



# Praktiskt yrkeskunnande i meriteringssamtal

En studie om förstelärares resonemang om undervisning

## Sammanfattning

Studiens syfte är att utveckla kunskap om hur lärares praktiska yrkeskunnande synliggörs i samtal om undervisning. Studien genomfördes i samband med en meriteringsprocess av förstelärare i Ängelholms kommun. I studien genomfördes en analys av fyra inspelade samtal. Analysen gjordes i två faser. Först tematiserades innehållet i lärarnas resonemang. I andra fasen fokuserades kvaliteten i resonemangen utifrån definierade kvalitetsaspekter. Resultatet presenteras dels utifrån tre teman ur första analysen: 1) motiveringar av didaktiska val, 2) synliggöranden av handlingsalternativ och 3) konsekvenser för elever, dels utifrån kvalitetsaspekterna.

Studien visar att både de didaktiska valen motiveras och konsekvenser för elever synliggörs i hög utsträckning. Däremot synliggörs handlingsalternativ i lägre utsträckning. Innehållet i resonemangen visar framförallt lärarnas metodkunskap och relationskunskap. Dessutom framkommer att resonemangen förs med varierad kvalitet, där lärares praktiska yrkeskunnande synliggörs genom hög grad av konkretisering och genom viss grad av bredd, problematisering, djup och slutsatser. Lärarnas praktiska yrkeskunnande synliggörs i lägre grad genom begreppsanvändning.

Studien avslutas med en diskussion om spänningsfältet mellan konkretiserande och fördjupande resonemang, och hur ett yrkesspråk kommer till uttryck i lärarnas resonemang. Därefter följer ett par rekommendationer.

Nyckelord: didaktiska val, förstelärare, handlingsalternativ, konsekvenser för elever, kvalitet i resonemang, meriteringsprocess, resonemang, yrkesspråk.

## Innehållsförteckning

Inledning	1
Bakgrund	1
Lokal meriteringsprocess inom karriärläraryreformen	1
Praktiskt yrkeskunnande	3
Yrkesspråk	4
Kvalitet i resonemang	4
Genomförande	6
Datainsamling och urval	6
Analys av data	6
Studiens trovärdighet och etiska ställningstaganden	7
Resultat	8
Motiveringar av didaktiska val	8
Synliggöranden av handlingsalternativ	9
Konsekvenser för eleverna	10
Kvalitet i resonemang	11
Djup, problematisering och slutsats	11
Konkretisering och bredd	13
Begreppsanvändning	14
Slutsats	15
Diskussion	15
Referenser	18

## Inledning

Hur vi resonerar om ett innehåll speglar bland annat vad vi vet och tänker om olika saker. Resonemangen speglar alltså vårt kunnande. Lärares resonemang om undervisning bör således spegla deras praktiska yrkeskunnande. Lärares praktiska yrkeskunnande är dock svårfångat och det har gjorts otaliga försök att beskriva det. Olika aspekter lyfts fram för att ge en bild av lärares praktiska yrkeskunnande, så som ämneskunskap och ämnesdidaktisk kunskap (Håkansson, 2017), ledarskap (Nordenbo mfl, 2008) och relationellt ledarskap (Hirsh, 2020). Något som försvårar beskrivningarna är att delar av lärares yrkeskunnande sägs vara tyst kunskap Jahnke (2019).

För drygt 10 år sedan introducerades den så kallade karriärlärarysningen i Sverige där ett av motiven var att ge lärare karriärmöjligheter för att därmed öka yrkets attraktivitet. Ett annat motiv var att säkra en god undervisning för elever då intentionen var att få framgångsrika lärare att fortsätta undervisa även om de tog ett karriärsteg (Stadskontoret, 2015). Förstelärarysningen kan ses som ett sätt att behålla lärare som har ett gediget praktiskt yrkeskunnande som också bidrar till framgångsrik undervisning. Idag är det förstelärare som leder ett kollegialt lärande där undervisningsutveckling ingår, på många skolor,.

