skriv berättande text	95	90	77	93	100	91
G Skriv, stava, interpunktion	95	95	96	89	100	88
H Skriv faktatext	100	95	83	100	96	93
Genomsnitt %	95	95	90	97	98.5	93

Av tabellen kan vi se att det finns tre tydliga mönster i elevernas måluppfyllelse som liknar resultaten i tabell 2. För det *första* tydliggörs att även elever i den första ålderskohorten (2018) som skriver nationella prov i svenska har påverkats negativt av omorganisationen. Framförallt vad gäller genomsnittlig prestation. Med andra ord, fler elever har svårt med måluppfyllelsen på flera delprov i jämförelse med andra kohorter. För det *andra* visar tabellen att även elever som skriver nationella prov i svenska över tid har gynnats av omorganisationen. 2021 års elever presterar bäst i jämförelse med övriga år. För det *tredje* presterar de studerade tredjeklassarna bättre än genomsnittseleverna i Sverige. En viktig slutsats av denna redovisning är alltså att styrd skolintegration och skapandet av heterogena elevgrupper har gynnat samtliga årskurs 3 elevers måluppfyllelse i svenska och svenska som andraspråk vid Norrskolan. Ett resultat som stöds av internationell forskning som intresserat sig för de långsiktiga effekterna av aktiv policystyrning mot skolintegration (jfr Delmont, 2016; Frankenberg, 2007; Mickelson et al., 2012).

DISKUSSION

Vår resultatpresentation har visat att skolaktörernas arbete med den mångkulturella elevgruppen, efter en process av styrd skolintegration, har haft betydelse för Norrskolans elevers sociala relationer och skolframgång. Majoriteten av elever som sedan starten av sin grundskoleutbildning har gått i en integrerad skolform umgås under skoltid i hög grad med elever som har en annan etnisk bakgrund än de själva. Eleverna får också högre resultat på de nationella proven i svenska och svenska som andraspråk i jämförelse med innan och åren direkt efter reformen. I denna avslutande del kommer vi att ge teoretiskt informerade förklaringar till hur skolaktörernas organisatoriska, sociala och pedagogiska arbete kan förstås och förklaras via en skolkultur som karaktäriseras av en mångkulturell inkomponeringsform och sammanfattas i två dimensioner.

Den första dimensionen handlar om *tron på en skola för alla*. Skolledare och pedagoger på Norrskolan är generellt positivt inställda till kommunens skolintegrationspolicy. De menar, i vår tolkning, att skolor och klassrum som karaktäriseras av en super-mångfald inte utgör en begränsning utan erbjuder utvecklande utmaningar och nya möjligheter (Tajic & A. Lund, 2022; Vertovec, 2012). Elever som bor i olika områden och kommer med olika modersmål, religioner, hudfärg och där deras familjer har varit olika lång tid i Sverige väcker en medveten självreflektion kring skolans uppdrag om att vara just för alla. Pedagogerna tror på att deras professionella förhållningssätt till elever med olika etniska bakgrunder kan leda till att nya vänskapsband knyts och att fördomar om varandra avtar. Att eleverna utvecklar ett relationellt lärande som handlar om förståelse, empati och solidaritet med ”den andre” är förhoppningen som pedagogerna bär på. Särskilt tror skolaktörerna på att styrd skolintegration kan få positiva effekter om det genomförs i de lägre årskurserna. Skolledning och pedagoger har med andra ord en tro på mångkulturell inkomponering och att skolan kan förmedla normer och värden som utvecklar elevernas solidaritet och därmed också en uppluckring av symboliska och sociala gränsdragningar mellan ”vi” och ”dem” (jfr Allport, 1953; Veretovec, 2019; Warikko, 2010). Skolaktörernas tro på ett gemensamt ”vi” utgör i vår tolkning en grundläggande utgångspunkt för elevernas relationella lärande och skolframgång.

Den andra dimensionen handlar om ett *görande* av tron för en skola för alla. Detta kommer till uttryck genom *sex former av interaktionsförutsättningar*. En första interaktionsförutsättning är det konkreta värdegrundsarbetet som pedagogerna utförde tillsammans med eleverna under årskurs 1. En andra interaktionsförutsättning var att avsluta modellen med introduktionsklass och övergå till direktintegrering av nyanlända elever. Skolaktörerna ser sociala och pedagogiska vinster med att inte separera nyanlända elever från den övriga gruppen (jfr Bunar & Juvonen, 2022). Den tredje interaktionsförutsättningen

består av hur organiseringen av rastaktiviteter och den gemensamma lunchen ökar möjligheterna för eleverna att umgås med klasskamrater som de vanligtvis inte leker eller pratar med.

Pedagogernas starka inramning av sin undervisning är en fjärde interaktionsförutsättning. Pedagogerna har en tydlig och överenskommen modell för organiseringen av sin undervisning. Eleverna lär sig att arbeta efter invida modeller där det sker en växling mellan kollektivt och enskilt arbete. Elever som blir klara före sina klasskamrater uppmuntras till att bistå andra elever med sin kunskap i ämnen och språk. Eftersom elever har olika modersmål, intressen och fallenhet för olika ämnen så skapas förutsättningar för ett ömsesidigt lärande. Pedagogerna uppmuntrar till transspråkande och elever med egen migrationserfarenhet uppmuntras att använda sitt modersmål i klassrummet för att stödja och inkludera nyanlända elever i den undervisning som pågår. Detta gemensamma ansvarstagande för varandras lärande vilar på det genomförda värdegrundsarbetet som aktualiserar en självklar inställning till att alla elever är bärare av resurser och kan därmed både lära och lära ut.

En femte interaktionsförutsättning handlar om relationen mellan pedagoger och elever. Två-lärarsystemet stödjer en ambition om att alla elever ska följa samma undervisning, eftersom pedagogerna individuellt kan stödja elever inom ramen för varje moment på ett sätt som undviker att en elev eller elevgrupp sätts i en stigmatiserande position.

Den sjätte interaktionsförutsättningen handlar om pedagogernas medvetna arbete med en tydlig kommunikation till eleverna (jfr. A. Lund & Trondman, 2017). Särskilt viktigt är detta vid beskrivningar och genomgångar av centrala begrepp. På detta sätt undviks missförstånd och en trygghet skapas i lärandesituationen för elever med egna migrationserfarenheter, men det har också visat sig vara en didaktisk strategi som passar samtliga elever. Denna tydliga kommunikation leder även till att interaktionen mellan elever underlättas då de får en gemensam begreppsförståelse. Våra resultat pekar alltså på att undervisningsstrategier inte ska skiljas från skolans sociala relationer. Undervisning kan medvetet organiseras för att skapa och stärka relationer.

Sammantaget är vår tolkning att tro och görande är en förutsättning för skolframgång. Både i termer av social och också pedagogisk inkludering (jfr Behtoui, 2023). Vår data och analys pekar på att det är super-mångfalden som åter kan väcka *tron*, och *görandet*, om en likvärdig och kompensatorisk skola för alla till liv. Det går inte att göra som en alltid har gjort. Särskilt inte på en ort där valmöjligheterna är få och det inte går att välja bort en skola för en annan (S. Lund, 2021). Förändringar kan därmed skapas från platser som kan ses som perifera men som även kan påminna Sverige om sitt arv som en *civil state* (Tognato, 2019). Det vill säga en välfärdsstat som historiskt (från efterkrigstiden och fram till slutet av 1980-talet) kommit att utvecklas parallellt med en civilfär som grundar sig i solidaritet och känslor för andra som vi inte

behöver känna men som vi respekterar av princip (Alexander et al., 2019, s. 1). Enroth och Henriksson (2019) tydliggör hur ideal och praktiker mellan civilsfären och socialdemokratin utveckling av en statligt upprätthållen välfärd kom att baseras på liknande premisser. I den politiska diskursen ersätts "Nationen" med "Folkhemmet" och: "comprehensive social reforms that would come to extend into most areas of human life, precisely in the name of such a broader sense of civil solidarity" (Enroth & Henriksson, 2019, s. 28). Vår tolkning är att detta arv, som också bär på exkluderande mekanismer, samtidigt aktiverar en historiskt förankrad meningsstruktur som kan vara en utgångspunkt och drivkraft för kommunens styrda skolintegrationsreform, Norrskolans skolkultur och skolledningens och pedagogernas tro och görande (se även S. Lund, 2021). I sin tro och i sitt görande iscensätter lärare och skolledning sociala och pedagogiska processer som skapar en solidarisk skolkultur där en blandad barngrupp blir inkluderade (jfr Honneth, 1995).

Våra resultat visar att förändring är möjlig. Skolsegregation och bristande likvärdighet kan hanteras genom lokala utbildningspolitiska initiativ (S. Lund, 2021) och en skolkultur som karaktäriseras av en mångkulturell inkorporeringsform (Tajic & A. Lund, 2022). Barns liv är inte förutbestämda av ekonomiska, sociala och kulturella bakgrundsfaktorer. Skolan kan vara kompenserande och likvärdig och den kan framförallt ifrågasätta och omformulera dominerande kulturella distinktioner mellan "vi" och "dem". För att åstadkomma förändring krävs också som vi har sett; tid. Målen med styrd skolintegration behöver kontextualiseras i relation till tid och mot bakgrund av hur aktörer som är involverade själva upplever om, och i så fall när och hur, dessa mål uppnåddes. Inget görs heller av sig självt och som våra resultat visar har det tagit tid för skolledning och pedagoger att utveckla pedagogiska praktiker som skapar gynnsamma interaktionsförutsättningar för gränsöverskridande vänskaper och skolframgång. Detta är en viktig insikt eftersom utbildningspolitiskt initierade reformer ofta studeras i nära anslutning till att de genomförs (exempelvis Arneback et al., 2021).

En annan viktig slutsats i förhållande till tidigare forskning om styrd skolintegration handlar om barnens ålder. Skolledning, pedagoger och tidigare forskning pekar på att möjligheterna att påverka interaktionsförutsättningar i skolan underlättas ju yngre barnen är (jfr. Flensner & Svensson, 2023) samt att andraspråksinlärning drivs av barnens sociala interaktion och underlättas ju yngre eleverna är (Axelsson 2009). Artikeln visar slutligen, att mångkulturell inkorporering som en kollektiv tro kan omsättas i en organisation till interaktionsförutsättningar och didaktiska strategier. Denna konvivialitet görs inte av sig självt. Det kräver en närvarande skolledning, kollegor som känner tillit till varandra och till elevernas kapacitet att vilja lära sig, lära andra och bli vänner.

TILLKÄNNAGIVANDE

Den genomförda studien är baserad på empiriskt material inom ramen för forskningsprojektet, Att ta skolan i egna händer: styrd skolintegration och social förändring (Vetenskapsrådet, 2020-2024, dnr. 2020-03355).

FÖRFATTARNAS TACK

Ett varmt tack till elever, pedagoger och skolledning som delat med sig av sina tankar och erfarenheter om hur en skola för alla kan göras möjlig! Vi vill också tacka kollegorna i nätverket om styrd skolintegration vid Högskolan Väst, Örebro universitet och Göteborgs universitet. Slutligen vill vi tacka de anonyma granskarna för värdefulla kommentarer.

REFERENSER

- Alexander, Jeffrey. C. (2006). *The civil sphere*. Oxford University Press.
- Allport, Gordon W. (1979/1953). *The Nature of Prejudice*. Basic Books.
- Ambrose, Anna (2016). *Att navigera på en skolmarknad: en studie av skolvalfrihetens geografi*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Ambrose, Anna (2020). To Belong or Not? I Stefan Lund (Red.), *Immigrant Incorporation, Education and the Boundaries of Belonging* (s. 41–64). Palgrave Pivot.
- Arneback, Emma, Berg, Andreas, Jämte, Jan, & Trumberg, Anders (2021). *En skola i integration: lärdomar från Örebros arbete med styrd skolintegration*. Örebro universitet.
- Arneback, Emma, & Jämte, Jan (2023). En social samvaro för alla? Om betydelsen av omsorg, respekt och solidaritet i skolor präglade av mångfald. *Pedagogisk forskning i Sverige*, (ahead of print). DOI: <https://doi.org/10.15626/pfsvol.nr.artikelnr>
- Axelsson, Monica (2009). *Många trådar in i ämnet: genrepedagogiskt arbete i Knuthbyskolan*. Stockholm: Utbildningsförvaltningen, Språkforskningsinstitutet.
- Behtoui, Alireza (2023). Empowerment not racialised segregation. *British Journal of Sociology of Education*, 44(5), 912-926. DOI: <https://doi.org/10.1080/01425692.2023.2211232>
- Bifulco, Robert, Ladd, Helen F., & Ross, Stephen L. (2009). Public School Choice and Integration: Evidence from Durham, North Carolina. *Social Science Research: A Quarterly Journal of Social Science Methodology and Quantitative Research*, 38(1), 71–85.

- Billings, Stephen B., Deming, David, J., & Rockoff, Jonah, E. (2013). School segregation, educational attainment, and crime: evidence from the end of bussing in Charlotte-Mecklenburg. *The Quarterly Journal of Economics*, 129, 435–476.
- Brown, Karida (2018). *Gone Home: Race and Roots through Appalachia*. University of North Carolina Press.
- Brummet, Quentin (2014). The effect on school closings on students' achievements. *Journal of public economics*, 119, 108–124.
- 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
- Caldas, Stephen J., & Bankston, Carl L. (1997). Effect of school population socioeconomic status on individual academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 90, 269–277.
- Delmont, Matthew F. (2016). *Why bussing failed: race, media, and the national resistance to school desegregation*. University of California press.
- D'Angelo, Alessio, & Ryan, Louise (2021). The presentation of the networked self: Ethics and epistemology in social network analysis. *Social Networks*, 67, 20-28. <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2019.06.002>
- Dovemark, Marianne, & Beach, Dennis (2016). From Learning to Labour to Learning for Precarity. *Ethnography and Education*, 11(2), 174–188.
- Dovemark, Marianne, & Holm, Ann-Sofie (2017). Pedagogic identities for sale. Segregation and homogenization in Swedish upper secondary school. *British Journal of Sociology of Education*, 38(4), 518–532.
- Enroth, Henrik, & Henriksson, Malin (2019). The Civil Sphere and the Welfare State. I Jeffrey C. Alexander, Anna Lund & Andrea Voyer (red.), *The Nordic Civil Sphere* (s. 15–38). Polity.
- Frankenberg, Erica (2007). Introduction: School integration–The time is now. I E. Frankenberg, & G. Orfield (red.), *Lessons in integration: Realizing the Promise of Racial Diversity in American Schools* (s. 7–27). University of Virginia Press.
- Geertz, Clifford (1999). *A life of learning. Charles Homer Haskins Lecture for 1999*. http://www.acls.org/Publications/OP/Haskins/1999_CliffordGeertz.pdf
- Gilroy, Paul (2004). *After empire: Melancholia or convivial culture?* Routledge.
- Hansen, Kajsa Yang, & Gustavsson, Jan-Erik (2016). Causes of educational segregation in Sweden: school choice or residential segregation. *Educational Research and Evaluation*, 22(1-2), 23–44.
- Honneth, Axel (1995). *The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts*. Polity.

