



KAPET

Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift



Årgång 17, nummer 1, 2021

KAPET

Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift
Årgång 17, nummer 1, 2021

Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift handlar om pågående forskning inom Pedagogik, Pedagogiskt arbete, Didaktik och Specialpedagogik, huvudsakligen vid Karlstads universitet. Syftet med skriften är att ge en bild av forskningsverksamheten i Karlstad och att bidra till debatt inom utbildningsvetenskaplig forskning och praktik. Bidrag i form av artiklar, recensioner av avhandlingar eller annan aktuell litteratur och information från konferenser är välkomna.

Tidskriften har till och med 2018 som regel utkommit en gång per år. Från och med nummer 2019:1 har tidskriften övergått till löpande mottagning av manuskript under året, och från och med 2021 publiceras dessutom artiklarna löpande.

Bidrag till KAPET kan skrivas på svenska, andra nordiska språk eller engelska och skickas till redaktionssekreteraren. Tidskriften ges ut av Institutionen för Pedagogiska studier vid Karlstads universitet.

Ansvarig utgivare: Patrik Larsson

Redaktör: Ann-Britt Enochsson (e-post: ann-britt.enochsson@kau.se)

Gästredaktör i samband med publiceringen av artikel nummer 2: Maria Hjalmarsson (e-post maria.hjalmarsson@kau.se)

Redaktionssekreterare: Anna Nissen (e-post: anna.nissen@kau.se)

Adress: Karlstads Pedagogiska Tidskrift, Institutionen för pedagogiska studier, Karlstads universitet, Universitetsgatan 2, 651 88 Karlstad.

e-ISSN: 2002-3979.

Texterna i tidskriften får kopieras för undervisningsändamål under förutsättning att författaren eller författarnas och tidskriftens namn finns med på kopiorna.

© författarna.

Innehåll

Redaktionellt <i>Anna Nissen</i>	4
Undervisningsstrategier i rörelse: Tibetanska lärares arbete med argumentationsteknik i olika skolämnen <i>Marie Wejrum, Liliann Byman Frisé, Annelie K. Johansson, Christina Olin-Scheller och Camilla Grönvall Fransson</i>	7
Skilda världar: Rektorer, lärarutbildares och studenters syn på ett integrerat grundlärarprogram <i>Helena Mörk och Ann-Britt Enochsson</i>	22
Specialpedagogisk forskning med förskollärarstudenter som medforskare och medförfattare: En pilotstudie <i>Anne Lindblom och Marika Falk</i>	38
Barns rättigheter som tvärvetenskapligt kunskapsfält i svensk lärarutbildning <i>Åsa Olsson, Anders Broman och Nina Thelander</i>	52
Komplementära granskningskriteriers betydelse för hur doktorsavhandlingars kvalitet beskrivs: En analys av fakultetsopponenters sammanfattande kommentarer av doktorsavhandlingar 2000 – 2015 <i>Getahun Yacob Abraham och Maria Kristina Börebäck</i>	71

Redaktionellt

Forskning och undervisning samt den så kallade tredje uppgiften, kommunikation och spridning av forskningsresultat, utgör universitetsverksamhetens tre stöttepelare. Var och en av dessa tre präglas av egna förutsättningar och drivs av egen logik, samtidigt som de är beroende av varandra och berikas av en nära och kontinuerlig relation. De försök som gjorts att närma den ena verksamheten till den andra är otaliga, och frågan har – på grund av sin stora betydelse och komplexitet – en återkommande karaktär. Karlstads universitets pedagogiska tidskrift, KAPET, som nu utkommer i sin sjuttonde årgång, utgör ytterligare ett försök i denna riktning.

KAPET:s främsta uppgift är att ge en bild av verksamheten inom pedagogiska studier vid Karlstads universitet. Syftet är dels att utgöra ett forum för pågående utbildningsvetenskaplig forskning i Karlstad, dels att ge en bild av undervisnings- och utbildningsverksamheten såsom denna gestaltar sig i studenters uppsatser och examensarbeten.

Konkret innebär detta att i KAPET:s publikationer medverkar författare som har kommit olika långt i det akademiska livet och är såväl grundutbildningsstudenter eller doktorander som lektorer eller professorer. De olika bidragen i tidskriften kan bestå av ett urval av omarbetade versioner av examensarbeten, C- och D-uppsatser, delstudier i doktorandarbeten samt forskares texter om pågående forskning.

Detta nummer

KAPET nr 1 2021 innehåller fem artiklar, som alla publicerats tidigare under året. Vi har nu samlat dem i en och samma volym. Den första artikeln är skriven av **Marie Wejrum, Liliann Byman Frisé, Annelie K. Johansson, Christina Olin-Scheller** och **Camilla Grönvall Fransson**. Syftet med deras artikel är att fördjupa kunskapen om hur den tibetanska argumentationstekniken gestaltas i undervisningen i exiltibetanska skolor i Dharamsala, Indien. Studien bygger på observationer som gjorts i samband med skolbesök, samt på intervjuer med lärare. Författarna menar bland annat att de intervjuade lärarnas tankar, liksom deras iscensättning av den tibetanska argumentationstekniken i klassrummet, har förutsättningar att inspirera undervisningspraktiker även i en västerländsk kontext.

I artikel nummer två undersöker **Helena Mörk** och **Ann-Britt Enochsson** hur rektorer, lärarutbildare och studenter ser på ett integrerat grundlärarprogram, där studier och arbete som lärare (med lön) kombineras. Utifrån resultaten dras slutsatsen att samarbetet mellan universitetet och VFU-skolorna behöver utvecklas så att VFU-skolornas uppdrag i relation till studenternas utbildning blir tydligare.

Den tredje artikeln, som är skriven av **Anne Lindblom** och **Marika Falk** (förskollärarstudent), har fokus på forskningsbaserad utbildning på förskolläraryrket. Författarna presenterar en modell för specialpedagogisk forskning, där förskollärarstudenter kan fungera som medforskare och medförfattare. Artikeln bygger delvis på en intervju (relaterad till specialpedagogiska frågor) som Marika Falk genomförde under sin egen utbildningstid.

Den fjärde artikeln är skriven av **Åsa Olsson**, **Anders Broman** och **Nina Thelander**. För att undersöka vilken position kunskapsfältet för barns rättigheter har inom svensk lärarutbildning skickade de ut en enkät till 317 kurs- och programansvariga lärarutbildare med ansvar för kurser knutna till lärarutbildningens utbildningsvetenskapliga kärna. De kunde konstatera att en majoritet av lärarutbildarna uttryckte att det är mycket viktigt för blivande lärare att ha kunskaper om barns rättigheter. Samtidigt saknas det i stor utsträckning konkreta mål- och innehållsbeskrivningar med anknytning till barns rättigheter i kursplanerna.

I den femte och sista artikeln skriver **Getahun Abraham** och **Maria Kristina Börebäck** om hur fakultetsopponenter motiverar avhandlingars kvalitet i populärvetenskapliga sammanfattningar som publicerats i tidskriften *Pedagogisk forskning i Sverige*. De talar om komplementära granskningskriterier (t ex relevans, förståelse av kunskapsfältet samt textens kommunikerbarhet) och beskriver hur dessa kommer till uttryck och används när fakultetsopponenter beskriver de avhandlingar som de har granskat. Avsikten med artikeln är att bidra till en djupare förståelse för dessa granskningskriterier hos doktorander, handledare och fakultetsopponenter.

Nästa nummer

I Kapet nr 2 2021 samlar vi texter baserade på utvecklingsarbeten som före detta yrkeslärarstudenter har skrivit. I övrigt tar vi löpande emot abstract och artikelmanus. Dessa skickas till redaktionssekreteraren (se information nedan). Anvisningar för författare finns på tidskriftens hemsida: <https://www.kau.se/fakulteten-humaniora-och-samhallsvetenskap/om-fakulteten/institutioner-och-amnen/institutionen-3>

Manus och förfrågningar ställs till redaktionssekreteraren på epost-adress anna.nissen@kau.se.

Undervisningsstrategier i rörelse – tibetanska lärarens arbete med argumentationsteknik i olika skolämnen

Marie Wejrum

Adjunkt och doktorand i pedagogiskt arbete

Marie.Wejrum@kau.se

Liliann Byman Frisén

Adjunkt och doktorand i engelska

Liliann.Frisen@kau.se

Annelie K. Johansson

Adjunkt och doktorand i svenska språket

Annelie.K.Johansson@kau.se

Christina Olin-Scheller

Professor i pedagogiskt arbete och litteraturvetenskap

Christina.Olin-Scheller@kau.se

Camilla Grönvall Fransson

Adjunkt och doktorand i svenska språket

Camilla.Gronvall@kau.se

Abstract

Skolans demokratiuppdrag innefattar att elever utvecklar ett kritiskt reflekterande förhållningssätt till texter. I denna artikel belyser vi utifrån ett critical literacy-perspektiv hur detta kritiska förhållningssätt kan förstås i relation till ett inslag i tibetanska skolor – den tibetanska argumentationstekniken. Tekniken är utvecklad inom en religiös och filosofisk kontext, men implementeras nu i sekulära skolor i ambition att stärka elevernas självförtroende och tänkande. Syftet med denna artikel är att fördjupa kunskapen om hur den tibetanska argumentationstekniken gestaltas i undervisning i exiltibetanska skolor i Dharamsala, Indien. Ett specifikt fokus riktas mot hur argumentationstekniken kan förstås utifrån ett perspektiv där utvecklandet av en kritisk reflexion ses som en nödvändig del av utbildningsuppdraget. Det empiriska materialet till artikeln består av observationer vid skolbesök och intervjuer med lärare. Våra resultat pekar på att lärarna, när de använder argumentationstekniken som en del av undervisningen, upplever att elever utvecklar sin språkförmåga och ämnesförståelse och dessutom stärker sitt självförtroende. Tillgången till verktyget verkar ge eleverna tillgång till språk och kunskaper som utvecklar deras förmåga till logiskt tänkande och att själva uttrycka sig, vilket i sin tur ger dem större makt att påverka sina framtida möjligheter. Resultaten pekar också på att argumentationstekniken lämpar sig särskilt väl för vissa ämnen och särskilda ämnesinnehåll.

Nyckelord

argumentationsteknik, litteracitetshändelse, undervisning, critical literacy, tibetansk

Inledning

Att elever utvecklar ett kritiskt reflekterande förhållningssätt till texter är en viktig demokratisk aspekt. I en tidigare studie har vi berört aspekter av detta kritiska förhållningssätt, eller så kallad *critical literacy*, i relation till ett inslag i tibetanska skolor - den tibetanska argumentationstekniken (Duek et al., 2018). Att kritiskt kunna granska och förstå olika texter ingår också i den svenska skolans demokratiuppdrag (Skolverket, 2011; Andersson et al., 2014; Winqvist & Nilsson, 2014; Westlund, 2015). Att iscensätta undervisning med detta i fokus har dock visat sig vara utmanande i svenska klassrum (se ex Lyngfelt & Olin-Scheller, 2016; Lyngfelt et al., 2016). Svårigheterna handlar delvis om att hitta undervisningsformer som också kan stärka elevers förståelse och möjligheter att förhålla sig kritiskt till retoriken i dagens heterogena textlandskap. En ambition med vår artikel är därför att gå utanför vår svenska och västerländska syn på undervisning i retorik och studera om, och i så fall hur, övningar i den tibetanska argumentationstekniken, som litteracitetshändelser (Barton, 2007; Barton & Lee, 2011; Street, 2003) i relation till *critical literacy* (Janks, 2010; Gee, 2002; Street, 2003 m.fl.), kan förstås som en del i att utveckla elevers kritiska reflektionsförmåga.

Den tibetanska argumentationstekniken har utvecklats under århundraden av tibetanska munkar (Perdue, 1992). Syftet är att träna sig i att i debattform föra logiska resonemang, men också att öva upp och förfinas sitt tänkande. Utgångspunkten för de tibetanska munkarna är de religiösa skrifter som den tibetanska buddhismen vilar på, och ytterst handlar argumentationstekniken om att synliggöra missuppfattningar och att utforska sanningen genom noggrann analys (Dundruk, 2018). Genom att ifrågasätta det uppenbara utforskas fler dimensioner av ett fenomen. Munkarna tränar dagligen argumentationsteknik, men tekniken är också en ofta återkommande del av undervisningen i sekulära skolor där huvudsakligen tibetanska barn och unga är elever. Argumentationstekniken kan därför också ses som ett sätt att bevara tibetanska kulturella och språkliga traditioner.

Vi har tidigare beskrivit hur den tibetanska debatten förs i olika utbildningssammanhang och belyst att styrdokument för den tibetanska skolan på olika sätt tar utgångspunkt i den filosofi som den tibetanska argumentationstekniken utgår från (Duek et al., 2018). Vi konstaterar också att den tibetanska argumentationstekniken skulle kunna tillföra dimensioner till en svensk undervisningskontext, där den antika retoriska traditionen nu dominerar. Vid upprepade besök under flera år på tibetanska skolor i Dharamsala har vi studerat argumentationsteknikens utbredning i allmänhet och hur argumentationstekniken används av lärare i olika ämnen i synnerhet. Lärdomar är bland andra att en betydande skillnad mellan den tibetanska argumentationstekniken och den antika retoriska traditionen är att den förra är en metod som kan främja logiskt tänkande och kunskap, medan den senare fokuserar det sätt på vilket olika argument framförs (Duek et al., 2018).

Själva debattsessionerna kan organiseras parvis eller gruppvis och förs mellan utmanare och försvarare. Utmanaren är stående och driver argumentationen med specifika frågor som den sittande försvararen ska bemöta. Debatten inleds med att utmanaren skickar den fråga som är ämnet för argumentationen med förstärkning av gester och handrörelser och signalerar att frågan är färdigformulerad genom att klappa. Försvararen får då viss tid på sig för att vässa sina argument och svara på frågan. I den här formen av argumentation tränas såväl logiska resonemang som fördjupad ämneskunskap hos båda parter (Duck et al., 2018; Dundruk, 2018).



Bild 1. Fond på scen i TCV-skola där tibetansk argumentation illustreras.

För att möjliggöra förståelse av undervisningskontexten vill vi beskriva den historiska bakgrunden till grundandet av de tibetanska skolorna i Dharamsala. På grund av oroligheter i Tibet under slutet av 50-talet har många tibetaner, inklusive det tibetanska parlamentet och den religiösa ledaren Dalai Lama, flytt och fått en fristad i Indien. Den tibetanska exilregeringen styrs av Central Tibetan Administration (CTA), vilken består av sju huvuddepartement där Departement of Education ingår. Det etablerades 1960 som en följd av att Dalai Lama, den högsta religiösa ledaren, gav direktiv om att prioritera utbildning för exiltibetaner och att tibetanska barn skulle ha tillgång till separata skolor (se hemsida: Central Tibetan Administration)¹. I Indien, främst i de norra delarna, finns numera ett 70-tal tibetanska skolor (Central Tibetan Administration, 2020) som går under benämningen Tibetan Children's Villages eller så kallade TCV-schools. Dessa skolor drivs både i form av dag- och internatskolor med elever från såväl det närliggande lokalsamhället som elever från andra länder vars föräldrar har rötter i det tibetanska

¹ Den tibetanska exilregeringen är sedan 1957 placerad i Dharmasala, i norra Indien. Det är också platsen där den högste buddhistiska ledaren Dalai Lama verkar i diasporan.

samfundet. Skolorna är en viktig del i bevarandet av det tibetanska språket, traditionella värden och tibetansk kultur, inte minst genom att föra traditionerna vidare till de barn som växer upp i exil. TCV-skolorna har den indiska läroplanen som riktlinje men med tillägget *Basic Education Policy for Tibetans* (Basic Education Policy for Tibetans, 2004).

Undervisningen för de elever som följer den tibetanska läroplanen är i hög grad beroende av styrdokument och riktlinjer från CTA och utbildningsdepartementet. Några av dess huvudfunktioner är att initiera och styra ändringar i utbildningsmetoder i de tibetanska skolorna och att driva lärarutbildning och fortbildning för lärare. Ett centralt syfte med utgångspunkt i Dalai Lamas vision är: “to nurture Tibetan students who are not only sharp intellectually, but also responsible community members and world citizens” (Central Tibetan Administration, 2020). Av den anledningen har ansvariga för utbildningen i den tibetanska exilregeringen (på initiativ av Dalai Lama) de senaste åren verkat för att sprida och implementera den tibetanska argumentationstekniken i undervisningen i skolorna (se Duek et al., 2018). Dessa formella och informella riktlinjer och rekommendationer kan med Balls (1993) begrepp beskrivas som en *policy*.

Det är inte bara formella och nationella styrdokument som utgör policy utan också lokala bestämmelser och informella uppfattningar kan inbegripas. Policies påverkar praktiken utan att ge direkta och konkreta förslag på vad lärare ska göra. Enskilda lärare måste därför tolka och omforma policyn till den egna klassrumspraktiken, och detta görs olika från klassrum till klassrum. Att rikta blicken mot hur policy görs (eng. *enacts*) i skolan – i detta fall hur tibetanska lärare implementerar den tibetanska argumentationstekniken i sin undervisning – är ett sätt att försöka förstå hur en politisk styrning kan översättas till en fungerande klassrumspraktik. Att Dalai Lama tydligt formulerat en önskan om att lärarna ska använda argumentationstekniken i sin undervisning innebär ett starkt tryck uppifrån på både skolor, deras huvudmän och på enskilda lärare. Syftet med att implementera den tibetanska argumentationstekniken, som har sin grund i buddhistisk filosofi och i det buddhistiska religionsutövandet, i tibetanska skolor har att göra med maktaspekter och att ge eleverna tillgång till språk men framför allt till ett tankesätt som ska stärka både elevernas logiska tänkande, deras ämneskunskaper och deras självkänsla (Duek et al., 2018) När en av de skolor som vi har besökt väljer att fortbilda sina lärare i tibetansk argumentationsteknik kan detta ses som ett sätt för rektorerna att göra policy av Dalai Lamas påbud. När lärare sedan organiserar undervisning där argumentationstekniken omformas i olika ämnen och för olika elever gör lärare policy på lokal nivå. När lärarna förhåller sig till de uppifrån kommande kraven gör de med sina didaktiska val en policyhandling som kan placeras på en skala mellan anpassning och motstånd. I dessa handlingar framträder olika mönster. Fokus i vår artikel är att urskilja delar av detta mönster när lärarna beskriver och iscensätter sin undervisning i argumentationsteknik i olika ämnen. Syftet är att fördjupa kunskapen om hur den tibetanska argumentationstekniken gestaltas i undervisningspraktiken. Våra frågeställningar är:

- Vilka aspekter av argumentationstekniken lyfter tibetanska lärare i olika ämnen upp som centrala i sin undervisningspraktik?
- Hur kan den tibetanska argumentationstekniken förstås utifrån ett critical literacy-perspektiv?

Vi vill understryka att vår förståelse av de sammanhang och fenomen som vi studerar utgår från ett västerländskt synsätt. Framförallt menar vi att den sammanflätning mellan religion, kultur och samhälle som exiltibetanerna i Dharamsala lever i är svår för oss att urskilja och förstå.

Teoretiskt ramverk

Inom New Literacy Studies (Street, 2003; Barton, 2007; Barton & Lee, 2011 m.fl.) används begreppen litteracitetshändelse (literacy event) och litteracitetspraktiker (literacy practices). En litteracitetshändelse består av en eller flera språkhandlingar, som exempelvis att läsa en text eller yttra sig muntligt. Litteracitetspraktiker är ett begrepp för att kunna gruppera och tala om vilka olika typer av litteracitetshändelser som förekommer i till exempel ett samhälle eller i skolsammanhang. Litteracitetspraktiker formas i och av olika sociala och kulturella kontexter (Barton, 2007). Den tibetanska argumentationstekniken kan betraktas som en litteracitetspraktik, där de argumentationsövningar och debatter som genomförs både på och utanför skoltid kan ses som litteracitetshändelser.

Även om den tibetanska argumentationen är baserad på skriftlig text förstärks den genom multimodala uttrycksformer som muntliga fasta uttryck, muntliga ämnesspecifika utsagor, rörelser och handklapp, vilka alla används i litteracitetshändelsen (Duek et al., 2018). I alla konversationer har de som samtalar rollen av att delta i ett informationsutbyte, men här finns också givna regler där valet av talarens språkhandlingar kräver något av mottagaren (Halliday, 2014). Den tibetanska argumentationstekniken följer ett strikt mönster och regelverk och är dessutom nära sammanlänkad med tibetansk religion och filosofi, något som ligger bortom vår förmåga att förstå och analysera. Vi har därför inte för avsikt att fördjupa oss i vilka specifika språkhandlingar den argumentationsteknik vi har studerat består av. Istället väljer vi att fokusera på lärarnas utsagor om värdet av tekniken ur ett lärandeperspektiv.

Critical literacy (Janks, 2010; Gee, 2002; Street, 2003 m.fl.) behandlar relationen mellan språk och makt och utgår från ett sociokulturellt synsätt på lärande och förutsättningar för lärande. En utgångspunkt inom literacyforskning är att litteraciteten varierar med elevers socioekonomiska bakgrunder. Majoriteten av eleverna på de tibetanska skolorna vi besökt tillhör gruppen exiltibetaner som tillåts leva i Indien men som är statslösa, saknar medborgarskap och saknar rätt till exempelvis markägande. Många elever är

inackorderade på skolorna långt från föräldrar och lever under enkla förhållanden och med stark anknytning till det tibetanska samfundet.

Inom critical literacy-ramverket lyfts fyra aspekter för att konceptualisera relationen mellan språk och makt: *power*, *access*, *diversity* och *design* (Janks, 2010). Den första aspekten, Janks *power*-begrepp, bygger på neo-Marxistiska teorier om makt, där makt ses som något som dominerande grupper i samhället har. Power-begreppet bygger också på Foucaults maktteori, som synliggör hur makt kan förflyttas när människor blir handlande subjekt. Den andra aspekten, det vill säga begreppet *access*, markerar vikten av att elever har kunskaper i och därmed tillgång till det dominerande språket och dominerande genrer i det samhälle där de ska leva och verka. Om elever i en minoritetsgrupp inte får tillgång till det dominerande språket leder det till att de saknar medel för att själva kunna delta aktivt i de litteracitetspraktiker (Barton, 2007) som förväntas i ett samhälle, och deras möjligheter till makt försvagas. Begreppet *access* står i relation till den tredje aspekten, *diversity*, det vill säga mångfald. Det berör frågan om hur olika språk och kulturer värderas i ett samhälle. Om mångfalden synliggörs och värderas högt i ett samhälle eller i en specifik skola menar till exempel Janks (2010) och Kress (1995) att mångfalden istället för att skapa konflikter och hinder blir en drivkraft för lärande och användande av språklig förmåga. Det fjärde begreppet, *design*, är ett bredare uttryck för textproduktion, där också andra modaliteter än verbaltext räknas in. Det kan exempelvis även handla om det talade ordet och rörelser som i föreliggande studie. Designbegreppet innefattar också en uppfattning om att det finns en maktaspekt i att kunna producera egna språkliga utsagor utifrån ett kritiskt förhållningssätt. I vår artikel är alla fyra aspekter relevanta, men vi fokuserar specifikt på *access* och *design* eftersom en bakomliggande tanke med att införa den tibetanska argumentationstekniken i skolorna är att stärka elevernas kunskaper och självkänsla genom eget deltagande i en för det tibetanska exilsamhället central litteracitetspraktik.

Metod och material

Materialet till den här artikeln är insamlat i Dharamsala i oktober 2018 och oktober 2019. Vårt empiriska material består av en individuell intervju med en lärare i engelska på en TCV-skola (2018) och en gruppintervju med fem lärare på en TCV-skola där den lärare som intervjuades 2018 återigen deltog (2019). Materialet består också av en filmad sekvens där lärarna under intervjun gestaltade en tänkt undervisningssituation där den tibetanska argumentationstekniken ingick (2019). Lärare benämns i texten som lärare 1-5, där lärare 3 är den som också intervjuats enskilt. I samband med att materialet samlades in informerades vi om studiens syfte samt forskningsetiska principer och fick på så vis deltagarnas samtycke till att medverka. Intervjuerna spelades in för att senare transkriberas. Lärarintervjuerna hölls på engelska. Alla citat i texten är översatta till svenska av författarna. Den gestaltade undervisningssekvensen hölls på tibetanska, vilket gör att vårt fokus på inspelningen främst riktas mot rörelsemönster och gestaltning som

också är viktiga delar av själva argumentationen. Materialet utgörs också av fältanteckningar från informella samtal med lärarna i samband med en argumentationsteknikövning som elever vid TCV genomförde. Även denna övning hölls på tibetanska och lärarna fungerade som informella tolkar både av det som sades i argumentationen och i beskrivning av sammanhanget.

Genomförandet av intervjuerna var ostrukturerat, vilket innebar att vi utgick från de teman vi hade identifierat som intressanta och lät samtalet utvecklas inom dessa (Robson & McCartan, 2016). De teman som fokuserades i intervjuerna var 1) lärares uppfattningar om, och i så fall på vilket sätt, den tibetanska argumentationstekniken implementeras i den egna undervisningen, 2) lärares uppfattningar om argumentationsteknikens bidrag till den egna undervisningen, 3) vilka möjligheter och hinder lärarna kunde identifiera vad gäller implementering av tekniken i den egna undervisningen, och 4) lärares tankar om argumentationsteknikens bidrag till elevers utveckling av kritisk reflexion.

Metod för analys av intervjuerna och fältanteckningarna var innehållsanalys, där vi guidades av de teman som fokuserades vid genomförandet av intervjuerna, men där övriga teman också växte fram på basis av vårt material (Robson & McCartan, 2016).

Resultat

Vid intervjuerna framkom att argumentationstekniken kallas *riglam* på tibetanska, och att detta bokstavligen kan översättas till "hjärnvägen". Enligt de intervjuade lärarna, är bakgrunden till varför den tibetanska argumentationstekniken införts i skolundervisningen att Dalai Lama tagit del av undervisningsexempel där det här sättet att fördjupa argumentation och ämneskunskaper implementerats i undervisningen med goda resultat. Lärarna menar att Dalai Lama har uttryckt att tekniken är ett bra sätt för elever att lära sig ämnesinnehåll och utveckla logiskt tänkande.

Vid den aktuella skolan får alla elever regelbundet träning varje vecka i den tibetanska argumentationstekniken av en buddistmunk som kommer till skolan. Vid gruppintervjun med lärarna framkom att de under en månads tid (juni 2019) deltagit i en fortbildning för att träna denna teknik som en del av att implementera den i undervisningen. Det var en riktad kompetensutveckling, där lärarna utbildades under ledning av en buddistmunk en timme varje eftermiddag. Det här är en period på skolåret då eleverna har sommarlov och då det årligen genomförs olika riktade kompetensutbildningar för TCV-lärare. De utbildningar som genomförs är styrda av CTA och utbildningsdepartementet.

De intervjuade lärarna uttryckte att de sedan själva fick avgöra om, och i vilken utsträckning, argumentationstekniken skulle användas i den egna undervisningen. De

uttryckte att de inte upplever ett krav på att implementera tekniken i sin egen undervisning, utan att detta är något som var och en får avgöra. Lärare 3 uppgav att ”riglam har blivit mycket viktigt i tibetanska skolor, inte för att vi måste lära oss det, utan för att lärare förstår fördelarna med det [...]. Hur det används i de akademiska ämnena beror på ämneslärarna [...]. För det mesta använder lärare riglam på det sätt som de önskar, så det handlar inte om att vi måste”. I gruppintervjun framkom det att implementeringen av argumentationstekniken hade skett i varierad omfattning. En av lärarna uttryckte: ”Jag använder inte den [den tibetanska argumentationstekniken] utan bara en normal debatt som ’ska läxor förbjudas’ så att barnen kan dela med sig av sina tankar” (lärare 2). En annan av lärarna (3) uttryckte dock att hon regelbundet använder sig av metoden för undervisning i engelska. Vid den individuella intervjun uttryckte samma lärare att det uppstått diskussioner i lärarlaget om det gick att använda metoden i engelskämnet, eller om den bara gick att använda för ”ämnen med ett innehåll som naturvetenskap och matematik”. Läraren berättade att hon ändå tänkt att det måste gå att använda den även i engelskundervisning och att de efter diskussioner kommit fram till ett antal ”ämnen som vi kan diskutera kring”. Både lärare 3 och några av de andra lärarna i gruppintervjun uttryckte att den används främst för undervisning av *grammatik* i engelska.

Vid vårt besök vid skolan fick vi möjlighet att se hur delar av den undervisning som eleverna får i den tibetanska argumentationstekniken går till. I regi av en buddistmunk hade en klass (cirka 30 elever i motsvarande mellanstadieåldern) undervisning utomhus. Vid ett annat tillfälle fick vi möjlighet att ta del av en debattävling utanför skoltid där eleverna årskursvis debatterade med varandra. Eleverna var indelade i lag om fyra personer och tävlade mot varandra under överinseende av en buddistmunk. Övriga elever och deras lärare agerade publik (se bild 2). Debatten var inte kopplad till ett specifikt skolämne utan till den argumentationsteknikträning som eleverna fått av munkar.



Bild 2. Debattävling på TCV-skola.

Enligt en av de intervjuade lärarna (3), som också fungerade som tolk vid vårt besök, formulerade först utmanarlaget (till höger i bild) ämnet för argumentationen genom att med stöd av gest och handklapp ställa en fråga. Vid detta specifika tillfälle var den aktuella frågan: ”Vad är skillnaden mellan en levande varelse och en icke-levande?” (What is the difference between a living being and a nonliving?) Därpå följde frågorna:

Är en människa en levande varelse? (Is a human being a living being?)

Är alla levande varelser mänskliga? (Are all living beings human?)

Vad är en levande varelse? (What is a living being?)

Debatten avslutades genom att den inledande frågan åter ställdes: ”Vad är skillnaden mellan en levande varelse och en icke-levande?”

Att implementera tibetansk argumentationsteknik i ämnet engelska

Vid den individuella intervjun gav läraren i engelska ett exempel på hur hon använder sig av argumentationstekniken när hon undervisar grammatik i engelska, något som åskådliggör en skillnad mellan vilka typer av ämnen som används för argumentation i en västerländsk och en tibetansk kontext. Läraren börjar med att förbereda eleverna genom att lära ut de grammatiska begrepp som de förväntas tillägna sig. Exempel på en sådan frågeformulering är ”Hur kan begreppet presens förstås?” Läraren berättade att eleverna uppmanas att tillägna sig den nya kunskapen främst genom att memorera: Hon sa: ”Barnen memorerar först hela förklaringen. [...] om dom repeterar detta igen och igen

fastnar det i deras hjärnor” (lärare 3, gruppintervjun). Hon sa också att andra hjälpmedel kan användas i denna fas, så som att förklara begreppet på tavlan. Sedan får eleverna i hemläxa att ta fram tre eller fyra argument till vad som definierar, eller inte definierar, begreppet. Det ska alltid vara tre eller fyra argument enligt den här formen av argumentationsteknik. När det sedan är dags för debattinslaget i undervisningen behöver hon inte instruera eleverna hur det ska gå till eftersom de regelbundet får träning i argumentationstekniken av en munk. Eleverna delas in i två grupper för att argumentera ämnet för debatten, i detta exempel begreppet presens. Grupperna turas om att vara de som står upp och debatterar och de som sitter ner och svarar. Det är alltid två grupper, men antal personer i grupperna kan variera. När debatten är över ger läraren eleverna återkoppling genom att berätta på vilket sätt deras argument kan ”vässas” ytterligare och om den slutledning som skett varit logisk.