I samband med en reviderad meriteringsprocess av förstelärare i Ängelholms kommun genomfördes samtal om undervisning med de sökande till förstelärartjänsterna. Dessa samtal ligger som underlag för föreliggande studie om resonemang om undervisning. Studiens syfte var att utveckla kunskap om hur lärares praktiska yrkeskunnande synliggörs i samtal om undervisning. Denna kunskap är intressant för huvudmannen som en uppföljning av den reviderade meriteringsprocessen, men den kan också vara relevant för lärares undervisningsutveckling, kollegiala samtal eller professionsutveckling i stort. Följande fråga ställs i studien: Hur resonerar lärare i meriteringssamtal kring sin undervisning?

## Bakgrund

I detta avsnitt ges en bakgrund till den lokala meriteringsprocessen. Dessutom lyfts centrala begrepp som förekommer i studien, det vill säga praktiskt yrkeskunnande, yrkesspråk och kvalitet i resonemang.

### Lokal meriteringsprocess inom karriärlärarysningen

Det finns några olika sätt att säkra kvaliteten och lärares professionella utveckling, såsom lärarlegitimation, karriärreform och så kallade lärarlönelyft. Däremot är

bedömningen av lärarkvalitet inte reglerad i lagstiftning och det finns inte heller några rutiner för hur man ska bedöma kvaliteten hos verksamma lärare (Gerrevall, 2017). Det har gjorts många försök att beskriva vad lärarkvalitet är. I Gerrevall (2017) beskrivs lärarkvalitet som ett samspel mellan olika kompetenser och kvalifikationer. Kvalifikationer är de krav som arbetslivet ställer, såsom officiella kompetenskrav eller krav på en viss anställning. Med kompetens menas de kunskaper och förmågor som lärare utvecklar, i exempelvis lärarutbildning eller kompetensutvecklingsinsatser, och omsätter i handling i sin undervisning. Gerrevall benämner dem som formell och reell kompetens. I idealfallet skulle de två kompetenserna kunna sammanfalla, men det kan vara så att delar av den formella lärarkompetensen inte kan hanteras i vissa kontexter och blir därmed inte synlig i den reella lärarkompetensen. Lärarkvalitet uppstår först då lärarkompetenser används.

En kartläggning av karriärreformens utfall i Ängelholms kommun (Wennergren & Wirén, 2020) visade bland annat att det fanns en otydlighet i den befintliga meriteringsprocessen. Huvudman tillsatte därmed en meriteringsgrupp, bestående av representanter för verksamhetschefer, rektorer och forsknings- och utvecklingsgruppen (FoU), med syfte att revidera meriteringsprocessen. Gruppen tydliggjorde en arbetsgång från lärarens ansökan till beslut, för att bidra med transparens.

Meriteringsprocessen består av fem steg:

1. **Motiverande text och vitsord från rektor.** Sökande lärare skriver en motiverande text med fokus på ämnesdidaktiska val. Texten lämnas till rektor som gör ett urval bland sökande inom rektorsområdet samt skriver ett vitsord. Ansökan lämnas till meriteringsgruppen.
2. **Observationer och samtal.** Två observatörer utses, en med allmändidaktisk och en med ämnesdidaktisk kompetens. Observation genomförs där observatörerna använder en interaktiv applikation som genererar digitala observationsunderlag i form av bilder, filmsekvenser och kommentarer (Karlsson och Nagy, 2024). Ett uppföljningssamtal genomförs några dagar efter observationen. Samtalet förbereds genom att bearbeta det digitala observationsflödet, delaktighetsmodellen (Szönyi & Söderkvist Dunkers, 2015) och en bild över olika utvecklingszoner (jmf Cummins, 2017). De sökande har även tillgång till det observationsprotokoll som används för bedömning och återkoppling.
3. **Elevenkäter.** En elevenkät genomförs i den sökandes undervisningsgrupper.
4. **Samlad bedömning.** Utifrån ansökningens olika skriftliga delar, elevenkäten, observationen och det efterföljande samtalet bedöms läraren

enligt på förhand givna kriterier. Meriteringsgruppen ger skriftlig återkoppling och avgör om meritering ska bistås eller ges avslag.

5. **Besked.** Ordförande i meriteringsgruppen kontaktar rektor som vidarebefordrar bedömningen till den sökande. Om ansökningen avslås erbjuds sökanden en ny observation efter att ha arbetat med en kritisk vän under en period.