- Holm, Ann-Sofie, & Dovemark, Marianne (2020). School Choice, We-Ness and School Culture. I Stefan Lund (Red.), *Immigrant Incorporation, Education and the Boundaries of Belonging* (s. 17–40). Palgrave Pivot.
- Kallstenius, Jenny (2010). *De mångkulturella innerstadsskolorna: Om skolval, segregation och utbildningsstrategier i Stockholm*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Kornvall, Per, & Bender, German (2018). *Ett söndrat land: Skolval och segregation i Sverige*. Arena idé.
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Lareau, Annette, & Goyette, Kimberly (red.) (2014). *Choosing Homes, Choosing Schools*. Russell Sage Foundation.
- Larsson-Taghizadeh, Jonas (2019). *Effects of school closures on displaced students and future cohorts in Sweden 2000–2016*. Stockholm: IFAU.
- Lund, Anna, & Lund, Stefan (Red.) (2016). *Skolframgång i det mångkulturella samhället*. Studentlitteratur.
- Lund, Anna, & Trondman, Mats (2017). Dropping out/dropping back in: Matters that make learning matter. *Queensland Review*, 24(1), 57-74.
- Lund, Anna (2019). Preparedness as a counter-memory. School desegregation, social chances and life chances. *Ethnic and Racial Studies*, 42(13), 2318-2325. <https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.1080/01419870.2019.1605091>
- Lund, Stefan (2015). *School choice, Ethnic Divisions and Symbolic Boundaries*. Palgrave Pivot.
- Lund, Stefan (2021). Styrd skolintegration för ökad likvärdighet och social sammanhållning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 26(4), 54-80. <https://doi.org/10.15626/pfs26.04.03>
- Malmberg, Bo, & Andersson, Eva K. (2019). Do schools mix students from different neighbourhoods? School segregation and student allocation in Swedish municipalities. *Stockholm Research Reports in Demography*, 2019:07.
- Martinsson, Lena, & Mulinari, Diana (red.) (2022). *Feminism och konvivialitet: samexistens, oenighet, hopp*. Gleerups.
- Mella, Orlando, & Palm, Irving (2007). *Mångfaldsbarometern 2007*. Uppsala universitet.
- Merriam, Sharan B. (1993). *Fallstudien som forskningsmetod*. Studentlitteratur.
- Mickelson, Roslyn A., Nkomo, Mokubung, & Wimberly, George L. (2012). Integrated Schooling, Life Course Outcomes, and Social Cohesion in Multiethnic Democratic Societies. *Review of Research in Education, Education, Democracy, and the Public Good*, 36, 197-238.
- Mickelson, Roslyn, A., Bottia, Martha, C., & Larimore, Savannah (2021). A Metaregression Analysis of the Effects of School Racial and Ethnic Composition

- on K–12 Reading, Language Arts, and English Outcomes. *Sociology of Race and Ethnicity*, 7(3), 401–419. <https://doi.org/10.1177/2332649220942265>
- Nilsson Folke, Jenny (2016). *Lived transitions: Experiences of learning and inclusion among newly arrived students*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Orfield, Gary, & Lee, C., (2006). *Racial Transformation and the Changing Nature of Segregation*. The Civil Rights Project at Harvard University.
- Orfield, Gary (2007). Prologue: Lessons forgotten. I E. Frankenberg, & G. Orfield (red.), *Lessons in Integration: Realizing the Promise of Racial Diversity in American Schools*, (s. 1–6). University of Virginia Press.
- Osman, Ali, & Månsson, Niclas (2015). I go to Teachers Conferences, but I do Not Understand What the teacher is saying?: Somali Parents' Perception of the Swedish School. *International Journal of Multicultural Education*, 17(2), 36–52.
- Osman, Ali, & Lund, Stefan (2022). Local school desegregation practices in Sweden. *Education sciences*, 12(8), 552. <https://doi.org/10.3390/educsci12080552>
- Ragin, Charles C., & Becker, Howard Saul (red.) (1992). *What is a case? Exploring the Foundations of Social Inquiry*. Cambridge University Press.
- Roda, Allison, & Stuart Wells, Amy (2013). School Choice Policies and Racial Segregation: Where White Parents' Good Intentions, Anxiety, and Privilege Collide. *American Journal of Education*, 119(2), 261–293.
- Skolverket (2009). *Skolverkets bild av utvecklingen av kunskapsresultaten i grundskolan och av elevers studiemiljö*. Fritzes.
- Skolverket (2016). *Invandringens betydelse för skolresultaten: En analys av utvecklingen av behörighet till gymnasiet och resultaten i internationella kunskapsmätningar*. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65becf/1553966593126/pdf3604.pdf>
- Steinberg, Matthew, P., & MacDonald, John, M. (2019). The effects of closing urban schools on students' academic and behavioral outcomes: Evidence from Philadelphia. *Economics of Education Review*, 69, 25–60.
- Tajic, Dennis, & Lund, Anna (2022). The call of ordinariness: peer interaction and superdiversity within the civil sphere. *American Journal of Cultural Sociology*, 11, 337–364. <https://doi.org/10.1057/s41290-022-00154-5>
- Tognato, Carlos (2019). Commentary: The Civil State in the Nordic Region and Beyond. I Jeffrey C. Alexander, Anna Lund, & Andrea Voyer (red.), *The Nordic Civil Sphere* (s. 281–288). Polity.
- Trondman, Mats, & Willis, Paul (2000). Manifesto for Ethnography'. *Ethnography*, 1(1), 5–6.
- Trondman, Mats, Krantz, Sofie, Petersson, Karina, & Barmark, Mimmi (2012). Låt oss kalla det skolkultur: Om betydelsen av normativt försvarbara och meningsaktiverande praktiker för att förbättra skolprestationer. *Locus*, (3), 6–31.

- Trumberg, Anders, Arneback, Emma, Bergh, Andreas, & Jämte, Jan (2022). Struggling to counter school segregation: a typology of local initiatives in Sweden. *Scandinavian Journal of Educational Research*. DOI: 10.1080/00313831.2022.2127877
- Vertovec, Steven (2012). “Diversity” and the social imaginary. *European Journal of Sociology*, 53(3), 287–312.
- Vertovec, Steven (2019). Talking around super-diversity. *Ethnic and Racial Studies*, 42(1), 125–139.
- Voyer, Andrea (2018). ‘If the students don’t come, or if they don’t finish, we don’t get the money.’ Principals, immigration, and the organisational logic of school choice in Sweden. *Ethnography and Education*, 14(4), 448–464.
- Warikoo, Natasha Kumar (2010). Symbolic boundaries and school structure in New York and London schools. *American Journal of Education*, 116(3), 423–451.
- Warikoo, Natasha Kumar (2011). *Balancing Acts: Youth Culture in the Global City*. University of California Press.
- Wells, Amy Stuart, & Crain, Robert, L. (1994). Perpetuation Theory and the Long-Term Effects of School Desegregation. *Review of Educational Research*, 64(4), 531–555.
- Wigerfelt, Berit (2010). *Kroksbäck möter Linné: en utvärdering av integration mellan två skolor i Malmö*. Malmö stad.
- Wimmer, Andreas (2013). *Ethnic Boundary Making: Institutions, Power, Networks*. Oxford University Press.

Målstyrning av den svenska skolan – en systematisk översikt

Maria Jarl

Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet

Magnus Hultén

Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet

Johan Samuelsson

Institutionen för samhälls- och kulturvetenskap, Karlstads universitet

ABSTRACT

Artikeln är en systematisk översikt med syftet att studera vad som karakteriserar forskningen om målstyrning av svensk skola och vilken kunskap forskningen har genererat. Översikten innehåller litteratur publicerad 2000–2021. Systematiska litteratursökningar har genomförts i internationella (EBSCO, SCOPUS) och svenska databaser (Libris, Swepub, DiVA). Handsökningar har genomförts i ett urval svenska och nordiska tidskrifter inom statsvetenskap, offentlig förvaltning, pedagogik och utbildningsvetenskap. Litteratursökningarna genererade 2556 träffar. Efter granskning på titel- och abstraktsnivå återstod 26 publikationer. Efter granskning baserad på inklusions- och exklusionskriterier, samt kvalitetsgranskningen, kvarstod sju publikationer vilka inkluderades. Centrala resultat är att forskningen är knapphändig, att få studier har förklarande ambitioner med tydlig teoretisk inramning och att det därför finns brister i kunskapen om målstyrningens införande i och betydelse för skolans styrning. I studier med förklarande ansats, inriktad på målstyrning eller utbildningspolitiska reformer där målstyrning ingår, är institutionell teori och läroplansteori dominerande. Empirin består av statliga offentliga utredningar och propositioner från utbildnings- och finansdepartementen. Regeringens officiella syn ges central betydelse för att förklara när och varför målstyrning infördes, vilket tillsammans med begränsade empiriska underlag belyser den officiella bilden snarare än andra perspektiv.



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

© 2024 [Maria Jarl, Magnus Hultén, Johan Samuelsson]

ISSN: 1401-6788

DOI: <https://doi.org/10.15626/pfs29.0304.07>

INLEDNING

Detta är en systematisk översikt av forskningen om målstyrning av svensk skola. Målstyrning och närliggande begrepp som mål- och resultatstyrning och resultatstyrning har i flera decennier använts både politiskt och i forskningen för att beskriva styrningen av svensk skola. I denna översikt är vi intresserade av vilken kunskap som skapats om dessa styrformer i forskningen, och på vilka teoretiska och empiriska grunder. De specifika frågeställningar som ska besvaras i analysen är:

1. Vad karakteriserar forskningen om målstyrning av svensk skola?
2. Vilken kunskap har genererats i forskningen om målstyrning av svensk skola?

Med karakteriserar menar vi exempelvis studiernas syfte, teoretiska utgångspunkter och empiri. När det gäller den kunskap som har genererats är vi särskilt intresserade av frågor som rör tidsperspektiv, centrala politiska beslut och motiv till beslut som rör målstyrning. Det innebär till exempel att studier som sett på hur skolans undervisning påverkats av målstyrningen inte har inkluderats i översikten. Att inkludera sådana studier riskerar att bli en för omfattande uppgift. Den systematiska översikten fokuserar alltså på forskning som rör policynivå.

DEN SYSTEMATISKA ÖVERSIKTENS GENOMFÖRANDE

Vår ansats bygger på den konfigurativa ansatsen inom systematiska översikter som syftar till att sammanställa kvalitativt inriktad forskning (jfr Hammersley, 2002; Saini & Shlonsky, 2012; Gough m.fl., 2017; Lillejord, 2017; Levinsson, 2017). Vi uttalar oss alltså inte om effekter av en intervention, som är vanligt inom översikter med en aggregativ kvantitativ ansats. Vi utgår från den etablerade metoden inom översikter med en kvalitativt inriktad ansats (Gough m.fl., 2017; Saini & Shlonsky, 2012) som innebär att översikten genomförs i fem olika steg: 1) formulering av forskningsproblem och forskningsfråga, 2) litteratursökning inklusive val av sökstrategi och inklusionskriterier, 3) relevans- och kvalitetsgranskning, 4) sammanfattning och beskrivning av utvalda studier samt 5) analys av materialet.

Som vi har beskrivit ovan är det övergripande syftet med översikten att kartlägga och analysera forskning om målstyrning av skolan. I det första steget har vi alltså inte, vilket är vanligt i mäklarorganisationers arbete med forskningsöversikter, utgått från specifika myndigheters eller organisationers efterfrågan av ny kunskap om ett fenomen (jfr Gough m.fl. 2019; Gough m.fl., 2017).¹ I exempelvis en mäklare organisation som Skolforskningsinstitutet är ambitionen att fånga upp professionens behov av ny kunskap och sedan

sammanställa relevant forskning som därefter sprids till professionen. Nedan preciserar vi forskningsproblemet (steg 1) och beskriver de övergripande strategierna för litteratursökningen och hur vi gick tillväga när vi genomförde sökningarna (steg 2). Litteratursökningen resulterade sammanlagt i att 26 studier identifierades. Därefter beskriver vi arbetet med relevans- och kvalitetsgranskningen (steg 3) av de identifierade studierna och presenterar resultatet i form av de sju publikationer som slutligen har valts ut att ingå i analysen (steg 4).

Precisering av forskningsproblem - varför forskning om målstyrning?

Varför har vi valt att studera forskning av målstyrning och vad menar vi med forskning om målstyrning? Med forskning om målstyrning avses litteratur som explicit adresserar målstyrning, mål- och resultatstyrning eller resultatstyrning av svensk skola. Om dessa ord, eller dess engelska motsvarigheter, saknas i studien har vi alltså inte inkluderat den i översikten. Några begreppsliga förtydliganden: Målstyrning används ibland som en förkortning av mål- och resultatstyrning i tidigare forskning (t.ex. Hultén 2019). Andra ser målstyrning som synonymt med mål- och resultatstyrning (t.ex. Larsson, 2014). Ytterligare andra ser resultatstyrning som det överordnade begreppet för den typ av styrmodeller som betecknas med målstyrning eller mål- och resultatstyrning (t.ex. Sundström, 2003).

Ett alternativt angreppssätt hade varit att kartlägga en viss avgränsad period i skolans historia, exempelvis tiden 1980–2000, för att utifrån denna avgränsning fånga upp all forskning som gjorts om skolans styrning om denna period och systematisk välja ut de bästa studierna och sammanställa deras resultat och utgångspunkter. Att vi inte valt detta angreppssätt har flera skäl. Det starkaste skälet är att vi är intresserade av ”målstyrning” och vad forskningen har att säga om denna och relaterade styrformer utan att på förhand låsa in oss vid en bestämd reform eller period. Ett annat skäl är att ett dylikt angreppssätt hade riskerat att bli för arbetskrävande på grund av svårigheter att hitta lämpliga avgränsningar för litteratursökningarna. Troligen hade det krävts en manuell genomgång av all litteratur om skolans styrning. Dessutom hade det troligen blivit svårt att analysera de identifierade studierna på ett meningsfullt sätt eftersom olika studier tenderar att studera olika aspekter av skolans styrning som sinsemellan inte alltid är direkt jämförbara. Med andra ord hade det troligen varit svårt att finna vad Schriewer (2006) kallar funktionella ekvivalenter för att möjliggöra jämförelser mellan olika studier och angreppssätt.

Varför har vi valt ”målstyrning”? Målstyrning, och relaterade begrepp, är ett vanligt förekommande begrepp när det kommer till att beskriva skolans styrning och har så varit i flera decennier. Exempel finns i media, som när Göran Isberg, ordförande för föreningen Sveriges skolchefer, i *Dagens Sam-*

bälle beskriver skolans styrning som en blandning mellan ”tillits- och målstyrning, resultatstyrning och marknadsstyrning” (Isberg, 2023). Målstyrning förekommer även i beskrivningar av skolans styrning i läroböcker som används i lärarutbildningen (t.ex. Jarl & Rönnberg, 2019; Lindensjö & Lundgren, 2000). Vi kan också notera att målstyrning och dess engelska termer förekommer i forskningen. Till exempel konstaterar Sundberg och Wahlström (2012, s. 352) att ”management by objectives and results still constitutes the general framework” för skolans styrning i början av 2010-talet. Även statliga utredningar beskriver skolans styrning i termer av mål- och resultatstyrning. Ett aktuellt exempel är utredningen om ett ökat statligt ansvar för skolan som menar att ”dagens skola är mål- och resultatstyrd” (SOU 2022:53, s. 176). Vi menar att den rika användningen av målstyrning som karaktäristik för skolans styrning förtjänar en systematisk översikt som ger svar på vad forskningen säger mer exakt om denna styrform och på vilka grunder.

Litteratursökningarna – inklusive val av sökstrategi och inklusionskriterier

När det gäller kvalitativt inriktade systematiska sammanställning av forskning, betonar Saini och Shlonsky (2012) betydelsen av att låta forskningsintresset styra vad för slags databaser som används och vilka publikationer som väljs ut och inkluderas. Vi har därför tillämpat strategin att göra en bred och inkluderande litteratursökning som styrdes av vårt forskningsintresse. Översikten avser i första hand forskningslitteratur, det vill säga litteratur som har genomgått vetenskaplig kvalitetsgranskning, i form av vetenskapliga artiklar publicerade i svenska eller internationella tidskrifter efter peer review-granskning och avhandlingar författade vid svenska lärosäten. Men för att skapa goda möjligheter att ge en rättvisande bild av forskningen om målstyrning av svensk skola avser översikten även litteratur klassificerad som fack- eller läroböcker inom högre utbildning. Med fack- och läroböcker avser vi monografier och antologier, men även kapitel i antologier, som är författade av forskare och lärare vid svenska lärosäten. En risk med att inkludera fack- och läroböcker är att vi inte kan utgå ifrån att dessa har genomgått en systematisk vetenskaplig granskning före publicering. Men genom den kvalitetsgranskning som alltid är en central del i arbetet med systematiska översikter är det vår förhoppning att vi har kunnat säkerställa att de fack- och läroböcker som är inkluderade i analysen håller hög kvalitet.