Fördelar för undervisningen

En av fördelarna med tekniken är, enligt lärarna, att eleverna på ett koncentrerat sätt fokuserar på olika aspekter av ett givet ämne. Lärarna ser tekniken främst som en gynnsam metod för lärande och förståelse av begrepp relaterade till olika ämnesinnehåll. De framhöll att det därför var en metod som framförallt kan användas i matematik och naturorienterade ämnen, ”eftersom elever där förväntas lära sig terminologi och givna begrepp” (lärare 3, gruppintervjun). Samtidigt påpekade lärarna att eleverna genom argumentationstekniken får en grundlig förståelse av begrepp, och att deras analytiska förmåga också skärps. Lärarna ansåg att eleverna vanligtvis var mycket bra på att komma med goda argument, men också på att bemöta argument på ett sakligt sätt. Detta kopplade lärarna till att en viktig del av tekniken är att inte basera sin argumentation på grundlösa argument.

I gruppintervjun berättade lärarna hur eleverna bemöter argument genom att ”skärskåda” sina meningsmotståndares argument för att upptäcka motstridigheter. När motstridigheter upptäcks i motståndarens argumentation markeras det både genom handrörelser och genom givna fraser som kan översättas med ”detta är inte möjligt att debattera” (eng. not debatable) (lärare 3, gruppintervjun). Lärarna exemplifierade att motstridigheter skulle kunna vara om argumentet som framfördes endast rörde sig om en synonym till det begrepp som debatteras, eller om det rörde något så väsensskilt att det inte ens kan ingå i argumentationen kring detta begrepp. Med andra ord tränas elever inte bara på att hitta egna argument, utan även att på ett kritiskt och analytiskt bemöta argument.

Lärarna menade dessutom att den tibetanska argumentationstekniken (riglam) är fördelaktig inte bara för elevernas ”utbildning utan den kan också vara en resurs i deras liv för att bli logiska personer som kan argumentera” (lärare 3, gruppintervjun). En av lärarna berättade att eleverna på skolan i en uppgift skulle skriva ett brev till sina föräldrar och berätta om vad de tyckte om ”riglam” och på vilket sätt de tyckte att det hjälper dem

i deras studier. Enligt lärarna uttryckte nästan alla elever att det hjälpte dem i deras studier av matematik och naturorienterande ämnen samt att "den hjälper till att skärpa hjärnan så att de kan tänka fortare" (lärare 4).

Utmaningar för undervisningen

Kopplingen till tibetansk livsfilosofi, religion och det tibetanska språket är centralt när det gäller argumentationstekniken. Detta tydliggjordes i de intervjuer och observationer vi gjorde. Lärarna framhöll att kunskaper i det tibetanska språket är en förutsättning för att delta i en debatt. En av lärarna menade att det handlar om "terminologin och begreppen och att allt ska vara på tibetanska" (lärare 3, gruppintervjun). Kopplingen till det tibetanska språket tydliggjordes av en av de intervjuade lärarna (lärare 2), som inte använde sig av argumentationstekniken. Orsakerna till detta var att hon själv aldrig lärt sig tibetanska som barn eftersom hon gick i en indisk skola där hindi var hennes "skolspråk".

För att visa oss hur en debatt går till iscensatte lärarna en debatt på ämnet "Vad är ett substantiv", där de i lag om två personer debatterade ämnet mellan sig (se bild 3). Hela debatten genomfördes på tibetanska, med vissa engelska ord såsom "noun" (sv. substantiv) och "chair" (sv. stol). Både denna debatt och övriga debatter som vi observerade verkade följa ett givet mönster av "givande och tagande" från lagens medlemmar, där vissa fraser och vissa rörelser ofta upprepades (se också Duek et al, 2018). Det var tydligt att såväl fraser som rörelser var en viktig del av själva argumentationstekniken. Den eller de deltagare som stod upp (givaren) lade alltid fram sina argument på samma sätt, där armrörelser, handklapp och fotstamp ingick.



Bild 3. Lärare på TCV-skola visar hur en debatt går till.

Som tidigare nämnts hade inte samtliga intervjuade lärare ännu implementerat tekniken i sin egen undervisning. De intervjuade engelsklärarna ansåg att argumentationstekniken inte lämpar sig för all typ av engelskundervisning. En lärare uttryckte att det går bra att använda tekniken vid undervisning av olika ”begrepp” inom grammatik, men att den passar sämre vid undervisning av ”berättelser” (lärare 3) Denna lärare hade själv använt tekniken vid undervisning av just grammatik och upplevde att eleverna lärde sig mer genom denna metod än vid vanlig grammatikundervisning. Det som dock många av lärarna framhöll var att det i engelskämnet inte finns så många givna begrepp som eleverna måste tillägna sig².

De lärare vi intervjuade uppgav vid flera tillfällen att de var nybörjare när det gällde att använda den här typen av argumentation i undervisningen. Lärarna upplevde att eleverna behärskade tekniken mycket bättre än de själva gjorde. Detta, menade lärarna, kunde ses både som för- och nackdelar. En fördel var att läraren inte behövde ägna tid åt att instruera eleverna i själva tekniken. En nackdel som lärarna lyfte var att de själva inte kände sig tillräckligt duktiga på tekniken för att på ett bra sätt kunna leda undervisningen. Den av lärarna som berättade att hon gått i indisk skola som liten (lärare 2) uttryckte till exempel att hon, trots en månads kompetensutveckling, upplevde att hon inte behärskade tekniken på ett sådant sätt att hon ville använda den i sin undervisning. Hon sa: ”Jag är sämst [på argumentationstekniken] eftersom jag inte har någon erfarenhet”. Den främsta anledningen till varför inte lärarna använde argumentationstekniken som undervisningsmetod, var att de upplevde att själva tekniken inte passade för det ämnesstoff de undervisar i.

Diskussion

I den här artikeln har vi studerat hur den tibetanska argumentationstekniken kan gestaltas i undervisningspraktiken och hur den kan förstås ur ett critical literacy-perspektiv. Den tibetanska argumentationstekniken kan ses som en litteracitetspraktik som till stor del är kontextbunden; vi inte kan bortse ifrån att det tibetanska språket har en nära koppling till religion och religiös filosofi. Tekniken är utvecklad inom en religiös och filosofisk kontext, och även om den nu implementeras i sekulära skolor finns det många aspekter som vi med vår blick utifrån inte förstår eller ens noterar. Vi menar också att implementeringen av argumentationstekniken i skolorna är en policyhandling (Ball, 1993) av lärare och skolledare i relation till ett starkt tryck från den tibetanska politiska och religiösa exilledningen. Att lägga ett svenskt (och västerländskt) raster på ett fenomen som är så starkt knuten till en annan kontext har därmed sina risker. Trots detta framträder aspekter som vi menar kan vara av intresse för undervisning av argumenterande karaktär i olika ämnen i svenska klassrum.

² Detta ser vi som ytterligare ett resonemang som tydliggör skillnader i kulturella tanketraditioner mellan den västerländska och tibetanska kontexten.

Våra resultat visar att lärarnas användning av argumentationstekniken syftar till att ge eleverna verktyg för att själva uttrycka sig och till att stärka deras analytiska förmåga. De intervjuade lärarna menar att elever utvecklas när de använder argumentationstekniken, både när det gäller språkförmåga, ämnesförståelse och i självförtroende. Tillgången till verktyget verkar ge eleverna tillgång till språk och kunskaper som utvecklar deras förmåga att själva uttrycka sig, vilket i sin tur ger dem större makt (power) att påverka sina framtida möjligheter. De kan därigenom få tillgång, eller med Janks begrepp *access*, till ett språk och till kunskaper. Genom att uppöva sin språkliga förmåga i argumentation får de tillgång till verktyg för att realisera sina tankar i ord och handling (*design*). Tillgång till språk och kunskap ger makt som i sin tur är kopplad till social inkludering (Janks, 2010).

Genom de olika undervisningspraktiker som lärarna beskriver kring den tibetanska argumentationstekniken får eleverna lära sig att kritiskt granska och pröva olika hållningar, vilket ger möjlighet till ”empowerment”, alltså att känna att man har makt över sin egen situation och sina arbetsuppgifter (se ex SOU 1996:177). De kan öka sin självkänsla och våga ta plats, något som också är Dalai Lamas argument för argumentationsteknikens plats i den tibetanska skolan. Elevernas identitet som minoritet lyfts fram som betydelsefull. Tibetanskan som minoritetsspråk är inte ett hinder för utövandet utan till och med en förutsättning.

Våra resultat visar dock att lärarna menar att olika undervisningsinnehåll är mer eller mindre lämpade för implementering av argumentationstekniken. Lärarna är eniga om att det i första hand är undervisning som fokuserar på begrepp, och de naturorienterade ämnena och matematik fungerar bra. För undervisning i engelska är tekniken tillämpligt på ämnesinnehåll där grammatik förekommer, men inte på innehåll där berättande texter är i fokus. En slutsats kan vara att undervisning som inkluderar ett stort inslag av tolkning inte enkelt låter sig ramas in i argumentationstekniken, som i sin form utgår från att det finns ett ”rätt” svar. Samtidigt berättar en av lärarna (lärare 3) att eftersom det är frivilligt att använda tekniken oavsett undervisningsämne blir det också utrymme för intresserade lärare att utforska hur den fungerar. Hon uttrycker att det är så tekniken kommer att utvecklas och expandera till fler ämnen.

För de lärare som ingår i studien framstår det därför som utmanande att implementera den nationella policy som CTA och den tibetanska politiska och religiösa exilledningen har förespråkat. Lärarna påtalar vid flera tillfällen att de upplever svårigheter med att överföra argumentationstekniken till ”sekulära” områden. Vi menar att trots att det vi utifrån en svensk kontext upplever som ett starkt yttre tryck, uppvisar lärarna en autonom och pragmatisk hållning gentemot policyn, och vår tolkning är att de har ett frirum när de iscensätter sin undervisning.

Såväl de intervjuade lärarnas tankar om som iscensättning av den tibetanska argumentationstekniken i deras respektive klassrum kan på flera sätt inspirera undervisningspraktiker i vår svenska, västerländska kontext. Vi menar att argumentationstekniken kan uppfattas som en litteracitetspraktik i relation till *critical literacy* — inte minst i undervisningspraktiker där syftet är att skärpa tänkandet och förståelsen i relation till begrepp och ordförståelse. I ett sekulariserat undervisningssammanhang ges utrymme för att bryta den starkt formaliserade debattformen och överföra tekniken och innehållet i argumentationerna till att innefatta textförståelse och tolkning av texter. Det kan då vara texter av olika typer och ursprung, exempelvis nätbaserade texter som bloggar och twitter-inlägg, eller multimodala uttryck där även ljud och bild innefattas. Ur ett *critical literacy*-perspektiv ser vi en potential att utveckla elevers förmåga att reflektera kring innebörden i begrepp och påståenden och synliggöra argumentationers uppbyggnad. Vi ser det som intressant att i framtida studier utforska hur tekniken skulle kunna utvecklas i svensk undervisningskontext. Den skulle då kunna bli ett verktyg för djupare analys, kritiskt granskande av påståenden och fördjupad förståelse av fakta. Tekniken skulle också kunna erbjuda ett sätt att behandla centrala värde- och demokratifrågor i undervisningen. Vi välkomnar fler studier inom detta område.

Referenslista

- Andersson, A., Hydén, P. & Obbel, H. (2014). *Svenskan 6-9*. Studentlitteratur.
- Basic Education Policy for Tibetans in Exile*. (2004). Central Tibetan Administration.
- Ball, S. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), 10-17. doi.org/10.1080/0159630930130203
- Barton, D. (2007). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Blackwell.
- Barton, D. & Lee, C. (2011). Literacy Studies. I R. Woda, R. B. Johnstone & P. Kerswell (red.) *The SAGE Handbook of Sociolinguistics*. SAGE Publications, 598-611.
- Central Tibetan Administration (CTA) (2020). *Department of Education*. Hämtad 2020-06-08, från <https://tibet.net/department/education/>
- Duek, S., Grönvall Fransson, C., Johansson, A. & Olin-Scheller, C. (2018). Den tibetanska argumentationstekniken – en alternativ retorik. H. Perez Prieto & K. Fredholm (red.), *KAPET, Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift*, 14(1), 7–19. <https://www.kau.se/files/2019-02/KAPET%202018%20%281%29.pdf>
- Dundruk, K. (2018). *Monk Debate: A Bizarre Test of Tibetan Buddhism Study in Tibet*. Hämtad 2020-06-09, från <https://www.tibettravel.org/tibet-travel-advice/monk-debate-in-tibet.html>
- Gee, J. P. (2002). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. Routledge & Falmer.
- Halliday, M.A.K. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar* (4 uppl.). Routledge.
- Holmberg, P. (2011). Texters interpersonella grammatik. I P. Holmberg, A.-M. Karlsson & A. Nord (red.), *Funktionell textanalys* (ss. 97–113). Norstedts.
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. Routledge.
- Kress, G. (1995). *Making signs and making subjects: The English curriculum and social futures*. Institute of Education, University of London.
- Lyngfelt A, & Olin-Scheller, C. (2016). ”Vem bryr sig?”. Om undervisning i critical literacy och argumenterande multimodal samhällsinformation I C. Olin-Scheller, & M. Tengberg (red), *Läsa mellan raderna* (ss. 197–210). Gleerups.
- Lyngfelt, A., Olin-Scheller, C. & Tengberg, M. (2016). Inlindade budskap och sofistikerad argumentation. Om behovet av att utveckla klassiskt-retoriska analysformer. I K. Helgesson, H. Landqvist, A. Lyngfelt, A. Nord & Å. Wengelin (red.), *Text i kontext* (ss. 13–21). Göteborgs universitet.
- Perdue, D. E. (1992). *Debate in Tibetan Buddhism. Textual Studies and Translations in Indo-Tibetan Buddhism*. <https://asiasociety.org/tibetan-buddhist-debate>
- Robson, C., & McCartan, K. (2016). *Real world research*. John Wiley & Sons.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Skolverket & Fritzes.
- Street, B. (2003). What's “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77-91. https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_Street.pdf
- SOU 1996:177. *Egenmakt : att återerövra vardagen : delbetänkande*. <https://lagen.nu/sou/1996:177>
- Westlund, B. (2015). *Aktiv läskraft: Att undervisa i lässtrategier för förståelse*. Natur & Kultur.
- Winqvist, L. & Nilsson, A. (2014). *Svenska 1 [Helt enkelt]*. Natur & Kultur.

Skilda världar: Rektorer, lärarutbildares och studenters syn på ett integrerat grundlärarprogram

Helena Mörk
Universitetsadjunkt
helena.mork@kau.se

Ann-Britt Enochsson
Professor i pedagogiskt arbete
ann-britt.enochsson@kau.se

Sammanfattning

Fler och fler lärosäten anordnar så kallade integrerade lärarutbildningar som en del i att hitta fler vägar in i läraryrket. En *integrerad lärarutbildning* innebär att studenterna studerar på deltid samtidigt som de arbetar som lärare med lön på deltid. Forskning har sedan tidigare konstaterat att studenter i traditionellt upplagda lärarutbildningar har svårt att integrera kunskaper de får med sig från kurser med kunskaper de tillägnar sig på skolor där de gör sin verksamhetsförlagda utbildning (VFU). Syftet med den här studien är att belysa samverkan mellan universitetsförlagda kurser och skolor som arbetsplatser för studenter i ett integrerat grundlärarprogram för att bidra till kunskap om hur samarbetet mellan de två lärandearenorna kan se ut med detta upplägg. Resultaten tyder på att ansvariga på skolorna respektive universitetet inte mötts på djupet i diskussioner om utbildningens vision. Fokus riktas åt olika håll på ett sätt som verkar göra det svårt att samarbeta. En slutsats är att samarbetet mellan universitetet och VFU-skolor behöver utvecklas och fördjupas, så att VFU-skolornas plats och uppdrag blir tydligt i utbildningen.

Nyckelord

integrerad lärarutbildning, samverkan, kraftfull lärarutbildning, rektorer

Inledning

I många professionsutbildningar finns både teoretiska studier och inslag av praktik. I traditionella lärarutbildningar har denna praktik placerats i perioder, och i Sverige går dessa perioder under benämningen verksamhetsförlagd utbildning (hädanefter benämnt VFU). Forskning har visat att det ofta är svårt för studenter att integrera lärdomar från dessa två kontexter (Cochran-Smith, m.fl., 2015; Dimenäs m.fl., 2016). Det svåraste har varit att omsätta teori i handling (Darling-Hammond, 2006). Professionen behöver därför utvecklas i växelverkan med verksamheten, och detta sker lämpligast kontinuerligt under utbildningen (Grossman & McDonald, 2008). Trots att det är känt att det är viktigt för lärarstudenter att få möjlighet att praktisera det de lär sig i kurserna under utbildningen (Darling-Hammond, 2006), är möjligheterna att praktisera alltför sällsynta (Dimenäs m.fl., 2016). Ett välkänt exempel på ett upplägg som varvar kurser med daglig praktik är Stanfords lärarutbildning (STEP). Efter en omfattande utvärdering åren 1998–99 (Fetterman, 2000), genomfördes en genomgripande förändring av programmets upplägg (Fitzpatrick, 2009). En bärande tanke med att genomföra denna förändring var just att stärka kopplingen mellan det teoretiska innehållet i lärarutbildningen och praktiken, för att studenterna på så sätt lättare skulle kunna utveckla en lärarkunskap (*teacher's knowledge*) som baseras både på teori och praktik (Darling-Hammond, 2006).

Grundidén i STEP:s utbildningsprogram är att skolor och universitet ska vara starkt länkade och tätt integrerade med varandra (Darling-Hammond, 2006). För att stärka denna koppling, är studenterna på sina praktikskolor varje dag under större delen av utbildningen. Senare utvärderingar har visat att STEP på ett bättre sätt än tidigare lyckats knyta samma teori och praktik (Darling-Hammond m.fl., 2010) – även om författarna lyfter svårigheten att utvärdera den förväntade lärarkunskapen. Utvärdering av några svenska lärarprogram där studenter arbetar i skolor några dagar varje vecka, har inte visat lika positiva resultat (Dimenäs, 2019; Enochsson, 2020; Sadurskis m fl, 2017). De svenska program som utvärderats har varit integrerade lärarutbildningar, som alltså är en form av lärarutbildning där skolverksamhet och universitetsverksamhet pågår under hela lärarstudentens studietid. Internationellt används begreppet *Work Integrated Learning* (WIL), vilket står för ”an umbrella term for a range of approaches and strategies that integrate theory with the practice of work within a purposefully designed curriculum” (Patrick m.fl., 2009, s. iv).

Den forskning vi hittat inom området genom sökning i databaser och via referenslistor i andra artiklar, har oftast fokus på lärarstudenters lärande och deras situation, och utgångspunkten är då lärarutbildningen utifrån universitetens eller högskolornas perspektiv. Trots att praktikskolor framhålls som viktiga lärandearenor och studeras från olika perspektiv (Gravett m.fl., 2019; Zeichner m.fl., 2015), har vi bara hittat ett exempel där aktörer från dessa skolor själva tillfrågats om sina förväntningar och behov. Gravett och Ramsaroop (2015) lyfter att aktörer på skolorna inte självklart ser sin plats i utbildningen – annat än att ge studenterna *möjlighet* att iscensätta de teorier de studerat.

En grupp av aktörer som vi inte sett nämnas alls, är rektorer som är de som ansvarar för verksamheten på praktikskolorna.

Vi vill därför studera både studenters, lärarutbildares och rektors föreställningar om vad en integrerad lärarutbildning innebär, för att bidra med kunskap om samverkan mellan kurser och arbetsplatser i lärarprogrammen och i förlängningen hur teori och praktik integreras.

Syftet med studien är att belysa samverkan mellan universitetsförlagda kurser och skolor som arbetsplatser för studenter i ett integrerat grundlärarprogram för att bidra till kunskap om hur samarbetet mellan de två lärandearenorna ser ut och kan se ut.

För att fördjupa syftet kommer följande frågeställningar att besvaras:

- Vilka bilder beskriver de olika aktörerna rektorer, studenter och lärarutbildare av utbildningens upplägg?
- Vilka hinder och möjligheter beskriver aktörerna med ett upplägg där teori och praktik integreras?

Den goda lärarutbildningen

Det finns en växande empirisk kunskapsbas som visar att en lärarutbildning där teori och praktik varvas är optimal. Hammerness och Klette (2015) menar att detta är vad som utmärker ”en god lärarutbildning”. Teori och praktik kan flätas samman i realistiska undervisningssituationer, där det teoretiska perspektivet genom praktiken kan ges en innebörd (Korthagen m.fl., 2006), även om Björck (2020) problematiserar uppdelningen i just teori och praktik. Han menar att uppdelningen i sig skapar ett gap, då den antyder att teori och praktik är vitt skilda saker, som kan uppmuntra studenter att se skillnader mellan de två delarna.

Hammerness och Klette (2015) pekar ut tre områden som har betydelse för den goda lärarutbildningen, vilket innebär att på ett relevant sätt förbereda studenterna för sin kommande profession. De tre områdena är att ha tydliga *visioner*, att det finns en *koherens* mellan utbildningens olika delar samt att det ges *möjligheter att iscensätta undervisning* praktiskt. Det tredje området, möjligheter att iscensätta undervisning, är det grundläggande, men Hammerness och Klette beskriver också hur de tre delarna är sammanvävda och svåra att skilja åt. Trots det har vi ändå valt att dela upp den forskning vi hittat under tre olika rubriker.

Vision

Hammerness och Klette (2015) drar utifrån en studie som innefattar flertalet lärarutbildningar i fem olika länder slutsatsen att en lärarutbildning bör vara designad runt en tydlig vision som behöver delas av samtliga inblandade aktörer.

Vid en jämförelse mellan utbildningar som har och som inte har en tydlig vision fann forskare att studenter i utbildningar utan en tydlig vision hade svårare att beskriva kraven på sin egen klassrumspraktik, och det var också många fler av dem som inte stannade så länge inom läraryrket. Studenter som tog sin examen från utbildningar som hade en tydligt specificerad vision hade lättare att se sig själva som lärare i ett långsiktigt perspektiv (Hammerness, 2014).

Få studier fokuserar på lärarutbildningars vision, men de som finns visar att det är en variation i hur olika aktörer uppfattar vad en god lärarutbildning innebär (Zeichner & Conklin, 2005), och studier från USA har visat att innehållet i lärarutbildningar inte alltid stämmer överens med de visioner de skriver fram (Hammerness & Klette, 2015).

Koherens

I program där man finner koherens är kurser och den praktiska erfarenheten länkade (Darling-Hammond, 2000, 2006). Det innebär att viktiga aspekter kring visionen om vad god undervisning kan innebära, måste hanteras konsekvent i alla delar genom hela utbildningen. Vikten av koherens är väl underbyggd i studier av lärande på olika typer av program och utbildningar och dessa visar att studenter lär sig mer när de regelbundet stöter på idéer och praktiska moment som ömsesidigt förstärks genom utbildningen (Hammerness & Klette, 2015). Författarna menar att koherens är en nödvändig strategi i utbildningar som bör finnas i och över kurser men också mellan praktik och kurser på universitetet. En utbildning med koherens har kurser som är begreppsmässigt länkade, de är designade för att medvetet bygga upp en förståelse av undervisning över tid (careful alignment) och genomsyras av en röd tråd mellan kurser och praktik. Författarna menar att koherensen i en god utbildning förenar teori och praktik och erbjuder möjligheter att lära som är i linje med visionen om en god utbildning.

Det finns dock en risk att en alltför stor koherens kan göra en utbildning stelbent. Den kan bli för styrd i en riktning och på så sätt dölja att lärarjobbet innefattar motsägelser och dilemman (Buchmann & Floden, 1992). Hegender (2010), som forskat om förskollärarutbildning, ger exempel på det motsatta, det vill säga när koherensen blir för svag och olika delar kan motsäga varandra på ett sätt som blir komplicerat för studenter att ta in. Han beskriver hur den verksamhetsförlagda utbildningsdelen ofta är starkt präglad av det erfarenhetsgrundade lärandet, och därmed tenderar att överskugga forskningsgrundad kunskap som lärts in i ett helt annat sammanhang och på annan plats.

Möjlighet att iscensätta praktik

Det är viktigt att lärarstudenter får prova på att undervisa, och inte bara läsa *om* god undervisning. Det finns också ett starkt stöd i forskning för att enbart praktik inte är tillräckligt (Darling-Hammond, 2014; McDonald, 2005). Praktiken behöver dessutom inte alltid göras i klassrum på praktikskolor med elever. Liknande möjligheter kan också ges inom ramen för universitetskurser, till exempel genom så kallad mikroundervisning, vilket betyder träningstillfällen i universitetsklassrummet inför kurskamrater och lärarutbildare. (Hammerness & Klette, 2015; jfr. Kristiansson, 2016).

Grossman och McDonald (2008) argumenterar för att lärarutbildare måste ta yrkesverksamheten som utgångspunkt för att stödja lärarstudenters utveckling av yrkesidentitet och roll samt i utbildningen utgå från centrala problemställningar som uppstår i skolverksamheten. Då ges möjlighet att utveckla en lärarroll i nära relation till faktisk undervisning. Rektorer lyfter vikten av att en integrerad lärarutbildning ökar möjligheten till skolutveckling på enheten då studenter kontinuerligt tar del av ny forskning som kan implementeras på arbetsplatsen (Mörk, 2019).

När den verksamhets- och den universitetsförlagda utbildningen inte bildar en helhet har lärarstudenter exempelvis svårt att utveckla en ledarskapsförmåga, påpekar von Schantz Lundgren och Lundgren (2012). De menar att den universitetsförlagda delen av utbildningen behöver tydliggöra ledarskapet i lärarprofessionen. På så sätt blir det lättare för studenterna att inse vikten av detta ledarskap när de är i den verksamhetsförlagda delen, och träningen i klassrummet kan därmed bli effektivare. Eftersom den verksamhetsförlagda delen delas in i perioder i den traditionella lärarutbildningen problematiserar författarna placeringen i utbildningen och hur samverkan sker med skolverksamheten. Flera forskare betonar vikten av att studenter ges möjlighet att utveckla ett integrerat synsätt mellan teori och praktik i lärarutbildningen, för att inte förstärka den historiska konflikten mellan teori och praktik (Darling-Hammond, 2014; Dimenäs m.fl., 2016; Zeichner m.fl., 2010). Björck (2020) hävdar att denna konflikt förstärks genom att fortsätta använda terminologin teori–praktik, och en väg bort från detta dualistiska synsätt kan vara att skapa ”tredjeplatser för professionellt lärande”. Dessa tredjeplatser behöver utgöra hybrider av de lärandemiljöer studenter möter i universitetskurser och på skolor, som kan tydliggöra hur teorier används och utvecklas genom praktiken. Mentorskap och även samarbete mellan de olika lärandearenorna är av stor betydelse så att studenterna kan reflektera och diskutera för att kunna utveckla en förståelse för hur teori och praktik kan samverka (Darling-Hammond, 2000, Gravett, Peterson & Ramsaroop 2019). I de svenska utbildningarna har inte heller de skolor studenterna arbetat på varit en tydlig del av utbildningen (Dimenäs, 2019; Enochsson, 2020; Sadurskis m.fl., 2017). Zeichner m.fl. (2015) lyfter vikten av att praktikskolor är en tydlig del av utbildningen, om det ska bli en hållbar lärarutbildning.

Teoretiskt ramverk

Denna studie tar sin utgångspunkt i pragmatismen, och då främst som den uttrycks av Dewey (1916; 1933/1986). En grundläggande idé inom pragmatismen är att kunskap, teorier och hypoteser verifieras genom deras tillämpbarhet, det vill säga att kunskapens värde ligger i dess nytta och att det är viktigt med ett utbyte mellan teori och praktik för att de på så sätt ska befrukta varandra. Dessa idéer har bidragit till att Dewey fått stort inflytande i till exempel professionsutbildningar där perioder av kurser varvas med perioder av praktik (Hartman & Lundgren, 1980).

Dewey har tillskrivits citatet "learning by doing", men det han skrev – tillsammans med McLellan – var "Learn to know by doing, and to do by knowing" (Dewey & McLellan, 1889, s. 182), vilket återspeglar synen att det är genom att kombinera handling med tänkande och reflektion som lärande sker och att det krävs en växelverkan. Dewey (1916; 1933/1986) menar att vi genom reflektionen söker samband mellan våra handlingar och de resultat de leder till för att på så sätt få handlingsberedskap för nya situationer. Detta sker inte per automatik. Enligt Dewey (1928, s. 137) är det en lärares uppgift att leda den utvecklingen.

För att konkretisera dessa idéer, har vi använt oss av Hammerness och Klettes (2015) beskrivning av *kraftfull lärarutbildning (powerful teacher education)*, som vi tolkar harmonierar med pragmatismen, även om det inte är klart uttalat. Hammerness och Klettes idéer om en kraftfull lärarutbildning utmärks av att den dels förbereder lärare att arbeta med elever från olika bakgrunder, dels att läraryrket är en profession som kan läras och utvecklas över tid och att lärarstudenter ska förberedas för det livslånga lärandet. En kraftfull lärarutbildning har en stabil teoretisk bas och är väl förankrad i forskning.

Baserat på tidigare empirisk forskning om lärarutbildning, lyfter Hammerness och Klette (2015) tre områden som utmärker en *kraftfull lärarutbildning* och som delvis beskrivs i forskningsöversikten. Dessa områden har var och en ett antal indikatorer (Klette & Hammerness, 2016). Det första området är att det finns en tydlig (1) *vision*, som inte bara handlar om övergripande mål för utbildningen, utan också om att studenterna måste få möjlighet att utveckla vad de vill med sin egen undervisning. De indikatorer Klette och Hammerness pekar på består dels i att det finns en uttalad vision om vad god undervisning är, dels att inblandade aktörer känner till och förstår denna vision. Det måste också finnas en (2) *koherens* där allt i programmet hänger ihop. Centrala idéer – visioner – ska vara tydliga genom kursplaner, litteraturlistor, uppgifter och – inte minst – under VFU. Koherensen kan också handla om strukturen samt i vilken utsträckning kurser respektive VFU explicit relaterar till varandra. Forskning visar att studenter lär sig mer ifall de olika delar de möter under utbildningen förstärker varandra, men inte så att det blir ensidigt. Det måste finnas ifrågasättanden. Lärarstudenterna måste också ha en möjlighet att (3) *iscensätta sina idéer i praktiken*. Praktiken kan dock inte, enligt den tidigare forskning Klette och Hammerness refererar till (Darling-Hammond, 2014), ersätta

teoretiska studier. Teori och praktik måste samverka. I utbildningar där det är långt mellan praktiktillfällena, upplever studenter en större klyfta mellan teori och praktik (Hammerness, 2006). Det ska finnas en plan för undervisning och lärarrollen – inkluderat förekomst av rollmodeller – och också för hur de blivande lärarna lär sig att analysera sina kommande elevers lärande. Praktik kan delvis genomföras med hjälp av mikroundervisning. Det handlar också om att få förståelse för elevers perspektiv, att sätta sig in i styrdokument, prova på klassrumsresurser, samt – inte minst – tala om och reflektera över praktiken (Hammerness & Klette, 2015; Klette & Hammerness, 2016).

Metod

För att besvara studiens forskningsfrågor, genomfördes i huvudsak intervjuer med rektorer, lärarutbildare och studenter. Studenterna följdes under ett knappt år och tilläggsmaterial i form av samtal, observationer, e-post och tentamensresultat fanns också att tillgå i den mån det var relevant för frågeställningarna.