Under samma period som den reviderade meriteringsprocessen arbetades fram fick kommunen ett större utrymme i statsbidrag för karriärlärare vilket möjliggjorde att man kunde utöka antalet förstelärare. Huvudman beslutade att tjänsterna skulle länkas mot ämnena svenska och matematik för att möta kommunens sjunkande resultat i ämnena under de senaste åren. Sedan de nya rutinerna infördes i kommunen läsåret 20/21 har 25 lärare gått genom meriteringsprocessen, vilket har resulterat i sju nya förestelärare i matematik, elva i svenska och en i vårdämnena.

## Praktiskt yrkeskunnande

Det finns flera definitioner av lärares praktiska yrkeskunnande. Även om olika begrepp används så överlappar definitionerna varandra. Shulman (1986) använder begreppen ämneskunnande, pedagogiskt ämneskunnande och läroplanskunnande för att beskriva lärares kompetens att undervisa. Håkansson (2017) lyfter lärares gedigna ämneskunskap och att denna i sin tur ska relateras till elevers lärande, med hjälp av ämnesdidaktisk kunskap. Nordenbo med flera (2008) benämner lärares yrkeskunnande med hjälp av dimensioner, till exempel ämneskunnande- och ämnesdidaktisk dimension, en allmändidaktisk dimension, en relationell dimension, en ledningsdimension, en administrativ dimension och en utvecklingsdimension. Genom en förståelse för elevers olika behov planeras och varieras undervisning för att stötta, utmana och inspirera elever. Lärare behöver således en metodisk verktygslåda för att kunna göra detta. Därtill behöver lärare skapa professionella relationer till sina elever (Håkansson, 2017). I ett relationellt ledarskap utvecklas elevers kunskaper, färdigheter och förmågor (Hirsh, 2020; Jahnke & Hirsh, 2020). Antalet definitioner underlättar inte för gemensamma förståelser av det praktiska yrkeskunnandets innebörd.

Lärares specifika praktisk-pedagogiska kompetens benämns som 'pedagogisk takt', något som förklaras som en position mellan tänkande och handling och mellan praktik och teori (Van Manen, 1991 i Erlandsson, 2005). Denna 'pedagogiska takt', eller kompetens kan ses som en del av ett praktiskt yrkeskunnande, det vill säga att kunnandet synliggörs i handlingen (Granberg & Ohlsson, 2014). I sin vardag använder lärare sig mest av praktisk kunskap, ofta baserad på egna erfarenheter och kunskap som till viss del är så kallad tyst kunskap (Nordäng & Lindqvist, 2012). Detta gör att kunskap om praktiskt yrkeskunnande är svårfångad. Den tysta kunskapen är en förutsättning för att bli skicklig inom sitt yrke. Jahnke (2019)

hävdar att lärarens så kallade tysta kunskap inte behöver verbaliseras så länge praktiken fungerar. Om däremot förutsättningarna i klassrummet förändras ställs lärare inför en ny verklighet som utmanar det praktiska yrkeskunnandet. Jahnke (2019) menar vidare att det krävs att lärare både tar del av forskningsresultat och beprövad erfarenhet, och samlar på sig olika yrkesupplevelser för att utveckla en yrkesskicklighet.

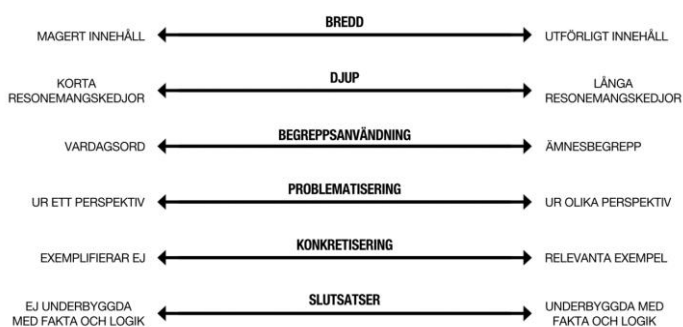
## Yrkesspråk

Ett yrkesspråk är en central aspekt av att både ingå och kunna delta i en yrkesgemenskap. Ett gemensamt språk står för en grund som verksamheten utgår ifrån, men innehåller också till exempel gemensamma ord, begrepp och förhållningssätt. Det gemensamma språket kan hjälpa till att föra pedagogiska samtal på en mer generell nivå för att sedan kopplas till praktiken.