Systematiska litteratursökningar genomfördes, *för det första*, i de elektroniska internationella databaserna EBSCO och SCOPUS samt i de elektroniska svenska publiceringsdatabaserna Libris, Swepub och DiVA i perioden oktober – november 2021. EBSCO rymmer flera olika databaser², varav Academic Search Complete och ERIC har visat sig vara de mest relevanta. SCOPUS är en databas som innehåller citeringsdata och abstrakt med relevans för det samhällsvetenskapliga fältet. De svenska databaserna har delvis

olika karaktär vilket sammantaget gör att de väl täcker in den svenska forskningen. Libris är en gemensam katalog för samtliga svenska bibliotek, vilket gör dess innehåll mycket omfattande³. Swepub är kopplad till svenska lärosätens publiceringsdatabaser och innehåller både publicerat och opublicerat material, exempelvis proceedings och konferensbidrag. Grunden för DiVA är forskarnas egen registrering av data och uppgifter.

Vi har valt att endast inkludera studier som är publicerade mellan 2000 och 2021. Meline (2006) pekar på viktiga överväganden gällande val av tidsperiod för systematiska översikter. Om fokus för översikten är att få fram de senaste studierna är en tioårsperiod en vanlig utgångspunkt. Om det är ett specifikt fenomen som ska studeras kan tidpunkten för detta fenomen vara viktigt att beakta. Vår förkunskap var att målstyrning började bli aktuellt för regeringens styrning av skolan under senare delen av 1980-talet (se t.ex. Du Rietz m.fl., 1987). Samtidigt bedömde vi det som en utmaning att göra en systematisk översikt som täcker forskning publicerad från slutet av 1980-talet fram tills 2021, när sökningarna genomfördes. För att skapa bättre underlag för val av tidsperiod valde vi därför att genomföra preliminära sökningar i databaserna Libris och EBSCO, samt att genomföra manuella sökningar i avhandlingsserier från två svenska forskningsmiljöer med tydligt styrningsfokus (dels Studies in Educational Policy and Educational Philosophy (STEP) vid Uppsala universitet, dels avhandlingar inom pedagogik vid Örebro universitet).

I sökningarna i EBSCO noterade vi, något förvånade, inga internationella artiklar av relevans publicerade före 2006. De svenska studier från 1980- och 1990-talen som sökningarna i Libris identifierade bedömde vi inte vara relevanta av flera skäl: de var antingen för intimt sammanknutna med kunskap framtagen i syfte att genomföra då aktuella reformer (Du Rietz m.fl., 1987; Stålhammar, 1991), inlägg i debatten om skolans styrning (Alexandersson, 1999; Dahllöf m.fl., 1989) eller hade huvudsakligt fokus på styrning på andra nivåer, såsom styrning av skolmyndigheter (Haldén, 1997; Jacobsson & Sahlin-Andersson, 1995) eller på kommunal nivå (Berg m.fl., 1999; Johansson & Johansson, 1994). I de manuella genomgångarna av avhandlingsserier var den tidigaste relevanta avhandlingen vi fann som studerade målstyrning Wahlström (2002). Denna avhandling framstod som central och vi såg det därför som viktigt att inte tillämpa en alltför snäv tidsmässig avgränsning, utan välja en längre tidsperiod som inkluderade Wahlström (2002). Därför utgör år 2000 startpunkten för denna översikts tidsperiod.

För *det andra* genomförde vi kompletterande handsökningar i ett urval av svenska och nordiska tidskrifter som vi uppfattar är tongivande inom områdena statsvetenskap, offentlig förvaltning, pedagogik och utbildningsvetenskap. Vi har gått igenom samtliga årgångar och nummer av totalt nio tidskrifter avseende perioden 2000–2021⁴. För *det tredje* sökte vi litteratur genom att granska referenslistorna i de publikationer som identifierats i litteratur-

sökningarna och som motsvarat uppställda inklusionskriterier, samt genom att studera dessa publikationers citeringar med hjälp av Google Scholar.

Sökningarna i de internationella databaserna genomfördes baserat på söktermerna ”management by objectives”, ”management by results”, ”management by objectives and results”, ”goals and objectives” och ”steering by objectives”. Söktermer har identifierats i en iterativ process där vi gjort provsökningar och tittat på begrepp som använts i artiklar vi känner till⁵. Översättningar av de tre första söktermerna uppfattar vi är vanligt förekommande i svensk litteratur. De två senare söktermerna känner vi sedan tidigare till har använts av svenska forskare vid internationell publicering. För att identifiera litteratur som behandlar målstyrning i *svensk* skola användes dessutom söktermerna ”school*”, ”education*”, ”Sweden”, ”Swedish”, ”Nordic” och ”Scandinavian”.

Sökningarna i de svenska publiceringsdatabaserna utgick i huvudsak från de söktermer som användes i de internationella databaserna, men på svenska: Målstyr*, Mål- och resultatstyr* och Resultatstyr*. Ytterligare en skillnad är att begrepp med koppling till Sverige/Sweden inte bedömdes nödvändiga eftersom databaserna i huvudsak adresserar svensk forskning. Libris utgör emellertid ett undantag då databasen även innehåller internationell forskning. Sökningarna gjordes i två steg, dock användes samma söksträngar i båda stegen. I det första steget riktades sökningen mot avhandlingar och fackgranskade artiklar och i det andra steget gjordes en sökning på vad som kan kallas ”övrigt vetenskapligt”, samma söksträngar användes dock.

Tabell 1.

Totalt antal träffar i litteratursökningarna

Databas	Antal träffar
EBSCO	10
SCOPUS	12
Libris	258
Diva	2060
Swepub	213
Handsökning	3
<i>Totalt</i>	2556

Som framkommer av Tabell 1 genererade litteratursökningarna totalt 2556 träffar. Efter en första granskning på titel- och abstraktsnivå, samt exkludering av dubletter, återstod 26 publikationer (se Bilaga 1). Av de 26 publikationer identifierades fem i internationella databaser, 18⁶ i svenska publiceringsdatabaser och ytterligare tre publikationer genom handsökning.

Kartläggningens genomförande

I det tredje steget relevansgranskades de 26 publikationerna utifrån de på förhand uppställda inklusions- och exklusionskriterierna som framkommer av tabell 2 och av tabell 3.

Tabell 2.

Inklusionskriterier

Kriterium	Motivering
Typ av studie	Studierna måste vara publicerade efter 1 januari 2000, antingen i tidskrift som tillämpar peer review eller utgiven som avhandling vid ett svenskt lärosäte eller som fack- och lärobok
Språk	Studierna måste vara tillgängliga på engelska, svenska, danska eller norska
Studieobjekt	Studierna måste explicit adressera temat målstyrning i svensk skola
Skolform	Studierna måste handla om någon av de skolformer som ingår i det svenska skolväsendet enligt Skollagens 1 kap, 1 § ¹
Nivå	Studierna måste fokusera på den nationella formuleringsarenan avseende målstyrning

Noter: ¹ Förskola, förskoleklass, grundskola, grundsärskolan, specialskola, sameskola, gymnasieskola, gymnasiesärskola och kommunal vuxenutbildning, samt fritidshem som kompletterar undervisningen i förskoleklassen, grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan.

Tabell 3.*Exklusionskriterier*

Kriterium	Motivering
Typ av studie	Rapporter och utvärderingar från myndigheter och organisationer
Studieobjekt	Studier som enbart kortfattat nämner målstyrning i bakgrundskapitel/motsvarande
Skolform	Högre utbildning (universitet och högskolor)
Nivå	Studier som fokuserar genomförandearenan, det vill säga kommunal och lokal nivå

Samtliga artikelns författare gjorde individuella bedömningar av respektive publikation baserat på titel och abstrakt. I vissa fall har vi även behövt läsa publikationens inledande delar för att kunna ta ställning till om publikationen ska inkluderas eller exkluderas. Jämförelsen av de individuella bedömningarna visade att vi initialt var eniga i bedömningen av nio publikationer⁷ samtidigt som vi hade gjort delvis olika bedömningar av 17 publikationer. En fördjupad diskussion om dessa publikationer resulterade i enighet om att inkludera fem texter och om att exkludera 12 texter. Sammantaget resulterade relevansgranskningen i att nio publikationer bedömdes vara relevanta. Referens- och citeringsanalys av dessa nio publikationer resulterade i att ytterligare åtta publikationer identifierades och dessa framkommer av Bilaga 1. Samtliga författare gjorde individuella bedömningar av de åtta publikationerna och jämförelsen mellan dessa resulterade i beslut om att inkludera fyra publikationer. Sammantaget resulterade relevansgranskningen i att 13 publikationer identifierades som relevanta.

Därefter vidtog kvalitetsgranskningen av de 13 identifierade publikationerna vilken inspirerades av det bedömningsstöd som utarbetats av Skolforskningsinstitutet gällande urval av publikationer till institutets systematiska översikter (se t. ex. Skolforskningsinstitutet, 2020). Syftet med bedömningsstödet är att avgöra studiernas trovärdighet, tillförlitlighet och generaliserbarhet. Bedömningsstödet fokuserar åtta bedömningsområden: utgångspunkter, syfte och forskningsfråga(or), datainsamling, dataanalys, resultat, slutsatser och generaliserbarhet, begriplighet, struktur och koherens samt etik. Bedömningsområdena anses vara tillämpliga för olika typer av forskningsstudier, men tolkningarna inom respektive område skiljer sig delvis åt beroende på om studien har en kvantitativ eller kvalitativ ansats.

Varje författare kvalitetsgranskade samtliga publikationer och skrev en kort sammanfattning av sina iakttagelser avseende respektive bedömningsområde. Bedömningsområdet etik bedömdes inte som relevant då ingen av de identifierade studierna krävde några särskilda etiska överväganden. De enskilda bedömningarna diskuterades och vägdes samman, vilket resulterade i att sju av publikationerna bedömdes hålla god kvalitet medan sex av publikationerna inte kunde sägas uppfylla de av oss uppställda kriterierna för kvalitet (se Tabell 4 nedan). Att knappt hälften av de identifierade publikationerna inte uppfyllde kvalitetskriterierna kräver en särskild kommentar. Avgörande har huvudsakligen varit en kombination av bedömningsområdena *syfte och forskningsfråga(or)* samt *datainsamling* med avseende på hur specifikt studien har handlat om målstyrning. Några bortvalda publikationer håller generellt hög vetenskaplig kvalitet med tydlig systematik och omfattande empiriska analyser, men målstyrning har inte varit ett så specifikt fokus som vår inledande relevansgranskning visade. Vi har också identifierat en omvänd problematik såtillvida att kravet att målstyrning ska vara ett fokusområde har inneburit att vi inkluderat studier trots tecken på kvalitetsbrister i andra avseenden. Till exempel har vi valt att inkludera studier som ur ett historiskt perspektiv diskuterar motiven till att införa målstyrning inom utbildningsområdet trots att det saknas systematik i urval och analys av centrala dokument.

RESULTAT

Det här avsnittet presenterar studiens resultat. Det inleds med en beskrivning av de sammanfattningar som gjordes av respektive studie i genomförandets fjärde steg. Sedan beskriver vi genomförandets femte steg, analysen av publikationerna, som har inspirerats av Gough m.fl. (2017) som betonar att analysarbetet innebär ett samspel mellan att identifiera de inkluderade studiernas resultat och att hitta teman och mönster dem emellan i förhållande till översiktens frågeställningar. Först sammanfattades alltså publikationerna, var för sig, med avseende på centrala aspekter kopplade till våra frågeställningar: syfte, teorier, metod och material, förklaringsmodeller, tidsperspektiv samt centrala politiska beslut. I sammanfattningarna höll vi oss nära publikationernas egna uttryck och formuleringar. Därefter började arbetet med att reducera materialet och att lägga grunden för det analytiska arbetet som bestod av att identifiera likheter och skillnader mellan publikationerna. Vi valde att upprätta ett dokument där vi aspekt för aspekt samlade våra tidigare summeringar från samtliga publikationer, och där vi angav vad vi uppfattade som nyckelbegrepp för att beskriva vad som var utmärkande för de olika aspekterna i samtliga publikationer.

Tabell 4.

Forskningsöversiktens inkluderade publikationer

Författare, årtal	Titel	Typ av publikation	Ämnesområde	Material
Berg, G., Andersson, F., Bostedt, G., Perselli, J., Sundh, F. & Wede, C. (2015)	Skolans kommunalisering och de professionellas frurum. Utbildningsvetenskapliga studier 2015:2.	Fack- eller lärobok	Utbildningsvetenskap / pedagogik	Material från det offentliga trycket (ej systematiskt urval)
Börjesson, M. (2016)	Från likvärdighet till marknad. En studie av offentligt och privat inflytande över skolans styrning i svensk utbildningspolitik 1969-1999.	Avhandling	Pedagogik	Material från det offentliga trycket (systematiskt urval)
Helgeøy, I. (2006)	Rhetoric and Action in Regulating the Public Schools in Norway and Sweden, <i>Scandinavian Political Studies</i> , 29(2), 89-110.	Artikel	Statsvetenskap	Material från det offentliga trycket (systematiskt urval)
Larsson, H-A (2014)	När medlet blev mål. Om mål- och resultatstyrningens effekter på skolan.	Fack- eller lärobok (kapitel)	Historia	Material från det offentliga trycket (ej systematiskt urval)
Lindensjö, B. & Lundgren, U. P. (2000)	Utbildningsreformer och politisk styrning.	Fack- eller lärobok	Statsvetenskap / pedagogik	Material från det offentliga trycket (ej systematiskt urval)
Wahlström, N. (2002)	Om det förändrade ansvaret för skolan. Vägen till mål- och resultatstyrning och några av dess konsekvenser.	Avhandling	Pedagogik	Material från det offentliga trycket (systematiskt urval)
Wahlström, N. (2009)	Mellan leverans och utbildning. Om lärande i en mål- och resultatstyrd skola.	Fack- eller lärobok	Pedagogik	Material från det offentliga trycket (ej systematiskt urval)

Slutligen tog vi steget över till de jämförande delarna där vi sökte efter likheter och skillnader mellan publikationerna med avseende på de olika aspekterna. Nedan ges först en kort beskrivning av ingående publikationer och därefter presenteras resultatet av analysen.

Kort beskrivning av ingående studier

Som framkom av Tabell 4 ovan representerar de identifierade texterna *olika typer av publikationer*. Helgøy (2006) är en artikel i en vetenskaplig tidskrift och Börjesson (2016) samt Wahlström (2002) är akademiska avhandlingar utgivna vid svenska lärosäten. Publikationerna av Berg med flera (2015), Lindensjö och Lundgren (2000) samt Wahlström (2009) är utgivna i kategorin fack- eller lärobok medan Larsson (2014) är ett kapitel i en fack- och lärobok. Översikten inkluderar alltså fler fack- och läroböcker, eller kapitel i sådan litteratur, än publikationer som har genomgått strikt vetenskaplig granskning. Samtidigt noterar vi att de flesta publikationerna i kategorin fack- och läroböcker är skriva inom ramen för större forskningsprojekt som författarna har bedrivit tidigare (Berg m. fl., 2015; Lindensjö & Lundgren, 2000) eller i nära anslutning till textens publicering (Wahlström, 2009), vilket vi menar motiverar att de inkluderas i kartläggningen.

Tabell 4 visade också att fyra publikationer är utgivna under 2000-talet (Helgøy, 2006; Lindensjö & Lundgren, 2000; Wahlström, 2002, 2009) och tre under 2010-talet (Berg m. fl., 2015; Börjesson, 2016; Larsson, 2014), samt att flertalet är ensamförfattade (Börjesson, 2016; Helgøy, 2006; Larsson, 2014; Wahlström, 2002, 2009) medan ett par av studierna har två (Lindensjö & Lundgren, 2000) eller fler (Berg m. fl., 2015) författare.

När det gäller vilka *skolformer* som fokuseras i studierna fokuserar två studier på grundskolan (Berg m. fl., 2015; Wahlström, 2002) även om Berg med flera (2015) poängterar att de uppfattar resultaten som giltiga även för andra skolformer. En studie fokuserar både på grund- och gymnasieskolan (Börjesson, 2016), tre studier uttalar sig primärt om den övergripande policynivån (Helgøy, 2006; Larsson, 2014; Lindensjö & Lundgren, 2000), medan en studie i sin analys av orsaker till målstyrningens införande adresserar grund- och gymnasieskolan även om den empiriska analysen som handlar om lärande i ett mål- och resultatstyrt system har blicken vänd mot grundskolan (Wahlström, 2009).