Totalt ingick 24 studenter i studien. Samtliga 27 studenter i ett integrerat grundlärarprogram hade tillfrågats om att medverka i studien under sina två första terminer, och 3 av dessa avstod. Jämfört med ordinarie grundlärarprogram på distans vid samma lärosäte, var sammansättningen av studenter likartad. Det innebär att fördelningen mellan kvinnor och män var jämn och medelåldern vid utbildningens början 31 år. Fyra av de 24 studenter som accepterat att delta avslutade utbildningen i ett tidigt skede, men besvarade frågor om anledningen till avhoppet via e-post. Data från studentgruppen består dels av anteckningar som fördes i samband med observationer och samtal vid träffar på universitetet, dels av gruppintervjuer. En studiegrupp på fem studenter tyckte inte de ville avsätta tid för en intervju i ett redan späckat schema. Övriga 15 studenter intervjuades gruppvis i två grupper och de intervjuerna spelades in. Varje gruppintervju varade cirka en timme. Samtliga 24 studenter deltog i olika omfattning.

Sex lärarutbildare intervjuades enskilt och i par på sina arbetsplatser. Planen var att intervjua i par, men på grund av sjukdom fick två lärarutbildare intervjuas var för sig. Lärarutbildarna arbetade i någon av de tre första kurserna på programmet, men hade olika roller. Kriteriet för urval av lärarutbildare var att de hade god kännedom om tidigare årgångars kurser och om den traditionellt upplagda lärarutbildningen. Kursledarna i de tre kurserna föreslog två lärare från varje kurs. De kunde föreslå sig själva som en av dessa två och valde att göra på olika sätt, vilket betyder att det inte var kursledare som deltog från alla kurser. Samtliga 13 rektorer med koppling till utbildningen tillfrågades om de vill ställa upp på en intervju. Sex svarade jakande. De intervjuades enskilt online via videokonferenssystemet Zoom (<https://zoom.us>). Samtliga intervjuer med lärarutbildare och rektorer varade cirka 30 minuter. Anledningen till att rektorerna valdes ut och inte studenternas mentorer, som nämns som viktiga aktörer i tidigare forskning, var att de flesta studenter inte hade mentorer, och rektorerna var kontaktpersoner.

Frågorna till alla intervjupersoner fokuserade på deras bilder av upplägget av den integrerade grundlärarutbildningen och vilka hinder och möjligheter de såg genom detta upplägg jämfört med en traditionellt upplagd lärarutbildning. Formen var semi-strukturerade intervjuer där intervjupersonerna uppmanades att själva berätta så mycket som möjligt.

Samtliga informanter informerades både skriftligt och muntligt om studien och de gavs möjlighet att ställa frågor. De gav också skriftliga samtycken. Studenterna, som kunde tänkas känna sig i beroendeställning till en forskare som är kollega med betygssättande lärare, fick med sig samtyckesblankett och svarskuvert hem, för att minska risken att de skulle känna sig pressade att svara. Tre studenter av 27 valde att inte delta. En av dessa valde också att avsluta utbildningen. Övriga två fanns med i rummet när data samlades in, men inga intervjudata från dessa studenter registrerades för forskningsändamål.

Analyser

Samtliga intervjuer transkriberades ordagrant och transkriberingarna analyserades. Var och en av författarna analyserade först de intervjuer de själva genomfört. För studenterna fanns även fältanteckningar och annan dokumentation att tillgå. För att identifiera teman, som informanterna återkom till under intervjuerna och därmed har ansett som viktiga att lyfta, användes innehållsanalys (Cohen m.fl., 2007). Utgångspunkten var studiens frågeställningar som var i fokus vid analysen, det vill säga de bilder de olika aktörerna beskriver samt vilka hinder och möjligheter de beskriver. För att ge aktörernas bilder en inramning utgick analysen också från Hammerness och Klettes (2015) ramverk med de tre indikatorerna på en *kraftfull lärarutbildning* som beskrivs ovan: Visioner, Koherens samt samverkan mellan teori och praktik.

Frågor som guidat analysen utöver forskningsfrågorna, och som utgör analysens teman, är därför alltså:

1. Vilka visioner ger de olika aktörerna uttryck för?
2. Hur uppfattar de olika aktörerna på gruppbasis koherensen i utbildningen (under den begränsade period vi undersöker)?
3. Hur uppfattar de olika aktörerna på gruppbasis samspelet mellan teori och praktik?

Utifrån dessa första analyser, har materialet analyserats gemensamt. Det har inneburit många genomläsningar och diskussioner (jfr. Cohen m.fl., 2007).

Resultat

I resultatet redovisas först de olika gruppernas bilder av programmet för att sedan jämföras. Vi har valt att redovisa på gruppnivå, då vår analys visat att det inom varje grupp finns stora likheter i perspektiv, och hur de talar om vad som verkar vara mest

angeläget. Av etiska skäl har vi varit restriktiva med exakta citat, då vi tror att vissa informanter skulle kunna identifieras vid ett sådant förfarande.

Rektorer

Rektorerna svarar i intervjuerna att ett integrerat lärarprogram bidrar till: (1) ökat kollegialt lärande på arbetsplatsen, (2) att studenterna kan koppla ihop teori och praktik varje vecka samt (3) att studentens ökade kunskaper via teori och praktik bidrar till elevernas resultat.

Rektorerna uttrycker att studenterna kan bidra till det kollegiala lärandet då litteratur och innehåll i studenternas utbildning leder till pedagogiska samtal på arbetsplatsen. Flera rektorer anser att handledare är positivt för studenterna.

Redan nu märker jag att studenterna ställer kluriga och intressanta frågor till sina handledare vilket leder till att lärarna som har arbetat länge behöver tänka till kring varför de gör som de gör (rektor 5).

När det handlar om samspelet mellan teori och praktik varje vecka svarar rektorerna att studenterna kan koppla de teoretiska kunskaperna till praktiken på arbetsplatsen.

Det berikar samtalen under möten då studenten också ser verksamheten i klassrummet samtidigt som en naturlig koppling sker till det teoretiska (rektor 5).

Rektorerna säger att studenterna kan bidra med ny forskning på ett sätt som bidrar till skolutveckling till skillnad mot den traditionella lärarutbildningen eftersom de kontinuerligt studerar teori som kan omsättas i praktiken.

Studenterna utvecklar sig själva i samklang med arbete i skolan (rektor 3).

Rektorerna svarar att de förväntar sig att studenten kommer att ta mer och mer ansvar för olika arbetsuppgifter i sin lärartjänst och få en bredare ämneskunskap ju fler terminer som går. Rektorerna uttrycker att de är förväntansfulla inför studenternas bidragande gällande ny forskning inom de närmsta åren.

Med en integrerad lärarutbildning där arbete och studier sker parallellt svarar rektorerna att elevernas lärande och resultat utvecklas. Rektorerna beskriver att det framförallt handlar om att studenterna kan applicera teori och praktik i undervisningen. En annan bidragande faktor, säger rektorerna, är att eleverna på vissa skolor har utökad resurs i form av den anställda studenten. Ytterligare en faktor är att studenterna får med en kunskapsbas i undervisningen. En rektor uttrycker följande:

Studenten kan börja ifrågasätta det vi gör och ge andra förslag. På det sättet omsätter hen studierna till verkligheten direkt. Det är en unik möjlighet (rektor 2).

Rektorerna säger sig se större effekter av elevernas resultat på sikt. De beskriver att de studenter som anställts på respektive skola är intresserade av skolan och vill bli lärare.

Läroartbildare

Det framkommer i intervjuerna att alla intervjuade läroartbildare har en egen läroartbildning och erfarenheter från skolan, även om det för vissa är inom andra delar av utbildningssystemet. De är alltså väl förtrogna med den profession de utbildar studenterna till, och de ger uttryck för ett tydligt fokus på att studenterna också ska bli kompetenta lärare i skolan och inte bara tillägna sig innehållet i just deras kurs. De uttalar sig positivt till satsningen på det integrerade programmet. De lyfter inte några specifika problem kurserna emellan, vilket kan ha att göra med att de under åren deltagit i ganska många möten och programråd där innehållet diskuterats i relation till andra kurser. Däremot tar de vid återkommande tillfällen upp att det är dålig kontakt med skolorna, och att studenterna inte alltid har möjlighet att testa eller studera det som lyfts i kurserna. Dagarna i skolan är späckade med annat och detta ”annat” är väldigt olika för olika studenter. En del har inte ens tjänst som grundlärare som de utbildas till.

Gemensamt för dessa läroartbildare är att de uttrycker en önskan om att studenterna ska utvecklas så mycket som möjligt. En sak som flera av läroartbildarna ser som problematisk är att den första VFU-perioden kommer in ganska sent för dessa studenter. Studenterna i det integrerade programmet har då redan arbetat halvtid i ett helt år och fått erfarenhet av att leda klassrumsarbete, men den utbildning som dessa studenter går, ska vara så lik den traditionella utbildningen som möjligt. Det betyder också att de båda programmen har samma lärandemål, vilket betyder att studenterna i det integrerade programmet inte utmanas, och VFU-perioden blir inte så utvecklande som den skulle kunna vara. En läroartbildare uttrycker det så här:

Man kan också säga att de har nytta av att de har jobbat nu under det här året så att deras VFU-uppgifter blir lättare för dem. [...] Men de utvecklas ju ingenting i det utan det är bara att de får en lättare uppgift. Men samtidigt har vi en utbildning som de ska läsa och som de ska följa kursplanen så blir det konstigt om vi ger en annan svårare uppgift bara för att de kan. Ja...

Läroartbildarna pekar på ett dilemma, som de menar orsakas av att de är ”inlåsta” i ett system, som en av dem uttrycker det. Samtidigt kan de se att när det gått en tid har dessa studenter en typ av lärarkunskap som andra studenter oftast inte har. Studenterna i det integrerade programmet förstår bättre än studenter i det traditionellt upplagda programmet hur de behöver röra sig i klassrummet och hur de ska få elever att lyssna, eftersom de har varit tvungna att hitta strategier för detta.

Studenter

Studenterna återkommer vid upprepade tillfällen till att de har väldigt olika villkor. De uttrycker att det är ”väldigt tufft att undervisa från dag ett”. En del av dem känner inget stöd på skolan, och några har till exempel ingen mentor. Studenterna säger också att det borde ligga i arbetsgivarens intresse att de skolas in i det arbete de förväntas göra. De har ju ingen läroartbildning än. De ger uttryck för att de ”släcker bränder” i sitt arbete

då de inte har förutsättningar eller ens kompetens att bygga upp arbetet på sikt. De olika villkoren signalerar inte koherens, och studenterna uttrycker att de slits mellan universitetskurserna och arbetsplatsen.

Inte någon gång nämns att kurserna inte skulle hänga ihop sinsemellan eller att det skulle vara motstridiga budskap från olika lärarutbildare, men studenterna säger att de upplever att universitetskurserna och deras arbetsplatser på skolan har olika fokus och inte verkar kommunicera. Studenterna återkommer till det hela tiden. De säger också att det är ett konstigt upplägg att göra en extra VFU-period. De ger uttryck för att det borde gå att lösa så att VFU:n blir en del av det arbete de redan gör halva veckorna. Det är ändå inte bara missnöje som kommuniceras. Flera av studenterna skulle inte ha haft någon möjlighet att studera till lärare utan detta program där de också får en lön – om än inte heltidslön: ”Vi är också lite försökskaniner, men det är också en fantastisk möjlighet”, som en student uttrycker det.

Sammanfattning av resultat

Resultatet visar att de olika aktörerna beskriver olika bilder av en integrerad lärarutbildning. Rektorer ser flera möjligheter när studenterna applicerar teori och praktik vecka för vecka. De nämner ökat kollegialt lärande, ny forskning till arbetsplatsen, att studenterna utvecklar sig själva i sin profession samt att studenternas arbete har betydelse för elevernas resultat. Lärarutbildarna lyfter vikten av att få till en bättre kontakt med studenternas arbetsplatser för att studenterna ska ges en reell möjlighet att applicera det som sker i utbildningen. Lärarutbildarnas vision är att studenterna ska bli kompetenta lärare. Studenternas arbetsförhållanden ser olika ut, vilket kan göra att syftet med en integrerad lärarutbildning inte alltid uppfylls. Detta är något som påpekas både av lärarutbildarna och av studenterna själva. Förutsättningarna ser olika ut när det handlar om att planera sitt arbete, kunna hantera en klass med elever men också att några har en mentor, andra inte. Med olika förutsättningar och villkor saknas koherens mellan studier och arbete. Några studenter säger att det verkar som om rektorerna väntar sig ”underverk”. Flera studenter beskriver den integrerade lärarutbildningen som en möjlighet att utbilda sig till lärare överhuvudtaget.

Diskussion

Resultatet av denna studie visar att de rektorer, lärarutbildare och studenter vi intervjuat beskriver olika bilder om vad en integrerad lärarutbildning innebär och vad den kan bidra med. Studenterna berättar hur de kämpar med de konkreta situationerna och beskriver att de ibland känner sig ensamma i det. Lärarutbildarna beskriver att de vill att studenterna ska bli kompetenta lärare ur ett större perspektiv och fördjupar sig inte alltid i enskilda studenters konkreta problem. Rektorerna diskuterar det integrerade grundlärarprogrammet i termer av skolutveckling, vilket tydliggör en vision som rymmer betydligt mer än studenternas konkreta klassrumssituation. Alla tre grupperna påpekar att det finns saker att utveckla i programmet, men där studenter och lärarutbildare ser

konkreta problem visar rektorer en mer avslappnad attityd och menar att det kommer att lösa sig på sikt.

Diskussionen kommer att föras utifrån de tre områden som Hammerness och Klette (2015) pekar på som viktiga; vision, koherens och möjlighet att iscensätta praktik. Avslutningsvis diskuteras resultatet i relation till begreppet kraftfull lärarutbildning. Vad gäller visionerna som presenteras i denna studie så är de helt olika, men behöver för den skull inte vara motsägelser. Det är snarare så att rektorerna, lärarutbildarna och studenterna i studien resonerar utifrån olika perspektiv vilket gör det svårt att mötas. Hammerness och Klettes resultat visar att sannolikheten för att studenterna lämnar yrket efter avslutad utbildning minskar om lärarutbildningen designas runt en tydlig vision som delas av samtliga inblandade aktörer.

Både lärarutbildare och studenter har synpunkter på bristen av koherens mellan kurser och jobb på skolor, medan rektorerna inte alls lyfter den frågan. De ser i stället hur dessa två delar kompletterar varandra, men går inte djupare in på hur de olika delarna ska förenas i praktiken. Enligt tidigare forskning är koherensen i utbildningen viktig för att studenterna ska bli så väl förberedda som möjligt (Hammerness & Klette 2015; Hegender 2010).

Möjligheten att iscensätta praktik är den integrerade lärarutbildningens stora vinst – i alla fall på papperet (Karlstads universitet, 2020). Här har främst studenterna, men också lärarutbildarna synpunkter på att det ”skaver”. Studenterna beskriver att de slits mellan universitet och sina respektive skolor. Tidigare forskning poängterar vikten av mentorskap. Några studenter har en mentor på arbetsplatsen, andra inte. Darling-Hammond (2000) skriver att studenterna blir mer förberedda och trygga i sin yrkesroll när kontinuerliga möten sker med en mentor då studenterna kan få hjälp att utveckla sitt tänkande. Med gemensamma diskussioner om utbildning och arbete tänker vi att möjligheter för reflektion skapas där förståelsen mellan teori och praktik kan öka. Gravett, Petersen & Ramsaroop (2019) belyser också vikten av samarbete mellan student, mentor och universitet för att öka studenternas kompetens samt tillämpningen av teori och praktik. Flera rektorer anser att en mentor är positivt då samtal mellan mentor och student kan bidra till ett kollegialt lärande. Både mentor och student kan visa på olika skillnader och perspektiv utifrån sina respektive roller, men flera av studenterna saknar en mentor och hur detta utbyte då ska gå till är oklart.

Flera forskare påtalar vikten av att aktivt motverka motsättningar mellan teori och praktik (Darling-Hammond, 2014; Dimenäs m fl., 2016; Zeichner m.fl., 2010), och Björck (2020) går längre genom att visa hur terminologin teori-praktik i sig kan förstärka motsättningen. Detta är inget som någon av de intervjuade aktörerna påtalar, men det kan ju också vara ett utslag av att aldrig ha tänkt tanken. Flera forskare pekar också på den brist det innebär att de platser där den verksamhetsförlagda delen av utbildningen försiggår sällan deltar i diskussioner om utbildningens upplägg (Gravett & Ramsaroop,

2015; Zeichner m.fl., 2015). Det leder till att utbildningen till största delen sker på lärosätenas villkor, och den skolutveckling som rektorerna efterlyser (Mörk, 2019) får skolorna i så fall sköta själva.

Hur kan då resultaten förstås i termer av en kraftfull lärarutbildning? Resultaten i denna studie tyder på att ansvariga på skolan respektive universitetet inte mötts på djupet i diskussioner om utbildningens vision. Alla vill ha en god lärarutbildning, men fokus riktas åt olika håll på ett sätt som verkar göra det svårt att samarbeta. VFU-platsen blir ett ställe för studenterna att iscensätta praktik, men ibland med bristfälligt stöd. Björck (2020) föreslår därför en ”tredjeplats”, som påminner om den mötesplats Enochsson (2020) föreslår för att aktörerna ska mötas och diskutera mer på djupet. Zeichner m.fl. menar att utbildningen behöver demokratiseras och att fler aktörer behöver involveras i diskussionerna och få en tydligare plats i utbildningen (se också Gravett & Ramsaroop, 2015). Gravett och Ramsaroop förespråkar övningsskolor som är tätt knutna till den universitetsförlagda delen av utbildningen. Det finns säkert olika sätt att lösa denna brist, men det är i mötet som gemensamma visioner kan utvecklas. Här är vi tillbaka hos Dewey (1928), som menar att en utveckling inte sker per automatik, utan måste organiseras.

Denna studie är liten och genomförd bara på *en* integrerad utbildning vid *ett* lärosäte. Vår analys är också gjord på gruppbasis, och en mer nyanserad bild skulle kunna förstås genom andra typer av studier och analyser. Den är snarast att betrakta som en pilotstudie, men resultatet pekar tydligt mot en svag punkt i utbildningen som behöver undersökas ytterligare. Fler och fler universitet startar integrerade lärarprogram – av olika skäl. Det är därför viktigt att kunskapsbasen vidgas, så att berörda förstår hur samarbetet mellan universitetet och VFU-skolor kan utvecklas och fördjupas så att VFU-skolornas plats och uppdrag blir tydligt i utbildningen.

Referenslista

- Björck, V. (2020). Att lära sig 'teori' på universitetet och 'praktik' på arbetsplatsen: En problematisering av den teori-praktik terminologi som den dualistiska designen av Arbetsintegrerat Lärande institutionaliserar. [Doktorsavhandling, Högskolan Väst]. <http://hv.diva-portal.org/smash/get/diva2:1503985/FULLTEXT01.pdf>
- Buchmann, M. & Floden, R. E. (1992). Coherence, the Rebel Angel. *Educational Researcher*, 21(9), 6–9. <https://doi.org/10.3102/0013189X021009004>
- Cochran-Smith, M., Villegas, A., Abrams, L., Chaves-Moreno, L., Mills, T. & Stern, R. (2015) Critiquing Teacher Preparation Research: An Overview of the Field, Part II. *Journal of Teacher Education* 66(2), 109–121.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K., (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). Routledge.
- Darling-Hammond, L. (2000). How Teacher Education Matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 166–173. <https://doi.org/10.1177/0022487100051003002>
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300–314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- Darling-Hammond, L. (2014). Strengthening Clinical Preparation: The holy grail of teacher education. *Peabody Journal of Education*, 89(4), 547–565.
- Darling-Hammond, L., Newton, X. & Chung Wei, R. (2010). Evaluating teacher education outcomes: A study of the Stanford Teacher Education Programme. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 369-388, doi: <https://doi.org/10.1080/02607476.2010.513844>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (1933/1986). *How We Think*. I Jo Anne Boydston (red.) *The Later Works*, Volume 8 (2 utg.). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1928). *Progressive Education*. I S. Hartman & U. Lundgren (Red.), *Individ, skola och samhälle - pedagogiska texter av John Dewey (Valda texter ur Deweys produktion)* (Ros Mari Hartman, Sven G. Hartman & Alf Ahlberg, övers.). Stockholm: Natur och kultur.
- Dewey, J., & McLellan, J. A. (1889). *Applied Psychology: An Introduction to the Principles and Practice of Education*. Chicago, IL: Educational Publishing Company. <https://archive.org/details/appliedpsycholog00mclerich>
- Dimenäs, J. (2019). *Arbetsintegrerad lärutbildning: En utvärdering av Högskolan Dalarnas pilotverksamhet med arbetsintegrerad lärutbildning (utvärderingsrapport)*. Falun: Högskolan Dalarna.
- Dimenäs, J., Gustafsson, T. & Mitiche, A. (2016). Att bli lärare—Argument för en integrerad lärutbildning. *Högre utbildning*, 6(2), 121–137.
- Enochsson, A-B. (2020) *Rapport från följeforskning av verksamhetsintegrerat grundlärarprogram*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Fetterman, D. (2000). Summary of the STEP Evaluation. *American Journal of Evaluation*, 21(2), 239–241. <https://doi.org/10.1177/109821400002100213>
- Fitzpatrick, J. (2009). An interview with David Fetterman. I J. Fitzpatrick, C. Christie & M. Mark (Red.), *The Evaluation of the Stanford Teacher Education Program (STEP)* (s.

- 97–128). Sage. https://us.corwin.com/sites/default/files/upm-binaries/22980_Chapter5.pdf
- Gravett, S., Petersen, N. & Ramsaroop, S. (2019). A university and school working in partnership to develop professional practice knowledge for teaching. *Frontiers in Education*, 3(118). <https://doi.org/10.3389/educ.2018.00118>
- Gravett, S. & Ramsaroop, S. (2015). Bridging theory and practice in teacher education: teaching schools – a bridge too far? *Perspectives in Education* 2015: 33(1), 131–146. <https://journals.ufs.ac.za/index.php/pie/article/view/1901>
- Grossman, P. & McDonald, M. (2008). Back to the Future: Directions for Research in Teaching and Teacher Education. *American Educational Research Journal*, 45(1), 184–205. <https://doi.org/10.3102/0002831207312906>
- Hammerness, K. (2014). Visions of Good Teaching. In S. Feiman-Nemser, E. Tamir & K. Hammerness (Red.). *Inspiring Teaching: Preparing teachers to succeed in mission driven schools*. Cambridge, MA: Harvard Education Press Andrahandskälla!!!
- Hammerness, K. & Klette, K. (2015). Indicators of Quality in Teacher Education: Looking at Features of Teacher Education from an International Perspective. I G. K. LeTendre & A. W. Wiseman (Red.), *International Perspectives on Education and Society* (Vol. 27, s. 239–277). Emerald Group Publishing Limited.
- Hartman, S. & Lundgren, U. (1980). *Individ, skola och samhälle: Pedagogiska texter av John Dewey*. Natur och Kultur.
- Hegender, H. (2010). *Mellan akademi och profession: Hur lärarkunskap formuleras och bedöms i verksamhetsförlagd lärutbildning*. Doktorsavhandling. Linköping: Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet.
- Karlstads universitet (2020, 29 dec). *Arbetsintegrerat grundlärarprogram*. <https://www.kau.se/utbildning/program-och-kurser/program/LAAG>
- Klette, K. & Hammerness, K. (2016). Conceptual Framework for Analyzing Qualities in Teacher Education: Looking at Features of Teacher Education from an International Perspective. *Acta Didactica Norge* 10(6), 26–52.
- Korthagen, F., Loughran, J. & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020–1041. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.022>
- Kristiansson, M. (2016). Att förändra undervisningen i ekonomi i ämnet samhällskunskap på grundlärarutbildningen. I M. Johansson & L. Johansson (Red.), *Studentcentrerat lärande, bedömning och examination* (Rapport nr UPE 2017:01, ss. 61–86). Karlstads universitet, <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1137068/FULLTEXT02>
- McDonald, M. (2005). "The integration of social justice in teacher education: Dimensions of prospective teachers' opportunities to learn." *Journal of Teacher Education* 56(5), 418–435.
- Mörk, H. (2019). *Verksamhetsintegrerat grundlärarutbildning, ett verktyg för skolutveckling?: Rektorers föreställningar om en utbildning då studenter är anställda och studerar*. [Magisteruppsats, Karlstads universitet]. DiVA. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1333437/FULLTEXT01.pdf>
- Patrick, C., Peach, D., Pocknee, C., Webb, F., Fletcher, M. & Pretto, G. (2009). *The WIL (work integrated learning) report: A national scoping study (ALTC Final Report)*. Queensland University of Technology, www.altc.edu.au and www.acen.edu.au.

- Sadurskis, A., Elenäs, J., Hejzlar, J. (2017). Utvärdering av tre kompletterande pedagogiska utbildningar (Rapport 2017:7). Stockholm: Universitetskanslerämbetet.
- von Schantz Lundgren, I. & Lundgren, M. (2012). Verksamhetsförlagd utbildning—En arena för lärarstudenter att utveckla sin ledarskapsförmåga? *Utbildning och lärande* 6(1), 50–67.
- Zeichner, K. & Conklin, H. (2005). Teacher education Programs. I M. Cochran-Smith & K. Zeichner, *AEAR Panel on Research in Teacher Education* (pp. 645–735). Publisher: American Educational Research Association.
- Zeichner, K., Payne, K. A. & Brayko, K. (2015). Democratizing Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 122–135. <https://doi.org/10.1177/0022487114560908>

Specialpedagogisk forskning med förskollärarstudenter som medforskare och medförfattare: en pilotstudie

Anne Lindblom

Førsteamanuensis vid Høgskolen i Innlandet, Lillehammer, Norge;

Lektor i specialpedagogik vid Karlstads universitet;

Honorary research fellow, Northern Institute and College of Indigenous Futures, Arts and Society, Charles Darwin University, Australia.

anne.lindblom@inn.no annelind@kau.se

Marika Falk

Förskollärarstuderande, Karlstads Universitet

marikafalk86@hotmail.se

Sammanfattning

Förskollärarutbildningen har en viktig uppgift i att ge studenter möjligheter att utveckla sina förmågor att kritiskt granska forskning och omsätta den i det praktiska arbetet i sitt kommande yrke. Den beprövade erfarenhet som finns hos förskollärare på fältet kompletterar och informerar forskningen. Inom det specialpedagogiska forskningsfältet finns behov av forskning i och om förskolan. I syfte att konstruera en modell för specialpedagogisk forskning med förskollärarstudenter som medforskare och medförfattare gjordes en pilotstudie utifrån en intervjuuppgift knuten till verksamhetsförlagd utbildning under termin två på förskollärarprogrammet vid Karlstads universitet. I artikeln presenteras utvecklingen av modellen samt resultat utifrån forskningsfrågorna i relation till Healys modell för forskningsbaserad utbildning.

Nyckelord

förskollärarutbildning, specialpedagogik, medforskande studenter, samkonstruktion av kunskap, pilotstudie

Inledning

Enligt våra erfarenheter uttrycker ofta verksamma förskollärare och förskollärarytstudenter behov av mer kunskap om specialpedagogik och hur de kan arbeta med barns olikheter. Under senare år har behovet av forskningsförankring i förskollärarytutbildningen vid Karlstads universitet lyfts. Vid Karlstads universitet omfattar förskollärarytprogrammet 210 högskolepoäng. Pilotstudien som beskrivs i denna artikel riktades specifikt mot två av målen i utbildningsplanen gällande kunskap och förståelse. Syftet med pilotprojektet var att konstruera en modell för specialpedagogisk forskning med förskollärarytstudenter som medforskare och medförfattare med två forskningsfrågor:

1. Hur kan studenters medforskande befästa förskollärarytstudenters kännedom om forskningsmetoder samt relationen mellan beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund specifikt fokuserat på specialpedagogiska perspektiv?
2. Hur kan studenters medforskande öka förskollärarytstudenters kunskaper om barns mångfald och olikheter kopplat till inkluderande praktiker?

Denna artikel presenterar pilotprojektets initiala modell, genomförandet och modellen som växte fram under processen. Resultaten redovisas med exempel från pilotintervjun för att förtydliga syftet.

Studenter som medforskare och medförfattare

En förhoppning om att stärka samarbetet mellan universitetet och verksamma förskollärare, samt att få syn på förskolläraernas förhållningssätt och perspektiv på barns olikheter, väckte tankarna på att utveckla en modell. Vidare inspiration kom från två studentcentrerade projekt. Det ena presenterades av ett forskarlag på ECER-konferensen i Italien 2018 (European Conference on Educational Research). Deras Erasmusprojekt MaCE (MaCE, 2020) med forskare från Norge, Danmark och England gav nya uppslag. Deras projekt publiceras i en vetenskaplig tidskrift som de startat inom projektet: *The journal of Youth Voices in Education: Methods, Theory, Practice*³. Det andra projektet genomfördes av Lindahl och Plank (2018) från Karlstads universitet och innebar att studenter undersökte debatten kring moskébygget i Karlstad. Deras arbete resulterade i en antologi.

I Sverige ledde akademiseringen av lärarutbildningarna till farhågor om att klyftan mellan teori och praktik skulle vidgas, och det fanns oro för vad detta skulle kunna betyda för verksamma förskollärare (Berntsson, 2001). Forskningsanknytning är fortfarande ett aktuellt ämne. Jeppsson och Haglund (2019) menar att forskningsförankringen i lärarutbildningen kan stärkas genom samförfattande (i deras fall handlar det om blivande

³ <https://ojs.cumbria.ac.uk/index.php/Youth/issue/archive>

gymnasielärares examensarbeten i fysikdidaktik), och föreslår att studenter gradvis involveras i forskning. Det finns utmaningar inom områdena "självständighet, samförfattarskap och författarordning" (Jeppsson & Haglund, 2019, s. 99) när det gäller sampublication av examensarbeten. Persson (2018) skriver om disputerade lärarutbildares syn på akademisk kompetens och hur den tillvaratas i lärarutbildningen i samband med handledning av examensarbeten. Deltagarna lyfte att begreppet forskningsanknytning är komplicerat och att det ibland tycks förstås som andelen forskarutbildad personal som deltar i utbildningarna.

Loughran (2004) menar att reflexiva praktiker är en grundpelare i lärarutbildningar, men att reflekterandet lätt kan bli rutinartat och urvattnat och därmed riskerar att uppfattas som meningslöst, eller som ytterligare en uppgift att göra. Att göra studenter till forskare eller medforskare kan vara ett sätt att angripa denna reflektionströtthet och medvetandegöra deras lärande om egen undervisning för att få syn på undervisningsbehov. Författaren förespråkar att lärarutbildningar antar ett förhållningssätt där forskande lärarstudenter ses som en reflexiv praktik som kan leda till forskande lärare och skriver: "So the question arises, how might student teachers be encouraged to learn about their own practice and not approach it as another imposed task?" (Loughran, 2004, s. 213). Genom att studenterna i Loughrans studie antog ett forskande arbetssätt gentemot sitt lärande tog de också mer ansvar för lärandet. I detta exempel från Australien använde lärarstudenter anekdoter från sin egen verksamhetsförlagd utbildning, VFU.

Vid The University of Northampton utvecklades 2008 en modell som innebar att personal och studenter vid universitetet kunde forska tillsammans i syfte att bidra med kunskap till lärande- och undervisningspraktiker (Maunder et al., 2013). Det kollaborativa arbetet mellan studenter och forskare bidrar till att utveckla institutionen och nya färdigheter. Forskarna drar fördel av studenternas perspektiv och den resurs som studenterna utgör i forskningsarbetet. Detta arbetssätt ger positiva verkningar för hela lärosätet: "Such collaborations have reported widespread benefits, not just to the students involved, but also to staff, fellow students and institutions as a whole" (Maunder et al., 2013, s. 142). I deras forskning deltog de medforskande studenterna i utvecklandet av en intervjuguide och de samlade in data självständigt utan forskares medverkan. Då informanterna i studien var studenter menar författarna att deras röster blev mer autentiskt representerade genom att de intervjuades av medforskande studenter. De medforskande studenterna är också medförfattare till artikeln (Maunder et al., 2013).