För att prata om dagliga erfarenhet av undervisning använder lärare ofta ett vardagsliknande yrkesspråk. Vardagspråket är en viktig del för att prata om arbetet de utför. Vardagspråket förmedlar upplevelser och konkreta handlingar (Colnerud & Granström, 2002). Granström (1998) hävdar att lärares yrkesspråk inte är så utvecklat, något som begränsar möjligheterna att lära och pröva nya metoder. Detta metaspråk (Colnerud & Granström, 2002) möjliggör att i teorin pröva olika förslag till förändringar av praktiken. Granström (1998) menar att en alltför praktisk analys av undervisning tenderar att vara personligt kopplad till den enskilde läraren. Att tillsammans med andra verbalisera sitt praktiska yrkeskunnande kan bidra till en utveckling och ett underhållande av ett yrkesspråk som skapar möjligheter att föra samtal kring undervisning. Avsaknaden av ett gemensamt yrkesspråk kan påverka möjligheten att föra vidare professionskunskaper mellan lärare (Myndigheten för skolutveckling, 2008).

## Kvalitet i resonemang

I studien har Wall och Lundgrens (2014) bedömningsaspekter av resonemang använts som analysredskap. De använder sig av sex aspekter då de beskriver kvalitet i resonemang (figur 1). I modellen bedöms ett kvalitativt resonemang innehålla 1) bredd genom utförligt innehåll, 2) djup genom långa resonemangskedjor, 3) begreppsanvändning i form av ämnesbegrepp 4) problematiseringar ur olika perspektiv, 5) konkretisering genom relevanta exempel och 6) underbyggda slutsatser.



Figur 1: Sex aspekter för att värdera kvalitet i förmågan att resonera (Wall & Lundgren, 2014).

Aspekten *bredd* i ett samtal om undervisning synliggörs således genom vilken relevans resonemangets innehåll har och huruvida flera olika innehållsdelar framkommer. I samtal kring undervisning kan detta visas genom att lärare resonerar kring exempelvis begreppet delaktighet utifrån olika faktorer, exempelvis hur lärare anpassar ämnesinnehåll eller praktiskt organiserar för att möjliggöra elevers delaktighet. Innehållet kan spegla både ett didaktiskt och ett ämnesinnehåll.

Kvalitetsaspekten *konkretisering* visas i resonemang genom att exemplifiera innehållet i samtalet, det vill säga att ge konkreta exempel till det abstrakta. I denna studie kan det vara att exemplifiera elevers möjlighet till delaktighet genom att synliggöra hur lärare använder sig av EPA<sup>1</sup>-modellen i undervisning, med hjälp av observationsunderlaget.

Genom långa resonemang som länkar i varandra synliggörs aspekten *djup*. Långa resonemangskedjor leder till ett djup. De kännetecknas av logiska resonemang där en del (A) leder till en annan (B), som i sin tur leder till en tredje (C) och så vidare. I mindre utvecklade resonemang blir resonemangskedjorna relativt korta, mer som konstateranden. I samtal om undervisning kan ett kedjat resonemang exempelvis handla om att en begränsad lektionstid (A) begränsar möjligheten till fördjupade resonemang med eleverna (B), något som i sin tur inte ger elever möjlighet att få en djupare förståelse för innehållet (C) och detta kan leda till att de mister intresset för ämnet (D).

---

<sup>1</sup> EPA är en förkortning av Enskilt, Par och Alla. Begreppen är tagna ur ett så kallat kooperativt lärande och är tänkt att öka delaktigheten bland alla elever: I arbetet låter man först eleverna tänka enskilt, därefter prata om uppgiften med en annan elev, för att slutligen bearbeta uppgiften i hela gruppen (Kagan & Stenlev, 2017).



Aspekten *problematisering* visar huruvida resonemanget synliggör olika perspektiv på ett fenomen. Ett exempel kan vara att resonera kring både fördelar och nackdelar för en grupp att arbeta i helklass, utifrån grupp eller individ. Ett annat exempel kan vara att man resonerar kring olika utfall av ett didaktiskt val, så som att gå på djupet vid genomgångar eller att hinna med flera exempel under lektionen.