Fördjupad analys av syfte och studieobjekt

Den fördjupade analysen av studiernas syfte och studieobjekt visar att syftet med majoriteten av studierna är att förklara målstyrningens införande. Dessa studier ser målstyrning som ett specifikt fenomen i styrningen av svensk skola, som kan urskiljas och förklaras. Målstyrningen ses förvisso inte i ett vakuum utan relateras till ytterligare reformer i samma tidsperiod, men målstyrningen

är i fokus. I övriga studier är förhållandet det omvända. Där står annan utbildningspolitisk förändring i fokus för den förklarande analysen och målstyrningen ses som en del av dessa förändringar. Vår analys visar att studierna kan delas in i de två kategorierna förklarande ansats specifikt inriktad på målstyrning, förklarande ansats inriktad på utbildningspolitiska reformer.

Förklarande ansats inriktad på målstyrning

Studierna i den första kategorin har en förklarande ansats specifikt inriktad på målstyrning, det vill säga att det är just införandet av målstyrning som ska förklaras (Helgøy, 2006; Larsson, 2014; Wahlström, 2002, 2009). Helgøy (2006) analyserar motiven till införandet av målstyrning i början av 1990-talet ur ett historiskt institutionellt perspektiv och gör en jämförelse med liknande reformer i Norge. Larssons (2014, s. 305) studie syftar till att ”belysa bakgrunden till införandet av målstyrning inom skolan, de motiv som anfördes för detta samt att ge en tolkning av orsak och verkan när det gäller målstyrningens effekt på skolans verksamhet och resultat”. Syftet med Wahlströms (2002) studie är att analysera hur ansvaret för grundskolan har diskuterats i statliga utredningar med utgångspunkt i de tre begreppen kommunalisering, decentralisering och målstyrning. I centrum för Wahlströms studie står det Wahlström kallar ’utbildningsreformen 1990/1991’ och dess införande och innebörd studeras ur ett historiskt perspektiv, bland annat med fokus hur begreppet målstyrning har uttolkats i olika tidsperioder. I Wahlström (2009) är målstyrningens införande centralt i ett kapitel som kan liknas vid en delstudie. Syftet med kapitlet är att spåra mål- och resultatstyrningen bakåt i tiden, inte primärt inom utbildningssektorn utan i en ”mer allmän styrnings- och budgetekonomisk sfär” för att få en ”uppfattning om i vilken kontext och på vilket sätt styrmodellen har tagit form inom svensk förvaltning” (Wahlström, 2009, s. 71).

Förklarande ansats inriktad på utbildningspolitiska reformer

Studierna i den andra kategorin har en förklarande ansats inriktad på utbildningspolitiska reformer. Det fenomen som studeras, och förklaras, är inte avgränsat till målstyrning utan rör bredare utbildningspolitiska förändringar. Börjessons (2016) studie har som ambition att identifiera utbildningspolitiska principer och problembilder avseende offentligt och privat inflytande över skolans styrning. Studiens primära syfte är inte att studera konkreta styrreformer, men författaren gör återkommande hänvisningar till 1990-talets decentraliseringsreformer och målstyrning ses som en central del av dessa reformer.

Övriga två studier diskuterar målstyrning som en del av 1990-talets decentraliseringsreformer (Berg m.fl., 2015; Lindensjö & Lundgren, 2000). Berg med flera (2015) analyserar konsekvenserna av 1990-talets decentraliseringsreformer för lärares professionella frirum och diskuterar som ett led i detta

målstyrningen. Lindensjö och Lundgren (2000) utgår från en övergripande teoretisk modell av skolan, och fokuserar särskilt förändringar i styrningen i relation till jämlikhetsbegreppet. Ramverket spänner över stora delar av 1990-talet genom att syntetisera tidigare forskningsprojekt som syftade till att ”dokumentera och analyserade tre senaste decenniernas utbildningspolitik och dess konsekvenser” (Lindensjö & Lundgren, 2000, s. 12). Här ses målstyrningen återkommande som en del i 1990-talets decentraliseringsreformer.

Teoretiska utgångspunkter och förklaringsmodeller i studier med förklarande ansats inriktad på målstyrning

Föregående avsnitt visade att fyra av de totalt sju studierna som ingår i den systematiska översikten har ambitionen att specifikt förklara målstyrningens införande. Tre av dessa har en tydligt teoretiskt förankrad förklaringsmodell medan den fjärde studien för en tolkande diskussion.

Studier med teoretiskt förankrad förklaringsmodell

Tre studier har mot bakgrund av ett identifierat teoretiskt perspektiv utvecklat mer eller mindre tydliga förklaringsmodeller (Helgøy, 2006; Wahlström, 2002, 2009). Helgøy (2006) anlägger ett historiskt institutionellt perspektiv och argumenterar för att reformer och policyförändringar måste förstås i relation till sin historiska och institutionella kontext. Olika reformers implementering ska ses i ljuset av en gradvis anpassning till respektive systems traditioner, kultur och styrningsmekanismer. Wahlström (2002) utgår primärt från ett diskursteoretiskt perspektiv där diskursbegreppet förstås både som ett teoretiskt ramverk och som ett analysredskap. Diskursens funktion beskrivs med hjälp av metaforen spelplanen i meningen att diskursen sätter gränser och därigenom bestämmer vad som kan formuleras och vem som får formulerings- och initiativrätt. Wahlström betonar också att diskurser är konstruerade i ett socialt sammanhang och aktualiserar frågor om makt, och sammantaget konstateras att diskurser påverkas av ”sitt sammanhang och av den som definierar diskursen” och att den ”hålls samman av en viss kärna av gemensamma definitioner eller uppfattningar” (s. 4). Studien anlägger ett historiskt perspektiv och studerar hur ansvaret för skolan har varierat över tid utifrån de tre begreppen kommunalisering, decentralisering och målstyrning.

Wahlström (2009) har en bred ingång och flera kunskapsintressen. Som vi tidigare konstaterat är studiens primära syfte att studera hur lärande sker i en mål- och resultatstyrd skola, vilket i huvudsak sker utifrån ett läroplansteoretiskt perspektiv med fokus på två kraftfält, dels ett effektivitets- och leveransinriktat synsätt, dels ett synsätt inriktat mot demokratifrågor och relationen mellan individen och dess omgivning. Ett sekundärt syfte är att förklara målstyrningens införande.

Studier med tolkande ansats

Larsson (2014) för en i huvudsak tolkande diskussion om motiven till målstyrningens införande där motiven för, och bakgrunden till, reformen beskrivs baserat på sekundärlitteratur, statliga offentliga utredningar och propositioner. Vidare framträder ett tydligt aktörsperspektiv genom återkommande nedslag i hur till exempel statliga utredningar, enskilda forskare, ministrar och riksdagen har positionerat sig i olika frågor.

Teoretiska utgångspunkter och förklaringsmodeller i studier av utbildningspolitiska reformer

Analysen i föregående avsnitt visar, tillsammans med analysen i det här avsnittet, att det institutionella perspektivet och läroplansteorin är de dominerande teoretiska perspektiven i forskningen om målstyrning av svensk skola.

Bland studierna med breda förklaringsanspråk anlägger Börjesson (2016, s. 44) ett metateoretiskt perspektiv genom kritisk realism som erbjuder ”en struktur av teorier på olika nivåer och en ambition att erbjuda förklaringar” av utbildningspolitiska reformer under 1989–1996. Vidare diskuterar Börjesson olika läroplansteoretiska inriktningar, vilka ses som komplementära snarare än konkurrerande, och anlägger ett neo-marxistiskt perspektiv som leder fram till antagandet att den statliga utbildningspolitiken kan förstås som ett uttryck för den dominerande utbildningsideologin i ett samhälle. Analys-schemat som vägleder tolkningen av det empiriska materialet identifierar sex utbildningspolitiska principer som beskrivs med avseende på tre dimensioner: offentligt eller privat inflytande, samhällseliga målsättningar, samt genomslag i svensk utbildningspolitik.

Även i studierna med en i huvudsak resonerande ansats är det institutionella perspektivet centralt. I Berg med flera (2015, s. 21) är det institutionella perspektivet grundläggande och det kompletteras med frirumsteorin som lyfter fram ”enskilda skolor som organisationer i ljuset av skolan som formell statlig institution i samhället”. Enligt författarna varierar de professionellas autonomi med det institutionella ramverket. Det vill säga att styrsystemet, däribland målstyrningen, är den institution som antas förklara eventuella skillnader i lärares och rektorers autonomi eller frirum. Även Lindensjö och Lundgren (2000) menar, fast med utgångspunkt i ramfaktorteorin, att lärares och rektorers praktik hänger nära samman med skolans styrsystem även om sambandet inte förefaller lika linjärt som hos Berg med flera (2015). Lindensjö och Lundgren (2000, s. 25) menar att styrningen förutsätter förståelse för skolan som institution och dess historia och att det är viktigt att ”skilja mellan skolans förutsättningar, det vill säga dess ramar, den verksamhet som bedrivs och de resultat den ger”. Ramarna styr inte verksamheten i en bestämd riktning, utan anger ”de begränsningar som gäller” för lärares och rektorers arbete (s. 25).

Metod och material

Studierna bygger på analyser av det offentliga trycket, i första hand betänkanden från statliga offentliga utredningar och regeringens propositioner. Det finns en variation bland studierna när det gäller i vilken utsträckning valet av material är tydligt motiverat.

Material från det offentliga trycket utan systematiskt urval

Berg med flera (2015) diskuterar målstyrningens införande som ett led i arbetet med att utforma ett teoretiskt ramverk till den empiriska analysen som syftar till att undersöka om målstyrningen bidragit till ökat handlingsutrymme för professionen. Beskrivningarna bygger på tidigare forskning, dels egen forskning, som bland annat inkluderar intervjuer med politiska beslutsfattare vid tiden för decentraliseringsreformerna, dels sekundärlitteratur, och på enstaka statliga offentliga utredningar och propositioner men det saknas en explicit metoddiskussion som beskriver urval av material och adresserar grundläggande metodfrågor. Även studierna av Larsson (2014) och Lindensjö och Lundgren (2000) är uppbyggda på liknande sätt genom referenser till ett flertal tidigare forskningsstudier och till betänkanden från statliga utredningar och propositioner men författarna motiverar inte urvalet av materialet på ett för läsaren konsekvent sätt. I grunden följer även Wahlström (2009) ett liknande mönster, det vill säga att analysen baseras på tidigare forskning och material från det offentliga trycket dock i avsaknad av tydliga urvalskriterier. Det finns emellertid vissa skillnader mellan Larsson (2014) och Lindensjö och Lundgren (2000) å ena sidan och Wahlström (2009) å andra sidan, till exempel att de två förstnämnda hänvisar till många olika tidigare studier medan den sistnämnda hänvisar till en eller ett par tidigare studier. Utan att ha gjort någon närmare granskning av förekommande studier noterar vi att de utvalda studierna i Wahlström (2009) explicit studerar målstyrningens införande i svensk statsförvaltning och refererar centrala delar i dessa studier, vilket vittnar om ett strategiskt förhållningssätt till urval av material även om det inte är explicitgjort. Vi noterar också att Wahlström (2009) hänvisar till offentligt tryck från andra departement än utbildningsdepartementet, medan offentligt tryck från utbildningsdepartementet dominerar i studierna av Larsson (2014) respektive Lindensjö och Lundgren (2000).

Material från det offentliga trycket med tydliga urvalskriterier

Helgøy (2006) har som tidigare noterats ett förklarande anspråk och tydliga teoretiska utgångspunkter. Författaren beskriver att studien är baserad på analys av policydokument som rör skolreformer under perioden 1985–2004, men det framgår inte närmare på vilka grunder vissa dokument inkluderats och andra utelämnats. Studien bygger också på kompletterande material främst avseende den del som handlar om att analysera implementeringen av

reformen, och här noterar författaren en skillnad i tillgång till sekundär litteratur mellan det svenska och det norska fallet. För analysen av det svenska fallet finns en omfattande sekundärlitteratur i form av tidigare studier att utgå ifrån, vilket också görs. Börjesson (2016) och Wahlström (2002) bygger uteslutande sina respektive empiriska analyser på ett strategiskt urval av material från det offentliga trycket.

Börjessons (2016) analys bygger på ett urval av utbildningspolitiska dokument i form av betänkanden från statliga offentliga utredningar, propositioner, departementsskrivelser och läroplaner. Utgångspunkten är att materialet är ”statliga auktoritativa texter” som ska spegla den ”dominerande utbildningsideologin” (Börjesson, 2016, s. 67). Författaren beskriver de avgränsningar i fråga om valet av texter som behövts med tanke på att studien spänner över en lång tidsperiod, 1969–1999: materialet ska adressera frågor om offentligt och privat inflytande samt behandla övergripande förändringar inom utbildningspolitiken, inte ”föreställningar hos politiska partier, organisationer eller enskilda politiker” (Börjesson, 2016, s. 67). Även Wahlströms (2002) studie spänner över en längre tidsperiod. Syftet är att studera hur ansvaret för grundskolan har diskuterats i statliga utredningar sedan 1940-talet för att få ökad förståelse för styrningsförändringarna på 1990-talet. Sammantaget ingår material från tio statliga utredningar i analysen, och författaren motiverar dessa med att de ingående handlar de tre begrepp som är centrala i det teoretiska ramverket, det vill säga kommunalisering – decentralisering – målstyrning.

Tidsperspektiv

Samtliga publikationer betraktar målstyrning av svensk skola som ett fenomen som hänger nära samman med decentraliseringsreformerna i början av 1990-talet. Men målstyrning ses inte som ett isolerat fenomen utan växer fram i en historisk kontext. Samtliga studier, såväl de med förklaringsanspråk som de med ett mer resonerande förhållningssätt, betraktar målstyrningen i ett historiskt perspektiv men hur långa historiska utvecklingslinjer som tecknas varierar.

Målstyrningen spåras till utbildningspolitiska förändringar på 1940-talet

Både Wahlström (2002) och Larsson (2014) tar sin utgångspunkt i 1946 års skolkommision. Enligt Larsson (2014, s. 307) diskuterade 1946 års skolkommision decentralisering i meningen ökat inflytande för lärarprofessionen. Kommissionen tänkte sig att det lokala inflytandet kunde öka samtidigt som staten tog ett ansvar för ”den yttre ramen för skolorganisationen”, till exempel genom huvudansvar för kostnaderna och att Skolöverstyrelsen ansvarade för viss skolinspektion. Wahlströms (2002) analys skildrar hur ansvaret för skolan har gestaltats i tio statliga utredningar med start i 1946 års skolkommision som drog upp riktlinjerna för en genomgripande skolreform

som syftade till att demokratisera den svenska skolan. Enligt Wahlström innebar skolkommissionens förslag att ”skolväsendet blev kommunalt” i betydelsen att kommunen ska etablera en lokal skolorganisation och att skolstyrelsen ska ta ansvar för all skolverksamhet som sker inom kommunens geografiska gränser. Men samtidigt förespråkade kommissionen decentralisering eftersom ”rektor, lärare, föräldrar och elever, ska utforma sin skola efter lokala förhållanden och behov” i samråd med skolstyrelsen i kommunen (Wahlström 2002, s. 181).

Målstyrningen spåras till utbildningspolitiska förändringar på 1960-talet

Visserligen menar Börjesson (2016) att tidigare forskning har identifierat fyra olika reformvågor under 1900-talet (1918–1927, 1948–1962, 1969–1978, 1989–1996) men fokus för Börjessons empiriska analys är perioden 1969–1991. Utgångspunkten tas i 1960-talet eftersom ”de organisatoriska skolreformerna under 1960-talet utgjorde höjdpunkten på den utveckling mot en starkare statlig styrning av skolan som inleddes under 1870-talet” (Börjesson, 2016, s. 77). Med start i 1969 års läroplaner identifierar Börjesson utbildningsideologiska principer och tongivande problembilder i statliga dokument under den aktuella perioden i syfte att analysera hur den dominerande utbildningsideologin har förändrats. Även Helgøy (2006) diskuterar utbildningspolitiska skeenden på 1960-talet, specifikt kritiken mot Skolöverstyrelsens, enligt många bedömares, alltför stelbenta byråkratiska rutiner som då började uppmärksammas. Utan att närmare beskriva hur, eller utveckla varför, menar Helgøy (2006, s. 99) dessutom att intentionen att styra genom mål och resultat kan skönjas redan i 1962 års läroplan. Wahlström (2009, s. 71) spårar införandet av mål- och resultatstyrning i skolan inom en ”allmän styrnings- och budgetekonomisk sfär” och hon refererar till tidigare forskning som har spårat införandet av mål- och resultatstyrning inom statsförvaltningen till styrningsförändringar på 1960-talet.