De danska forskarna Wulf-Andersen et al. (2013) skriver om hur studenter kunde göra ett obligatoriskt projektarbete som medforskare i deras forskningsprojekt. De lyfter olika dilemman, till exempel forskarens dubbla roller där hen både ska handleda och betygsätta den medforskande studenten. Forskarna poängterar att det krävs en genomtänkt organisering av universitet som vill arbeta med medforskande studenter och menar att

deras projekt bidrog till studenters lärande, till empiriska och teoretiska aspekter av forskning samt till utveckling av breda perspektiv och djupanalys (Wulf-Andersen et al., 2013, s. 1). Många studenter beskrev att de uppskattade att praktiskt få forska, och att få egna upplevelser och erfarenheter av forskning. De uttryckte att det var väldigt motiverande att forska på riktigt och att komma fram till något som skulle användas istället för att göra en mera konstlad uppgift som skulle hamna på någon hylla.

Skaug och Osnes (2019) gjorde ett större projekt med förskollärarstudenter under deras första utbildningsår vid Oslo Met i Norge med fokus på kvantitativ metod. Två lärare och 280 studenter deltog i det lärarstyrda forskningsprojektet. Forskarna valde att involvera studenterna tidigt med stöd i Boyerkommissionen som förordar att studenter bör delta i forskning under sitt första studieår (Boyer Commission, 1998, refererad till i Skaug & Osnes, 2019). Skaug och Osnes metod utgick ifrån Healys (2005) modell för forskningsbaserad utbildning och beskriver modellens fyra lärandeaktiviteter:

I lærersentrerte læringsaktiviteter formidles nyere forskningsresultater innen faget (research-led) og/eller det undervises i tema knyttet til forskningsprosesser og vitenskapelige metoder (research-oriented). I studentsentrerte læringsaktiviteter er studentene aktive i faglige diskusjoner (research-tutored) og/eller studentene utfører egen forskning (research-based). (Skaug & Osnes, 2019, s 9)

Studenterna fick tillsammans med två lärare samla in kvantitativ data genom observationer av barns lek i olika fysiska miljöer. Skaug och Osnes (2019) konstaterar att förstaårsstudenter på förskollärarprogrammet kan ha utbyte av att medverka i yrkesrelevant forskning. Forskarna tror att den forskningsbaserade undervisningen var särskilt gynnsam då projektet handlade om lek i förskolan, vilket är grundstenen i förskolans verksamhet.

Teoretisk inramning

Den teoretiska inramningen är tredelad. Den första delen innefattar själva modellen för pilotstudien medan den andra och tredje delen är kopplad till studiens innehåll.

Modell för forskningsbaserad utbildning

Healy (2005, s. 67) menar att det finns utmaningar för universitet när det gäller att förändra kursplaner. Dessa utmaningar kan leda till nya sätt att arbeta tillsammans i vad han kallar ”communities of inquiry”. Healy (2005) menar att studenters fördjupade lärande och förståelse av forskning gynnas av att de är involverade i forskning. Healy (2005, s. 70) har vidareutvecklat Griffiths (2004, s. 722) modeller av relationer mellan forskning och undervisning till en modell som visar olika sätt att designa kursplaner utifrån dessa relationer. Healy (2005) benämner den första typen forskningsledd och den kännetecknas av att kursplanen struktureras kring specifika ämneskunskaper. Den andra typen kallas forskningsorienterad och handlar om att förstå hur kunskap produceras inom ämnet. Den tredje typen kallas forskningsinstruerad och innebär att fokus ligger

på att studenter skriver, läser och diskuterar vetenskapliga texter. Den fjärde och sista typen kallas forskningsbaserad. Då involveras studenterna i undersökande eller forskande processer. Healy (2005, s. 69) kategoriserar de två första typerna som lärarfokuserade och de två sista som studentfokuserade.

Specialpedagogiska perspektiv

Det finns olika sätt att se på specialpedagogisk verksamhet. Synsätten bygger på olika paradigmer som ibland kallas specialpedagogiska perspektiv. Man kan säga att det handlar om var man lägger ansvaret för problemet eller svårigheterna. För förskollärarstudenters egen förståelse av barns olikheter har det stor betydelse vilket paradigm som råder på VFU-platsen (se Persson, 2013). Det medicinska bristperspektivet kallas för kategoriskt perspektiv av Persson (2013). Inom detta perspektiv ses svårigheter som inneboende hos individen, och fokus i den pedagogiska verksamheten ligger på att barnet ska anpassa sig eller segregeras. När fokus riktas mot individen blir det intressant och viktigt med diagnoser. Påföljden kan bli särskilda grupperingar av barn som hanteras av experter inom det aktuella området. Det pedagogiska ansvaret lyfts från förskolläraren eller läraren till experten, till exempel specialläraren eller specialpedagogen. Utifrån en social förståelse talar Persson (2013) om ett relationellt perspektiv. Med ett sådant perspektiv uppstår svårigheter i individens samspel med den pedagogiska miljön och det är där man söker orsaker till svårigheterna. Därmed hamnar fokus på att anpassa miljön, pedagogiska strategier med mera till individens behov så att individen inkluderas. Shakespeare (2006) menar att det är för enkelt med ett dikotomiskt tänkande och menar att ett holistiskt perspektiv på funktionsnedsättningar och svårigheter bättre kan synliggöra den komplexa relationen mellan individen och strukturella faktorer. Han menar att människor får svårigheter och/eller funktionshinder både på grund av strukturella faktorer i samhället och på grund av sina kroppar.

Definitioner av inkludering

Inkludering är ett begrepp som ofta används i förskole- och skolsammanhang, men det är inte alltid säkert att man talar om samma sak. Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM, 2020) menar att "Inkludering är en pågående demokratisk process som visar på alla människors rättigheter och lika värde och som ständigt söker efter bättre sätt att tillvarata mångfald och olikheter". Nilholm och Göransson (2013, s. 29) definierar tre perspektiv på inkludering; den gemenskapsorienterade definitionen, den individorienterade definitionen och den placeringsorienterade definitionen.

Författarna presenterar först den gemenskapsorienterade definitionen av inkludering utifrån en radikal förståelse som kräver att alla elever ska undervisas inom ett och samma system istället för i olika typer av specialskolor och grupper vid sidan av verksamheter för barn och elever som anses vara "normala" (Nilholm & Göransson, 2013, s. 25). Ur ett radikalt perspektiv på inkludering ses olikhet som en tillgång och man anser att verksamheter ska anpassas till barns och elevers olika förutsättningar och behov. Dessa

rättigheter finns tydligt framskrivna i Läroplan för förskola, Lpfö18 (Skolverket, 2018) och i Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr11 (Skolverket, 2019), även om inte inkludering som begrepp används. Nilholm och Göransson (2013) menar att i den gemenskapsorienterade definitionen är förståelsen av mångfald vid. De skriver:

Det finns egentligen ingen anledning att begränsa denna diskussion till att handla endast om elever som upplever svårigheter i skolan utan argumentet om att olikhet ska ses som en tillgång kan utsträckas till hela det spektrum av olikheter som möts i skolan, till exempel elevers olika etniska och språkliga bakgrunder. (Nilholm & Göransson, 2013, s. 26)

Gemenskap, demokratiska processer samt uppfattningen att barn och elever måste vara delaktiga i social gemenskap och i kunskapstillägnande utgör kärnan i den gemenskapsorienterade definitionen av inkludering.

Den individorienterade definitionen av inkludering fokuserar oftast enbart på barnet eller eleven som är i svårigheter. I förskolekontext kan det till exempel handla om barnets förmåga att kommunicera med andra barn i lek eller barnets språkutveckling. Om hen "trivs i skolan, har goda sociala relationer och når målen" så anses hen vara inkluderad (Nilholm & Göransson, 2013, s. 29). Delaktighet och gemenskap i fråga om kunskapstillägnande tas inte med i beräkningen. Slutligen menar författarna att den placeringsorienterade definitionen där barnet eller eleven finns på samma ställe som de andra är en missuppfattning och inte handlar om inkludering. Nilholm och Göransson (2013) poängterar att det inte är inkludering när barn och elever befinner sig i segregerade miljöer.

Metod

Enligt Malmqvist et al. (2019) finns det lite beskrivet om pilotstudier i vetenskapliga tidskrifter, trots att metodlitteratur ofta förespråkar att pilotstudier genomförs. Pilotstudier ger viktig information som kan förbereda forskare så att de bättre kan möta utmaningar i forskning samt känna större metodsäkerhet. Vidare kan pilotstudier öka kvaliteten på forskning genom den information som genereras.

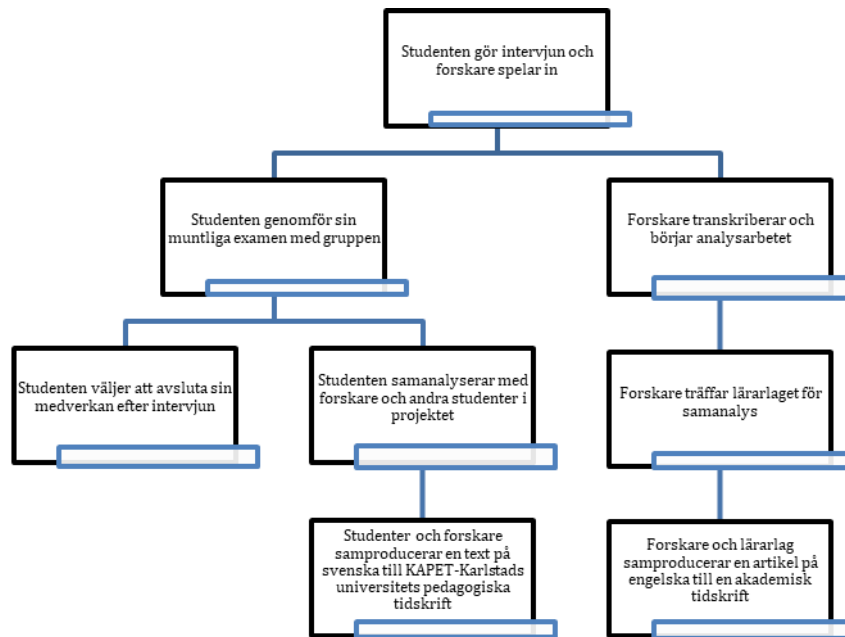
Både den ursprungliga och den anpassade modellen som vi använde oss av innehöll Healys fyra typer av forskningsbaserad utbildning. Utgångspunkten för vår pilotstudie var en intervjuuppgift termin 2 under första året på förskolläraryrket. Under termin 2 på förskolläraryrket vid Karlstads universitet ingår en examination som innebär att studenterna ska göra en intervju med en förskollärare utifrån tre områden i kursen: inkludering, specialpedagogik och social samvaro. Arbetssättet (intervju) stämmer in på Healys (2005) typ 2, *forskningsorienterad* undervisning, som handlar om förståelse för hur ämnesspecifika kunskaper produceras. Examinationen redovisas muntligt i grupp och hör enligt Healy (2005) till typ 3, *forskningsinstruerad*, vilket innebär att studenter skriver, läser och diskuterar vetenskapliga texter.

Under båda terminerna 2019 presenterades pilotstudien i samband med en föreläsning om specialpedagogik i förskolan, vilket stämmer överens med typ 1, *forskningsledd* med specifika ämneskunskaper (Healy, 2005), som kännetecknas av att kursplanen struktureras kring specifika ämneskunskaper. VT 2020 presenterades pilotstudien kort i uppstarten av en ny kurs med specialpedagogisk inriktning. Studenterna erbjöds möjligheten att ingå i projektet på tre olika sätt. Det första sättet att medverka innebar att studenter kunde göra sin intervju med en forskare (som spelade in intervjun) närvarande. Detta var dessa studenters enda insats i pilotprojektet. På så sätt kunde de delta i *forskningsbaserad* utbildning (Healy, 2005), där de involverades i forskningsprocesser och undersökande arbete. På detta sätt påverkades inte studenternas arbetsinsats eftersom det var en examination som ändå skulle göras. Det andra sättet att medverka innebar även analys tillsammans med forskaren (efter transkribering av intervjun), vilket också överensstämmer med forskningsbaserad utbildning (Healy, 2005). Det tredje sättet att medverka på var att samskriva en vetenskaplig artikel till *KAPET – Karlstads Universitets Pedagogiska Tidskrift* utifrån projektet tillsammans med forskare och medforskande studenter.

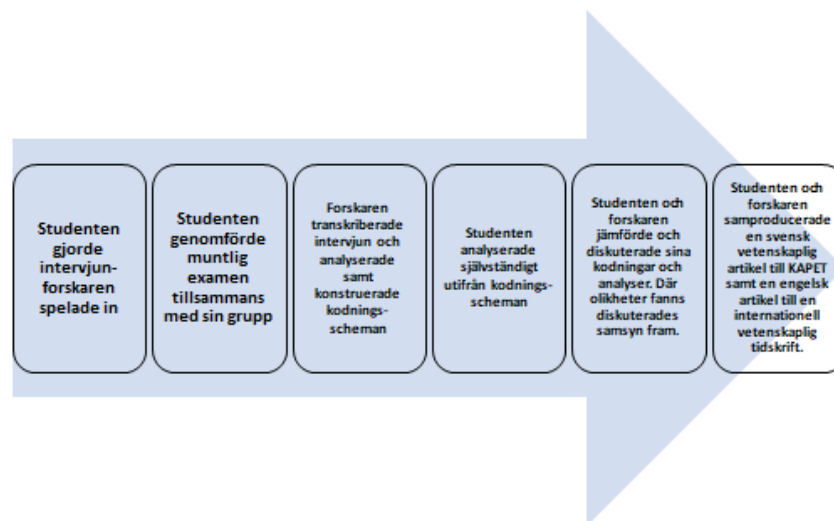
Planerad modell

Initialt var det tänkt att lärarlaget, som består av odisputerade lärare samt två forskande lärare, skulle samanalysera och samskriva en vetenskaplig artikel på engelska till peer review-publicering i en internationell akademisk tidskrift. Förhoppningen var att få ihop 5-10 intresserade studenter per termin som tillsammans med forskarna kunde diskutera fram intervjufrågor kring de tre områdena i examinationen; inkludering, specialpedagogik och social samvaro på ett sätt liknande det som Maunder et al. (2013) tidigare hade använt sig av.

Ur rättssäkerhetssynpunkt, och för att examinationen skulle påverkas så lite som möjligt, skulle deltagarna följa examinationsanvisningarna på samma sätt som de studenter som inte deltog i pilotstudien. Det är också därför transkriberingen av inspelningen skulle göras av forskarna. Analysarbetet tillsammans med studenterna skulle inte göras förrän efter de var klara med sin examination och hade fått den bedömd. De forskande lärarna skulle inte vara involverade i bedömningen av dessa examinationer. Den ursprungliga modellen för pilotstudien föll på att endast en forskare och en medforskande student så därför fick modellen anpassas. Figur 1 illustrerar den ursprungliga modellen medan figur 2 illustrerar genomförandeprocessen.



Figur 1: Tänkt modell för pilotprojekt



Figur2: Modellen som växte fram under pilotstudien.

Etiska överväganden

Projektet var designat utifrån Vetenskapsrådets etiska riktlinjer (Vetenskapsrådet, 2017) gällande informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet. Informationen till medforskande studenter hade samma innehåll som den som gavs till de förskollärare som ville delta i projektet med tillägget att studenterna kunde välja att delta på tre olika sätt. I samtyckesformulären informerades medforskande studenter och informanter om att deras deltagande var frivilligt och kunde dras tillbaka

utan orsak eller påföljd. Konfidentialitetskravet tillgodosågs genom att alla namn skulle fingeras i publikationer samt att eventuella kodlistor skulle hållas åtskilda från forskningsmaterialet. Vidare förekom information om hur materialet skulle nyttjas, vilket är i publikationer, konferenspresentationer samt i undervisnings- och utbildnings syfte. Slutligen fanns information om General Data Protection Regulation, GDPR. I mars 2019 fick projektet godkänt att starta utan att genomgå fullständig etikprövning då inga känsliga uppgifter skulle hanteras.

Deltagare

Projektet presenterades för förskollärostudenter som gick termin 2 vårterminen 2019, höstterminen 2019 samt vårterminen 2020. Det blev slutligen endast en student som deltog i pilotstudien. Av etiska skäl valde hon medvetet att inte kontakta förskollärare på sin VFU-plats. Då det endast blev en pilotintervju var det viktigt att förskolläraren inte skulle kunna identifieras. Förskollärostudenten bokade därefter in en tid med en annan förskollärostudent för pilotintervju.

Genomförande

Förskollärostudenten höll i intervjun medan forskaren satt tyst i rummet och spelade in intervjun. Forskaren hade konstruerat intervjuguiden och förskollärostudenten fick möjlighet att ge respons på den på förhand. Under intervjun svarade studenten för att kommentera och ställa följdfrågor. Forskaren transkriberade intervjun ordagrant och gjorde därefter en tematisk analys av materialet utifrån forskningsfrågorna. Vidare färgmarkerades texten, och digital text klipptes och klistrades in i tabeller utifrån forskningsfrågorna och de teman som förekommit i texten. Därefter skickades kodningsschemat med valda färger till den medforskande studenten som sedan kodade materialet självständigt. En serie analysmöten över zoom genomfördes. Vid de fåtal ställen i transkriptet där kodningarna inte gjorts på samma sätt diskuterades de utifrån forskningsfrågorna, vilket ledde till en gemensam uppfattning. I analysen av forskningsfrågan om inkludering ledde diskussionen till att det skapades en ny kategori inom temat. Då det endast var en forskare och en medforskande student i pilotstudien beslöt vi att samskriva både en svensk och en engelsk vetenskaplig artikel.

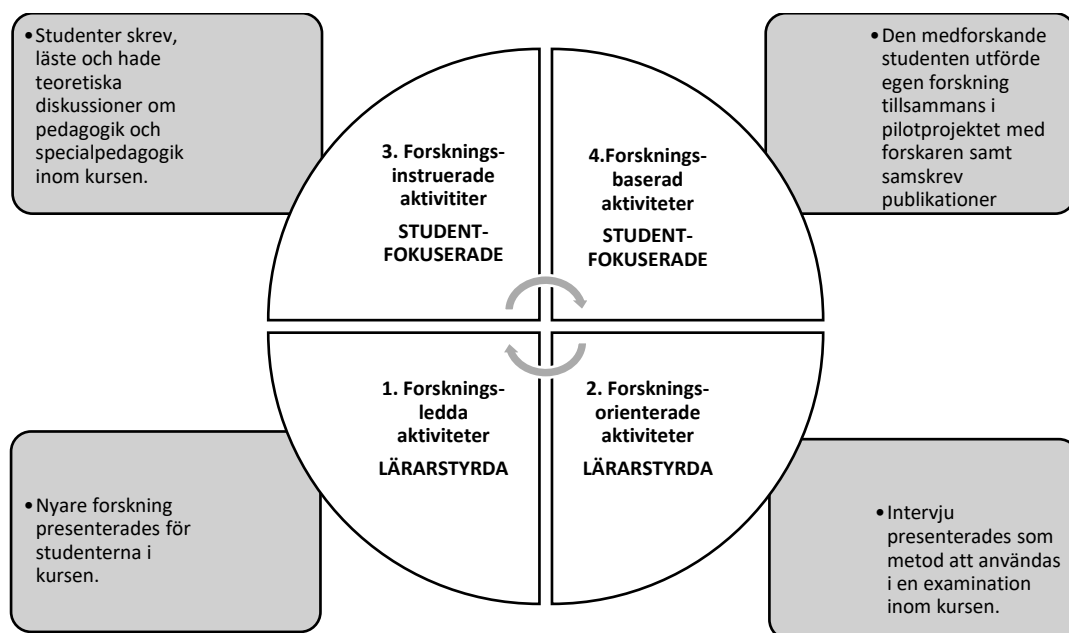
Resultat och analys

Syftet med pilotprojektet var att konstruera en modell för specialpedagogisk forskning med förskollärostudenter som medforskare och medförfattare med forskningsfrågorna:

1. Hur kan studenters medforskande befästa förskollärostudenters kännedom om forskningsmetoder samt relationen mellan beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund specifikt fokuserat på specialpedagogiska perspektiv?
2. Hur kan studenters medforskande öka förskollärostudenters kunskaper om barns mångfald och olikheter kopplat till inkluderande praktiker?

Resultatet presenteras kort utifrån de fyra komponenterna i Healys (2005) modell och sedan utifrån de två forskningsfrågorna.

Delkurs 3 i kursen Tema lärande och utveckling innehöll aktiviteterna; 1. *forskningsledda*: presentation av nyare forskningsresultat, 2. *forskningsorienterade*: intervju som metod, 3. *forskningsinstruerade*: skrivande, läsande och teoretiska diskussioner om pedagogik och specialpedagogik. Dessutom kom den fjärde typen av aktivitet in både i kursinnehållet och pilotprojektet, 4. *forskningsbaserad*. Samtliga studenterna prövade att intervjua en förskollärare och den medforskande studenten utförde egen forskning tillsammans med forskaren i utprövandet av modellen och samskrivningen av vetenskapliga texter. Vi har tolkat in våra aktiviteter i kursen och pilotstudien i Healys modell från 2005.



Figur 3: Pilotstudien tolkad in i Healys modell (2005, s. 70)

Forskningsfråga 1

Forskningsfråga 1 handlade om att befästa förskollärarstudenters kännedom om forskningsmetoder samt relationen mellan beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund specifikt fokuserat på specialpedagogiska perspektiv. Pilotstudien var kvalitativ med intervju som metod, vilket erbjöd förskollärarstudenterna både teoretisk och praktiskt kännedom om intervju som forskningsmetod (Healy (2005) typ 2: *forskningsorienterad utbildning*). Genom att få ställa följdfrågor utifrån förskollärarens svar erfors hur en intervjuguide kan vara till stöd för forskaren, men också hur inspelning kan hjälpa forskaren att fokusera på att lyssna aktivt på informanten. Citatet här nedan visar hur studenten börjar fråga om förskollärarens erfarenheter och sedan själv konstruerar en följdfråga:

Studenten (fråga från intervjuguiden): Ja, så, har du erfarenhet av barn i behov av särskilt stöd eller anpassning i förskoleverksamheten? Hur har ni arbetat i så fall och vad har det särskilda stödet eller anpassningarna bestått av?

Förskolläraren: Mmm jo men det var för, det var det barnet jag sa för två år sen som var här, ehm och han hade ju, han fick en remiss och så har jag tydligen hört att små barn får, det är väldigt svårt för dom att få en remiss och dom trodde väl att det var åt autismhället... då fick vi en assistent som eh som var med honom hela tiden, och det blev jättebra för att det var mycket konflikter innan....

Studenten (egen formulerad följdfråga): Hur hade ni kunnat gjort om ni inte fick assistent? Hur hade ni liksom, hur tror du ni hade kunnat...

Förskollärarens berättelse om det egna praktiska arbetet återspeglade de olika specialpedagogiska perspektiven, vilket bidrog till att befästa kopplingen mellan beprövad erfarenhet och vetenskap. Ett exempel på detta är då förskolläraren berättade att "det finns alltid nej-sägare", vilket genom en kategoriserande benämning av barnet kan tolkas in i det medicinska eller kategoriska perspektivet där svårigheter ses som inneboende hos individen och fokus i pedagogisk verksamhet ligger på att barnet ska anpassa sig eller segregeras (Persson, 2013). Enligt det sociala, eller relationella, perspektivet uppstår svårigheter i samspel med den pedagogiska miljön och det är där man söker orsaker till individens svårigheter (Persson, 2013). När förskolläraren säger "locka fram språket i lek" kan vi tolka det som att det ligger på personalen att hitta lösningar. Shakespeare (2006) menar att det är för enkelt med ett dikotomiskt tänkande och menar att ett holistiskt perspektiv på funktionsnedsättningar och svårigheter bättre kan synliggöra den komplexa relationen mellan individen och strukturella faktorer. Han menar att människor får svårigheter och/eller funktionshinder både på grund av strukturella faktorer i samhället och på grund av sina kroppar. Ett sådant interaktionsperspektiv kan ses i uttalandet: "Det är väldigt mycket arabiska på avdelningen och vi har ju haft många pedagogiska diskussioner om hur vi ska jobba, hur tänker vi?". Förskolläraren och kollegorna har diskuterat hur barnens förutsättningar, i det här fallet att de talar ett annat språk, och den pedagogiska miljön, hur de ska arbeta med detta. Det tyder på att de ser på svårigheten att barnen inte pratar svenska som en interaktion mellan barnen och miljön och inte endera eller.

Forskningsfråga 2

Den andra forskningsfrågan handlade om att öka förskollärarstudenters kunskaper om barns mångfald och olikheter kopplat till inkluderande praktiker. Som beskrivet under den första forskningsfrågan var det barn som talade arabiska och ett barn med misstänkt autism som förskolläraren talade om i sin berättelse, men hon talade också om barn generellt utifrån olika förutsättningar, vilket stämmer in på den vidare förståelsen av inkludering som innefattar alla barn och som beskrivs av Nilholm och Göransson (2013). Fem typer av inkluderande praktiker framträdde i intervjun vilka redovisas i sin helhet i en engelsk artikel (se Lindblom & Falk, 2021). Förskollärarens narrativ tyder på förståelse av inkludering som en process (se Nilholm & Göransson, 2013). Vidare tyder

resultaten på att förskollärares förståelse av inkludering är gemenskapsorienterad. Förskolläraren berättar om hur de arbetar för att alla barn ska vara delaktiga i lek:

... i den fria leken är det svårt ibland för vissa barn att ta sig för och speciellt om man har ett annat modersmål så då måste vi vara delaktiga i leken, och hjälpa till litegrann och hitta på en ny lek eller hitta på en lek som alla barn får vara med (Förskolläraren)

Sammantaget gav deltagandet i pilotprojektet en inblick i hur mångfald och variation kan se ut på en förskola och gav exempel på inkluderande praktiker som omfattar alla barn, oavsett förutsättningar och behov. Studenten fick ökad kunskap om inkluderande förhållningssätt med specifikt fokus på annat modersmål och autism men också kring diskursen om barns olikheter på den förskola där förskolläraren arbetar.

Diskussion

Genom att utnyttja ett moment i förskolläraryrket, i detta fall en examination, gavs flera möjligheter för studenter att delta i projektet med varierande grader av arbetsinsats. Flera faktorer bidrog dock till att projektet inte tog fart och det lades därför ner efter tre terminers försök. Av totalt 295 studenter inskrivna termin 2 under de tre terminer som projektet pågick genomförde endast en student sin intervju inom projektet. Kanske är termin 2 för tidigt i utbildningen för studenter att tänka sig själva som medforskare, kanske känns det osäkert att en forskare är med och spelar in och närvarar vid intervjun när man är ny intervjuare. Kanhända att studenter har fullt upp med sina studier och inte har tid och energi att lägga på ytterligare arbete utanför kursens ram.

Loughran (2004) påpekar att en möjlig positiv följd av en lärarutbildning där studenter får forska kan vara att studenter kan se sig själva i en forskarroll. Det blev en effekt av pilotprojektet för den enda medforskande studenten, men det blev också en möjlighet för henne att få ökade akademiska och vetenskapliga kunskaper och erfarenheter. De erfarenheter och kunskaper som erövrades genom att vara medforskare i detta projekt skapade bättre förberedelser inför examensarbetet. En annan värdefull möjlighet var att ta del av förskollärares beprövade erfarenhet utifrån teorier. Om fler studenter hade medverkat hade projektets resultat gett en vidare bild av förskollärares föreställningar om specialpedagogik i förskolan.

Skaug och Osnes (2019) genomförde sin forskning med studenter som var i ett tidigt skede av sin utbildning, vilket talar emot att det var själva placeringen av projektet som var problemet. Enligt Boyer Commissionen (1998, refererad till i Skaug & Osnes, 2019) bör studenter delta i forskning under sitt första studieår, men skillnader i organiseringen av utbildningar och innehåll kan göra det svårt att implementera modeller från andra projekt utan anpassningar. I kommande projekt skulle det kunna vara av vikt att lägga ännu mer tid och planering på att locka intresserade studenter att delta. Att lägga hela studentens insats i forskningsprojekt inom ramen för utbildningen, så som Skaug och

Osnæs (2019) gjorde, skulle kunna vara ett alternativ, men kräver ett gemensamt grepp i förskolläraryrket. En annan möjlighet skulle kunna vara att se till att det finns forskningsmedel att täcka studenters och medforskande kollegors insatser. Det kunde också ha gjorts en medveten satsning på adjunkters kompetensutveckling och möjlighet att delta i ett forskningsprojekt.

Sammanfattningsvis gav pilotstudien mersmak, och specialpedagogik i förskola som forskningsområde framstår som ytterst relevant. Genom att forska tillsammans upplevde vi det som Healy (2005, s. 67) kallar för en "community of inquiry" och hur lärandet och förståelsen fördjupades igenom hela processen. I förskollärarens berättelse kan det anas att det är lättare att arbeta med inkludering när det finns en definierad problematik eller ett tydligt fokus för arbetet, såsom barn med annat modersmål som inte talar svenska, än barn med odefinierade svårigheter där man saknar verktyg och strategier, såsom barn med beteendeproblematik som eventuellt kan kopplas till autismspektrumtillstånd. Detta är ett intressant område för vidare forskning.

Referenslista

- Berntsson, P. (2001). Möjligheter med förhinder. Den nya lärutbildningen och förskollärarna. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 6(3), 206-207.
- Griffiths, R. (2004) Knowledge production and the research-teaching nexus: The case of the built environment disciplines. *Studies in Higher Education*, 29 (6), 709-26.
- Healey, M. (2005). Linking research and teaching: Exploring disciplinary spaces and the role of inquirybased learning. I R. Barnett (Red.), *Reshaping the university: New relationships between research, scholarship and teaching* (s. 67-78). Open University Press.
- Jepsson, F., Haglund, J. (2019). Sampublicering med studenter – ett sätt att stärka forskningsanknytningen i lärutbildningen. *Högre Utbildning*, 9(1), 98-11.
<https://doi.org/10.23865/hu.v9.1528>
- Lindblom, A., & Falk, M. (2021). *Researcher-student collaboration in a pilot study: Inclusive practices in preschool*. (Manuskript inlämnat för publicering).
- Lindahl, K., & Plank, K. (Red.). (2018). *Karlstads moské: Förhandlingar om islam i Värmland*. Karlstads universitet. <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1266911/FULLTEXT01.pdf>
- Loughran, J.J. (2004). Student teacher as researcher: Accepting greater responsibility for learning about teaching. *Australian Journal of Education*, 48(2).
- MaCE. (2020). *Marginalisation and co-created education*.
<https://www.usn.no/english/research/projects/marginalisation-and-co-created-education-mace/>
- Malmqvist, J., Hellberg, K., Möllvie, G., Rose, R. & Shevlin, M. (2019). Conducting the pilot study: A neglected part of the research process? Methodological findings supporting the importance of piloting in qualitative research studies. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1-11. <https://doi.org/10.1177/1609406919878341>
- Maunder, R. E., Cunliffe, M., Galvin, J., Mjali, S., & Rogers, J. (2013). Listening to student voices: Student researchers exploring undergraduate experiences of university transition. *Higher Education*, 66, 139-152. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9595-3>

- Nilholm, C., & Göransson, K. (2013). *Inkluderande undervisning : Vad kan man lära av forskningen?* (FoU skriftserie nr 3). Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Persson, B. (2013). *Elevens olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Liber.
- Persson, C. (2018). Forskarutbildade lärares syn på forskningsanknytning: Akademisk kompetens i lärarutbildningen. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 23(1–2), 64–88.
- Shakespeare, T. (2006). *Disability rights and wrongs*. Routledge
- Skaug, H. N., & Osnes, H. (2019). Lærerikt å forske selv om jeg ”bare” er student! Studentaktiv forskning på barnehagelærerutdanningen. *Högre Utbildning*, 9(1), 6-19. <https://doi.org/10.23865/hu.v9.1177>
- Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan*. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d5aa/1553968116077/pdf4001.pdf>
- Skolverket. (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: reviderad 2019*. <https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2019/laroplan-for-grundskolan-forskoleklassen-och-fritidshemmet-reviderad-2019>
- Specialpedagogiska skolmyndigheten, SPSM. (2020). *Inkludering*. <https://www.spsm.se/stod/inkludering/>
- Vetenskapsrådet. (2017). God forskningssed. https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf
- Wulf-Andersen, T., Mogensen, K. H., & Hjort-Madsen, P. (2013). Researching with undergraduate students: Exploring the learning potentials of undergraduate students and researchers collaborating in knowledge production. *Journal of Research Practice*, 9(2), Article M9.