Kvalitetsaspekten *slutsatser* handlar om att ståndpunkter i resonemangen stödjer sig mot fakta och logik. I studien kan det handla om att resonemangen stödjer sig mot det som observerats i undervisningen och att de är logiskt uppbyggda.

Slutligen är aspekten *begreppsanvändning* ett mått på i vilken omfattning ämnesspecifika begrepp används. Användningen av ämnesbegrepp så som *multiplikation* istället för ordet *gångrer* eller begreppet *delaktighet* istället för att beskriva vad detta innebär i ett klassrum, synliggör en adekvat begreppsanvändning i samtal om undervisning.

Kännetecknande för ett väl utvecklat resonemang enligt denna analysmodell är ett utförligt innehåll med konkretiserande exempel, långa resonemangskedjor där det problematiseras ur olika perspektiv, slutsatser med underbyggd logik och användandet av relevanta ämnesbegrepp.

## Genomförande

Nedan följer en beskrivning över studiens datainsamling, urval och analys. Utöver detta lyfts studiens trovärdighet och etiska ställningstaganden.

### Datainsamling och urval

Som underlag för föreliggande studie används fyra transkriberade uppföljningssamtal med lärare som meriterats år 2021. Varje inspelning är ungefär sextio minuter. Två matematiklärare och två svensklärare aktiva på lågstadiet, mellanstadiet, högstadiet och gymnasiet valdes utför att få en spridning mellan ämne, stadier och observatörer. Totalt förekommer sju olika observatörer i samtalen.

### Analys av data

Analysarbetet genomfördes i två faser med hjälp av två olika analysredskap. I den första fasen användes ett redskap som sorterade innehållet i samtalen i tre teman: 1) motiveringar av didaktiska val, 2) synliggöranden av handlingsalternativ och 3) konsekvenser för eleverna (Wennergren mfl., 2023). Under första temat, motiveringar av didaktiska val, återfinns resonemang som beskriver bakomliggande motiv till undervisningshandlingar. I studien kan det handla om att läraren motiverar elevers pararbete med att hen vill att eleverna verbaliserar sitt lärande

tillsammans. Under andra temat, synliggöranden av handlingsalternativ, finns resonemang som utifrån genomförd undervisning lyfter alternativa undervisningshandlingar, exempelvis ifall en aktivitet inte fallit väl ut eller ifall resonemang synliggör andra sätt att genomföra undervisning. Det tredje temat, konsekvenser för eleverna, innefattar resonemang som lyfter vilka konsekvenser undervisningshandlingar får för elever. Exempelvis kan ett resonemang handla om att läraren beskriver hur hans val av svårighetsgrad på övningsuppgifter påverkar elevernas möjlighet till lärande.

I den andra fasen lades kvalitetsaspekter som ett raster på den kategorisering som genomförts i första analysfasen. Här användes Wall och Lundgrens (2014) begrepp om kvalitativa skillnader i resonemang (se bakgrund).

### **Studiens trovärdighet och etiska ställningstaganden**

Samtalens bedömnings syfte kan ha påverkat utfallet ifall lärare inte velat blotta sina eventuella tillkortakommanden. Att enbart samtal med lärare som meriterats använts och att lärarna valt att delta i meriteringsprocessen, och dessutom prioriterats av rektor, indikerar dock att det finns en vilja och en vana att föra samtal kring undervisning. Lärarna gavs dessutom en god möjlighet att analysera sin undervisning på förhand och förbereda samtalet innan det ägde rum, genom ett delat digitalt observationsmaterial och stödmaterial för samtal. Sammantaget bedöms därför att de deltagande lärarna hade goda förutsättningar att samtala om undervisning och att förbereda det efterföljande samtalet.

I de analyserade samtalen deltog sju olika observatörer. Alla hade vana att föra undervisningsutvecklande samtal. Å ena sidan kan observatörernas olika erfarenhet ha påverkat utfallet av samtalet. Å andra sidan kan det ses som en styrka att lärarna förde samtal kring undervisning oberoende av vem som ledde samtalen. Alla deltagare hade tillgång till det stödmaterial som användes både som förberedelse och stöd i samtalen.