Målstyrningen spåras till utbildningspolitiska förändringar på 1970- och 1980-talen

Förvisso diskuterar Lindensjö och Lundgren (2000) styrningen i skolan från slutet av 1800-talet och framåt. Men konkret spåras 1990-talsreformerna till utbildningspolitiska reformer och skeenden under senare delen av 1970-talet och början av 1980-talet. Mål- och resultatstyrning ses som ett fenomen som introduceras sent 1970-tal, prövas på huvudmannanivå på 1980-talet och som genom Lpo94 tydligt kommer att styra undervisningen. Härvidlag finns det vissa likheter mellan studierna av Lindensjö och Lundgren (2000) och Börjesson (2016) eftersom båda förhåller sig till utbildningspolitiska förändringar under stora delar av 1900-talet, även om målstyrningen explicit diskuteras eller analyseras i relation till senare utbildningsreformer. Berg med flera (2015), som är den andra studien i kategorin studier som tar sin utgångs-

punkt i reformer och beslut på 1970- och 1980-talen, diskuterar visserligen hur styrningen var utformad under 1950-talet för att ge en kontrast till den styrning som växer fram senare men argumenterar för att de decentraliseringsprocesser som startade på 1980-talet är av betydelse när man ska förklara målstyrningens införande.

Centrala utredningar och politiska beslut

Majoriteten av publikationerna analyserar, eller diskuterar, målstyrningens införande med utgångspunkt i utredningar som härstammar från utbildningsdepartementet och/eller i riksdagsbeslut kopplade till dessa utredningar. Men det finns också studier som hänvisar till utredningar och/eller där till hörande riksdagsbeslut som har sitt upphov i finansdepartementet.

Styrnings- och ansvarspropositionerna

Två utredningar och två riksdagsbeslut står i fokus i studierna som studerar målstyrningens införande med utgångspunkt i utbildningspolitiska skeenden. För det första hänvisar publikationerna till styrningsberedningens slutbetänkande från 1988⁸ och/eller till riksdagens beslut i februari 1989 om regeringens styrningsproposition som följde på beredningens förslag. Styrningsberedningen lade, enligt Berg med flera (2015, s. 85) fram ett antal ”principiella förslag till hur målstyrning skulle fungera som en motor i skolans decentralisering”. Wahlström (2002) beskriver att beredningen argumenterade för en ambitionshöjning när det gällde den politiska styrningen eftersom utvecklingen mot decentralisering som inletts på 1970-talet inte hade avspeglats i verksamheten. För att öka skolans styrbarhet behöver styrningen därför i högre grad inriktas på mål, men också på utvärdering. Beredningen ser, enligt Wahlström (2002, s. 163) nationella mål som en ”värderingsgrund på vilken skolverksamheten byggs upp” men riksdagsbeslutet innebär inte några konkreta förändringar i ansvarsfördelningen. Enligt Börjesson (2016) ser styrningsberedningen målstyrning som en lösning som kan förena motstridiga strävanden mellan statlig styrning och decentralisering genom att ”staten tar ansvar för nationella målsättningar, medan kommuner, brukare och enskilda skolor får ansvaret för den lokala verksamheten i skolan” (Börjesson, 2016, s. 133).

Även Helgøy (2006) och Lindensjö och Lundgren (2000) hänvisar till styrningsberedningens och/eller riksdagens beslut om den efterföljande propositionen. Enligt Helgøy (2006) bidrog styrningsberedningens förslag till att skolministern fick ett mandat att radikalt förändra skolans styrsystem. Liksom flera av de ovan nämnda publikationerna menar Lindensjö och Lundgren (2000, s. 98) att styrningsberedningen lade fram förslag av principiell karaktär, till exempel att ”det ska ske en utveckling från regelstyrning mot målstyrning med färre regler och tydligare mål”. Bilden som framträder är alltså att riks-

dagsbeslutet i februari 1989 är ett principbeslut där målstyrningen introduceras som en övergripande inriktning för kommande reformer.

För det andra lyfter flera publikationer fram att nästa steg i processen var att det så kallade Skolprojektet (Wahlström, 2009; Lindensjö & Lundgren, 2000) tillsattes på Utbildningsdepartementet och att det ledde fram till att regeringen presenterade ytterligare två propositioner för riksdagen, nämligen propositionen om ett kommunalt huvudmannaskap för skolledare och lärare⁹ och propositionen om en förändrad ansvarsfördelning för skolan (Berg m fl., 2015; Lindensjö & Lundgren, 2000; Wahlström, 2002; Börjesson, 2016; Helgøy, 2006; Larsson, 2014), den så kallade ansvarspropositionen¹⁰. Enligt Berg med flera (2015, s. 86) kompletterar riksdagens beslut om ansvarspropositionen i december 1990 det tidigare riksdagsbeslutet från februari 1989 genom att ”målstyrning i kombination med resultatstyrning lyftes fram som huvudsaklig styrfilosofi”. Även Wahlström (2002) visar att det sker ett perspektivskifte mellan de två propositionerna: ”Den stora förändringen, den som kan karakteriseras som ett brott mot den tidigare ansvarsdiskursen, inträffar mellan styrningspropositionen och ansvarspropositionen” (s. 167). Dels ligger ansvarspropositionen till grund för beslut som innebär en ny ansvarsfördelning mellan stat och kommun, till exempel genom ett nytt statsbidragssystem som ger kommunerna ansvaret för att allokera resurser till skolorna och en ny myndighetsstruktur, dels noterar Wahlström (2002) att begreppet ”målstyrning” dominerar i styrningspropositionen medan ”mål- och resultatstyrning” används i ansvarspropositionen.

Även Helgøy (2006) visar att regeringen betonar resultatstyrning i ansvarspropositionen och lyfter också fram att idéer om utvärdering var centrala redan i mitten av 1980-talet när Skolöverstyrelsen fick i uppdrag att genomföra en nationell utvärdering och, som utgångspunkt för denna, att formulera mål i relation till läroplanen. Lindensjö och Lundgren (2000, s. 102) lyfter fram betydelsen av ansvarspropositionen genom att den lade grunden för en ny ansvarsfördelning mellan staten och kommunerna och att det ”var en omfattande och i stora stycken radikal förändring som föreslogs och som senare riksdagen beslutade om”. Börjessons (2016) analys visar att det sker en förskjutning från målstyrning i styrningspropositionen till mål- och resultatstyrning i de två propositionerna som regeringen presenterade för riksdagen mot bakgrund av Skolprojektets förslag. I Börjessons analys kopplas emellertid resultatstyrningen till en allt mer framträdande marknadslogik som fördjupas i avsnittet nedan.

Undantaget är Larsson (2014) som inte tydligt särskiljer mellan olika utredningar och riksdagsbeslut utan skriver att huvudmannaskapet för skolledare och lärare överfördes till kommunerna, liksom att en övergång till mål- och resultatstyrning skedde, ”(efter) ett riksdagsbeslut 1989” (Larsson, 2014, s. 305).

Budgetpropositionerna

Det finns också studier som identifierar förändringar inom svensk statsförvaltning och/eller betonar budgetpropositionernas betydelse när de ska förklara målstyrningens införande. Wahlström (2009, s. 80) menar, med hänvisning till en studie om mål- och resultatstyrningens historia inom den svenska statsförvaltningen, att mål- och resultatstyrning ”som budgetform och styrprocess” infördes inom statlig förvaltning genom riksdagens beslut om kompletteringspropositionen 1988¹¹. Detta har betydelse eftersom regeringen i den efterföljande budgetpropositionen¹² pekar ut skolan som ett område där de nya styridealerna kan utvecklas och prövas. Detta ledde, enligt Wahlström, fram till att Skolprojektet tillsattes på departementet och, i förlängningen, till att riksdagen beslutade införa ett nytt statsbidragssystem som gav kommunerna större handlingsfrihet.

Även Lindensjö och Lundgren (2000) och Börjesson (2016) lyfter fram budgetpropositionernas betydelse. Lindensjö och Lundgren (2000) gör en något längre historisk tillbakablick än Wahlström (2009) genom att visa att budgetpropositionen 1986¹³ diskuterade riktlinjer och principer för en utredning om ökat lokalt ansvar inom skolområdet som sedermera resulterade i styrningsberedningen. Börjesson (2016) hänvisar till budgetpropositionen 1991 där regeringen diskuterar skolans mål- och resultatstyrning och ökat inflytande för lokala aktörer med en annan innebörd än i tidigare styrningspropositioner, nämligen att decentraliseringen antas leda till effektivisering vilket, i sin tur antas innebära förbättrade villkor för fristående skolor. I Börjessons analys, som endast i korta delar har återgetts här, kännetecknas perioden 1989–1996 av en starkt framträdande marknadslogik. Det är marknadslogikens hegemoni under den här perioden som möjliggör decentralisering och mål- och resultatstyrning. Därvidlag menar Börjesson att resultaten skiljer sig från den dominerande uppfattningen inom forskningen som gör gällande att decentraliseringen banade väg för marknadsreformerna. Ett exempel på det, från vår analys, är Bergs med fleras studie (2015). Den visar att mål- och resultatstyrningen ändrade innebörd när den nytillträdde borgerliga regeringen 1991 påskyndade marknadsreformerna som i grunden byggde på ett effektivitetstänkande som bidrar till förskjutningen från målstyrning till mål- och resultatstyrning.

SLUTSATSER OCH DISKUSSION

Översikten har väglets av de två frågeställningarna vad som karakteriserar forskningen om målstyrning av svensk skola och vilken kunskap som har genererats i forskningen. Målstyrning av svensk skola har studerats i tidigare forskning men samtidigt resulterade de systematiska litteratursökningarna i färre publikationer än vi initialt förväntade. Det kan bero på begränsningar i tillämpade sökstrategier. I relation till syftet att fokusera på målstyrning som

en styrreform anlades en bred ansats med söktermerna målstyrning och resultatstyrning samt olika kombinationer av begreppen, både på svenska och engelska. Därför håller vi det för mer troligt att forskningen inom området faktiskt är begränsad. Att översikten inte har inkluderat publikationer före 2000 är en begränsning. Samtidigt gav våra sonderande sökningar inga relevanta publikationer före år 2000. Eftersom en av de centrala publikationerna (Wahlström, 2002) publicerades år 2002 håller vi det inte för troligt att ett vidare tidsspänn skulle givet ett väsentligen annorlunda resultat. Publikationen har en särställning eftersom det är en vetenskapligt granskad text med syfte att förklara införandet av målstyrning och det är troligt att den adresserar en kunskapslucka i tidigare forskning. Å andra sidan har fler fack- eller läroböcker än vi initialt förväntade oss inkluderats i översikten. Det vittnar om ett intresse för frågorna bland forskare vid svenska lärosäten men reser samtidigt frågor om kvalitet i relation till den övergripande frågan om vilken som är den bästa tillgängliga kunskapen om skolans målstyrning.

Den systematiska översikten har inkluderat sju publikationer. Samtliga har förklarande ambitioner. En studie vars syfte var att förklara målstyrningens införande hade i huvudsak en tolkande ansats och saknade en teoretiskt förankrad förklaringsmodell. Av återstående sex publikationer var tre inriktade på att förklara målstyrningens införande, medan tre studier sökte förklaringar till utbildningspolitiska förändringar där målstyrning ingått som en central del. Ett centralt resultat är därför att frågan om varför målstyrning infördes som styrningsmodell i den svenska skolan måste besvaras med utgångspunkt i de tre studier som specifikt hade detta syfte (Helgøy, 2006, Wahlström, 2002, 2009) och där två är skrivna av samma författare. I den mån studierna som analyserat utbildningspolitisk förändring ur ett bredare perspektiv (Börjesson, 2016; Berg m fl. 2015; Lindensjö & Lundgren, 2000) även har identifierat motiv och skeenden som bidragit till målstyrningens införande kan slutsatserna baseras på sex studier.

Därför infördes målstyrning av svensk skola och så gick det till

Kunskapen som genererats i forskningen och som vi har syntetiserat i översikten bidrar till perspektiv på svar på frågan *hur* det gick till när målstyrning infördes i svensk skola. Det skedde genom tre riksdagsbeslut som hade förgåtts av två parlamentariska utredningar och en departementsintern arbetsgrupp. I februari 1989 fattade riksdagen ett principbeslut om att införa målstyrning av svensk skola. Därmed ställde sig riksdagen bakom regeringens styrningsproposition som hade tagits fram mot bakgrund av styrningsberedningens förslag från 1988. I december 1990 fattade riksdagen beslut om regeringens ansvarsproposition som resulterade i en ny ansvarsfördelning mellan nationella, kommunala och lokala aktörer inom skolområdet, och en förskjutning från målstyrning till styrning med mål *och* resultat. Riksdagens

beslut i december 1990 baserades på förslag från skolprojektet som hade arbetat internt på departementet med att konkretisera styrningspropositionens intentioner. Genom läroplansreformen 1994, som riksdagen beslutade om i december 1993, manifesterades målstyrningen i läroplanerna (Wahlström, 2002; Lindensjö & Lundgren, 2000). I enlighet med läroplanskommitténs förslag ändrade läroplanerna karaktär från dokument som föreskrev metoder, undervisningsupplägg och undervisningsinnehåll till dokument som angav mål för verksamheten och för undervisningen i olika ämnen.

Kunskapen som genererats i forskningen bidrar också med på frågan *varför* målstyrning infördes i skolan även om det svaret är mer komplext. Å ena sidan visar den systematiska översikten att målstyrningens införande i samband med 1990-talets decentraliseringsreformer innebar att tydligt brott mot tidigare styrningsmodeller. Helgøy (2006) utgår från institutionell teori och antagandet att förändring inom ett politikområde sker i små steg eller genom tydliga brott mot tidigare ideal, och visar att målstyrningens införande kraftigt avvek från den dominerande modellen för styrning. En liknande bild framträder i Wahlströms (2002) analys enligt vilken det skedde ett skifte i diskursen om ansvaret för skolan mellan riksdagens beslut om styrningspropositionen 1989 och om ansvarspropositionen 1990. Visserligen hade målstyrning använts ett fåtal gånger i förarbeten till tidigare reformer men det var först i slutet av 1980-talet och början av 1990-talet som frågorna togs upp på allvar och begreppet gavs konkret innebörd (Wahlström, 2002, s. 160). Men Berg med flera (2015, s. 40) ser inte skolans kommunalisering som ett ”kontinuitetsbrott i förhållande till den under 1980-talet förda skolpolitiken” utan som en fortsättning på decentraliseringsförsök på 1970-talet.

Helgøy (2006) och Wahlström (2002) söker förklaringarna till målstyrningens införande *inom* skolans område. Enligt Helgøy (2006, s. 106) kritiserades den etablerade styrmodellen för bristande legitimitet och effektivitet och eftersom försöken att gradvis förändra styrningen i dialog med lärarprofessionen hade misslyckats återstod inget annat än att göra radikala förändringar. Hon ser beslutet att ersätta Skolöverstyrelsen (SÖ) med Skolverket och beslutet att kommunalisera lärtjänsterna som ett formativt moment som konstituerar en ny styrmodell baserad på målstyrning. Enligt Wahlström (2002, s. 203) kännetecknades den dominerande ansvarsdiskursen fram till slutet av 1980-talet av resursstyrning, det vill säga att ”staten garanterar likvärdigheten via resursfördelningen”. Garantin för den likvärdiga skolan omdefinieras i samband med ansvarspropositionen. Det är inte längre den statliga regleringen utan ”mål i skollag och läroplan”, samt av utvärdering av hur målen uppnås” som garanterar likvärdigheten (s. 203).

Wahlström (2009) och Börjesson (2016) söker förklaringar *utanför* skolområdet genom att också inkludera styrningsförändringar inom statsförvaltningen. Börjesson menar att marknadsreformer och effektivitetstänkande har givits en framträdande roll inom offentlig förvaltning generellt, vilket har på-

verkat utvecklingen inom skolans område. Med utgångspunkt i tidigare studier skildrar Wahlström (2009) hur införandet av mål- och resultatstyrning i statsförvaltningen 1988 går att spåra till idéer och reformförsök redan under 1960-talet. Wahlström drar en parallell mellan den förvaltningspolitiska utvecklingen, där idéer om målstyrning dyker upp på 1960-talet, och utvecklingen inom skolområdet och landar i slutsatsen att skolans målstyrning införs 1991 och tydligt uttrycks först i 1994 års läroplaner.