Barns rättigheter som tvärvetenskapligt kunskapsfält i svensk lärarutbildning

Åsa Olsson

Docent i pedagogiskt arbetet

asa.olsson@kau.se

Anders Broman

Lektor i statsvetenskap

anders.broman@kau.se

Nina Thelander

Lektor i pedagogiskt arbete

nina.thelander@kau.se

Sammanfattning

Blivande lärare i Sverige ska enligt styrdokument ha förmåga att beakta barns rättigheter enligt FN:s konvention om barnets rättigheter. Syftet med artikeln är att undersöka vilken position kunskapsfältet för barns rättigheter har inom svensk lärarutbildning. Forskningsprojektet har varit riktat mot lärarutbildningarnas utbildningsvetenskapliga kärna, UVK, som ingår i samtliga lärarprogram i Sverige. Studien omfattar en enkät skickad till 317 kurs- och programansvariga lärarutbildare för UVK-kurser med svarsfrekvensen 49 %. Dessutom genomfördes en dokumentstudie av 362 utbildnings- och kursplaner vid tolv lärosäten. Det sammantagna resultatet av enkätundersökningen och dokumentstudien ger en delvis motsägelsefull bild. En överväldigande majoritet av lärarutbildare anser att kunskaper om barns rättigheter är mycket viktigt för blivande lärare och att kunskapsområdet bör vara centralt i all lärarutbildning. Men trots detta och trots tydliga formuleringar i Högskoleförordningen så saknas i stor utsträckning konkreta mål- och innehållsbeskrivningar med anknytning till barns rättigheter i de aktuella kursplanerna. Med stöd av tidigare forskning menar vi att barns rättigheter bör tydliggöras som ett didaktiskt område inom ramen för en övergripande hållbarhetsdidaktik i svensk lärarutbildning. Vidare bör utgångspunkten för undervisningen vara de frågor som är aktuella och som upplevs som viktiga för lärarstudenter, utan att man förlorar rättighetsaspekter. Slutligen krävs det att ämnesövergripande tematiska studier i större utsträckning möjliggörs inom lärarprogrammen.

Nyckelord

barns rättigheter, lärarutbildning, kursplaner, styrdokument

Inledning

Blivande lärare i Sverige ska enligt högskoleförordningen ha förmåga att i sitt arbete beakta de mänskliga rättigheterna, i synnerhet barns rättigheter enligt FN:s konvention om barnets rättigheter (Högskoleförordningens examensordning för förskolläraryrket och grundläroverutbildning, 1993). Vikten av detta skärptes ytterligare vid årsskiftet 2019/20 då barnkonventionen blev svensk lag. I förarbeten till lagstiftningen framhölls behovet av ett kunskapslyft bland lärare och andra yrkesgrupper som arbetar med barn. Tidigare har FN:s Barnrättskommitté uttryckt oro i kommentarer till Sveriges rapportering, över att ”relevanta yrkesgrupper inte har tillräcklig utbildning i bedömning av barnets bästa” (FN:s barnrättskommitté, 2015, s. 4), där lärare otvivelaktigt måste ses som en relevant yrkesgrupp. Nationella undersökningar har lyft fram att mänskliga rättigheter i lärarutbildningarna behandlas som perspektiv snarare än som kunskapsinnehåll (Högskoleverket 2008), och att förekommande arbetsformer inte stödjer utvecklingen av studenters förmåga att förverkliga barns rättigheter (UKÄ, 2015).

Relationen mellan mänskliga rättigheter och barns rättigheter är inte helt okomplicerad. I vissa fall associeras inte mänskliga rättigheter med alla människors rätt till ett värdigt liv, utan snarare med vuxnas civila, politiska, sociala och kulturella rättigheter, vilket då helt eller delvis utesluter barn (Howe & Covell, 2010). Barns rättigheter å sin sida indelas ibland i ”tre P”, vilka står för ”provision”, ”protection” och ”participation”, och särskiljs därmed från mänskliga rättigheter (Quennerstedt, 2010). Brantefors et al. (2019) antar ett rättighetsperspektiv, där barns rättigheter förstås som inkluderade i de mänskliga rättigheterna, och de använder utifrån denna ståndpunkt begreppet ”barns mänskliga rättigheter” (s. 24). I enlighet med Brantefors et al. ses i den här artikeln barns rättigheter som inkluderade i ett övergripande ramverk av mänskliga rättigheter. Då gängse språkbruk i styrdokument, såsom Högskoleförordningen, är att särskilja mänskliga rättigheter från barns rättigheter används dessa begrepp i artikeln. Syftet med artikeln är att undersöka vilken position kunskapsfältet barns rättigheter har inom svensk lärarutbildning. Följande forskningsfrågor ställs:

- I vilken grad betraktas kunskaper om barns rättigheter som viktiga för blivande lärare?
- Vilket innehåll ges barns rättigheter i lärarutbildningarna?
- I vilka ämnesområden och kurser i lärarutbildningarna hör enligt lärarutbildare undervisning om barns rättigheter hemma?

Om lärarutbildning

Innehållet i all svensk lärarutbildning styrs av Högskoleförordningens examensordning (1993). I de allra flesta fall följer utbildningsplanerna för de olika lärarprogrammen ordagrant målformuleringarna i förordningen (Olsson m. fl., 2020). Vidare ingår i all lärarutbildning utbildningsvetenskaplig kärna, UVK. Dessa kurser är indelade i sju teman⁴ och omfattar totalt ett års studier. Innehållet förväntas ge blivande lärare, oavsett inriktning, en gemensam kunskapsbas som anknyter till det kommande yrket. När det gäller explicit barnrättsinnehåll anges för samtliga lärarutbildningar att studenterna ska kunna ”visa förmåga att kommunicera och förankra skolans/förskolans värdegrund, inbegripet de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingarna” (Högskoleförordningen, s. 5, 11 & 14). Vidare anges att studenterna ska visa förmåga att i det pedagogiska arbetet göra bedömningar utifrån ”relevanta vetenskapliga, samhällsliga och etiska aspekter med särskilt beaktande av de mänskliga rättigheterna, i synnerhet barnets rättigheter enligt barnkonventionen...”. Dessa skrivningar tydliggör att svensk lärarutbildning har ett uttryckligt uppdrag att utbilda blivande lärare om mänskliga rättigheter inklusive barns rättigheter, samt att detta till stor del ska ske inom den utbildningsvetenskapliga kärnan.

Tidigare forskning

För att stärka arbetet med utbildning i, om och för mänskliga rättigheter har FN tagit fram särskilda handlingsprogram (UN, 2005) som ger internationell vägledning för hela utbildningssystem och dess aktörer. För att nå en fullständig utbildning om mänskliga rättigheter krävs kunskaper och förmågor, värden och attityder samt handlingskapacitet. Dessa kriterier innebär att utbildningen inte bara ska ha ett kunskapsinnehåll om mänskliga rättigheter utan att den också ska genomsyras av en värdegrund och av lärandeaktiviteter med utgångspunkt i de mänskliga rättigheterna, samt att utbildningen ska stärka människors kapacitet att utöva och leva efter dessa (Tibbitts 2017; Bajaj, 2011, 2017). I FN:s deklaration ”United Nations Declaration on Human Rights Education and Training” (UN, 2011) uttrycks detta med att människor ska utbildas om (about), genom (through) och för (for) mänskliga rättigheter. Tibbitts menar att den tredje aspekten inte enbart avser kapaciteten att utöva sina egna rättigheter utan att den också omfattar att genom handling upprätthålla och försvara allas mänskliga rättigheter.

⁴ De sju områdena inom den utbildningsvetenskapliga kärnan är: 1. Skolväsendets historia, organisation och villkor samt skolans värdegrund innefattande de grundläggande demokratiska värderingarna och de mänskliga rättigheterna 2. Läroplansteori och didaktik 3. Vetenskapsteori och forskningsmetodik 4. Utveckling, lärande och specialpedagogik 5. Sociala relationer, konflikthantering och ledarskap 6. Bedömning och betygsättning 7. Utvärdering och utvecklingsarbete.

Svensk lärarutbildning uppfyller dock inte kraven för en komplett utbildning i mänskliga rättigheter utifrån de av FN uppsatta kriterierna (Olsson, 2020). En analys av styrdokument för svensk lärarutbildning visar att blivande lärare förväntas ha kunskaper om mänskliga rättigheter, inklusive barns rättigheter, samt förhållningssätt i enlighet med dessa. Däremot finns inga tecken på inslag av mål eller innehåll som syftar till handling eller förändring. Författaren drar slutsatsen att det inom svensk lärarutbildning saknas ambitioner att fostra framtida elever att utöva och försvara sina och andra barns rättigheter.

Utbildning om mänskliga rättigheter i internationell kontext

Som en följd av FN:s satsning på utbildning återfinns numera skrivningar om mänskliga rättigheter i nationella läroplaner i många länder. Trots att studier har visat att det finns en vilja och en ambition att förstärka mänskliga rättigheter i nationella styrdokument så är skrivningar fortfarande ofta svaga och otydligt formulerade (Cassidy, et al., 2014; Phillips 2016; Robinson 2017). Detta visar att satsningen hittills haft ett relativt begränsat genomslag. Mänskliga rättigheter bör inte ses som en uppsättning statiska normer som ska genomdrivas av statsmakterna, menar Osler och Starkey (2010), utan som ett dynamiskt ramverk i en pågående process av tolkning, utveckling, förhandling och anpassning till olika kulturella kontexter. De understryker också att det är nödvändigt att skolan inte enbart *undervisar* i mänskliga rättigheter, utan att skolans organisation och arbetssätt dessutom måste genomsyras av demokrati och respekt för mänskliga rättigheter. En av de viktigaste faktorerna för att förverkliga mänskliga rättigheter är enligt Boutros (2018) att utbilda lärare i ämnet. Utifrån en forskningsöversikt sökte Boutros svar på hur man på bästa sätt kan gå tillväga för att implementera mänskliga rättigheter på nationell nivå. Lärarutbildning och lärarkompetens är nyckelfaktorer, menar hon. Hon drar dessutom slutsatsen att utbildning på ett tydligare sätt måste anknyta till elevernas vardag. Parker (2018) framhåller också vikten av att se mänskliga rättigheter som ett särskilt vetenskapligt fält om FN:s handlingsprogram ska tas på allvar. Han argumenterar för behovet av ett genomarbetat konkret ämnesinnehåll och tydliga lärandemål i en särskild läroplan ("curriculum" på engelska, vilket är ett något vidare begrepp än svenskans läroplan). En sådan läroplan måste också innehålla en tydlig progression när det gäller kunskapsnivå och förståelse, menar Parker, som lärare kan använda som stöd för val av innehåll och metod.

Svårigheterna att implementera utbildning i mänskliga rättigheter kan ibland förklaras av norm- och rättighetskonflikter i relation till omvärlden, menar Roth, som hävdar att de mänskliga rättigheterna idag framstår som "en egen moralisk kraft gentemot traditionella norm-auktoriteter som kyrkan och staten" (2015, s. 35). Barns rätt till tanke- och åsiktsfrihet kan enligt Roth komma i konflikt med föräldrarnas rätt att få bestämma över sina barns utbildning. Lärarstudenter i en studie i Turkiet upplevde att de attityder som dominerade i skolorna lade hinder i vägen för att undervisa om barns rättigheter (Faiz & Kamer, 2017). Enligt lärarstudenterna fanns i skolans värld föreställningar om att undervisningen kunde leda till disciplinproblem. Forskarna drog slutsatsen att en

förutsättning för att kunna utbilda om barns rättigheter är att först skapa skolkulturer med respekt för barns rättigheter. I det arbetet har lärarutbildningen en central roll, menade forskarna. Trots att lärare värderat och intresserat sig för mänskliga rättigheter i undervisningen, fann Cassidy et al. (2014) att det fanns svårigheter inom tre områden. Deras undersökning bland lärarstudenter i Skottland visade att två tredjedelar av respondenterna kände sig osäkra inför att undervisa barn i mänskliga rättigheter. För det första fanns det en förvirring omkring hur mänskliga rättigheter förhöll sig till barns rättigheter. För det andra oroade sig lärarstudenterna för att föräldrar skulle reagera negativt på undervisningen i mänskliga rättigheter och för att undervisningen på något vis skulle hamna i konflikt med familjers religion eller tradition. För det tredje upplevdes innehållet som kvalitativt väsensskilt från andra skolämnen i och med att det i stor utsträckning handlar om värderingar. En osäkerhet fanns omkring vad man skulle undervisa elever i och hur.

Utbildning om mänskliga rättigheter i svensk forskning

En central och viktig del i arbetet med att förverkliga barnets rättigheter i Sverige är enligt Quennerstedt (2010) att de yrkesgrupper som arbetar med barn bör ha goda kunskaper om barns rättigheter. En textanalys av nationella politiska dokument från åren 1997–2009 visade att det finns en generell kompetensbrist på det barnrättsliga området. Lärare anges i dokumenten som en central och angelägen yrkesgrupp. Däremot sägs det mycket lite om vad det är lärare ska kunna. Quennerstedt (2015) har också studerat hur barns rättigheter framträder i läroplaner för förskola och grundskola. Analysen visar att närvaron av mänskliga rättigheter är påtaglig i de svenska läroplanerna, men att rättighetsperspektivet i låg grad skrivs fram med hjälp av begreppen ”rättigheter” eller ”mänskliga rättigheter”. Även om mänskliga rättigheter har förstärkts i svenska styrdokument så förefaller det fortfarande vara ett område som lärare känner osäkerhet inför, särskilt när det gäller att fånga innehållet i undervisningen (Quennerstedt et al., 2019). I läroplanerna behandlas mänskliga rättigheter framför allt som en ämnesövergripande fråga. Trots ett sådant gemensamt ansvar för rättighetsfrågor finns det samtidigt en uppenbar risk för att det blir ett område som ingen riktigt tar ansvar för. Därmed kommer innehåll och upplägg av utbildning om mänskliga rättigheter i stor utsträckning att vara beroende av den enskilde lärarens och skolledarens intressen och kunskaper enligt Quennerstedt et al..

Att introducera nya ämnesområden inom skolan kan vara en trög process, enligt Roth (2015). En rad andra perspektiv som etablerats inom utbildningsväsendet under senare decennier, såsom mångkultur, genus och jämställdhet och hållbarhet, har bidragit till att mänsklig rättighetsutbildning har haft svårt att hävda sig, menar Roth, och talar om en perspektivträngsel som gjort det svårt för rättighetsutbildning att få genomslag. Hinder för genomslag kan också hänga samman med områdets tvärvetenskapliga karaktär. Brantefors och Thelander (2017) föreslår att barns rättigheter ska betraktas som ett eget ämnesområde för att underlätta analys av innehåll och arbetsformer i undervisning. På liknande sätt har tidigare forskare föreslagit att områden som demokrati (Englund, 1986)

och hållbar utveckling (Östman, 1995) borde utgöra tvärvetenskapliga ämnesområden med ett uttalat läroplansinnehåll.

Mänskliga rättigheter och social hållbarhet

Det finns en stark koppling mellan undervisning om barns rättigheter och om hållbarhet. Framförallt är de mänskliga rättigheterna en viktig aspekt av social hållbarhet, men de omfattas av samma problematik som hållbarhetsaspekter rörande ekologi, miljö och klimat: De tvärvetenskapliga kunskapsområdenas svårigheter att dels konkurrera med fastställda kunskapsmål, dels hitta sin hemvist i en ämnesindelad undervisning i lärarutbildning och i skolan. Undervisning om hållbarhet i den norska skolan har enligt Sinnes och Straume (2017) haft en slagsida mot natur- och miljövetenskap. Samtidigt visar forskning att hållbarhetsundervisning har haft en tendens att hamna mellan stolarna då lärare inom samhällsvetenskapliga ämnen ansett att det är inom naturvetenskapliga ämnen som hållbarhetsundervisning hör hemma, medan lärare inom dessa ämnen menat att den istället hör hemma inom samhällsvetenskapen på grund av dess politiska laddning. Det har således funnits oklarheter om var området hör hemma, och Sinnes och Straume drar slutsatsen att det hitintills i norsk skola har varit upp till enskilda lärare om ämnet tas upp eller inte. I lärarutbildning finns det precis som i skolan möjlighet att arbeta med hållbar utveckling, påpekar forskarna, men så länge detta inte anges som ett mål i kursplaner är det också beroende av att enskilda lärarutbildare gör aktiva val för att prioritera detta. Sinnes och Straume uttrycker skepsis då det gäller strävanden i Norge mot att identifiera hållbarhetsområdets centrala element och begrepp. Risken de ser är att man utgår från de traditionella ämnenas ”big ideas”, kärnelement, och att hållbarhetsutbildning reduceras till att utgöra begränsade inslag inom naturvetenskapliga och samhällsvetenskapliga ämnen istället för att utgöra ett sammanhållet och ämnesövergripande tema. De föreslår att man istället i utbildning och undervisning utgår från vår tids viktiga frågor om hållbar utveckling och undersöker vad olika ämnen har att bidra med för att belysa dessa.

Lärares stress omkring måluppfyllelse och elevresultat utgör enligt Bjønness och Sinnes (2019) ett hinder för att arbeta ämnesövergripande och tvärvetenskapligt om hållbarhet. I sin studie fann Bjønness och Sinnes en tendens bland de intervjuade lärarna att lägga ansvar och initiativ hos någon annan, vilket enligt forskarna kunde leda till en ”pulverisering” (s. 17) av ansvar, där alla förväntade sig att någon annan skulle ta ett initiativ. Kvamme et al. (2019) har föreslagit termen ”hållbarhetsdidaktik”, vilket syftar till att förankra forskningsområdet både inom allmändidaktik och ämnesdidaktik. Inom ämnesdidaktik kan frågor lyftas både om vad de enskilda ämnena kan bidra med och om vad som kan vara ämnenas plats i tvärvetenskapligt samarbete. På ett liknande sätt föreslår Brantefors och Thelander (2017) begreppet ”rättighetsdidaktik” i studier om undervisning och lärande av barns rättigheter.

Ämnesövergripande undervisning i grundskolan kopplas enligt Olovsson (2020) ofta samman med lärande som anses vara viktigt för att rusta elever att fungera som

demokratiska medborgare. Det kan handla om tematiska områden såsom hållbar utveckling, globalisering, genusfrågor och migration. I Olovsson studie intervjuades SO-lärare i grundskolans årskurser 4-6, och resultaten visade att lärarna ansåg att ämnesövergripande undervisning kunde bidra med en helhetsförståelse i viktiga samhällsfrågor. Det främsta hindret för ämnesövergripande undervisning var dock skolans krav på bedömning och betygsättning.

Summering av tidigare forskning

Sammantaget ger tidigare forskning en bild av att barns rättigheter är ett högt prioriterat område i undervisning på alla nivåer, globalt och nationellt, samtidigt som det finns flera hinder i vägen för att nå genomslag i skolan och i lärarutbildning. Det handlar om oklarheter då det gäller ansvar, normkonflikter, perspektivträngsel och rådande attityder i samhället. Men flera hinder tycks också finnas i såväl skolan som i lärarutbildningar, och de utgörs bland annat av krav på mål- och resultatuppfyllelse och av fragmentiserande ämnes- och kursindelningar som motverkar möjligheter till tematiska studier. Flera forskare sätter sitt hopp till just lärarutbildningarna att åstadkomma förändring då det gäller implementering av högt prioriterade tvärvetenskapliga ämnen. I den här artikeln vill vi bidra med en bild av tillståndet då det gäller utbildning om barns rättigheter i den svenska lärarutbildningen under åren 2018–2019 inför den nya lagstiftningen vid årsskiftet 2020.

Metod

Forskningsprojektet var riktat mot lärarutbildningarnas utbildningsvetenskapliga kärna, UVK, som ingår i samtliga lärarprogram vid alla lärosäten i Sverige och som omfattar 60 högskolepoäng. Studien utgörs av en enkätundersökning riktad till lärarutbildare samt en dokumentstudie av utbildnings- och kursplaner för UVK-kurserna.

Enkätundersökningen var en totalundersökning riktad till samtliga program- och kursansvariga vid förskolläraryrket, grundläraryrket inriktningar F-3, 4-6, samt ämnesläraryrket 7-9 och gymnasiet, vid 26 lärosäten i Sverige. Frågorna i enkäten rörde dels mål och innehåll angående mänskliga rättigheter och barns rättigheter i lärarutbildningar, dels respondenternas förhållningssätt till dessa kunskapsområden. Respondenterna svarade genom att kryssa i flervalfrågor, men för många frågor fanns också möjligheten att lämna öppna kommentarer. Enkäten var anonym och distribuerades under 2019 online till totalt 317 lärarutbildare, varav 69 respondenter också var ansvariga för ett eller fler av lärarprogrammen. Svarsfrekvensen var 49,8 procent (= 158 svarande).

I dokumentstudien granskades utbildningsplaner och kursplaner, aktuella under 2018. Studien omfattar förskolläraryrket, grundläraryrket inriktningar F-3, 4-6, samt ämnesläraryrket 7-9 och gymnasiet. Av totalt 26 svenska lärosäten där lärarutbildning bedrivs valdes 12 utifrån ambitionen att inkludera lärosäten med samtliga

aktuella lärarprogram. Urvalet skedde också med hänsyn till geografisk spridning och storleksmässig variation. För varje program har utbildningsplaner samt kursplaner granskats. Granskningen omfattar utbildningsplaner för 49 lärarprogram samt 313 kursplaner. I vår analys har vi sökt explicit och implicit innehåll, där explicita sökbegrepp uttryckligen rör mänskliga rättigheter, barns rättigheter alternativt FN:s barnkonvention. När det gäller implicit innehåll utgick vi från en begreppslista som utvecklats inom det nationella forskarnätverket ”Barns och ungas rättigheter i utbildning”. Listan innehåller begrepp och formuleringar omkring barns rätt till delaktighet och inflytande, lika värde och likabehandling, motverkande av diskriminering, trakasserier, mobbning samt kränkande behandling. Flera fall i analysen har krävt en läsning av helheten för att tolka innebörden i innehållet. Meningsenheter i utbildningsplaner och kursplaner med explicit eller implicit innehåll som berör barns rättigheter har markerats i texterna, kodats och organiserats tematiskt med hjälp av analysprogrammet NVivo.

Resultat

Analys av enkäten

I enkäten ställs frågor om hur lärarutbildare bedömer vikten av undervisning inom områdena barns rättigheter, barnkonventionen samt mänskliga rättigheter. Frågor med såväl bundna svarsalternativ som öppna frisvar redovisas i nedanstående avsnitt. Frageställningarna är dels inriktade mot hur lärarutbildare menar att undervisningen på lärarutbildningen *bör* se ut, dels mot hur de menar att det *i praktiken görs* vid tidpunkten för enkäten. Ytterligare frågor berör vad lärarstudenternas framtida undervisning i skolan ska syfta till. Analysen av enkäten visade inga signifikanta skillnader mellan programansvarigas och kursansvarigas enkätsvar. Inte heller upptäcktes några signifikanta skillnader mellan lärarutbildare på olika program (förskolläraryrket till gymnasieläraryrket). Resultaten redovisas därför gemensamt för samtliga respondentkategorier. Svar på såväl bundna frågor som fritextsvar redovisas i detta avsnitt.

En fråga gäller i vilken utsträckning lärarna instämmer i påståendet att ”kunskaper om barns rättigheter är viktigt för blivande lärare”. Hela 97 procent av lärarutbildarna instämmer i hög grad eller helt och hållet med påståendet. En lika stor andel, 97 procent, instämmer med motsvarande uttalande rörande kunskaper om mänskliga rättigheter och kunskaper om barnkonventionen. Således kan man dra slutsatsen att det finns en samstämmig uppfattning bland lärarutbildare i undersökning om att kunskaper om såväl mänskliga rättigheter och barns rättigheter som kunskaper om barnkonvention är viktiga för blivande lärare. En fråga ställs om vad lärarutbildning bör inriktas emot då det gäller barns rättigheter (tabell 1).

Tabell 1: Barns rättigheter i lärarutbildning bör inriktas emot att blivande lärare ska... (flera svarsalternativ är möjliga)

Svarsalternativ	Procent
...känna till barnkonventionen och dess artiklar	73,4
...ha baskunskaper om barnkonventionen såsom dess historia och globala spridning	53,2
...leva upp till barnkonventionen i sin undervisning	81,0
...undervisa och fostra barn att utöva sina rättigheter	69,0
...undervisa och fostra barn att aktivt arbeta för barns rättigheter i samhället	53,2
...vet ej	1,3

Frågan rör vad undervisningen bör innehålla, inte vad den faktiskt innehåller, och respondenterna har kunnat välja flera svarsalternativ. Denna möjlighet utnyttjas, då respondenterna i genomsnitt väljer drygt tre svarsalternativ vardera. Samtliga alternativ stöds av fler än hälften av respondenterna. Allra störst stöd får dock alternativet att de blivande lärarna själva ska leva upp till barnkonventionen i sin undervisning. Vidare ses innehållet i barnkonventionen som viktiga kunskaper för blivande lärare. Närmare hälften av respondenterna, 46,8 procent, anser inte att fostran av barn, att arbeta aktivt för barns rättigheter eller baskunskaper om barnkonventionen är viktiga.

På en fråga om det faktiska innehållet i den egna kursen/ de egna kurserna anger 35,6 procent av de kursansvariga att kursen inte innehåller vare sig mänskliga rättigheter eller barns rättigheter. Övriga svarar jakande på ett av dessa alternativ, eller på båda. I en följdfråga besvarar lärarutbildarna vilket innehåll som ingår i kurserna (tabell 2).

Tabell 2: Vad av nedanstående innehåller kursen du ansvarar för?

Svarsalternativ

	Procent
FN:s allmänna deklaration om de mänskliga rättigheterna	34,6
FN:s konvention om barnets rättigheter	65,4
Fakta om barnkonventionen så som dess historia mm	28,2
Barns rättigheter som samhällsmedborgare	48,7
Barns rättigheter i skolan	51,3
Barns rätt till inflytande	79,5
Utsatta barns situation i Sverige	37,2
Barns situation i utvecklingsländer	10,3

Av tabell 2 framgår att innehåll relaterat till ”barns rätt till inflytande” samt ”FN:s konvention om barnets rättigheter” är mest vanligt förekommande i kurserna. Innehåll som berör ”barns situation i utvecklingsländer” är minst vanligt förekommande i kurserna (10,3%). Värt att notera här är att respondenterna i genomsnitt väljer drygt 3,5 av de åtta svarsalternativen. Resultatet visar således på en stor bredd som också förstärks av frisvaren. Bland annat anges exempel på innehåll i kurserna relaterat till Salamancadeklarationen, FN:s konvention för personer med funktionsnedsättning och internationella perspektiv.

I frisvaren anges att barns rättigheter behandlas i kurser om barns/elevs utveckling och lärande, skolväsendets historia och samhällsuppdrag, skolans värdegrund, sociala relationer, juridik och etik samt inom ämnesdidaktik och specialpedagogik. I flera frisvar (n= 11) görs också gällande att barns rättigheter berörs implicit snarare än explicit. Några exempel ur frisvaren: ”Barns rättigheter ingår, men benämns inte specifikt”. ”I kursplanen anges inte mänskliga rättigheter eller barns rättigheter explicit som mål, dock handlar kursen till mycket hög grad om exempelvis allas barns rätt till utveckling, utbildning, lika värde samt rätt till inflytande”. ”Inte explicit, men inryms i målen som jag ser det.”

En frågeställning i enkäten rör var barns rättigheter hör hemma i lärarutbildning. Omkring hälften av lärarutbildarna menar att barns rättigheter bör genomsyra alla ämnen medan en dryg fjärdedel anser att området framför allt hör hemma i den egna UVK-kursen (tabell 3).

Tabell 3: Vilket av nedanstående alternativ stämmer bäst med din syn på barns rättigheter som kunskapsområde i förskolläro- /läroarutbildning?

<i>Svarsalternativ</i>	<i>Procent</i>
...bör genomsyra alla ämnen	49,4
...hör hemma i den UVK-kurs jag ansvarar för	28,5
...hör hemma i andra UVK-kurser än den jag ansvarar för	11,4
Det är oklart var i läroarutbildningen det hör hemma	3,8
...bör vara ett eget kunskapsområde	3,2
...ingår i ämnet samhällskunskap	1,3
Ej svarat	2,5

I denna fråga kunde endast ett svarsalternativ väljas och det är värt att uppmärksamma att endast ett fåtal respondenter menar att det bör vara ett eget kunskapsområde eller att det bör ingå i ämnet samhällskunskap. Samtidigt uttrycks i frisvaren ett behov av att ett särskilt ansvar tas i någon kurs för att säkerställa att barns rättigheter behandlas och för att möjliggöra en fördjupning och en progression: ”Det finns dock en risk om ingen tar ansvar och det inte finns med i kursplanerna att detta glöms bort om det inte är en eldsjäl som är ansvarig för kursen.” ”Det bör vara med, men jag är inte säker på var det hör hemma”. ”Jag tänker att det bör genomsyra alla ämnen men att det också behövs som en enskild kurs för att fördjupa kunskaperna kring detta, och även examinera innehållet.”

Fem påståenden berör synen på barns rättigheter inom läroarutbildningen i relation till olika läroarprogram samt till andra ämnen och perspektiv (tabell 4).

Tabell 4: I vilken grad överensstämmer nedanstående påstående med din syn på barns rättigheter i lärarutbildningen

	Helt och hållet	I hög grad	I låg grad	Inte alls	Vet ej
Barns rättigheter bör vara ett centralt kunskapsområde i all lärarutbildning	43,7%	44,3%	5,7%	1,3%	2,5%
Barns rättigheter är viktigast i programmen för lärare mot yngre barn	3,8%	19,6%	23,4%	43,7%	7,0%
Barns rättigheter ges skäligt utrymme i det lärarprogram där jag är kursansvarig/i lärarutbildningen vid mitt lärosäte	11,4%	44,9%	22,2%	0,6%	18,4%
Barns rättigheter får stå tillbaka inom lärarutbildningen på grund av mer prioriterade ämnen (såsom matematik och språk)	1,9%	16,5%	20,3%	25,9%	32,9%
Barns rättigheter får stå tillbaka inom lärarutbildningen på grund av mer prioriterade perspektiv (såsom hållbarhet, jämlikhet, mångfald)	3,8%	17,7%	29,7%	22,2%	24,1%

I tabell 4 framgår det att en klar majoritet av respondenterna, 88 procent, menar att utbildning om barns rättigheter bör vara ett centralt kunskapsområde i samtliga lärarprogram. Det finns samtidigt en minoritet, 23,4 procent som instämmer i påståendet att ”Barns rättigheter är viktigast i programmen för lärare mot yngre barn”. En majoritet av respondenterna anser att undervisning om barns rättigheter ges skäligt utrymme i lärarutbildningen, både vad gäller det aktuella programmet och i den egna kursen. Det är dock värt att notera att ca 20 procent inte tycker att barns rättigheter ges tillräckligt utrymme. I det här sammanhanget framförs det också i flera av frisvaren att det råder stoffträngsel och att annat innehåll har förtur: ”Det är inte en tydlig del av kursplanen och det måste ’tryckas in’”. ”I kursen ingår många olika områden som alla skall rymmas och hinnas med”. ”Jag är kursansvarig men det är stoffträngsel. Barns rättigheter kan dock tas upp i relation till t.ex. Salamancadeklarationen”. ”Brist på resurser i form av tid och kompetens för det innehåll som vi egentligen är överens om bör finnas med.”