Å andra sidan visar den systematiska översikten att målstyrningen tycks ha en längre historia. Flera publikationer, både de som har en förklarande ansats och de som har en mer beskrivande ansats, gör historiska tillbakablickar. Lindensjö och Lundgren (2000) visar hur samhällsförändringar i början av 1900-talet ledde till ökad betoning på utbildningens nytta för samhället och individen, och till att utbildning sågs som ett instrument för en proaktiv politik. Successivt förändrades styrningen genom att det skapades en skarp gräns mellan beslut om utbildningens mål och innehåll (formuleringsarenan) och dess genomförande (realiseringsarenan). Lindensjö och Lundgren resonerar om mål ”som instrument för att genomföra bestämda politiska handlingslinjer” men inte specifikt för målstyrningens införande. Vi har också visat att Wahlström (2002), men även Larsson (2014), gör en koppling till 1946 års skolkommision. Men båda menar att målstyrningen som infördes på 1990-talet fick en helt annan innebörd än vad Skolkommisionen föreslog. Enligt Larsson (2014) innebar reformerna på 1990-talet att ansvar decentraliserades från stat till kommun, inte till professionen som kommissionen argumenterade för. Wahlström (2002) noterar att det har gjorts hänvisningar till målstyrning i flera utredningsbetänkanden även efter skolkommisionens utredning men begreppet har aldrig preciserats eller uttolkats. Därigenom markerar reformerna i början av 1990-talet ett mycket tydligt skifte i jämförelse med tidigare styrningsideal, men hon noterar också att det görs hänvisningar till målstyrning i flera tidigare betänkanden.

Mönster och begränsningar i forskningen om målstyrning av svensk skola

Den systematiska översiktens främsta kunskapsbidrag är att den har visat att forskningen inom området är knapphändig, att få studier har förklarande ambitioner med en tydlig teoretisk inramning och att det är anmärkningsvärt att studierna är såpass samstämmiga vad gäller metod- och materialval. I första hand har statliga offentliga utredningar och propositioner använts som material men även annat material från de politiska policyprocesser som samlas inom ramen för det offentliga trycket har använts, till exempel departementskrivelser. Det är alltså regeringens officiella syn på målstyrningen som fenomen som framkommer i studierna.

Även om perioden runt 1990 ges en central betydelse i forskningen om skolans målstyrning spårar samtliga studier målstyrningen bakåt i tiden. Hur långt tillbaka i tiden varierar mellan studierna. Detta pekar på en inneboende paradox, målstyrning är å ena sidan förknippat med konkreta politiskt beslut vid tiden runt 1990, å andra sidan förknippat med förändringar av skolans styrning som går tillbaka så långt som till 1940-talet. Det går alltså att slå fast att staten beslutar om införande av mål- och resultatstyrning av skolan 1990 samtidigt som de drag som karaktäriserar målstyrning är av äldre datum än så. Annorlunda uttryckt är det inte, menar vi, klarlagt på vilket sätt införandet av målstyrning 1990 ändrade existerande former av målstyrning. Detta pekar på det problematiska i att försöka fånga förändringar i skolans styrning med begreppet målstyrning, eftersom det i så hög grad är förknippat med statens egen beskrivning av hur styrningen förändrades.

Med tanke på att ett av våra inklusionskriterier var att studierna skulle adressera policynivån är utfallet vad gäller teoretiska perspektiv och materialval till viss del väntat. Vi har primärt sökt forskningsstudier som analyserar målstyrningen som styrreform. En viktig begränsning med studien är alltså att den inte inkluderar studier som handlar om målstyrningens betydelse för huvudmäns och skolors arbete och verksamhet. Men det är också intressant att reflektera över de val som gjorts i tidigare forskning vad gäller teoretiska perspektiv och material. Dessa val utgör i sig en begränsning av den kunskap som finns tillgänglig. Vi vill här lyfta fram tre aspekter: För det första är frågor om politiska konfliktlinjer, det vill säga om politiska partiers eventuellt olika syn på fenomenet målstyrning, frånvarande i studierna. För det andra saknas röster från lärarnas och skolledarnas organisationer och från skolmyndigheterna i studierna. Med tanke på att detta är aktörer som på olika sätt berörs av reformerna är det anmärkningsvärt att deras perspektiv inte förefaller ha synliggjorts i policyprocesserna. För det tredje dominerar de inkluderade studierna av ett kollektivt aktörsperspektiv, det vill säga det är i första hand regeringens synsätt vi får ta del av genom studierna, inte vilken betydelse till exempel ministrar eller myndighetschefer har haft.

Sammanfattningsvis har vi identifierat ett behov av ytterligare policystudier men med mer djuplodande historiska perspektiv, tydligare teoretisk inramning, med en bredd av empiriska underlag och som i högre grad använder analysbegrepp skilda från sitt studieobjekt. Exempelvis skulle mer historiskt inriktade studier med institutionella perspektiv där målstyrningen kopplas till andra former av sammanhang och institutioner kunna vidga förståelsen av målstyrningen av skolan och förståelsen av att målstyrning både är något som formellt införs på 1990-talet och något som kan spåras till tidigare förändringar i statsförvaltningen. Nätverksanalyser, studier av organisationer och analyser av hur kunskap cirkulerat mellan olika arenor och vilka aktörer som har fått komma till tals i dessa policyprocesser är exempel på områden som det vore fruktbart att studera.

NOTER

¹ Med en mäklarorganisation avses här en myndighet eller institution som är en förmedlande brygga av forskning mellan praktiker (t.ex. lärare) och forskare. Skolforskningsinstitutet är ett svenskt exempel på en institution som förmedlar och sammanställer forskning som vänder sig till lärare.

² Databaserna är: Business Source Premier; Academic Search Complete; AMED - The Allied and Complementary Medicine Database; OpenDissertations; CINAHL; eBook Collection (EBSCOhost); EconLit; ERIC; Historical Abstracts with Full Text; International Political Science Abstracts; Library, Information Science & Technology Abstracts; LiUB Library Catalogue; MathSciNet via EBSCOhost; MEDLINE; Newswires; APA PsycArticles; APA PsycInfo; Regional Business News; MLA Directory of Periodicals; MLA International Bibliography; eBook Open Access (OA) Collection (EBSCOhost).

³ Libris är egentligen en biblioteksdatabas som för närvarande rymmer ungefär 7 miljoner titlar.

⁴ Handsökningen avser följande nio tidskrifter: Scandinavian Journal of Public Administration (tidigare Kommunal ekonomi och politik), Statsvetenskaplig tidskrift, Nordic Journal of Studies in Educational Policy (tidigare Studies in Education Policy and Educational Philosophy), Utbildning & Demokrati, Scandinavian Journal of Educational Research, Pedagogisk forskning i Sverige, Education Inquiry, Nordic Journal of Educational History samt Scandinavian Political Studies.

⁵ Exempel på söktermer som vi valde bort var ”performance management” och ”outcome-based education”.

⁶ Sökningen genererade initialt 19 publikationer varav en dubblett som exkluderades eftersom den identifierats i annan sökning.

⁷ Vi var eniga om att fyra publikationer skulle inkluderas och fem exkluderas.

⁸ SOU 1988:20

⁹ Prop 1989/90:41

¹⁰ Prop 1990/91:18

¹¹ Prop 1987/88:150

¹² Prop 1988/89:150

¹³ Prop 1985/86:100

REFERENSER

Alexandersson, Mikael (red.). (1999). *Styrning på villovägar. Perspektiv på skolans utveckling*. Studentlitteratur.

Berg, Gunnar, Groth, Erik, Nyttell, Ulf, & Söderberg, Hans (1999). *Skolan i ett institutionsperspektiv*. Studentlitteratur.

Berg, Gunnar, Andersson, Fia, Bostedt, Göran, Perselli, Jan, Sundh, Frank, & Wede, Christer (2015). *Skolans kommunalisering och de professionellas frirum*. Utbildningsvetenskapliga studier 2015:2. Mittuniversitetet.

- Börjesson, Mattias (2016). *Från likvärdighet till marknad. En studie av offentligt och privat inflytande över skolans styrning i svensk utbildningspolitik 1969-1999*. [Akademisk avhandling, Örebro universitet].
- Dahllöf, Ulf, Franke-Wikberg, Sigbritt, Kallós, Daniel, Lundgren, Ulf, P., & Wallin, Erik (1989). *Skolan och utvärderingen. Fem professorer tar ordet*. HLS förlag.
- Du Rietz, Lars; Lundgren, Ulf P., & Wennås, Olof (1987). *Ansvarsfördelning och styrning på skolområdet*. DsU 1987:1. Utbildningsdepartementet.
- Gough, David, Oliver, Sandy, & Thomas, James (2017). *An Introduction to Systematic Reviews* (2 uppl.). Sage.
- Gough, David, Thomas, James, & Oliver, Sandy (2019). Clarifying differences between reviews within evidence ecosystems. *Systematic Review*, 8, 170. <https://doi.org/10.1186/s13643-019-1089-2>
- Haldén, Eva (1997). *Den föreställda förvaltningen. En institutionell historia om central skolförvaltning*. [Akademisk avhandling, Stockholms universitet].
- Hammersley, Martyn (2002). Systematic or Unsystematic, is that the Question? Some reflections on the science, art, and politics of reviewing research evidence. *Text of a talk given to the Public Health Evidence Steering Group of the Health Development Agency*, October, 2002.
- Helgøy, Ingrid (2006). Rhetoric and Action in Regulating the Public Schools in Norway and Sweden. *Scandinavian Political Studies*, 29(2), 89-110.
- Hultén, Magnus (2019). *Striden om den goda skolan: hur kunskapsfrågan enat, splittrat och förändrat svensk skola och skoldebatt*. Nordic Academic Press.
- Isberg, Göran (2023). ”Dagens styrsystem för skolan är splittrat”, *Dagens Samhälle*, 10 mars 2023. <https://www.dagenssamhalle.se/opinion/debatt/dagens-styrsystem-for-skolan-ar-splittrat/>
- Jacobsson, Bengt, & Sahlin-Andersson, Kerstin (1995). *Skolan och det nya verket. Skildringar från styrningens och utvärderingarnas tidevarv*. Nerenius & Santérus förlag.
- Jarl, Maria, & Rönnerberg, Linda. (2019). *Skolpolitik – från riksdagsbus till klassrum* (3 uppl). Liber.
- Johansson, Bertil, & Johansson, Britt (1994). *Att styra eller inte styra: En kritisk granskning av den svenska grundskolans förändrade styrning med inriktning mot planeringsdokument*. [Akademisk avhandling, Lunds Universitet].
- Larsson, Hans-Albin (2014). När medlet blev mål. Om mål- och resultatstyrningens effekter på skolan. I Larsson, Hans-Albin (red.). *14 röster kring samhällsstudier och didaktik* (s. 303-343). Samhällsstudier & Didaktik.
- Levinsson, Magnus (2017). Kan och bör systematiska översikter adressera frågor om vad som är utbildningsmässigt önskvärt? *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik* 3(1), 86-92. <https://doi.org/10.57126/noad.v3i1.12289>
- Lillejord, Sölvi (2017). Hva er relevant kunnskap i skolen? *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, 3(1), 96-101. <https://doi.org/10.57126/noad.v3i1.12298>

- Lindensjö, Bo, & Lundgren, Ulf P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Liber.
- Meline, Timothy (2006). Selecting studies for systemic review: Inclusion and exclusion criteria. *Contemporary issues in communication science and disorders*, 33(Spring), 21-27. <https://doi.org/10.1044/cicsd.33.S.21>
- Proposition 1985/86:100 med förslag till statsbudget för budgetåret 1986/87.
- Proposition 1987/88:150 med förslag till slutlig reglering av statsbudgeten för budgetåret 1988/89, m.m. (kompletteringsproposition).
- Proposition 1988/89:150 med förslag till slutlig reglering av statsbudgeten för budgetåret 1989/90, m.m. (kompletteringsproposition).
- Proposition 1989/90:41 om kommunalt huvudmannaskap för lärare, skolledare, biträdande skolledare och syofunktionärer.
- Proposition 1990/91:18 om ansvaret för skolan.
- Saini, Michael, & Shlonsky, Aron (2012). *Systematic Synthesis of Qualitative Research*. Oxford University Press.
- Schriewer, Jürgen (2006). Comparative social science: characteristic problems and changing problem solutions, *Comparative Education*, 42(3), 299-336. <https://doi.org/10.1080/03050060601022640>
- Skolforskningsinstitutet (2020). *Laborationer i naturvetenskapsundervisningen. Systematisk översikt 2020:1*. Bilaga 2. Bedömningsstöd. Skolforskningsinstitutet.
- SOU 1988:20. En förändrad ansvarsfördelning och styrning på skolområdet. Betänkande från beredningen om ansvarsfördelning och styrning på skolområdet.
- SOU 2022:53. *Statens ansvar för skolan – ett besluts- och kunskapsunderlag Volym 1*. Betänkande av Utredningen om ökat statligt ansvar för skolan. Regeringskansliet.
- Stålhammar, Bert (1991). *Målstyrt ledarskap i skolan*. Gothia.
- Sundberg, Daniel, & Wahlström, Ninni (2012). Standards-based curricula in a denationalised conception of education: The case of Sweden. *European Educational Research Journal*, 11(3), 342-356. <https://doi.org/10.2304/eej.2012.11.3.342>
- Sundström, Göran (2003). *Stat på villovägar. Resultatstyrningens framväxt ur ett historiskt-institutionellt perspektiv*. [Akademisk avhandling, Stockholms universitet].
- Wahlström, Ninni. (2002). *Om det förändrade ansvaret för skolan. Vägen till mål- och resultatstyrning och några av dess konsekvenser*. [Akademisk avhandling, Örebro universitet].
- Wahlström, Ninni. (2009). *Mellan leverans och utbildning. Om lärande i en mål- och resultatstyrd skola*. Daidalos.

BILAGA 1.

Sammanställning av publikationer som identifierades i litteratursökningarna efter granskning på titel- och abstraktnivå

Författare, årtal	Titel	Källa för identifiering
Berg, G. (2011)	Hur kan rektor navigera i skolledarskapets komplexitet? Blossing, U. (red), <i>Skolledarskapet i fokus – kunskap, värden och verktyg</i> , s. 24-37. Studentlitteratur.	SveD
Berg, G., Andersson, F., Bostedt, G., Perselli, J., Sundh, F. & Wede, C. (2015)	Skolans kommunalisering och de professionellas frirum. <i>Utbildningsvetenskapliga studier</i> 2015:2.	RefCit
Börjesson, M. (2016)	Från likvärdighet till marknad. En studie av offentligt och privat inflytande över skolans styrning i svensk utbildningspolitik 1969-1999 (avhandling). Örebro universitet.	RefCit
Carlbaum, S., Hult, A. Lindgren, J., Novak, J., Rönnberg, L., & Segerholm, C. (2014)	Skolinspektion som styrning, <i>Utbildning och Demokrati</i> , 23(1), 5-20.	SveD
Elmeroth, E. (2006)	<i>Från Kronos till Kairos: mot en målstyrd skola.</i> Studentlitteratur.	SveD
Elmeroth, E., Eek-Karlsson, L., Olsson, R., & Valve, L-O. (2005)	<i>Tid för målstyrning: utvärdering av kvalitetsarbete i försöksverksamheten med utbildning utan timplan i grundskolan.</i> Rapport 2005:1. Högskolan i Kalmar.	SveD
Eriksson, I., & Jedemark, M. (2004)	Skola utan timplan – om lärares tolkning av uppdraget i en mål- och resultatstyrd skola, <i>Studies in Educational Policy and Educational Philosophy</i> , 2004(1), 1-15.	SveD
Fejes, A. (2006)	<i>Constructing the adult learner: a governmentality analysis</i> (avhandling). Linköpings universitet.	SveD

Forsberg, E., & Wallin, E. (red.) (2006)	<i>Skolans kontrollregim - ett kontraproduktivt system för styrning?</i> HLS förlag	SveD
Gårlin, S. (2017)	Elever med AST-diagnoser i den målstyrda skolan – konsekvenser av utbildningspolicy i svensk kontext, <i>Kapet</i> , 13(1), 89-106.	SveD
Helgøy, I. (2006)	Rhetoric and action in regulating the public schools in Norway and Sweden, <i>Scandinavian Political Studies</i> , 29(2), 89-110.	IntD
Holmström, O. (2007)	<i>Skolpolitik, skolutvecklingsarena och sociala processer</i> (avhandling). Lunds universitet.	SveD
Hyltegren, G. (2014)	<i>Vaghet och vanmakt – 20 års med kunskapskrav i den svenska skolan</i> (avhandling). Göteborgs universitet.	SveD
Högberg, R., Fejes, A., & Mufic, J. (2020)	Styrning och granskning av kommunal vuxenutbildning. Högberg, R., Fejes, A., & Mufic, J. (red), <i>Om vuxenutbildning och vuxnas studier: en grundbok</i> , s. 339-355. Studentlitteratur.	SveD
Imsen, G., Blossing, U., & Moos, L. (2017)	Reshaping the Nordic education model in an era of efficiency. Changes in the comprehensive school project in Denmark, Norway, and Sweden since the millennium, <i>Scandinavian Journal of Educational Research</i> , 61(5), 568-583.	Hands.
Johansson, O. (2001)	School Leadership Training in Sweden: Perspectives for tomorrow, <i>Journal of In-Service Education</i> , 27(2), 185-202.	IntD
Kristiansson, M. (2006)	<i>Skolan och den politiska offentligheten – öppning eller tillslutning? Styrning och skolutveckling utifrån "försöket utan timplan"</i> (avhandling). Karlstads universitet.	RefCit
Larsson, H-A. (2014)	När medlet blev mål. Om mål- och resultatstyrningens effekter på skolan. I Larsson, H-A (red.). 14 röster kring	SveD

	samhällsstudier och didaktik (s. 303-343). Samhällsstudier och didaktik	
Lindberg, E. (2011)	<i>Effects of management by objectives and results. Studies of Swedish upper secondary schools and the influence of role stress and self-efficacy on school leaders</i> (avhandling). Umeå universitet.	SveD
Lindberg, E. (2012)	The power of role design: Balancing the principals' financial responsibility with the implications of stress, <i>Educational Assessment, Evaluation and Accountability</i> , 24(2), 151-171.	IntD
Lindberg, E., & Wilson, T.L. (2011)	Management by objectives: The Swedish experience in upper secondary schools, <i>Journal of Educational Administration</i> , 49(1), 62-75.	IntD
Lindensjö, B., & Lundgren, U.P. (2000)	<i>Utbildningsreformer och politisk styrning</i> . HLS förlag.	RefCit
Lundahl, C. (2020)	The Swedish Assessment Reform of 2011: A Reform in Constant Need of Ad Hoc Adjustment and Clarification, <i>Oxford Research Encyclopedia of Education</i> . Oxford university press.	SveD
Lundahl, L., Rönberg, L., & Nyroos, M. (2004)	En styrning i tiden. <i>Studies in Educational Policy and Educational Philosophy</i> , 2004(1).	Hands.
Lundström, U. (2015)	Systematic quality work in Swedish schools, <i>Scandinavian Journal of Public Administration</i> , 19(1), 23-43.	Hands.
Nestor, B. (2005)	<i>Styrning med samverkan eller styrning av samverkan: perspektiv på talet om skolans styrning</i> . HLS förlag.	SveD
Nordin, A. (2012)	<i>Kunskapens politik: en studie av kunskapsdiskurser i svensk och europeisk utbildningspolicy</i> (avhandling). Linnéuniversitetet.	RefCit

Pettersson, C. (2013)	<i>Kursplaners möjlighetsrum: Om nationella kursplaners transformation till lokala</i> (avhandling). Örebro universitet.	RefCit
Quennerstedt, A. (2006)	<i>Kommunen – en part i utbildningspolitiken?</i> (avhandling). Örebro universitet.	RefCit
Rönberg, L. (2007)	The Swedish experiment with localised control of time schedules: Policy problem representations, <i>Scandinavian Journal of Educational Research</i> , 51(2), 119-139.	IntD
Tarschys, D., & Lemne, M. (red). (2013)	<i>Vad staten vill. Mål och ambitioner i svensk politik.</i> Gidlunds förlag.	RefCit
Wahlström, N. (2002)	<i>Om det förändrade ansvaret för skolan: vägen till mål- och resultatstyrning och några av dess konsekvenser</i> (avhandling). Örebro universitet.	SveD
Wahlström, N. (2009)	<i>Mellan leverans och utbildning: om lärande i en mål- och resultatstyrd skola.</i> Daidalos.	SveD
Wahlström, N. (2006)	Likvärdighet: ett begrepp med skilda demokratiska dimensioner. Ekström, M. (red). <i>Om demokratins villkor</i> , s. 59-75. Örebro universitet.	SveD

Kommentar: Tabellen anger vilka publikationer som identifierades i litteratursökningarna samt genom vilken av följande källor som publikationen identifierades: Internationell databas (IntD), Svensk databas (SveD), Handsökning (Hands) samt Referens- och citeringsanalys (RefCit). Publikationerna anges i bokstavsordning (efter författarens efternamn).

English summaries

Thom Axelsson: AI as the teachers' special best friend? The school's marketing, AI, and the teacher's role

There are many forces in society that are pushing for increased digitization, not least in the field of education, where industry organizations such as the Swedish Ed Tech Industry are leading the way for Sweden to become a leader in the field. Artificial intelligence (AI) has become a central feature of this digitization over the past 5–10 years. Internationally, this field is often called artificial intelligence education (AIed). Several researchers have pointed out that the use of AI in the field of education raises both hope and concerns. Thus, there are divided opinions about digitization and AI's ever-increasing role in schools. Not infrequently, AI leads to a rather polarized debate, where human values are pitted against financial ones. The present article problematizes this space, between human and financial values, with a starting point in special pedagogy connected to three overarching themes: marketization, AI and machine learning, and the teacher's role. Specifically, the article revolves around the following questions: What problems are there with external actors and increased marketing within the field of special education? What is happening to the special education profession and educational development?

This is an exploratory study that employs a Foucault-inspired approach to analyse the consequences that AIed has in the field of education (Foucault 2008, 2014a, 2014b). The material consists of interviews, newspaper articles, features from SVT, and tech companies' websites and reports. The results point to the EdTech industry having consequences for the teaching role, not least in connection with the special education profession. Several areas of the school are being incorporated by companies and different services. In many respects, it is unclear who controls what happens at the policy level as well as in the individual classroom and for the individual. This article shows how research and entrepreneurship flow together, and it is often indistinct where

one ends and the other begins. This shows it can be difficult to discern the responsibilities of schools, or research, or companies.

Thus, there are several tensions around the role that AI should have in schools. This article discusses whether AI is a neutral and cost-effective technology that provides the opportunity for individually adapted teaching and provides financial benefits for the school, or whether it contributes to increased and difficult-to-overview costs for the school and, furthermore, to impersonal machine teaching. Machine learning is an application of AI that includes algorithms which interpret data and translate it into individual tasks. Loops and other machine use can in that way contribute to helping both the student and the teacher to map the needs and specify what needs to be worked on. AI and machine learning and 'intelligent tutoring' can enable simplified and individualized teaching; this has been called 'intelligent formative feedback'. But what happens when the individual student is no longer dependent on the teacher's direct attention? Increased digitization and AI technologies can contribute to 'empowerment' for the student, especially for those students with special needs.

It is believed that AI can strongly contribute to reducing teachers' burdensome administration, facilitate teaching, and save millions. However, there is a concern among teachers that AI and the machines will 'take over'. The Swedish Edtech Industry and tech companies call this a misguided criticism: AI will never replace teachers, just complete them. Nonetheless, some criticism has raised questions on whether data-driven AI assessment will trump teachers' assessment and how this affects teachers' autonomy in the long run. Concerns have also been expressed that teachers will lose their professional connection, that AI will replace teachers, or that they will just become a function that ensures that the right digital equipment is available in the classroom. There have also been some warnings about control and monitoring students and examples of far-reaching AI use to shape policy in education. From that perspective, the social and ethical consequences are seen as profound and problematic.

Emma Arneback and Jan Jämte: Building social cohesion in multiethnic schools? On the importance of care, respect, and solidarity

How is an inclusive social environment created in schools? And how does the opposite develop, that is, school milieus of mistrust, segregation and degrading treatment? These questions are important for all schools to consider, but are brought to the fore when municipalities seek to counter school segregation by redistributing students from schools in structurally

disadvantaged areas to schools in other areas. The responsibility for counteracting the negative effects of school segregation lies primarily with the municipalities and, in practice, the schools at the local level. In this article, we track and analyze a municipal initiative of redistributing students from a structurally disadvantaged area to four schools in other parts of the city. The analytical focus is on the social processes that occurred in these four schools, and the obstacles and possibilities experienced by the “new” students in their efforts to integrate into their new school communities. These schools were often characterized by different school cultures and dominant norms than their original school. The empirical data consists of interviews with 60 students and 55 teachers, as well as over 300 observations in the four schools, made over a period of two and half years.

Our analysis is guided by Axel Honneth’s theory of recognition, in which different forms of moral recognition are described as necessary for individuals to develop their identity and maintain a positive self-image and relationships with others. Honneth also shows how the violation of recognition has detrimental effects on the way people view themselves and interact socially. In the article we use Honneth’s theory to identify, conceptualize and illustrate how the manifestation and violation of different forms of recognition (i.e., care, respect and solidarity) affected the new students’ ability to develop a positive self-image and positive relationships with others, something that played a decisive role in their opportunities to learn and develop. The results highlight the need to pay attention to the complex power relations that permeate social environments in schools and the varying needs of different groups of students. The results can be used by teachers and other educational staff to reflect on power relations and how to create an inclusive social environment in schools, as well as how their own relational work can be developed and adjusted in relation to different groups of students.

Gudrun Svedberg and Lena Granstedt: The formation of a young postgraduate subject in educational science – 112 dissertations within Educational work

In 2000, the postgraduate subject Educational work was established, as part of a larger initiative to strengthen educational science research in Sweden. Its goal is to develop a research base for teacher education and to increase the relevance of research for school development. Through an analysis of the first 112 dissertations in Educational work, this article contributes with knowledge of what has become of the new postgraduate subject. This is done partly through a quantitative categorization and partly through a qualitative analysis

of the dissertations. The quantitative categorization includes what years the 112 dissertations were presented, which higher educational institutions have the research subject Educational work, whether they are monographs or summary dissertations, the gender of the authors and if the language in which they were written is English or Swedish. Furthermore, a compilation has been made of which school forms have been studied and which persons have participated in the study in various ways and been given a voice in the dissertations. The qualitative analysis examines what different knowledge interests permeate the dissertations. By knowledge interest we mean a dissertation's content focus in terms of its aim and research questions and which theoretical traditions it is part of. In order to determine the dissertation's knowledge interests, the content focus and theoretical traditions of the studies have been identified using two analytical tools: Rönnerman and Langelotz's (2015) categorization tools for identifying the content focus and an analytical tool developed by Nilholm (2017) to determine which theoretical traditions the dissertations are part of: the naturalistic, the hermeneutic ~~or~~ and the critical discipline. For the determination of the theoretical traditions, the choice of method has also been included in addition to the choice of theory. The categorization of content focus is based on the idea that aims and research questions say something about the focus of the research. The dissertations have been divided into three thematic focus categories: The Pedagogical practice, the Teaching practice and Other practices.

The results show that dissertations presented in Educational work primarily seek knowledge about the Pedagogical practice and its actors. Focus is on how teachers, and in some cases also students, in primary and secondary school, describe school activities, how school subjects are developed and how ethical relationships are expressed in school settings. To a lesser extent, knowledge about what actually happens between the actors in school activities, i.e. the Teaching practice, is sought. Furthermore, there is a great deal of theoretical pluralism in Educational work, and the majority of the dissertations are to be found within the interpretive tradition. A minority of the dissertations are within a functionalist tradition. Research done in collaboration with school actors has been one of the goals of Educational work, and can be found in the majority of dissertations, but in different degrees. Only a few of the studies can be described as interactive research, i.e. where researchers collaborate directly with educators in, for example, action research projects.

Majsa Allelin: A new vision of anti-school culture: The community praxis of *Bildung*

Youths—, and especially boys—in municipal suburban schools are the primary student group disadvantaged by the current school system. The failures of these students are often described as the result of an “anti-school culture” which is explained by their subversion of norms or masculine misbehaviors. Critical education studies (Allelin, 2020; Beach, 1999; Hextall & Sarup, 1977) has identified formal schooling as excluding and alienating because it 1) lacks anchoring in the students’ life worlds, 2) tends to have an individualistic and reified view of learning processes that are relational and collective, 3) creates instrumental approaches to learning and assessment as the education is reduced to a means of achieving certain merits, and 4) is based on a reified division of theory and practice of different subjects in which theoretical knowledge is valued more highly than practical knowledge. Furthermore, sociologists have long highlighted the antagonistic positioning of “problematic” students against the “neutral” school as an explanatory model for dropping out as an expression of the school’s symbolic violence and structural sorting (Bourdieu & Passeron, 2008/1970; Willis, 1983/1977).

Despite—or perhaps because of—structural exclusion, several self-organized educational activities have recently emerged among youth. In this article, I show how young people, especially those living in a socio-economically disadvantaged area and who face structural hardships in today’s school system, find ways to challenge or overcome this disadvantage by participating in after-school activities through the newspaper *Life in the Hood*. By turning away from problem-oriented perspectives and instead discussing how young people in the suburbs organize via informal and community-based learning practices, I extend the discussion and concept of anti-school culture by including productive perspectives that have thus far been overlooked. The results show that working with *Life in the Hood* creates empowerment and new learning processes for the youths by allowing for alternative pedagogical methods. This voluntary activity also forms a context in which young people’s desire for *Bildung* can be expressed, and helps them articulate a critique of the formal schooling system.

To return to the critical school research, it can be argued that *Life in the Hood* 1) explicitly anchors the work in the students’ life worlds, as the newspaper’s starting point is by and for young people in the local area. 2) The work is based on collective forms such as co-operation, instead of individual achievements (which are graded), and 3) creates space for consciousness-raising practices because 4) the activity also involves a combination of theory and practice. Working with the newspaper allows youth to take initiative, develop and execute ideas, and face the surrounding world with a self-formulated purpose. The editorial work also breaks the artificial division

between subjects, such as language skills and social studies. In this way, *Life in the Hood* contrasts the learning processes and working methods traditionally found in formal schools with their predetermined goals and rigid assessment processes.

In conclusion, *Life in the Hood* provides a context in which young people's desire for *Bildung* can be expressed through forms of work that involve greater participation and empowerment than what is possible in the formal school setting. This voluntary after-school organization shows that young people are willing to work together to address social issues and develop new skills. Instead of having their activities controlled by formal schooling, young people take control of their learning in a concrete community setting. This is as much an educational practice as it is an anti-school culture.

Eva Hesslow, Lisa Loenheim and Anita Norlund: Teachers' professional needs as constructed by an influential CPD actor

Decentralisation, marketisation and privatisation are phenomena that have led to new contexts for teachers' continuing professional development (CPD) and, in consequence, a wish for (new and) certain types of professional change in teachers. The purpose of the article is to analyse the professional needs of (L1) teachers as constructed by an influential player in the CPD market.

Theoretically, the study is based on the well-known researcher of professional working life, Linda Evans, and her model of professional development. The model consists of a typology over three components of professional development: *behavioural*, *attitudinal*, and *intellectual*. The *behavioural component* refers to teachers' *activities* and has four dimensions: the *processual* (how to teach), *procedural* (how to proceed with assessment), *productive* (how to be more efficient and reach higher degrees of goal fulfilment), and *competential* (e.g. how to handle digital tools). The *attitudinal component*, which 'relates to *attitudes* held', has three dimensions: the *perceptual* (to develop a changed attitude towards subject content or teaching), *evaluative* (what to value), and *motivational* (to get increased job satisfaction). Finally, the *intellectual component* relates to teachers' *understanding* and has, in turn, four dimensions: the *epistemological* (to learn definitions and get acquainted with knowledge based in research), *rationalistic* (to change one's nature of reasoning), *comprehensive* (to get an increased understanding of connections), and *analytical* (to understand 'a whole' and its relation to disassembled parts). Following Evans, an even distribution of the components is the desirable objective.