Omkring 20 procent av de svarande menar att mer prioriterade ämnen som matematik eller svenska, eller andra perspektiv, till viss del tränger undan undervisning om barns rättigheter. Angående ”andra perspektiv” lämnas flera frisvar som gör gällande att barns rättigheter ska ses som integrerade med de övriga nämnda perspektiven: ”Barns rättigheter bör nog ses i ljuset av jämlikhet, mångfald och hållbarhet. Det betyder inte att det skall osynliggöras men att det både finns skäl att tydliggöra barns rättigheter men också att integrera dessa idéer om rättigheter ur ett bredare perspektiv”. ”I våra kurser ses barns rättigheter som en integrerad del av ett mer övergripande hållbarhets- och jämlikhetsperspektiv. Dessa perspektiv är alltså inte varandra uteslutande. ”Jag tycker att barns rättigheter ryms i frågor om mångfald och jämlikhet... även hållbarhet om vi pratar om social hållbarhet”.

Dokumentanalysen

Dokumentstudien omfattar 313 kursplaner för UVK-kurser vid lärarprogrammen vid tolv lärosäten. I tabell 5 presenteras en översikt över det antal sökbegrepp som påträffats. I den första kolumnen redovisas antalet kursplaner i vilka sökbegreppen återfunnits, i den andra det totala antalet citeringar. Slutligen redovisas i den högra kolumnen det antal lärosäten där sökbegreppen förekommit i kursplaner. Inte sällan har ett sökbegrepp förekommit i beskrivningar av såväl mål som innehåll i en och samma kursplan och således genererat två eller fler sökträffar. När det gäller begreppen kränkningar, diskriminering, trakasserier och mobbing så förekommer ofta flera av dem i en och samma mening. I sådana fall anges endast en sökträff.

Tabell 5: Översikt över sökträffar i kursplaner

Sökbegrepp		Antal kursplaner	Antal citeringar	Lärosäten
Explicita	Barnkonventionen	14	19	7
	Barns rättigheter	21	25	8
	Mänskliga rättigheter	35	77	10
Implicita	Delaktighet	21	43	8
	Likabehandling, lika värde	18	23	8
	Kränkande behandling, mobbing diskriminering, trakasserier,	47	58	12

I stort sett alla utbildningsplaner för lärarprogrammen innehåller exakt samma ordalydelse som Högskoleförordningen avseende "... särskilt beaktande av de mänskliga rättigheterna, i synnerhet barnets rättigheter enligt barnkonventionen" (Olsson et al., 2020). Trots detta återfinns mål- och innehållsbeskrivningar rörande barnkonventionen i endast 14 av 313 kursplaner. Vid fem av de 12 lärosätena nämns barnkonventionen inte alls i någon kursplan vid något av lärarprogrammen, och vid tre av dessa fem nämns inte heller barns rättigheter i någon kursplan vid något av lärarprogrammen. Vid två av de sju lärosäten där barns rättigheter och/eller barnkonventionen berörs förekommer det enbart på lärarprogram mot yngre åldrar (förskollärarprogrammet och grundlärarprogrammet F-3). Genomgående kan dessutom konstateras att i kursplaner där barnkonventionen omnämns i mål- och innehållsbeskrivningar saknas exempel på sakinnehåll. Det framgår således att man ska ta upp konventionen, men få exempel ges på vilka kunskaper, färdigheter och värderingar lärarstudenterna förväntas ha förvärvat efter avslutad kurs. När det gäller mänskliga rättigheter förekommer 77 referenser i 35 kursplaner vid tio lärosäten, och i dessa fall omfattas lärarprogrammen mot samtliga åldrar. Två lärosäten tar inte alls upp mänskliga rättigheter på något lärarprogram. Flertalet lärosäten har övergripande formuleringar som ... "särskilt med beaktande av mänskliga rättigheter" eller ... "inbegripet de mänskliga rättigheterna", i enlighet med formuleringarna i Högskoleförordningen, men utan att närmare precisera mål och

innehåll. Endast ett fåtal lärosäten relaterar mänskliga rättigheter till barns rättigheter, och när så görs är kurserna enbart riktade till förskollärare och till lärare för de yngre barnen. På samma sätt som det saknas förtydliganden och preciseringar av sakinhåll då det gäller barns rättigheter är det också svårt att avgöra vad det är lärarstudenterna ska kunna om mänskliga rättigheter efter avslutad kurs. Som framgår av tabell 5 så förekommer implicita sökbegrepp såsom likabehandling, lika värde, kränkande behandling, mobbning diskriminering, trakasserier samt delaktighet relativt frekvent i kursplaner för lärarutbildning. Det är dock i liten utsträckning, om ens någon, som dessa begrepp associeras med ett rättighetsbegrepp.

Diskussion

Det sammantagna resultatet av enkätundersökningen och dokumentstudien ger en delvis motsägelsefull bild. En överväldigande majoritet av lärarutbildare anser att kunskaper om barns rättigheter är mycket viktigt för blivande lärare, att kunskapsområdet är centralt i all lärarutbildning och att det bör genomsyra alla ämnen. Men trots tydliga formuleringar i Högskoleförordningen och i utbildningsplaner för lärarprogrammen så saknas i stor utsträckning konkreta mål- och innehållsbeskrivningar om barnkonventionen, barns rättigheter och om mänskliga rättigheter i kursplaner för de aktuella UVK-kurserna. Vid flera lärosäten nämns begreppen inte alls i någon kursplan för något lärarprogram. Det är också anmärkningsvärt att nästan 60 procent av de kursansvariga anger att den egna kursen har lärandemål och innehåll som berör barns rättigheter, men ändå återfinns detta begrepp endast i 21 av 313 kursplaner. I tidigare forskning har slutsatser dragits om att skrivningar på området barns rättigheter ofta är svaga och otydliga (Cassidy et al., 2014; Phillips 2016; Robinson 2017). Detta bekräftas av resultaten av dokumentstudien. De övergripande målen preciseras och förtydligas inte. Istället tenderar kunskapsmål och innehåll om barns rättigheter och barnkonventionen att urvattnas, eller helt och hållet försvinna ur kursplanerna. Flera respondenter uttrycker i frisvaren att barns rättigheter är ett område som är integrerat med eller ”hänger ihop” med angränsande tvärvetenskapliga områden såsom jämställdhet och mångfald. Några respondenter lyfter också fram att barns rättigheter är en integrerad aspekt av social hållbarhet. Oavsett relevansen i dessa argument bidrar de till en abstraktion och vaghet omkring området barns rättigheter.

Vidare kan ur enkätmaterialet utläsas att flera lärarutbildare anser att barns rättigheter berörs implicit i de kurser de ansvarar för. Formuleringar i kursplaner beskriver i flera fall innehåll som anknyter till barns rättigheter. Quennerstedt (2015) drar slutsatsen att barns rättigheter har en hög närvaro i läroplaner för svensk förskola och grundskola, utan att de explicit skrivs fram som rättigheter. Liknande resonemang kan föras utifrån vår studie, men man bör också ställa frågan om i vilken grad begrepp och formuleringar i kursplanerna för lärarutbildningarna kan kopplas till barns rättigheter enligt barnkonventionen. Ett exempel är då barns delaktighet omnämns i de granskade kursplanerna. Barnkonventionens artikel 12 benämns ofta som delaktighetsprincipen

och berör barns rätt att uttrycka åsikter och få dessa beaktade. Men i flertalet fall skrivs inte delaktighet fram som en rättighet i kursplanerna, och det tycks inte heller handla om barns rätt till inflytande utan mer om att alla barn ska få vara med i gruppen. Skrivningar om likabehandling eller alla barns eller elevers lika värde har stark anknytning till likvärdighetsprincipen enligt barnkonventionens artikel 2, men inte heller dessa begrepp skrivs fram ur ett rättighetsperspektiv. Ytterligare artiklar i barnkonventionen berör barns rätt att skyddas från trakasserier och kränkningar, artiklar som skulle kunna ge stöd för skrivningar i kursplanerna, men sådana exempel saknas i analysen.

När det gäller vad utbildningen bör innehålla och vad den ska inriktas mot så väljer lärarutbildare flera alternativ i enkäten: Det mesta tycks vara viktigt. Framförallt bör blivande lärare kunna barnkonventionen och förberedas på att fostra sina blivande elever att utöva sina rättigheter. Däremot får alternativet att fostra barn att aktivt arbeta för barns rättigheter ett svagare stöd av respondenterna. Utifrån FN:s handlingsprogram (2005) och FN:s deklaration om utbildning i mänskliga rättigheter (2011) har Tibbitts (2017) dragit slutsatsen att komplett utbildning också omfattar handlingsberedskap att aktivt försvara mänskliga rättigheter, men denna aspekt tycks således inte ha fullt genomslag bland svenska lärarutbildare. Relativt svagt stöd får också alternativet att utbildningen bör inriktas mot att lärarstudenter ska ha baskunskaper om barnkonventionen, såsom dess historia och globala spridning.

Av kursplaner att döma ges alltså liten eller ingen vägledning om vad som ska behandlas i svensk lärarutbildning när det gäller barns rättigheter. I enkätsvaren uttrycks att alla ämnen och i stort sett alla kurser bör genomsyras av barns rättigheter, men om området har sin hemvist i någon specifik kurs framgår inte av vare sig enkäten eller kursplanerna. Det tycks som att det är som en av respondenterna resonerar: Att det krävs eldsjälur som tar ansvar. Därmed finns också risk, vilket också tidigare forskare har påpekat (Quennerstedt et al., 2019; Sinnes & Straume, 2017), att ingen tar ansvar. Oklarheten omkring kunskapsområdets innehåll förefaller vara ett grundläggande problem för svenska lärarutbildningar. Tidigare forskning har argumenterat för behovet av att definiera mänskliga rättigheter som ett särskilt ämnesområde med tydliga lärandemål och konkret innehåll, samt med en tydlig progression genom utbildningssystemet (Brantefors & Thelander, 2017; Parker, 2018). Vår studie ger ytterligare stöd för behovet av att kunskapsområdet tydliggörs och formuleras.

Slutsatser

Lärarutbildning är en central faktor för att förverkliga barns rättigheter (Boutrous, 2018; Tibbitts, 2017). Barns rättigheter bedöms som ett viktigt kunskapsområde av lärarutbildare, men fältet framträder som otydligt och vidsträckt. Vår studie visar att man inom svensk lärarutbildning inte har klargjort vad det innehåller, var det hör hemma eller vem som har ansvar. Denna problematik delas med det övergripande området för hållbarhetsundervisning. Centrala hinder tycks bestå av stoff- och perspektivträngsel i

kombination med en strikt ämnesindelning, vilken motverkar tematiska studier (Roth 2015). Begrepp som föreslagits på dessa områden är dels rättighetsdidaktik (Brantefors & Thelander, 2017), dels hållbarhetsdidaktik (Kvamme et al., 2019). Utifrån dessa begrepp skapas möjligheter att förankra området inom såväl allmändidaktik som ämnesdidaktik. Med utgångspunkt från Sinnes och Straumes (2017) resonemang kan det då vara en styrka att utgå från nutida, angelägna samhällsfrågor och undersöka vad olika ämnen har att bidra med för att belysa dessa, istället för att utgå från traditionellt centrala element och begrepp inom bland annat naturvetenskap och samhällsvetenskap.

Med stöd av tidigare forskning menar vi att resultaten från vår studie bidrar med några viktiga implikationer för svensk lärarutbildning. För att leva upp till FN:s deklaration (2011) samt till Högskoleförordningens mål bör (1) mål och innehåll i barns rättigheter tydliggöras som ett didaktiskt område inom ramen för en övergripande hållbarhetsdidaktik. Analyser bör riktas mot vad enskilda ämnen har att bidra med och vilken plats ämnen kan ta i tvärvetenskapliga samarbeten. Vidare bör (2) utgångspunkten för undervisningen vara de frågor som är aktuella och som upplevs som viktiga av lärarstudenter och för elever i skolan, utan att rättighetsaspekten förloras. Dessutom är det att vikt att undervisningen anknyter till lärarstudenters och elevers vardag och verklighet. Vi menar slutligen, med stöd av tidigare forskning, att det krävs (3) att ämnesövergripande tematiska studier i större utsträckning möjliggörs inom lärarprogrammen.

Vår enkätundersökning omfattar samtliga lärarutbildare med ansvar för den utbildningsvetenskapliga kärnan i fem lärarprogram med en relativt hög svarsfrekvens på nästan 50 procent, dokumentstudien närmare hälften av kursplanerna för dessa lärarprogram. Därmed kan överförbarheten till lärarutbildning i svensk kontext betraktas som relativt god. En begränsning i studien är dock att vi enbart kan uttala oss om vad som uttrycks i utbildnings- och kursplaner samt av program- och kursansvariga lärarutbildare. Däremot säger våra resultat ingenting om vad som verkligen händer i undervisningen på lärarprogrammen. Det saknas i vår undersökning en analys av det faktiska innehåll och de arbetsformer som förekommer i lärarprogrammets utbildning om, genom och för barns rättigheter. Vi ser detta som ett angeläget område för fortsatt forskning.

Referenslista

- Bjønness, B., & Sinnes, A. T. (2019). Hva hemmer og fremmer arbeidet med Utdanning for Bærekraftig Utvikling i videregående skole? *Acta Didactica Norge*, 13(2), 1-20. <https://doi.org/10.5617/adno.6474>
- Bajaj, M. (2011). Human rights education: Ideology, location, and approaches. *Human Rights Quarterly*, 33(2), 481–508. <http://doi.org/10.1353/hrq.2011.0019>
- Bajaj, M. (Ed.). (2017). *Human rights education. Theory, research, praxis*. University of Pennsylvania Press.
- Boutros, A. (2018). The right to rights: Education as the problem and solution to the lack of enforcement of international human rights law. *International Journal of Progressive Education*, 14(2), 161–175. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2018.139.12>
- Brantefors, L., Tellgren, B., & Thelander, N. (2019). Human rights education as democratic education: The teaching traditions of children's human rights in Swedish early childhood education and school. *The International Journal of Children's Rights*, 27(4), 694–718. <https://doi.org/10.1163/15718182-02704007>
- Cassidy, C., Brunner, R., & Webster, E. (2014). Teaching human rights? 'All hell will break loose' *Education, Citizenship and Social Justice*, 9(1), 19–33. <https://doi.org/10.1177/1746197913475768>
- Englund, T. (1986). *Curriculum as a political problem: Changing educational conceptions, with special reference to citizenship education*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet]. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:313906>
- Faiz, M., & Kamer, S. T. (2017). Prospective teachers' opinions concerning children's rights. *Journal of Education and Learning*, 6(3), 118–128. <https://doi.org/10.5539/jel.v6n3p118>
- Howe, R. B., & Covell, K. (2010). Miseducating children about their rights. *Education, Citizenship and Social Justice*, 5(2), 91-102. <https://doi.org/10.1177/1746197910370724>
- Högskoleverket (2008). *Undervisning om mänskliga rättigheter i högskolan*. Rapport 2008:43R. www.uka.se/download/18.12f25798156a345894e29e7/1487841884511/0843R
- Kvamme, O. A., Sæther, E., & Ødegaard, M. (2019). Bærekraftdidaktikk som forskningsfelt. *Acta Didactica Norge*, 13(2), Art. 0, 8 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.7077>
- Olovsson, T. G. (2020). Ämnesövergripande undervisning i samhällsorienterande ämnen i svensk grundskola – vad säger lärarna? *Acta Didactica Norden*, 14(3), 24 sidor. <https://doi.org/10.5617/adno.7920>
- Olsson, Å. (2020). Children's rights in Swedish teacher education. *Human Rights Education Review*, 1-18. <https://doi.org/10.7577/hrer.3925>
- Olsson, Å., Elvstrand, H., & Thelander, N. (2020). Allt eller inget? Barns rättigheter i lärarutbildning. *Utbildning & Demokrati, Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 29(1), 25-47. <https://doi.org/10.48059/uod.v29i1.1135>
- Osler, A. & Starkey, H. (2010). *Teachers and human rights education*. Trentham books.
- Parker, W. C. (2018). Human rights education's curriculum problem. *Human Rights Education Review*, 1(1), 5–24. <https://doi.org/10.7577/hrer.2450>
- Phillips, L. G. (2016). Human rights for children and young people in Australian curricula. *Curriculum Perspectives* 36(2), 1-14. <https://espace.library.uq.edu.au/view/UQ:406378>

- Quennerstedt, A. (2010). Children, but not really humans? Critical reflections on the hampering effect of the '3 p's'. *The International Journal of Children's Rights*, 18(4), 619-635. <https://doi.org/10.1163/157181810X490384>
- Quennerstedt, A. (2015a). Mänskliga rättigheter som värdefundament, kunskapsobjekt och inflytande: En läroplansanalys. *Utbildning & Demokrati: Tidskrift för Didaktik och Utbildningspolitik*, 24(1), 5–27. <https://doi.org/10.48059/uod.v24i1.1028>
- Quennerstedt, A., Brantefors, L., Tellgren, B., & Thelander, N. (2019). *Att undervisa om barns mänskliga rättigheter i förskolan och skolan. Utbildningens syften, innehåll och arbetsmetoder*. Rapporter i Pedagogik 21. Örebro universitet.
- Robinson, C. (2017). Translating human rights principles into classroom practices: Inequities in educating about human rights. *The Curriculum Journal* 28(1), 123-136. <https://doi.org/10.1080/09585176.2016.1195758>
- Roth, H. I. (2015). Det sena genombrottet för mänskliga rättighetsutbildningar. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 24(1), 29–49. <https://doi.org/10.48059/uod.v24i1.1029>
- SFS 1993:100. *Högskoleförordning*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100
- Sinnes, A. T., & Straume, I. S. (2017). Bærekraftig utvikling, tverrfaglighet og dybdelæring: fra big ideas til store spørsmål. *Acta Didactica Norge*, 11(3), Art. 7, 22, sider. <https://doi.org/10.5617/adno.4698>
- Tibbitts, F. (2017). Evolution of human rights education models. I Monisha Bajaj, (red.): *Human Rights Education. Theory, Research, Praxis*, ss. 69-95. University of Pennsylvania Press.
- UNICEF (2009). FN:s konvention om barnets rättigheter. UNICEF Sverige. <https://unicef.se/barnkonventionen>
- UN General Assembly. (2005). *World Programme for Human Rights Education*. (A/59/525/Rev.1). <https://undocs.org/en/A/59/525/Rev.1>
- UN General Assembly. (2011). *United Nations Declaration on Human Rights Education and Training* (A/RES/66/137). https://www.un.org/ga/search/viewm_doc.asp?symbol=A/RES/66/137
- Universitetskanslersämbetet. (2015). *Hur mänskliga rättigheter, mäns våld mot kvinnor och våld mot barn beaktas i högre utbildning: rapportering av ett regeringsuppdrag*. Universitetskanslersämbetet (UKÄ). <https://kompetensistaten.se/wp-content/uploads/2016/02/rapport-2015-25-manskliga-rattigheter.pdf>
- Östman, L. (1995). *Socialisation och mening: No-utbildning som politiskt och miljömoraliskt problem*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet]. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:314041>

Komplementära granskningskriteriers betydelse för hur doktorsavhandlingars kvalitet beskrivs: En analys av fakultetsopponenters sammanfattande kommentarer av doktorsavhandlingar 2000-2015.

Getahun Yacob Abraham,
PhD, lektor
getahun.yacob.abraham@kau.se;
getahun_yacob.abraham@hb.se

Maria Kristina Börebäck
MSc, doktorand, universitetslärare
maria.kristina.boreback@kau.se

Sammanfattning

Denna artikel beskriver hur fakultetsopponenter motiverar avhandlingars kvalitet i populärvetenskapliga sammanfattningar som publicerats i tidskriften *Pedagogisk forskning i Sverige* under perioden 2000-2015. I artikeln fokuseras granskningskriterier som gäller relevans, förståelse av forskningsfältet, presentation av texten och dess kommunicerbarhet, originalitet och bidrag samt självständighet, vilka alla kompletterar de grundläggande granskningskriterierna. I artikel fokuseras hur dessa granskningskriterier kommer till uttryck och används när fakultetsopponenter beskriver en avhandling som de har granskat. Syftet är att tydliggöra hur dessa granskningskriterier framställs när fakultetsopponenter lyfter fram vad som är betydelsefullt i avhandlingarna. Studien omfattar 59 sammanfattande texter från 60 olika disputationstillfällen. Avsikten är att bidra till en djupare förståelse av dessa granskningskriterier och hur de kommer till uttryck, till nytta för doktorander, handledare och fakultetsopponenter.

Nyckelord

doktorsavhandling, komplementära granskningskriterier, fakultetsopponent, pedagogik och utbildningsvetenskap

Inledning

Doktorsavhandlingar inom utbildningsvetenskap omfattas, enligt Askling (2006), av följande forskarutbildningsämnen: pedagogik, pedagogiskt arbete, didaktik, ämnesdidaktik och specialpedagogik. En sökning i databasen för Digitala Vetenskapliga Arkivet (DiVA5) visar att 947 avhandlingar lades fram inom utbildningsvetenskap vid olika lärosäten i Sverige under åren 2000-2015.

De grundläggande granskningskriterierna för doktorsavhandlingar i utbildningsvetenskap behandlar hur ett forskningsproblem tydliggörs, samt hur syfte, frågeställningar, teori, metod, resultat och diskussion presenteras och binds samman i avhandlingstexten. Det som fångat vårt intresse är hur fakultetsopponenter motiverar doktorsavhandlingars kvalitet och det tolkningsutrymme som finns i dessa motiveringar. Vi har valt att fokusera på de komplementära granskningskriterierna; relevans, förståelse av forskningsfältet, hur avhandlingen presenteras och kommuniceras, originalitet och bidrag samt självständighet, då tolkningen av dessa kriterier inte är självklar för den som inte deltog i granskningsprocessen. Det är hur fakultetsopponenterna använder och ger uttryck för dessa komplementära granskningskriterier som utgör det centrala temat för denna artikel.

För att förstå hur de komplementära granskningskriterierna framträder i granskningsarbetet så har fakultetsopponenters populärvetenskapliga sammanfattningar analyserats. Texterna är hämtade ur tidskriften *Pedagogisk Forskning i Sverige*, där de publicerats under rubriken *Fakultetsopponenten sammanfattar*. Rubriken, *Fakultetsopponenten sammanfattar*, har funnits med i tidskriften alltsedan första numret 1996. *Pedagogisk Forskning i Sverige* är en vetenskaplig tidskrift som riktar sig till ”alla som är intresserade av pedagogiska frågor... [och] ... särskilt till forskare, lärare, doktorander och studerande vid universitet och högskolor i Sverige och övriga Skandinavien” (*Pedagogisk Forskning i Sverige*, u å).

För att förstå granskningsarbetet är det viktigt att redogöra för fakultetsopponentens roll. Rollen som fakultetsopponent i Sverige skiljer sig något från rollen som examinator (engelska examiner) i andra länder (Hamilton m.fl., 2003; Poole, 2015). I många länder har den utsedda examinatorn ansvar för att betygsätta doktorsavhandlingen (Klinkler & Jackson, 2004; Lovitts, 2007), medan det i Sverige är en betygsnämnd som sätter betyget (Hamilton m.fl., 2003). I Sverige bedöms en doktorsavhandling med betygen godkänd eller icke godkänd (Hamilton m.fl., 2003), men när det gäller betygsättningen av doktorsavhandlingar i andra länder så finns också andra betygsskalor (Klinkler & Jackson, 2004; Lovitts, 2007). Fakultetsopponenten i Sverige ansvarar för den offentliga granskningen av ett avhandlingsarbete. En offentlig granskning av doktorsavhandlingar sker dock inte i alla länder (Hamilton m.fl., 2003). Vid en disputation i Sverige får

⁵ DiVA: <http://www.diva-portal.org>

fakultetsopponenten i uppdrag från respondentens (doktorandens) institution att granska den aktuella avhandlingen och att föra ett offentligt kritiskt samtal med doktoranden (Hamilton m.fl., 2003). Detta innebär att fakultetsopponenten sammanfattar avhandlingstexten, ställer frågor till doktoranden avseende innehåll och upplägg, kritiskt granskar doktorandens argument samt avslutningsvis ger ett samlat omdöme.

Metod/tillvägagångssätt

I *Pedagogisk forskning i Sverige* sammanfattade fakultetsopponenter 6,3 % (60) av de sammanlagt 947 avhandlingar som lades fram i Sverige 2000 – 2015. Avgränsningen till den aktuella tidskriften begränsar studiens omfattning och i viss mån dess generaliserbarhet. Totalt omfattar studien sammanfattningar från 60 disputationstillfällen. Två av granskningarna är sammanfattade och genomförda av samma fakultetsopponent och presenterad i en gemensam text. Totalt skrevs texterna av 46 fakultetsopponenter, 28 män och 18 kvinnor⁶. Av dessa fakultetsopponenter är 34 från svenska lärosäten, en från Danmark, fem från Finland, fyra från Norge, en från Nya Zeeland och en från Sydafrika. De fakultetsopponenter som valt att skriva en sammanfattning är huvudsakligen män (61%). Detta återspeglar i viss mån den manliga dominansen på akademiska nyckelpositioner i Sverige, där cirka 70% av landets professorer är män (UKÄ, 2016; Allbright, 2019). Detta kan ställas mot att de flesta disputerade (68%) var kvinnor.

En kvalitativ innehållsanalys gjordes av 59 texter. Dessa texter är publicerade under rubriken *Fakultetsopponenten sammanfattar* i tidskriften *Pedagogisk forskning i Sverige* under åren 2000 – 2015⁷. Tidskriftens redaktion går igenom texterna, men ingen peer review-granskning görs. Sammanfattningarna omfattar maximalt 3000 ord, men i övrigt ger tidskriften inga instruktioner⁸. Texterna riktar sig, som Nilholm (2007) skriver, till dem som inte deltagit vid disputationstillfället. Den populärvetenskapliga formen för texten ger författarna, det vill säga fakultetsopponenterna, utrymme att uttrycka sig både formellt och icke formellt kring granskningsarbetet. I sammanfattningarna beskriver fakultetsopponenterna avhandlingens syfte, frågeställning, metod, teoretiska perspektiv, resultat och diskussion, samt avslutar med en övergripande helhetsbedömning. Det är först efter att doktoranden och uppdraget introducerats för läsaren som fakultetsopponenten i sin sammanfattande text presenterar sin kritiska granskning av avhandlingen. Granskningen inkluderar reflektioner över styrkor, svagheter och tankar om vidare forskning.

⁶ Sju män står för 19 fakultetsopponeringar och två kvinnor står för fyra fakultetsopponeringar och tre sammanfattande texter.

⁷ Pedagogisk Forskning i Sverige 2000, ÅRG 5. Nr 2 - Pedagogisk Forskning i Sverige, ÅRG 20, NR 3-4, 2015. ISSN 1401-6788.

⁸ <http://pedagogiskforskning.se/riktlinjerguidelines/>

En innehållsanalys genomfördes för att identifiera hur fakultetsopponenter värderat doktorsavhandlingar och motiverat detta. I den utvärderande kvalitativa innehållsanalysen, som baseras på Kuckartz (2014) resonemang, har både det synliga, explicita innehållet i texten och den underförstådda, implicita innebörden i texten analyserats. Avsikten var att skapa en förståelse för hur fakultetsopponenten resonerat i sitt granskningsarbete. Analysenheterna som valts ut är avsnitt ur texterna som beskriver doktorsavhandlingens kvalitet. Dessa avsnitt kan betraktas som direkta och indirekta meningsenheter. Kategorier växte fram under läsningen av materialet och identifierades med följande kategorier: relevans, förståelse av forskningsfältet, presentation av texten och kommunicerbarhet, originalitet och bidrag samt självständighet. Dessa kategorier knöts därefter till hur motsvarande idéer kategoriserats och definierats i litteratur och i policydokument. Därefter analyserades innebörden, det vill säga hur fakultetsopponenterna uttrycker eller beskriver en kvalitet. Slutligen identifierar vi hur varje enskilt granskningskriterium kommer till uttryck genom att belysa hur fakultetsopponenterna uttrycker kvalitativa skillnader i sina granskningar.

I resultatdelen kommer endast komplementära granskningskriterier att presenteras. I analysen fokuseras granskningspraktikens resultat och hur granskningskriterier kommer till uttryck i fakultetsopponenternas motiveringar. Detta innebär att kvalitativa skillnader hos granskningskriterierna framträder.

Kortfattad redogörelse av hur granskningskriterier beskrivs i litteratur

Ett grundläggande krav är att en avhandlingstext ska skrivas som en akademisk text, vilken utgör en egen litterär genre. Avsikten är att läsaren ska känna igen en avhandling och dess delar, såsom syfte, frågeställning, metod, teori, resultat och diskussion. Hur ett avhandlingsarbete genomförs och hur resultatet presenteras varierar dock mellan olika vetenskapliga discipliner och traditioner. Standardiseringskrav har under senare år vuxit fram både nationellt och internationellt. Bolognaprocessen betonar till exempel samarbete och standardisering (European Ministers in charge of Higher Education, 1999; Utbildningsdepartementet, 2004; Fejes, 2006). Europiska Unionen har ett ramverk för kvalifikationer som är indelat i åtta nivåer, och som integrerats i det svenska utbildningssystemet, där forskarutbildning ligger på nivå åtta (EU, 2018; Myndigheten för Yrkeshögskolan, 2015).

I Högskoleförordning (SFS 1993:100) tydliggörs att doktoranden ska visa ”en systematisk förståelse av forskningsområdet, förtrogenhet med vetenskaplig metodik, väsentligt bidra till kunskapsutvecklingen, visa förmåga att identifiera behov av ytterligare kunskap, bidra till samhällets utveckling och stödja andras lärande, [och] visa intellektuell självständighet och vetenskaplig redighet”. Förordningen (SFS 1993:100) definierar granskningskriterierna, men öppnar också möjligheter för lokala bestämmelser

”inom ramen för kraven”. Detta lämnar ett utrymme för hur granskningskriterierna kan tolkas.

En avhandling förväntas med andra ord undersöka ett fenomen eller ett problemområde, bidra till kunskapssamhället genom egen forskning, samt visa på tydlighet och systematik (Kilbourn, 2006). Denna tolkning stämmer väl överens med resultatet av en fokusgruppsstudie från USA, där Lovitts (2007) beskriver hur 276 akademiker från nio olika universitet och tio olika vetenskapliga ämnen resonerar om bedömning av avhandlingsarbeten. Akademikerna menar att syftet med ett avhandlingsarbete är ”to make an original and significant contribution” (Lovitts, 2007, s. 30). Resultatet pekar på att en avhandling är både en process och en produkt; en process som lär studenter hur de kan visa vad de kan, hur de behärskar fältet, samt förbereder dem för framtiden inom akademien (Lovitts, 2007). Avhandlingsarbetet kan, enligt Lovitts (2007), ses som en övergångsrit, där doktoranden ska visa sig värdig genom att med kännedom om forskningsfältet skriva ett självständigt, kritiskt och sammanhängande arbete med originalitet och kunskapsbidrag (Lovitts, 2007, s. 29). Avhandlingar rangordnas i Lovitts (2007, ss. 36-38) fyrgradiga skala för bedömning som ”Outstanding, Very Good, Acceptable and Unacceptable” (s. 35).