The material used for our analysis connects to a larger project funded by the Swedish Research Council, in which thousand CPD invoices were

collected in combination with extended material, providing the three conference flyers from the influential, commercial actor *Skolporten* that we chose for the purpose of this article. We analysed the material quantitatively to reveal the proportions between the components and dimensions. We also analysed the material qualitatively in order to expose and exemplify characteristics of the dimensions respectively. The article is rich on authentic text examples from the conference flyers. During the stage of analysis, we found it adequate to elaborate on the model and its content. Thus, we also provide our own additions and adaptations to the model.

In a quantitative perspective, the results show that the behavioural component overshadows the two other components: attitudinal and intellectual change. The behavioural component collects 49 % of the total, the attitudinal component 16 % and the intellectual component 35 %. Particularly frequent within the behavioural component is the processual dimension, in which practical advice is offered to teachers for their classroom practice. Some dimensions are not represented at all, for instance the evaluative dimension. The dominance of the behavioural component is problematised and we discuss its potential (negative) consequences for the teacher profession. Problematic issues appear also from the qualitative analysis. For instance, the three existing examples of the analytic dimension within the intellectual component should be seen as less complex than expected for fully trained teachers. Towards the end of the article, we discuss the results and its alignment with contemporary ideals.

Anna Lund, Ali Osman and Stefan Lund: Interaction prerequisites for ethnic boundary crossing and school achievement: A case study of a desegregated primary school

Local policymakers in Sweden have recently become increasingly concerned about the negative effects of ethnic school segregation. They believe that this practice leads to poor language acquisition and unequal academic achievement among migrant children. Additionally, they argue that this segregation undermines the ability of schools to teach important civil values such as fairness, equality, and social cohesion, which are essential for preparing students to be democratic citizens (Lund 2021). As a result, several municipalities have taken steps to implement local desegregation policies to create more diverse student bodies and promote greater academic success and social integration within their communities.

In this article, we will be discussing a municipality that has implemented school mergers targeting elementary school children. As a result of the

mergers, all elementary school students are moved to schools outside of their residential area. In particular, we will focus on the work of school leaders and teachers at North Elementary School, one of the two K-3 schools that now hosts students from three previously separate K-6 schools. At North Elementary, around 50% of the students are from a migrant background, meaning they were born outside of Sweden. These students include refugees from Syria, Somalia, Afghanistan, and newly arrived EU migrants. The remaining 50% of students were born in Sweden and have parents born in Sweden or elsewhere. Students without "own migration experience" are either native Swedes or have parents from former Yugoslavia and Finland. In this article, we will analyze these two groups of students: those with migrant backgrounds and those without their own migration experience.

Previous studies on local school desegregation policies in Sweden have mainly focused on children in grades 4-9 (Arneback & Jämte, 2023). Therefore, the purpose of this article is to examine an empirical research area that has not been explored before in the Swedish context (K-3 school). The aim of the study is to answer the following research questions: How do school leaders and teachers manage the new student composition organizational, social and pedagogical, and how does this affect the relationships between students and their academic performance?

The data for this study includes four weeks of school observations, semi-structured interviews with school leaders and teachers, municipality register data of national tests in Swedish and Swedish as a second language (the data covers the cohorts of students two years before and four years after the desegregation reform), and a sociogram where students were asked about their preferences for working together during lessons, playing together during breaks, and spending leisure time together.

The article utilizes a cultural sociological perspective and focuses on the concepts of multicultural incorporation (Alexander, 2006), super-diversity (Vertovec, 2019), and conviviality (Gilroy, 2004). The findings of our research show that there is extensive social interaction between the two groups of students. The study also demonstrates that students results at the national tests in Swedish and Swedish as a second language have significantly improved since the merging initiative. This can be attributed to the teacher's beliefs in a school for all, and actions taken towards the super-diverse student group forming interaction prerequisites; (i) facilitating interactions among students during breaks and lunchtime. This helps students socialize with classmates they don't usually talk to or play with. (ii) Newly arrived migrant students are integrated into regular teaching immediately, which has social and pedagogical benefits. (iii) Students with good language and subject knowledge are seen as resources for teaching and are encouraged to help other students. (iv) The school actors' pedagogical work largely involves developing a clear teaching structure that students can identify with. (v) The

content of teaching places a clear focus on linguistic concepts that are deemed decisive for students' academic success. (vi) The school's two-teacher system allows for support structures that ensure that all students can follow the same teaching.

Our interpretation is that the beliefs and actions of school leaders and teachers are crucial for children's academic and social inclusion. In a super-diverse student group, they reaffirm their belief in an equal educational system for all. Despite being in a school-segregated system, change is possible. The Swedish welfare state, historically developed with a civil sphere based on solidarity and empathy, can be a starting point for the municipality's school desegregation reform and the beliefs and actions of school staff. By embracing cultural diversity in schools, we can promote ethnic boundary-crossing and improve academic achievement. As Alexander (2006) taught us, openness and solidarity are essential in our social lives. Therefore, teaching strategies cannot be separated from the school's social relations, and creating a school culture characterized by a multicultural mode of incorporation can promote civil repair.

Maria Jarl, Magnus Hultén and Johan Samuelsson: Management by Objectives in Swedish education – a systematic review

This article is a systematic review aiming to analyze prior research focusing on Management by Objectives (*målstyrning*) in Swedish education. Policy and research extensively discuss the pros and cons of Management by Objectives (MBO). Synthesizing this research, the review provides a knowledge foundation for researchers and policymakers engaged in studying and improving educational governance.

This systematic review covers peer-reviewed studies published between 2000-2021 in Swedish and international journals and dissertations authored at Swedish universities and higher education textbooks (including anthologies and reports) by researchers. The guiding questions for the review are: What characterizes research on MBO in Swedish education? What knowledge has been produced by research regarding MBO in Swedish education?

Based on these questions, the following search terms were developed for literature searches in international databases: “management by objectives,” “management by results,” “management by objectives and results,” “goals and objectives,” and “steering by objectives.” Although in Swedish, equivalent search terms were used for searches in Swedish databases. The search terms “school*,” “education*,” “Sweden,” “Swedish,” “Nordic,” and “Scandinavian” were added to the international searches.

Systematic literature searches were conducted in two international (EBSCO, SCOPUS) and three Swedish databases (Libris, Swepub, and DiVA) in the fall of 2021. Hand searches were conducted in selected journals. The search result yielded 2556 references. After screening based on the title and abstract, 26 studies were identified. Further screening was based on strict criteria for inclusion and exclusion and for quality, identifying seven studies to be included in the systematic review.

The analysis of the included studies was conducted in several steps. First, each study was summarized based on the following highlighted aspects: aim and study design, theoretical perspectives, methods and data, and explanatory models, including time periods and policy decisions. Synthesizing the studies, we searched for similarities and differences in each aspect.

All seven studies have an explanatory approach. One study lacks a theoretical framework for its analysis. Three of the remaining six studies aim to explain the introduction of MBO in Swedish education around 1990, while three focus on education reforms and change from a broader perspective, including aspects of MBO. Regarding theoretical perspectives, institutional theory and curriculum theory dominate. All seven studies analyze official policy documents, and most studies draw on governmental investigations and bills from the Ministry of Education. In addition, some studies use governmental investigations and bills from the Ministry of Finance.

The review shows that research has produced knowledge that contributes to answering questions on *how* and *why* MBO was introduced in Swedish education. All of the included studies link the introduction of MBO to governmental investigations and parliamentary decisions in 1989-1993. However, the research provides competing answers on why MBO was introduced. On the one hand, three studies show that MBO is founded on ideas and values that contrast sharply with the underlying logic of the dominant governance models around 1990. On the other hand, four studies indicate that MBO has a more extended history because they shallowly trace the origins of educational reforms in the 1940s and the 1960s.

The review concludes that research on MBO in Swedish education mainly expresses the government's official view lacking the voices of teachers, school leaders, organizations, and agencies in the educational sector. The image of MBO that emerges from the studies embraces the perspectives of policymakers, and it is based on unanimous studies concerning theory and methods. The review has identified a need for historical studies based on empirical data from a plurality of actors and system levels and other conceptualizations of MBO than the official ones.

Notat

Avgående redaktions tillbakablickar och tack

Pedagogisk forskning i Sverige har, med föreningen SWERA (Swedish Educational Research Association) som huvudman, under sex år getts ut i Linnéuniversitetets regi. Vi vill nu från redaktionen sida göra några tillbakablickar, formulera ett tack och lämna vidare stafettpippen till den nya redaktionen vid Malmö universitet.

Som redaktion för tidskriften *Pedagogisk forskning i Sverige* är vi tacksamma för det förtroende vi fått och känt för att driva tidskriftens utveckling de senaste åren. Vi har dock inte varit ensamma i detta. Det är en stor apparat med många medverkande, författare, granskare, läsare. Tidskriftens nationella råd med företrädare från 25 lärosäten runt om i Sverige har varit ett betydelsefullt bollplank i det arbetet. Stort tack till er som deltagit i detta. Det nationella rådet om/ny-konstituerades under SWERA-konferensen, Umeå universitet 2018, med representation från landets lärosäten, där sammansättningen baserades på kontinuitet från tidigare råd och nya företrädare utifrån möjligheter att verka som lokala och nationella ambassadörer för tidskriften. De årliga rådslagen har gett värdefull input på tidskriftens ställning och roll vid våra olika lärosäten, portalens roll, funktion och ställning liksom olika kvalitetsaspekter i utgivningen och innehållsliga trender och tendenser inom det pedagogiska kunskapsområdet.

Ett viktigt utvecklingsarbete för oss i Linnéredaktionen har varit att utveckla hemsidan www.pedagogiskforskning.se. Vi har valt att satsa på en portal med ny layout och en rad nya funktioner. Här publiceras information om senaste nummer, tidigare nummer, redaktion, redaktionsråd och Call for Papers för kommande nummer et cetera. Portalen rymmer dock dessutom en del andra funktioner, såsom forum för debattinlägg, recensioner av nyutkommen litteratur, fakultetsopponenters sammanfattade synpunkter på aktuella doktorsavhandlingar, annonsering av för fältet relevanta konferenser, en forskarblogg och andra nyheter såsom kurser inom forskarutbildning och inspelade panelsamtal. Dessutom finns där också en digital databas för professorsinstallationsföreläsningar från 1910 och framåt, till vilket nytt material tillkommer kontinuerligt. Portalen är också sedan 2021 värd för SWERA-organisationen och dess dokumentation. Besöksstatistiken har under åren successivt ökad, cirka 390 besök/dag samt cirka 100 unika besöka-

re/dag och ungefär 145 000 nedladdningar varje år (2024). Statistiken visar utöver en tydlig långsiktig positiv trend (2018–2024) och ökning av antalet nedladdningar också på att besökare och läsare finns geografiskt utspridda vid många lärosäten i Sverige, Norden och internationellt (bland annat USA, Tyskland, Storbritannien, Österrike, Frankrike, Spanien).

Ett utvecklingsarbete kring ett nytt publiceringsformat, forskningsöversikter, förtjänar också att nämnas. Med det nya publiceringsformatet, forskningsöversikter, inbjuder tidskriften särskilt till kritiska och aktuella översikter av forskning inom det pedagogiska kunskapsområdet. De kan vara av såväl konceptuell som empirisk art och rymma tolkningar och synteser av tidigare forskning inom olika områden, kring olika centrala begrepp, problem eller frågor inom det pedagogiska kunskapsområdet. Med detta nya publiceringsformat hoppas vi att forskningsområdet kan utveckla sitt interna vetenskapliga utbyte och kommunikation. Formatet inbjuder särskilt till samarbeten genom att kombinera forskning med tydlig pedagogisk relevans utifrån olika ”hjälpdiscipliner” såsom psykologi, sociologi, historia, filosofi, statsvetenskap, ekonomi, data- och systemvetenskap, antropologi et cetera, och kreativt koppla samman olika forskningsfält som behandlar pedagogiska frågor. Det här är, menar vi, angeläget att utveckla i tider av ökande fragmentisering.

En viktig uppgift, avslutningsvis, för det pedagogiska kunskapsrådets fortsatta utveckling är att bibehålla ett öppet och inkluderande samtal omkring de utmaningar som pedagogiska verksamheter och praktiker av olika slag står inför, och här spelar en nationellt samlande tidskrift som *Pedagogisk forskning i Sverige* en central roll vad gäller forskning, men också när det gäller att kommunicera forskning i pedagogiska utbildningar (som lärarutbildning) och till beslutsfattare liksom till vidare läsekretsar. Sammanlagt har 158 bidrag publicerats de senaste sex åren, fördelade på 19 nummer, där olika inriktningar, traditioner och perspektiv präglat innehållet. Exempelvis tidskriftens debattsektion varit ett viktigt inslag i kollegiala diskussioner, till exempel på temat ”Pedagogisk forskning – relevant för vem och för vad?” som tidskriften har bjudit in till under 2022. I sju bidrag från olika lärosäten diskuterades utmaningarna för utbildning, skola och lärande och vilka bidrag den pedagogiska forskningen kan ge, samt hur kunskapsområdet formeras och organiseras givet olika förväntningar i samhället. Det blev ett viktigt samtal i ämnesområdets utveckling som följde upp debatt 2020 om praktiktäna forskning, där formeringen av ett nytt framväxande paradigm diskuterades. Ett annat exempel på ökade samtal utgörs av de digitala panelsamtal med deltagande författare för tidskriftens temanummer, som finns inspelade och publicerade på portalen för användning inte minst i olika utbildnings- och undervisningssammanhang.

Med dessa korta tillbakablickar vill vi som avgående redaktion tacka alla läsare, författare, granskare och stödjare för förtroendet och det goda samarbetet

genom åren. Vi önskar den nya redaktionen lycka till i det fortsatta arbetet att med forskningen kvalificera det så viktiga samtalet i pedagogiska frågor som pågår i vår samtid.

Daniel Sundberg

Andreas Nordin

Bettina Vogt

Notat

Den nya redaktionen har ordet

Efter att Linnéuniversitet under sex års tid drivit *Pedagogisk forskning i Sverige* är det nu dags för en ny redaktion. Vid SWERAs årsmöte i oktober 2024 beslutades att Anna Jobér och Jakob Billmayer tillsammans med kollegor Institutionen för Skolutveckling och Ledarskap (SOL) samt Bibliotek vid Malmö Universitet tar över redaktörskapet.

Vid årsmötet beslutades också att ägandeformen för tidskriften ska förändras, ett arbete som påverkar stadgar och något som kommer att pågå det kommande året.

Den nya redaktionen kommer att arbeta långsamt framåt och med för tillfället en lägre utgivningstakt. Detta sker på grund av att ekonomin kring tidskriften behöver förändras och stärkas upp, men också för att säkerställa en trygg och kvalitativ överlämning av system och processer.

När den nya redaktion är i full gång och ekonomin är stabil så fortsätter vi det stora och viktiga arbete som Linnéuniversitetets redaktion har gjort. Det innebär att vi kommer fortsätta vår strävan att med hög vetenskaplig kvalitet bidra med analyser av pedagogik i vid mening och att låta olika inriktningar, traditioner och perspektiv präglade innehållet. Vi kommer också fortsätta med ”double blind peer-review”-förfarande och bygger vidare på tidskriftens befintliga system. Vi ser också fram emot ett intensivt arbete med tidskriftens nationella redaktionsråd som tillför de olika lärosätens perspektiv.

Under slutet av 2024 återkommer vi med mer information om vårt kommande arbete, nästa års nummer och utgivning.

Till sist – ett stort varmt tack till det genomgripande och stora arbete som Daniel Sundberg, Andreas Nordin och Bettina Vogt från Linnéuniversitet har lagt ned de senaste åren. När vi (Anna och Jakob) nu börjar få inblick i system och processer inser vi att det arbetet inte bara kommer att stödja oss utan också vara ett fundament för tidskriftens fortsatta kvalitet.

Anna Jobér och Jakob Billmayer

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