Betydelsen av de komplementära granskningskriterierna blir tydlig i en internationell studie⁹ av Trafford m.fl. (2014), där det avslutande kapitlet i 100 avhandlingar från fyra olika universiteten studerats. Trafford m.fl. (2014) undersökte kriterierna för att bedöma avhandlingarna. Genom sin granskning fann de kvalitetskriterierna originalitet, ett ordentligt kunskapsbidrag och självständighet. Ett liknande resultat finner vi i en svensk studie som omfattar fjorton avhandlingar som underkändes under åren 1984-2003. Skälen för underkännande definierades som otydlighet angående originalitet, kunskapsbidrag och självständighet (Sandstedt och Stigmar, 2006).

Trafford och Leshem (2008, s. 19) beskriver kriterier för ett godkänt respektive väl godkänt avhandlingsarbete i en fyrfältsmatris: fält A handlar om teknologiska aspekter, fält B om teoretiska perspektiv, fält C om forskningspraktik och fält D om forskningsförmågan på högre nivå, (*doctorateness*). Fälten A-C räknas som förgrundsfaktorer för fält D. Forskningsförmågan, *doctorateness*, bekräftas genom behärskning av de övriga fälten. Enligt Trafford och Leshem (2008) uppfylls *doctorateness* genom att doktoranden identifierar en kunskapslucka i ämnet och genomför en forskningsstudie som fyller kunskapsluckan. I avhandlingsprocessen ingår både en tydlig presentation av arbetet och ett kunskapsbidrag till forskningsfältet. Trafford och Leshem (2008, s. 38) resonerar kring relationen mellan delarna, synergien som skapas mellan delarna och hur resultatet i avhandlingen presenteras för att ses som övertygande. De beskriver hur delarna skapar ett mönster som ”a jigsaw puzzle” eller ”a mosaic” (Trafford & Leshem, 2009, ss. 308-315), där relationer mellan delarna förstärks genom att innehållet placeras på rätt plats i

⁹. Fyra universitet från tre länder, England, Israel och Sydafrika.

avhandlingen De betonar att ”Synergy is a major determinant of *doctorateness*” (Trafford & Leshem, 2009, s. 315).

I litteraturgenomgången nedan åskådliggörs kortfattat vad som kan avses med de komplementära granskningskriterierna relevans, förståelse av forskningsfältet, presentation av text och dess kommunicerbarhet, originalitet och bidrag, samt självständighet när de används för att definiera en avhandlings kvalitet. Dessa beskrivningar hjälper oss att kategorisera det empiriska materialet i resultatet.

Relevans

Forskaren/doktoranden måste, enligt Sarros m.fl. (2005), alltid visa att innehållet i det vetenskapliga arbetet är relevant för det forskningsfält som texten riktar sig mot. Relevans kan, enligt Holbrook m.fl. (2004) samt Kyvik och Thune (2015), delas in i inomvetenskaplig relevans och utomvetenskaplig relevans. Inomvetenskaplig relevans handlar om den praktiska tillämpbarheten av resultatet i framtida forskning (Holbrook m. fl., 2004; 2015; Kyvik & Thune, 2015). Utomvetenskaplig relevans handlar om nyttoaspekten, både som direkt tillämpbar i samhället och för att förändra samhället i en positiv riktning (Holbrook m. fl., 2004; 2015; Kyvik & Thune, 2015). En avhandling kan därmed bedömas som relevant, både utifrån ett behov inom forskningsfältet och utifrån dess praktiska användbarhet, vilket gör relevans kontextbundet.

Förståelse av forskningsfältet

I en avhandling tydliggörs förståelsen av forskningsfältet genom hur doktoranden navigerar inom detta (Sarros m.fl., 2005). Genom att presentera aktuell och relevant forskning tydliggör doktoranden att den är insatt i det specifika forskningsfältet. Blummer och Kenton (2014) menar att det idag krävs mycket arbete för att hitta lämplig litteratur eftersom tillgången till specialiserad forskning ständigt ökar. Det räcker inte att hitta lämplig litteratur, den måste också bearbetas och sättas i förhållande till avhandlingsarbetet så att dess relevans framkommer. Förståelse av fältet kräver enligt Holbrook m.fl. (2007):

(1) ‘working understanding’ of the literature—demonstrating a familiarity that resulted in at least a reasonable level of analysis and synthesis; (2) ‘critical appraisal’ of the literature—the scholarly activity of weighing up the body of work; (3) direct ‘connection’ of literature to the candidate’s findings; and (4) the demonstration of ‘disciplinary perspective’. (Holbrook m. fl. 2007, s. 352).

En litteraturgenomgång ska med andra ord även resultera i att det vetenskapliga perspektivet framträder och diskuteras kritiskt (Holbrook m.fl., 2007). Doktoranden visar genom sina aktiva val av litteratur både sin medvetenhet och sitt engagemang för forskningsfältet.

Presentation av texten och kommunicerbarhet

Presentationen av en akademisk text skiljer sig från andra textgenrer. Klarhet och ett logiskt sammanhang gör det lättare för läsaren att förstå avhandlingen. I en avhandlingstext krävs en specifik och tydlig struktur, ett logiskt arrangemang av delarna, ett kritiskt förhållningssätt, ett förståeligt vetenskapligt språk, samt användning av relevanta begrepp inom avhandlingens ämne eller forskningsfält (Holbrook m.fl., 2004; Kyvik & Thune, 2015).

Originalitet och bidrag

Belcher (2009) betonar vikten av att vara försiktig med att använda begreppet originalitet. Begreppet är komplext, vilket framkommer i följande citat: "what is deemed original may vary between disciplines, programmes, and even individual projects." (Baptista, m. fl. 2015, s. 57). Originalitet är kontextberoende och därför komplicerat att bedöma. Ett av målen med avhandlingsarbeten är, enligt Holbrook m.fl. (2007), att skapa och tolka ny kunskap genom grundforskning. Originalitet är, enligt Kyvik och Thune (2015), ett förhållande mellan aktuell kunskap, eller teori, i den meningen att forskningen bidrar med nya perspektiv, data eller metoder. De sammanfattar komplexiteten i begreppet originalitet i följande citat: "What exactly constitutes originality in doctoral theses is, however, open to interpretation" (Kyvik & Thune, 2015, s. 771).

Enligt Kyvik och Thune (2015) är resultatets *användbarhet* signifikant för om arbetets originalitet ska uppfattas som positivt. Det är viktigt att kombinera originaliteten med ett forskningsbidrag som är användbart inom forskningsfältet och eller i samhället, menar Kyvik och Thune (2015). Ett arbete som visar originalitet lyfter fram något som andra inte har sett eller forskat om. På så sätt blir arbetet ett bidrag till kunskapsfältet, och möjligen även till samhällsnytta.

Enligt Tinkler och Jackson (2004) finns ett relationellt förhållande mellan originalitet och bidrag där originalitet konstituerar kunskapsbidraget eller definieras som ett originellt bidrag. Detta överensstämmer med hur Kyvik och Thune (2015) uttrycker att det: att det finns en dialektisk relation mellan originalitet och bidrag. Exempelvis knyts bidrag till originalitet när forskningsbidraget ses som nyskapande.

I nyskapande forskning kan bidraget handla om att nya teorier, metoder eller olika typer av *ny* kunskap utvecklas (Sarros m.fl., 2005; Kyvik & Thune, 2015). Begreppet *ny*, menar Belcher (2009), pekar på vad forskningen tillför vetenskapsfältet, alternativt vad forskningsresultatet tillför redan välkända fenomen.

Självständighet

I granskning av självständighet beskrivs doktorander som presumtiva kollegor, "a 'peer', i.e. their readiness to enter the academy" (Yates, 2004, p. 81). Granskning av ett avhandlingsarbete gäller med andra ord även doktorandens potential som framtida

forskare och kollega, vilket Holbrook m.fl. ger exempel på i följande citat: "A credible doctoral performance in evaluating the literature, identifying the strengths and weaknesses of previous studies, and their contribution as well as one's own, is to demonstrate a capacity for peer review" (2007, s. 338). Doktoranden visar sin självständighet genom att identifiera ett problemområde som kan utforskas, ställa relevanta forskningsfrågor samt genom att använda en metod och en teori som är anpassade till problemområdet. Hur resultatet, diskussionen och förslag på framtida forskning presenteras kan också vara uttryck för självständighet. Avhandlingen ska med andra ord visa doktorandens kapacitet att bedriva forskning på egen hand, utan handledare, i framtiden, vilket både Holbrook m. fl., (2004) och Sarros m.fl. (2005) framhåller.

Resultat och analys av fakultetsopponenters resonemang

I detta avsnitt presenteras och analyseras hur komplementära granskningskriterier används när fakultetsopponenter sammanfattar sina granskningar av doktorsavhandlingar i en svensk kontext. De kriterier som belyses är sådana som fakultetsopponenterna använt när de motiverat sina granskningar. Hänvisningar i detta avsnitt görs endast till fakultetsopponenternas sammanfattningar i tidskriften *Pedagogisk forskning i Sverige*. I de sammanfattande granskningarna lyfts dels hur en enskild avhandlings kvalitet definieras, dels hur kvaliteterna hos en avhandling kan förstås i mer allmänna termer.

Rubrikerna relevans, förståelse av forskningsfältet, presentation av texten och kommunikerbarhet, originalitet och bidrag, samt självständighet används för att presentera huvudkategorierna i resultat och analys.

Relevans

Fakultetsopponenterna markerar att en avhandling är relevant genom att de lyfter fram hur texten väcker tankar, inspirerar eller öppnar vägar för framtida studier. "En bra avhandling väcker nya frågor, så också denna" skriver Forstorp (2010b, s. 229), vilket tydliggör avhandlingens relevans. I sammanfattningarna diskuteras både inre och yttre relevans. Olin Lauritzen (2000) beskriver avhandlingens relevans för "pedagogisk praxis" och "pedagogisk relevans" genom att koppla till ett specifikt forskningsfält. Detta stämmer väl överens med hur Brändström (2001) beskriver relevans:

Här lämnas ett väsentligt bidrag till den vetenskapliga pedagogiken och då avhandlingen dessutom har stark relevans för pedagogisk praxis borde den vara intressant läsning även för lärare och lärarstudenter (Brändström, 2001, s 153).

Brändström (2001) lyfter resultatets relevans för den praktiska verksamhet och vilka grupper som kan ha nytta av avhandlingen. Detta är exempel på både inre (vetenskaplig) och yttre (praxis) relevans. Brändström (2007) diskuterar betydelsen av inre relevans genom att peka på att det handlar om motivet bakom studien, liksom behovet av att *bidra med kunskap* till ett *utforskat* forskningsfält. Relevans kan också handla om att prova

en ny ansats inom ett etablerat forskningsfält, vilket knyter relevansen till forskningsbidraget. Gustafsson (2012, s. 267) ger exempel på ett avhandlingsarbete där den ”aktuella studien just för att pröva om variationsteorin har något att tillföra för de lärare som arbetar med montessoripedagogik”. Ett annat exempel på relevans är när avhandlingsarbeten bidrar till forskningsfältet genom att kritiskt förhålla sig till etablerade modeller: Gustafsson (2013) lyfter ett exempel där den etablerade policyn inom utbildningen inte längre motsvarade de verkliga förhållandena.

Sammanfattningsvis handlar relevans om att sätta in avhandlingsarbetet i ett akademiskt sammanhang och motivera varför studien genomförts. Det handlar dels om ett kritiskt förhållningssätt till det etablerade forskningsfältet (genom att exempelvis öppna upp för nya frågor, infallsvinklar eller perspektiv), dels om att bidra till den praktik som behandlats i avhandlingsarbetet.

Förståelse av forskningsfältet

När det gäller litteraturgenomgången och doktorandens förståelse av fältet framkommer både positiva och mindre positiva kommentarer i fakultetsopponenternas sammanfattningar. Exempel på när fakultetsopponenten bedömer att doktoranden är väl insatt i forskningsfältet framkommer i följande resonemang: En fakultetsopponent skriver att doktoranden ”i sin avhandling [ger] ett beläst intryck och uppvisar goda insikter inom område” (Brändström, 2001, s. 153). Ett annat exempel är när Næslund (2014, s. 74) skriver att ”under perioden 2005-2010 publicerades 605 kollegialt granskade artiklar på området. [...] efter [doktorandens namn] noggranna genomgång kvarstår endast arton stycken, det vill säga tre procent, som håller måttet för syftet”. Doktorandens förståelse identifieras dels utifrån uttrycket *beläst*, dels som *noggrannhet* i urvalsprocessen. Gustafsson (2006, s. 315) beskriver förståelsen av fältet genom att belysa hur doktoranden uttrycker kunskaper ”bortom det sociala och de ibland alltför väl upptrampade spåren”.

Det finns fakultetsopponenter som kritiserar begränsningen av en forskningsöversikt, där kritiken pekar på oplanerade val av litteratur, avsaknad av internationell forskning, eller att litteraturen inte knyts till avhandlingens resultat (Bergqvist, 2007; Næslund, 2014 och Qvarsell, 2008). Ett exempel är när Qvarsell (2008, s. 313) uttrycker att: ”Forskningsöversikten är begränsad, framförallt när det gäller internationell forskning”. Dessa citat tydliggör vikten av, och akademiens önskan om, att lyfta forskningen från den lokala kontexten till den internationella akademiska arenan.

Sammanfattningsvis lyfts vikten av att avgränsa den tidigare forskningen och kunna bedöma vad som är tillräckligt. Uttryck som *beläst intryck*, *noggrannhet* och *bortom de väl upptrampade spåren* används för att motivera granskningen. Fakultetsopponenterna lyfter vikten av att kunna motivera val av litteratur samt att den valda litteraturen ska knyta an till avhandlingsarbetets syfte och frågeställningar. Vikten av att ha ett internationellt förhållningssätt samt att en tydlig kritisk granskning betonas.

Presentation av texten och kommunicerbarhet

Hur texten presenteras får enligt fakultetsopponenterna betydelse för hur avhandlingen uppfattas. Möller (2000) beskriver till exempel att en text är välskriven. Fritzell (2007) och Hemlin (2010) beskriver vikten av att innehållet kommuniceras på ett tydligt sätt. Løkensgard Hoel (2008), menar att hur innehållet presenteras är avgörande för bedömningen av avhandlingstexten. Detta stämmer väl överens med Uljens (2005) resonemang om vikten av att texten är välstrukturerad för dess läsbarhet.

Hemlin (2010 ss. 75-76) skriver att avhandlingen har ”en tydlig struktur och är välskriven [vilket gör att den] är lättillgänglig”. Wickman (2004, s. 149) lyfter fram strukturens betydelse för textens kommunicerbarhet i följande citat: ”trots sin behandling av en rad teoretiskt svåra begreppsområden, är [avhandlingstexten] välskriven och välstrukturerad”. M. Persson (2007) uttrycker att doktoranden ”behärskar ämne och material bra och presenterar det på ett för läsaren pedagogiskt sätt”.

Betydelsen av hur avhandlingarnas empiri och analys presenteras lyfts av Kärrby (2000) och Hemlin (2010), som tar upp vikten av att detta görs på ett tydligt och strukturerat sätt. Bergqvist (2007, s 68) skriver till exempel att det ”refereras till studier på ett ibland irriterande svepande sätt”. Ahlström (2006) beskriver brister i hur empirin presenteras och att det saknas hänvisningar till densamma. Detta är exempel på hur fakultetsopponenterna lyfter vikten av att skapa genomskinlighet genom att ha tydliga hänvisningar när innehållet presenteras.

Genom att beskriva avhandlingen som välskriven och ambitiöst upplagd, men samtidigt kritisera att författaren är osynlig i texten och att texten därför har en ”något impressionistisk karaktär” tar A Persson (2007, s. 234) upp betydelsen av en avhandlings presentation. Persson (2008) å andra sidan kritiserar textens framställning som subjektiv och alltför deskriptiv, vilket även Fritzell (2000) nämner som problematiskt. Lundahl (2004, s. 68) använder uttrycket välgjord för att förstärka granskningen av hur innehållet i avhandlingen presenteras: ”diskursanalys är välgörande klar och lättillgänglig ... [och] arbetet präglas av noggrannhet, och skrivfelen är så gott som obefintliga”. Lundahl, (2004) lyfter betydelsen av språkriktighet som avsaknad av skrivfel, medan Lindahl, (2004) på motsvarande sätt lyfter brister i textens kommunicerbarhet då den visar svagheter i språkriktighet.

Nuthall (2000) skriver att innehållet genomgående kommuniceras otydligt. Blossing (2015, s. 318) kritiserar avhandlingens kommunicerbarhet genom att uttrycka att innehållet och metoden är otydligt framskrivna. Bland annat skriver Blossing (2015, s. 318) att ”som läsare blir man lätt snurrig av alla mångtydigheter, sammanflätanden och korsställningar”. En annan problematik är upprepningar i texten, vilket bland annat Brändström (2008) kritiserar. Arnesen (2006) beskriver brister i presentationen av teorin i avhandlingstexten, men skriver också att doktoranden vid disputationen på ett tydligt och klart sätt kunde redogöra för dem. Arnesens (2006) kommentar visar att

bedömningen av ett avhandlingsarbete omfattar mer än den skrivna texten. Den handlar även om hur doktoranden försvarar sin avhandling under disputationen.

Betydelsen av koherens gällande hur olika material presenteras i texten framhålls av Qvarsell (2008) genom att hen påpekar att det i avsnittet med tidigare forskning inte skiljs mellan debattartiklar, statliga utredningar och forskning. En annan problematik är när innehållet framställs normativt, vilket bland annat Fritzell (2000) och Chaiklin (2000, s 68) framhåller: "the dissertation does not succeed in refraining from offering some normative recommendations".

"Avhandlingen är komplex genom alla de aspekter som hanteras och den är inte helt enkel att tränga igenom", skriver Rönnerman (2013, s. 296), vilket antyder att innehållet är svårtillgängligt för läsaren. Vikten av att det ska finnas en jämvikt mellan avhandlingens olika delar framkommer i till exempel Gustafsson (2012), som uttrycker att en avhandling är *framtung* när teori och tidigare forskning får allt för stort utrymme i texten. Hultman (2002, s. 153) ger däremot exempel på en väl avvägd avhandling "med ett praktiskt intresse där sidantalet slutar på 184"; och hen menar att doktoranden uttrycker sig kort och koncist.

Svensson (2007) skriver att texter kan vara alltför mångordiga och därmed uppfattas som innehållslösa. Med "ett resultatkapital som [...] inklusive bildillustrationer, är nittio sidor långt" (Gustafsson, 2012, s. 265) finns ingen jämvikt mellan avhandlingens olika delar. Ett annat exempel är när Gustafsson (2012) menar att resultatkapitlet är alltför detaljerat och dominerar avhandlingen. Samtidigt är det viktigt att alla delar är tydligt framskrivna i texten. En brist på tydlighet påpekar Svensson (2007, s. 241) i följande citat: "Utsagorna var ofta substanslösa och dåligt underbyggda". Forstorp (2010b) lyfter på motsvarande sätt vikten av att göra en detaljerad framställning av innehållet, vilket också framkommer i Nilholms (2007) kritik:

Det man saknar är kanske framförallt en tydligare redovisning av utfallet av analysen, också i relation till mer traditionella tillvägagångssätt. Vissa begrepp och distinktioner mellan begrepp blir också delvis hängande i luften. Man kan också efterlysa utförligare diskussioner om relationen mellan det individuella och det allmänna i utvecklingen liksom betydelsen av undersökningssituationen (Nilholm, 2007, s 169).

Nilholm (2007) kritiserar i citatet ovan brister i definition av begrepp, relationer mellan begrepp och avsaknaden av diskussioner som behandlar relationen mellan det individuella och det generella i avhandlingstexten.

Forskarens erfarenheter kan ha betydelse för presentationens nyansering. Ett exempel är när Hultman (2010, s. 68) uttrycker att "inblick i en skolas inre värld (forskningsberättelserna) av en insider, ger en bonuseffekt i läsandet av avhandlingen". Detta indikerar betydelsen av att vara *insider* (delaktig i verksamheten som utforskas) för hur nyanserad beskrivningen av denna verksamhet kan bli.

Hur avhandlingen skrivs och om det uppskattas av fakultetsopponenten framkommer till exempel i Hultman (2007, s. 174), där avhandlingen beskrivs som en ”läsupplevelse med ibland starka känslor”. Ett liknande uttalande görs av Bergqvist (2007, s. 71) som ger omdömet: ”välskriven, lättillgänglig och rolig att läsa”. Nyström (2010, s. 63) skriver vidare att avhandlingen ger ”en rik bild av [...] problematiken som ofta saknas i traditionell forskning”. I citaten beskrivs granskningskriteriet, presentationen av texten, med hjälp av känslouttrycken *läsupplevelse*, *rolig*, *lättillgänglig*, *bonuseffekt*, *rik bild*, för att tydliggöra avhandlingens kvalitet.

Sammanfattningsvis kritiserar avhandlingstexter när det gäller vetenskaplig akribi och noggrannhet gällande innehållet. Kritiken gäller även akribi gällande språkets stringens och korrekthet samt textens kommunikerbarhet beroende på meningsbyggnad, innehållets fördelning, variation i språket samt grammatisk korrekthet. Betydelsen av hur texten presenteras handlar dels om hur innehållet kommuniceras *pedagogiskt* och är betydelsefullt för sammanhanget, dels i vilken mån texten eller dess innehåll är *intresseväckande*. Innehållet behöver därför presenteras så att det upplevs som *tillgängligt* för läsaren, annars kan texten uppfattas som komplicerad. En avhandlingstext handlar också om en läsupplevelse, vilket i granskningarna förstärks med uttryck som att texten är *nyanserad*, *uttrycksfull*, *rolig*, *lättillgänglig* eller *snurrig*.

Originalitet och bidrag

Løkenstgard Hoel (2003, s. 130) lyfter originaliteten i en avhandlingstext i förhållande till hur teorierna görs användbara: ”avhandlingens grunntese, nemlig at vår egen røst alltid bærer i seg andres røster. La meg formulere det slik at gjennom de mange stemmene i denne avhandlingen, høres [doktorandens] egen røst klart, tydelig og overbevisende”. Originalitet kan handla om sättet doktoranden tydliggör sin roll i avhandlingsarbetet (Løkenstgard Hoel, 2003; Larsson, 2000). Ett annat exempel är när Larsson (2000, ss. 64-65) skriver ”Det mest originella i avhandlingen ligger i [doktorandens namn] sätt att skriva in sig i texten”.

En doktorsavhandling beskrivs ha originalitet när studien genomförts på ett nytt sätt, när det finns ett begränsat antal studier som gjorts inom området eller när studien skapar ett nytt forskningsfält, alternativt en ny nisch, inom ett etablerat fält, vilket nämns av bland annat Lauritzen (2000) och Hultman (2002). Hultqvist (2000, s. 248) beskriver originalitet som ett ”värdefullt tillskott till den analytiskt tämligen utvecklade forskningen inom detta ämne”. Juhila (2002, s. 307) beskriver till exempel att doktoranden, ”creates her own approach to studying categories by using two other approaches as an argumentative frame”. Originalitet i användning av nya eller ovanliga metoder beskrivs på ett liknande sätt också av Alexandersson (2002), Hansén (2007) och Nilholm (2008). Dahlin (2003, s. 131) ger ett annat exempel, där ”analysmetoden är [ett] relativt avancerat och originellt sätt att skapa struktur i en omfattande etnografisk datamängd”.

Hansén (2007, s. 74) skriver att avhandlingens originalitet framkommer ” i sättet att formulera forskningsproblemet, i sättet att kompilera den teoretiska grunden, i sin metodiska utformning, i sitt resultat och i sina konklusioner”. Hultman (2010, s. 68) beskriver originalitet genom att avhandlingen har många intressenter och viktiga bidrag samt att ”en mindre vanlig teori och filosofi [används] för att tolka materialet och processerna, vilket bidrar med en ny dimension till fältet”. Detta stämmer väl överens med hur Arnesen (2006, s. 68) beskriver avhandlingsbidrag, vilket knyter samman originalitet och bidrag; ”en intressant avhandling, og hennes fokus på likestillingsarbeidets pedagogikk er en spennende vinkling som utgjør et nytt og viktig analyseperspektiv som utgangspunkt for videre forskning på dette området”.

Ett avhandlingsresultat kan bidra till pedagogisk utveckling genom att resultatet sätts i relation till en yrkesgrupp eller till vetenskapssamhället i allmänhet (Rhedding-Jones, 2000; Rosenqvist 2001; Berglund, 2001). Hemlin (2010) uttrycker att en avhandling har ”odiskutabelt värde för kreativitetsforskningen”. En liknande beskrivning framkommer i Nyström (2010, s. 63) när hen påstår att avhandlingen bidrar till en ”ökad förståelse av komplexiteten” och problematiken inom forskningsfältet.

Avhandlingens bidrag motiveras av Lahelma (2008, s. 133) som att det är grundat i en väletablerad forskningstradition, till vilken avhandlingen ”ger nya och viktiga bidrag”. Ett annat exempel är när Svensson (2007a, s. 243) uttrycker bidraget som ”belysande och tankeväckande [...där] vikten av mångsynthet och mångfald [...skapar] ett värdefullt bidrag till en mycket behövlig utveckling av [forskningsfältet]”.

Ett avhandlingsresultat kan enligt flera fakultetsopponenter bidra till pedagogisk utveckling genom att resultatet sätts i relation till en yrkesgrupp, eller till vetenskapssamhället i allmänhet (Berglund, 2001; Hemlin, 2010; Rhedding-Jones, 2000; Rosenqvist 2001). Björklid (2004) ger exempel på att forskningsbidraget är riktat mot flera professioner där barnens lekmiljö är i centrum.

Den här avhandlingen är ett värdefullt bidrag till att öka kunskapen om barns utomhuslek på förskolegårdar. Förhoppningsvis kommer landskapsarkitekter tillsammans med pedagoger att ta tillvara denna kunskap och omsätta den i fysisk planering av både förskolegårdar, skolgårdar och bostadsområdets friytor (Björklid, 2004, s 323).

I citatet beskriver Björklid (2004) att ett kunskapsbidrag kan handla om hur resultatet blir användbart i praktiken. Ett forskningsbidrag kan också knyta an till ett undervisningsämne, vilket Bergqvist (2007 s. 71) ger exempel på: ”[A]vhandlingen bidrar till ökad förståelse av NO-undervisning”. Rönnerman (2013, s. 296) lyfter i följande citat fram att ett forskningsbidrag kan handla om forskningsdesign: ”Avhandlingen med dess design har god potential att ligga till grund för nya studier som jämför kompetensutveckling mellan olika länder, en jämförelse som tar hänsyn till historia och den nationella kontextens betydelse för kompetensutveckling” Halldén (2002) uttrycker att avhandlingen fyller ett tomrum i tidigare forskning, där det bidrar till

professionaliseringen av förskolläraryrket. Detta är enligt Halldén (2002, s. 74) ”ett viktigt bidrag till diskussionen om ansvaret för barnen och hur detta ansvar fördelas”.

Ahlström (2006, s. 74) beskriver avhandlingsbidraget som doktorandens ”många didaktiska idéer om hur en flerstämmig och inkluderande undervisning i svenska kan utformas [...] här finns många uppslag som kan prövas i lärarutbildningen”. Svensson (2003, s. 263) beskriver avhandlingsbidraget som ”ett mer omfattande arbete kring ett centralt pedagogiskt problem än vad som kan krävas”. Det handlar om relationen mellan yttre villkor och de lärandes aktiviteter. Chetty (2011) beskriver hur ett arbete bidrar till forskningsfältet genom att belysa betydelsen av demokrati och social rättvisa inom utbildning. Forskningsbidraget framkommer, enligt Forstorp (2011, s. 71), genom att synliggöra ”delvis motstridiga tendenser i den samtida debatten på ett förtjänstfullt sätt”. Svensson (2007b) beskriver en brist i forskningsbidraget när resultatet i liten grad handlar om vad teorin indikerar. Samtidigt menar Svensson (2007b, s. 246) att avhandlingen genom sin omfattande empiri ger ”en värdefull belysning av ett mycket aktuellt och viktigt område”.

Sammanfattningsvis kan det vara svårt att skilja mellan vad som är originalitet och vad som utgör ett forskningsbidrag. I korthet identifieras avhandlingarnas forskningsbidrag med följande uttryck: *ökad kunskap*, *ökad förståelse* och *god potential*. Ett forskningsbidrag handlar om att öka kunskaperna inom ett fält, medan originalitet behandlar *ny design*, *nya teman* eller *ny kunskap*. Ett forskningsbidrag kan även knytas till originalitet som *nya teman* inom ett etablerat forskningsfält, alternativt till nya eller ovanliga metoder. Originalitet handlar om mer än ett forskningsbidrag. Enligt Hansén (2007) kräver originalitet att bidraget bearbetas både logiskt och innovativt. Originalitet handlar med andra ord om att något är nytt, unikt eller otraditionellt framskrivet.

Självständighet

Självständighet handlar enligt fakultetsopponenterna dels om forskarprofessionen och dels i vilken mån doktoranden utvecklats till forskare. Ett exempel är när Nilholm (2007, s. 169) skriver: ”Mitt bestående intryck av avhandlingen är att det finns en forskare med begåvning, kreativitet och mod bakom den”. Berglund (2001) ger ett annat exempel på detta: ”[för att] genomföra en forskningsuppgift av detta slag krävs bland annat följande två förmågor: förmågan att handskas med oreda, kaos och förmågan att konceptualisera data. [Doktorandens namn] har med sitt arbete visat prov på båda dessa förmågor” (Berglund, 2001, s. 45). De kriterier som Berglund (2001) och Nilholm (2007) belyser avseende självständighet kan betraktas som forskarkompetens. De resonerar om forskarkompetens som krav på *kreativitet*, *mod*, *förmåga att handskas med oreda och kaos* samt som en *begåvning* eller *förmåga att begripliggöra data*. Booth (2000, s. 256) beskriver en doktorands självständighet med att: ”[S]he has consistently developed the notions of the relation between thought and language with the intentional-expressive character of language in focus, against a background of more dominant practice assumptions in which language is communicative and semantic in nature”.

Løkengard Hoel (2003, s. 129) beskriver att avhandlingen håller en hög vetenskaplig nivå och att doktoranden ger uttryck för en hög självständighet: ”Den åpner et delvis nytt forskningsfelt i emnet svensk, den utvikler et teoretisk rammeverk for lytteforskning som er et alternativ til den herskende individualpsykologiske tradisjonen, og den gir et sett av analytiske redskaper”. Hultman (2002) lyfter selvständighet på ett liknande sätt, dels genom att definiera att doktoranden utvecklar metoden, dels genom att tydliggöra hur doktorandens yrkesbakgrund blir betydelsefullt för hur doktoranden utvecklar metoden.

Hartman (2000) och Larsson (2000) lyfter selvständighet som ett kritiskt förhållningssätt genom att doktoranden dels utvecklas som *reflekterande subjekt* (Larsson, 2000, s. 65), dels som *reflekterande skribent* (Hartman, 2000, s. 52). A. Persson (2007, s. 230) menar att doktoranden visar en selvständighet genom att inte göra ”sig till tolk för en eller annan idé om hur skolledare bör göra för att realisera statens målsättningar med skolan”. Istället har doktoranden gjort en praktisknära forskning för att undersöka hur skolledarrollen framträder i praktiken (Persson, 2007). En liknande tolkning av selvständighet framkommer i Chaiklin (2000, s. 69), som beskriver en avhandlings originalitet som ”that one should not write the typical academic analyses, but make direct interventions into practice”. Ett annat exempel på att doktoranden visar selvständighet är att: ”[This]dissertation is without doubt a scientific work of high quality. [It] provides an independent, clearly defined and innovative study” (Juhila, 2002, s. 310).

Doktorandens selvständighet beskrivs av Gustavsson (2006, s. 315) på följande sätt: ”Det är en klok, insiktsfull och mogen avhandling [doktoranden] skrivit, som bortom diskurserna, bortom det sociala och de ibland alltför väl upptrampade spåren”. Fritzell (2001) ger istället exempel på att doktoranden visar selvständighet genom att anta komplexa frågeställningar och tydligt skriva fram sitt engagemang. Vidare beskriver Fritzell (2001, s. 150) att selvständighet framkommer genom att avhandlingen ger ”underlag för många reflektioner, samtidigt som den pekar framåt mot centrala forskningsuppgifter”.

Sammanfattningsvis lyfter granskningskriteriet selvständighet fram doktoranden som forskare av fakultetsopponenterna. Vidare knyts selvständighet till handlingar som definierar avhandlingens originalitet. Doktoranden förväntas visa begåvning, kreativitet och mod, vilket kan uttryckas som förmågan att handskas med oreda och kaos samt att begreppsliggöra detta på ett adekvat sätt. Vidare hänvisar granskningskriteriet selvständighet till ett kritiskt och reflekterande förhållningssätt i och till forskningsprocessen.

Sammanfattande analys och diskussion

Resultatet redovisar hur några komplementära granskningskriterier som nämns i högskoleförordningen (SFS 1993:100; SFS 2021:929) kommer till uttryck och används

när fakultetsopponenter motiverar sina granskningar av doktorsavhandlingar i populärvetenskapliga sammanfattningar. I analysen identifieras vilka uttryck fakultetsopponenterna använder för att synliggöra avhandlingens kvalitet.

I resultatet beskrivs att avhandlingars relevans bedöms på fyra sätt. Den ska: 1) vara pedagogiskt relevant; 2) ha praktiskt tillämpbar metod och resultat; 3) ge nya infallsvinklar på forskningsfältet; 4) pröva alternativa teorier eller ansatser. I Holbrook m.fl. (2004). beskrivs relevans som *nytt* avseende hur en avhandling kan bidra med kunskap, teori och praktikexempel, vilka kan leda till positiva förändringar inom fältet. Relevans förhålls till tre aspekter: inomvetenskaplig, utomvetenskaplig och samhällsnytta (Holbrook m. fl., 2004), vilket också framkommer i analysen. Fakultetsopponenterna i denna studie uttrycker vikten av att doktoranden har kritiskt förhållningssätt, för att skapa nya frågor och att öppna nya vägar inom forskningsfälten som studeras.

Granskningen av doktorandens förståelse av forskningsfältet, det vill säga litteraturgenomgången, handlar om att *navigera* noggrant i det aktuella forskningsfältet och att presentera relevant och aktuell litteratur (Sarros m. fl., 2005). Enligt Holbrook m.fl (2007) ska litteraturen granskas kritiskt och bearbetas innan den presenteras. Dessa resonemang stämmer med hur fakultetsopponenterna i denna studie betonar vikten av både ett internationellt och ett kritisk förhållningssätt. Fakultetsopponenterna använder uttryck som *breda och djupa analyser* samt *beläst intryck, noggrannhet och bortom de väl upptrampade spåren* för att synliggöra detta. Kritik ges med uttryck som *yttlig* (genomgång) eller att litteraturen som används är *äldre* eller *inaktuell*.

I resultatet lyfts vikten av *språklig korrekthet, tydlig struktur* och *variation i språket*. Detta stämmer väl överens med tidigare forskning som nämner att texten måste vara *sammanhängande, logisk* och ha en *tydlig struktur* (Lovitts, 2007; Kyvik & Thune, 2015). Presentationen ska göras med ett begripligt och vetenskapligt accepterat språk som relaterar till ämnet och forskningsfältet på ett akademiskt relevant sätt (Holbrook m. fl. 2004; Kyvik & Thune, 2015). Fakultetsopponenterna använder uttryck som *intresseväckande, korrekthet, felfri, lättillgänglig, välskriven, välstrukturerad, noggrannhet*, svagheter i *språkriktighet*, alltför *mångordig* samt *snurrig* för att motivera hur de ser på textens kommunikerbarhet. De använder också uttryck som *framgång* och *baktung* för att beskriva helhetsbedömningen av avhandlingen. Vidare beskrivs avhandlingstexten med uttryck som en *läsupplevelse*, där uttryck som *rolig, lättillgänglig, rik bild, starka känslor* och *snurrig* används för att förstärka upplevelsen.

Resultatet visar att originalitet och bidrag i viss mån flyter in i varandra, vilket stämmer överens med tidigare forskning, där Belcher (2009) uttrycker det som komplicerat och Lovitts (2007) menar att kategorierna hänger ihop. Fakultetsopponenterna använder uttryck som *sprängkraft* och *nya och mer komplicerade frågor* att gå vidare med för att motivera avhandlingsbidraget. I resultatet lyfts att originalitet handlar om att något som är *nytt, unikt* eller *otraditionellt* skrivs fram. Det räcker inte att avhandlingsarbetet ger ett

forskningsbidrag för att skapa originalitet. En av fakultetsopponenterna, Hansén (2007), identifierar en viktig skillnad mellan originalitet och bidrag, där originalitet kräver att ett forskningsbidrag *bearbetas* både *logiskt* och *innovativt*. Fakultetsopponenterna använder uttryck som *ökad kunskap*, *ökad förståelse* och *god potential* för att beskriva avhandlingens originalitet, men också uttryck som *sätt att skriva in sig i texten* eller *nydanande* arbetssätt med teorier eller metoder.

Enligt Yates (2004) är det inte bara texten som bedöms när en avhandling granskas. Det är också en framtida kollega. Självtändighet bedöms genom det sätt materialet bearbetats och hur hela avhandlingsarbetet presenteras enligt Holbrook m.fl. (2004) och Sarros m.fl. (2005). Doktoranden bekräftas, accepteras eller avvisas som forskare genom det sätt avhandling bemöts. I resultatet lyfter fakultetsopponenterna självtändighet genom att använda uttryck som *begåvning*, *kreativitet* och *mod* samt *förmåga* att *skapa ordning* och *begreppsliggöra* avhandlingens innehåll. Fakultetsopponenterna beskriver självtändighet som ett *kritiskt* och *reflekerande förhållningssätt* och knyter detta till avhandlingens originalitet.

De grundläggande granskningskriterierna fokuserar på syfte, metod, teori, resultat och diskussion och måste alltid uppfyllas för att ett avhandlingsarbete ska kunna godkännas. För att nå nivån utmärkt, enligt Lovitts (2007), eller *doctorateness*, enligt Trafford och Leshem (2008), behöver ett avhandlingsarbete hålla hög kvalitet i alla dess delar. När fakultetsopponenterna använder sig av granskningskriterier för att definiera kvaliteten på avhandlingen blir dessa kriterier komplementära i relation till de mer grundläggande granskningskriterierna. Det är viktigt att i det här sammanhanget påminna om att en avhandling samtidigt alltid granskas som en helhet. Bedömningen av relevans, förståelse av forskningsfältet, presentation av texten och dess kommunikerbarhet, samt originalitet och bidrag blir då signifikanta för hur helheten och därmed doktorandens självtändighet och *doctorateness* bedöms. Detta stämmer väl överens med Trafford och Leshem (2008), som menar att det är synergieffekten när kvaliteten på de olika delarna binds samman till en helhet som motiverar *doctorateness*.

Denna artikel ger exempel på hur fakultetsopponenter identifierar och motiverar kvaliteten i avhandlingsarbeten, genom att beskriva både avhandlingarnas styrkor och dess svagheter. Avhandlingskvaliteten beskrivs genom komplementära granskningskriterier och tydliggörs genom de uttryck som fakultetsopponenterna använder. Dessa kriterier tydliggör skillnaden mellan ett mediokert och ett utmärkt avhandlingsarbete. Innebörden av de granskningskriterier som presenterats i denna artikel kan därmed bli användbara för att utveckla avhandlingsarbeten i framtiden. Doktorander, handledare och granskare, som på olika sätt möter avhandlingsarbeten, ges här exempel på hur granskningskriterierna använts av tidigare fakultetsopponenter. Vår förhoppning är att artikeln kan bli ett underlag för framtida diskussioner om kvalitetsgranskning av avhandlingsarbeten med fokus på de komplementära granskningskriterierna.

Försäkran

Ett första utkast till idén som texten bygger på har presenterat i en antologi med titeln *Sambälle, genus och pedagogik-utbildningsvetenskapliga perspektiv, vänbok till Inga Wernersson* (Abraham, 2018). Studien utvecklades därefter genom en vetenskaplig bearbetning av innehåll, metod, begrepp, analys och diskussion. Båda författare har tagit ett likvärdigt ansvar för bearbetningen som lett fram till denna artikel.

Tack

Vi önskar sända ett tack till Kapets båda anonyma granskare och även ett speciellt tack till dess redaktionssekreterare Anna Nissen för värdefulla kommentarer på en tidigare version av denna text.

Referenslista

- Abraham, G. Y. (2018). Innan doktorshatten: Granskning av utbildningsvetenskapliga avhandlingar. I K. von Brömssen, S. Risenfors & L. Sjöberg (Red.) *Sambälle, genus och pedagogik-utbildningsvetenskapliga perspektiv, vänbok till Inga Wernersson* (ss. 219-238). Högskolan Väst. [URN: urn:nbn:se:hv:diva-13402](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:se:hv:diva-13402)
- AllBright. (2019). *Vetenskapsmannen inte kvinna*. AllBright. https://static1.squarespace.com/static/5501a836e4b0472e6124f984/t/5caa55340d9297316350dc55/1554666813417/Vetenskapsmannen_inte_kvinna_2019.pdf
- Askling, B. (2006). *Utbildningsvetenskap - ett vetenskapsområde tar form* (Vetenskapsrådets Rapportserie, 16:2006). Vetenskapsrådet. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2006-11-01-utbildningsvetenskap---ett-vetenskapsomrade-tar-form.html>
- Baptista, A., Frick, L., Holley, K., Remmik, M., Tesch, J. & Åkerlind, G. (2015). The doctorate as an original contribution to knowledge: Considering relationships between originality, creativity, and innovation. *Frontline Learning Research*, 3(3), 55-67. <http://dx.doi.org/10.14786/flr.v3i3.147>
- Belcher, W.L. (2009). *Writing your journal articles in 12 weeks: A guide to academic publishing success*. SAGE Publications.
- Blummer, B. & Kenton, J.M. (2014). Reducing patron information overload in academic libraries. *College and Undergraduate Libraries*, 21(2), 115-135. <https://doi.org/10.1080/10691316.2014.906786>
- Diva-portal.org (2019). <http://www.diva-portal.org> (Statistik räknade, 2019-04-01).
- European ministers in charge of higher education. (1999). *Joint declaration of the European ministers of education convened in Bologna on 19 June 1999*. European Union. https://www.eurashe.eu/library/modernising-phe/Bologna_1999_Bologna-Declaration.pdf
- European Union. (2018). *European qualifications framework*. <https://europa.eu/europass/en/european-qualifications-framework-eqf>
- Fejes, A. (2006). The Bologna process – Governing higher education in Europe through standardisation. *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 203-231. <http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reec12/reec1207.pdf>
- Hamilton, D., Lindblad, S. och Wernersson, I. (2003). Doctoral studies in pedagogic in Sweden. *Nordisk Pedagogik*, 23(4), 246-261. DOI: <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2003-04-08>
- Holbrook, A., Bourke, S., Lovat, T. & Dally, K. (2004). Investigating PhD thesis examination reports. *International Journal of Education Research*, 41(2), 98-120. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2005.04.008>
- Holbrook, A., Bourke, S. Fairbairn, H. (2007). Examiner comment on the literature review in Ph.D. theses. *Studies in Higher Education*, 32(3), 337-356. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2005.04.008>
- Holbrook, A., Bourke, S. & Fairbairn, H. (2015). Examiner reference to theory in PhD theses. *Innovations in Education and Teaching International*, 52(1), 75-85. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14703297.2014.981842>
- Kilbourn, B. (2006). The Qualitative Doctoral Dissertation Proposal. *Teachers College Record*, 108(4), 529-576.

- <https://www.oise.utoronto.ca/ctl/UserFiles/File/Kilbourn-Qualitative-Doctoral-Dissertation-Proposal.pdf>
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis: A guide to methods, practice & using software*. SAGE Publications Ltd. <https://dx.doi.org/10.4135/9781446288719>
- Kyvik, S. & Thune, T. (2015). Assessing the quality of PhD dissertations. A survey of external committee members. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 40(5), 768-782. <https://doi.org/10.1080/02602938.2014.956283>
- Lovitts, B.E. (2007). *Making the implicit explicit: Creating performance expectations for the dissertation*. Stylus Publishing.
- Myndigheten för Yrkehögskolan. (2015). *Sveriges referensram för kvalifikationer*. <https://www.seqf.se/>
- Pedagogisk Forskning i Sverige (u å) *Om tidskriften*. Hämtat 2019, 7 december, <https://pedagogiskforskning.se/om/>
- Phillips, E.M., Pugh, D.S. & Johnson, C. (2015). *How to get a PhD: A handbook for students and their supervisors*. Open University Press.
- Poole, B. (2015). Examining the doctoral viva: Perspectives from a sample of UK academics. *London Review of Education*, 13(3), 92-105. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1160180.pdf>
- Sandstedt, T. & Stigmar, M. (2006). Underkända avhandlingar: en kartläggning av underkända avhandlingar vid sex universitet inom tre skilda fakultetsområden, det humanistiska, rätts samt samhällsvetenskapliga under perioden 1984-2003. *Didaktisk Tidskrift*, 16(1), 7-19.
- Sarros, J.C., Willis, R. J., Fisher, R. & Storen, A. (2005). DBA examinations procedures and protocols. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27(2), 151-172. <https://doi.org/10.1080/13600800500046446>
- SFS 1993:100. *Högskoleförordningen. t.o.m. SFS 2021:929* https://riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100
- Tinkler, P., & Jackson, C. (2004). *The doctoral examination process. A handbook for students, examiners and supervisors*. Open University Press.
- Trafford, V. & Leshem, S. (2008). *Stepping stones to achieving your doctorate: By focusing on your viva from the start*. Open University Press.
- Trafford, V. & Leshem, S. (2009). Doctorateness as a threshold concept. *Innovation in Education and Teaching international*, 46(3), 305-316. <https://doi.org/10.1080/14703290903069027>
- Trafford, V., Leshem, S. & Bitzer, E. (2014). Conclusion chapters in doctoral theses: Some international findings. *Higher Education Review*, 46(3), 52-81. https://www.researchgate.net/publication/272775961_Conclusion_chapters_in_doctoral_theses_some_international_findings
- UKÄ (2016). *Högskolans Personal: UKÄ Årsrapport 2016*. Hämtad 2018-08-25 <http://www.uka.se/download/18.12f25798156a-345894e4ac8/1487841867835/kapitel-7-hogskolans-personal.pdf>
- Utbildningsdepartementet. (2004). *Högre utbildning i utveckling – Bologna-processen i svensk belysning* (Ds 2004:2).

[https://www.regeringen.se/49b71a/contentassets/1ca189325bec495eba492cee628e3bdc/ds-20042#:~:text=Framf%C3%B6r%20allt%20%C3%A4r%20den%20s.k.,Higher%20Education%20Area%20\(EHEA\).](https://www.regeringen.se/49b71a/contentassets/1ca189325bec495eba492cee628e3bdc/ds-20042#:~:text=Framf%C3%B6r%20allt%20%C3%A4r%20den%20s.k.,Higher%20Education%20Area%20(EHEA).)

Bilaga: Fakultetsopponenten sammanfattar i Pedagogiska Forskning i Sverige 2000-2015.

Utgivningsår	År-gång	Nr.	Opponent och lärosäte	Respondent, avhandlingstitel, lärosätt och år
2000	5	1	SVEN HARTMAN Institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande, Lärarhögskolan i Stockholm	Eva Johansson – <i>Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan</i> (Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 1999)
2000	5	1	GRAHAM NUTHALL Department of Education, University of Canterbury, New Zealand	Fritiof Sahlström – <i>Up the hill backwards: On interactional constraints and affordances for equality-construction in the classrooms of the Swedish comprehensive school</i> (Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, 1999)
2000	5	1	GUNNI KÄRRBY Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet	Birgitta Lidholt – <i>Anpassning, kamp och flykt: Hur förskolepersonal handskas med effekter av besparingar och andra förändringar i förskolan</i> (Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, 1999)
2000	5	1	STAFFAN LARSSON Institutionen för pedagogik och psykologi, Linköpings universitet	Margareta Carlén – <i>Kunskapslyft eller avbytarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbetet.</i> (Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 1999)
2000	5	1	SETH CHAIKLIN Psykologisk Institut, Aarhus Universitet	Piotr Szybek – <i>Staging science. Some aspects of the production and distribution of science knowledge</i> (Lund: Lunds universitet, Pedagogiska institutionen, 2000)
2000	5	1	CHRISTER FRITZELL Institutionen för pedagogik, Växjö universitet	Guadalupe Francia – <i>Policy som text och som praktik. En analys av likvärdighetsbegreppet i 1990-talets utbildningsreform för det obligatoriska skolväsendet</i> (Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen, 1999)
2000	5	2	SONJA OLIN LAURITZEN, Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet	Maja Söderbäck – <i>Encountering parents: Professional action styles among nurses in paediatric care</i> (Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 2000)

2000	5	3	KENNETH HULTQVIST Institutionen för kultur, samhälle och lärande, Lärarhögskolan i Stockholm	Jan-Olof Hellsten – <i>Skolan som barnarbete och utvecklingsprojekt. En studie av hur grundskoleelevers arbetsmiljö skapas - förändras – förblir som den är</i> (Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, 2000)
2000	5	3	JORUNN MØLLER Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo	Lars Svedberg – <i>Rektorsrollen. Om skoledarskapets gestaltning</i> (Stockholm: HLS Förlag, 2000)
2000	5	3	SHIRLEY BOOTH Centre for Educational Development, Chalmers University of Technology	Elsie Anderberg - <i>The relation between language and thought revealed in reflecting upon words used to express the conception of a problem</i> (Lund: Lund Studies in Education 10)
2000	5	4	JEANETTE RHEDDING-JONES Førskolelærerutdanningen, Høgskolen i Oslo	Hillevi Lenz Taguchi – <i>Emancipation och motstånd: dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan</i> (Stockholm: HLS Förlag, 2000)
2001	6	2	GÖSTA W. BERGLUND Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet	Elisabet Jernström – <i>Lärande under samma hatt: En lärandeteori genererad ur multimetodiska studier av mästare, gesäller och lärlingar.</i> (Luleå: Luleå tekniska universitet, Centrum för forskning i lärande, 2000)
2001	6	2	CHRISTER FRITZELL Pedagogiska institutionen, Växjö universitet	Klas Roth – <i>Democracy, Education and Citizenship: Towards a theory on the education of deliberative democratic citizens.</i> (Stockholm: HLS Förlag, 2001)
2001	6	2	STURE BRÄNDSTRÖM Musikhögskolan i Piteå, Luleå tekniska universitet	Steffan Lind – <i>Lärares professionaliseringssträvanden vid skolutveckling. Handlingsalternativen stängning och allians.</i> (Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen, 2000)
2001	6	4	JERRY ROSENQVIST Enheten för skolutveckling och ledarskap vid lärarutbildningen, Malmö högskola	Girma Berhanu – <i>Learning in context: An ethnographic investigation of mediated learning experiences among Ethiopian Jews in Israel.</i> (Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 2001)
2002	7	1	GUNILLA HALLDÉN Institutionen för Tema, Linköpings universitet	Christina Gars – <i>Delad vårdnad? Föräldraskap och forskolläraryuppgift i den offentliga barndomen</i> (Stockholm: HLS Förlag, 2002)

2002	7	2	MIKAEL ALEXANDERSSON Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet	Ulla Karin Nordänger – <i>Lärares raster: Innehåll i mellanrum</i> (Malmö: Malmö högskola, Lärarytbildningen, 2002)
2002	7	2	GLENN HULTMAN Institutionen för utbildningsvetenskap, Linköpings universitet	Per Lindqvist – <i>Lärares förtroendearbetstid</i> (Malmö: Malmö högskola, Lärarytbildningen, 2002)
2002	7	4	KIRSI JUHILA Department of Social Policy and Social Work, University of Tampere, Finland	Åsa Mäkitalo – <i>Categorizing work: Knowing, arguing, and social dilemmas in vocational guidance</i> (Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 2002)
2003	8	1-2	TORLAUG LØKENS- GARD HOEL Program for lærerutdan- ning, Norges teknisk-natur- vitenskapelige universitet, Trondheim	Kent Adelman – <i>Att lyssna till röster. Ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv</i> . Malmö högskola, Avhandlingar från Lärarytbildningen vid Malmö högskola 2002
2003	8	1-2	BO DAHLIN Institutionen för utbild- ningsvetenskap, Karlstad universitet	Ingrid Sanderoth – <i>Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8y</i> . Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 2002
2003	8	4	LENNART SVENSSON Pedagogiska institutionen, Lunds universitet	Stellan Arvidsson – <i>Utrymme för utveckling? Om makt och kunskap när människor organiserar utveckling</i> . Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen, 2003
2003	8	4	MARITA LINDAHL Institutionen för barn- pedagogik, Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi	Inger Hensvold – <i>Fyra år efter examen. Hur förskollärare erfar pedagogiskt arbete och lärarytbildningens spår</i> . Stockholm: HLS Förlag, 2003
2004	9	2	MICHAEL ULJENS Åbo Akademi, Vasa	Kristina Ahlberg – <i>Synvänder. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erfara situationers mening under utbildningspraktik</i> . Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 2004
2004	9	2	PER-OLOF WICKMAN Institutionen för under- visningsprocesser, kommu- nikation och lärande, Lärarytthögskolan i Stockholm	Margareta Svennbeck – <i>Omsorg om naturen. Om NO-utbildningens selektiva traditioner med fokus på miljöfostran och genus</i> . Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, 2004

2004	9	4	ANITA NYBERG Arbetslivsinstitutet, Stockholm	Ingrid Jorfeldt – <i>Att utbilda sig till sjuksköterska. Ett genusperspektiv på lärarens och studenters beskrivningar av utbildningen.</i> Stockholm: HLS Förlag, 2004
2004	9	4	PIA BJÖRKLID Institutionen för samhälle, kultur och lärande, Lärarhögskolan i Stockholm	Fredrika Mårtensson – <i>Landskapet i leken. En studie av utombuslek på förskolegårdar.</i> Alnarp: Acta Universitatis Agriculturae Sueciae, 2004
2004	9	4	BERNT GUSTAVSSON Pedagogiska institutionen, Örebro universitet	Anna-Lena Göransson – <i>Brandvägg: ord och handling i en yrkesutbildning.</i> Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen, 2004
2004	10	1	LISBETH LUNDAHL Institutionen för barn- och ungdomspedagogik, spe- cialpedagogik och vägled- ning, Umeå universitet	Karin Lumsden Wass – <i>Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse.</i> Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 2004
2006	11	1	ANNE-LISE ARNESEN Avdelning för lärarutdan- ning, Høgskolen i Oslo	Petra Angervall – <i>Jämställbetsarbetets pedagogik. Dilemman och paradoxer i arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitet.</i> (Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 2005)
2006	11	1	KARL-GEORG AHLSTRÖM Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet	Inger Tinglev – <i>Inkludering i svårigheter. Tre timplanebefriade skolors svensk- undervisning</i> (Umeå: Umeå universitet, 2005)
2006	11	2	TORLAUG LØKENSGARD HOEL Program for lærerutdan- ning, Norges teknisk-natur- vitenskapelige universitet, Trondheim	Göran Fransson – <i>Att se varandra i handling. En jämförande studie av kommunikativa arenor och yrkesblivande för nyblivna fänrikar och lärare</i> (Stockholm: HLS Förlag, 2006)
2006	11	4	CHRISTER FRITZELL	Niclas Rönnström – <i>Kommunikativ naturalism. Om den pedagogiska kommunikationens villkor</i> (Stockholm: HLS Förlag, 2006)
2006	11	4	BERNT GUSTAVSSON Pedagogiska Institutionen, Örebro universitet	Marja Schuster – <i>Profession och existens: en hermeneutisk studie av asymmetri och ömsesidighet i sjuksköterskors möten med svårt sjuka patienter</i> (Stehag: Daidalos, 2006)
2007	12	1	KERSTIN BERGQVIST	Maria Andrée – <i>Den levda läroplanen. En studie av naturorienterande under visnings-</i>

			Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet	<i>praktiker i grundskolan</i> (Stockholm: HLS Förlag 2007)
2007	12	1	SVEN-ERIK HANSÉN Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi	Arja Paulin – <i>Första tiden i yrket: från student till lärare. En studie av de svårigheter nyblivna lärare möter under sin första tid i yrket</i> (Stockholm: HLS Förlag, 2007)
2007	12	1	MAGNUS PERSSON Lärarutbildningen, Malmö högskola	Carina Fast – <i>Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola</i> (Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, 2007)
2007	12	1	GLENN HULTMAN Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet.	Martin Hugo – <i>Liv och lärande i gymnasieskolan. En studie av elevers och lärares erfarenheter i en liten grupp på gymnasieskolans individuella program. Höskolan för lärande och kommunikation (Jönköping, avhandling nr 2, 2007)</i>
2007	12	2	CLAES NILHOLM Pedagogiska institutionen, Örebro universitet	Karin Bengtsson – <i>Talande som levde erfarenhet: En studie av fyra barn med Downs syndrom</i> (Karlstad: Karlstad University Studies, 2006)
2007	12	3	ANDERS PERSSON Sociologiska institutionen, Lunds universitet	Josefin Brüde Sundin – <i>En riktig rektor. Om ledarskap, genus och skolkulturer</i> (Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap och lärande, 2007)
2007	12	3	STURE BRÄNDSTRÖM Institutionen för musik och medier, Luleå tekniska universitet	Juvas Marianne Liljas – <i>»Vad månne blifva af dessa barnen?» En studie av David Björklings pedagogik och dess bakgrund i äldre sångundervisningstraditioner</i> (Stockholm: KMH Förlaget, 2007)
2007	12	3	LENNART SVENSSON Pedagogiska institutionen, Lunds universitet	Gunnar Jonsson – <i>Mångsyntbet och mångfald. Om lärarstudenters förståelse av och undervisning för hållbar utveckling</i> (Luleå: Luleå tekniska universitet, 2007)

2007	12	3	LENNART SVENSSON Pedagogiska institutionen, Lunds universitet	Kristina Johansson – <i>Broad entrance – vague exit. The trajectory of Political Science students through higher education into work life</i> (Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap, 2007)
2008	13	1	CLAES NILHOLM Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköping	Yvonne Karlsson – <i>Att inte vilja vara problem: Social organisering och utvärdering av elever i en särskild undervisningsgrupp</i> (Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap och lärande, 2008)
2008	13	2	ELINA LAHELMA Pedagogiska institutionen, Helsingfors universitet	Ann-Sofie Holm – <i>Relationer i skolan. En studie av femininiteter och maskuliniteter i år 9</i> (Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 2008)
2008	13	4	STURE BRÄNDSTRÖM Institutionen för musik och medier, Luleå tekniska universitet	Anders Ljungar-Chapelon – <i>Le respect de la tradition. Om den franska flöjtkonsten: dess lärande, hantverk och estetik i ett hermeneutiskt perspektiv</i> (Malmö: Musikhögskolan i Malmö, 2008)
2008	13	4	ROGER QVARSELL Tema Kultur och samhälle, Linköpings universitet.	Helena Rehn – <i>Framväxten av sjuk-sköterskan som omvårdnadsexpert. Meningsskapande om vård under 1900-talet</i> (Stockholm: Stockholms universitet, 2008)
2010	15	1	MARIA NYSTRÖM Institutionen för vårdvetenskap, Högskolan i Borås	Britt Bragée – <i>Kroppens mening: Studier i psykosomatiska lösningar</i> (Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen, 2009)
2010	15	1	GLENN HULTMAN Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet	Anette Olin – <i>Skolans mötespraktik: En studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse</i> (Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 2009)
2010	15	1	PER-ANDERS FORSTORP Skolan för datavetenskap och kommunikation, Kungliga Tekniska Högskolan	Ingrid Unemar Öst – <i>Kampen om den högre utbildningens syften och mål. En studie av svensk utbildningspolitik.</i> (Örebro: Örebro Studies in Education, 2009)

2010	15	1	SVEN HEMLIN Gothenburg Research Institute, Handelshögskolan vid Göteborgs universitet	Judit Simon – <i>Kreativitetens kännetecken. En fenomenologisk studie.</i> Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen, 2009
2010	15	4	PER-ANDERS FORSTORP Skolan för datavetenskap och kommunikation, Kungliga tekniska högskolan	Jeanette Sjöberg – <i>Chatt som umgängesform. Unga skapar nätgemenskap.</i> (Institutionen för barn- och ungdomsvetenskap, Stockholms universitet, 2010)
2011	16	4	RAJENDRA CHETTY Cape Peninsula University of Technology, Cape Town, South Africa	Getahun Abraham – <i>Educating for democracy? Life orientation: Lessons on leadership qualities in voting in South African comprehensive schools.</i> (Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 2010)
2012	17	3-4	CHRISTINA GUSTAFSSON Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsvetenskapliga studier, Uppsala universitet	Kerstin Signert – <i>Variation och invariants i Maria Montessoris sinnestränande materiel</i> (Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis, 2012)
2012	17	3-4	CHRISTINA GUSTAFSSON Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsvetenskapliga studier, Uppsala universitet	Eva-Maria Tebano Ahlquist – <i>Skolans levda rum och lärandets villkor. Meningskapande i montessoriskolans fysiska miljö</i> (Stockholm: Institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholms universitet, 2012)
2013	18	3-4	KARIN RÖNNERMAN Institutionen för pedagogik och specialpedagogik Göteborgs universitet	Wieland Wermke – <i>Development and Autonomy: Conceptualising teachers' continuing professional development in different national contexts.</i> (Stockholm: Stockholms universitet, 2013)
2013	18	3-4	BERNT GUSTAVSSON Institutionen för huma- niora, utbildnings- och samhällsvetenskap Örebro universitet	Magnus Levinsson – <i>Evidens och existens – evidensbaserad undervisning i ljuset av lärares erfarenheter</i> (Göteborg: Göteborgs universitet, 2013)
2013	18	3-4	LARS HOLMSTRAND Linnéuniversitetet	Lena Tyrén – <i>"Vi får ju inte riktigt förutsättningarna för att genomföra det vi vill". En studie om lärares möjligheter och hinder till förändring och förbättring i praktiken</i> (Göteborg: Göteborgs universitet, 2013)

2014	19	1	LARS NAESLUND Institutionen för pedagogik och didaktik Stockholms universitet	Håkan Fleischer – <i>En elev – en dator: Kunskapsbildningens kvalitet och villkor i den datoriserade skolan</i> (Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation, 2013)
2015	20	3-4	ULF BLOSSING Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet	Susanne Westman - <i>Ambiguities and intertwinings in teachers' work: existential dimensions in the midst of experience and global trends</i> (Luleå: Luleå tekniska universitet, 2014)