Alla uppföljningssamtal spelades in med syftet att användas vid bedömningen av ansökan. Lärarna tillfrågades i samband med detta om sin medverkan i studien samt informerades om att materialet skulle avidentifieras och bearbetas på ett etiskt korrekt sätt. Lärarna kunde avbryta sitt deltagande i studien när som helst.

Som en av representanterna i kommunens meriteringsgrupp genomför jag både observationer och uppföljningssamtal. Det kan ses som en styrka att vara insatt i meriteringsprocessen, samtidigt som det kan påverka den kritiska granskningen. Då fokus för studien är lärares resonemang bedöms mitt deltagande i processen inte ha påverkat resultatet mer än andra observatörer. Att jag har deltagit i framtagandet av analysredskapet som används i analysens första fas bedöms bidra med kvalitet i

analysen (jfr Wennergren m.fl., 2023). Vid något tillfälle under analysarbetet användes kommunens FoU-grupp för att verifiera analysen.

## Resultat

Nedan presenteras resultatet i två delar. I första delen presenteras resultatet utifrån de tre teman som använts i analysens första fas, det vill säga motiveringar av didaktiska val, synliggöranden av handlingsalternativ och konsekvenser för eleverna. Temana är sammanlänkade i samtalen, vilket visar att samtal om undervisning är komplexa och inte med enkelhet kan sorteras i teman. Som en andra del av resultatet presenteras analysen av resonemangens kvalitet enligt Wall och Lundgrens definition (2014). I resultatet refereras till exempel från samtalen inom parentes (samtal 1) eller anges längre citat. Tolkningar av resultatet ges löpande i texten. Resultatet avslutas med de slutsatser som dras.

### Motiveringar av didaktiska val

Analysen visar att lärarna motiverar sina didaktiska val på olika sätt och utifrån olika aspekter. Det synliggörs att motiven till de didaktiska valen ofta lutar sig mot lärarnas erfarenheter av undervisning, då de exempelvis motiverar ett didaktiskt val med utfallet av tidigare undervisning (samtal 1). Även lärares förutsättningar för undervisning används för att motivera didaktiska val, exempelvis lyfts tidsbrist (samtal 4) och begränsningar i material, såsom begränsad whiteboardyta (samtal 1). I analysen synliggörs också att motiveringarna är kopplade till undervisningsmomentets innehåll (samtal 1) och progression (samtal 3), men även elevernas kunskapsnivå (samtal 2). I detta synliggörs även motiveringar utifrån elevers eller grupperns behov, och utifrån elevers behov av anpassningar i form av stöttning och utmaningar (samtal 2).

Elevers möjlighet till delaktighet och deras motivation för ämnet är två aspekter som frekvent lyfts i motiveringar av de didaktiska valen. I citatet nedan beskriver och motiverar läraren sitt didaktiska val:

*/.../ men jag tänker också att det är så vi måste bygga upp undervisningen, vi måste börja i det stora och sedan trappa ner och vi måste liksom se, vi måste börja allmänt och bjuda in alla så de vet vad det är vi pratar om, vad det är vi vill åt och sedan fördjupa oss och gå längre på banan liksom (samtal 3).*

Här görs tolkningen att det didaktiska valet att använda sig av en bred ingång i ett undervisningsinnehåll är ett sätt att möjliggöra alla elevers medverkan från början. Därefter kan undervisningsinnehållet bli mer specifikt för att fördjupa kunskaperna hos eleverna. I nästa citat resonerar läraren kring valet att nivåanpassa texter för att motivera eleverna till ett lärande:

Och sedan att ge dem saker på deras nivå tycker jag också skapar motivation, för att det är klart, att får man en text där man känner att jag fattar ingenting, hur motiverad blir man då? /.../ Jag försöker ju alltid att lägga input strax över bekvämlighetsnivån, så det är också nivåanpassat material, tycker jag som också är motivationshöjande (samtal 2).

Att läraren anpassar materialet till eleverna motiveras med att det skapar motivation eftersom det ger eleverna möjlighet att delta i undervisningen utifrån sin nivå. En tolkning av de två sätten att motivera de didaktiska valen som synliggörs i citaten ovan är att det kräver en god ämneskunskap med tillhörande ämnesdidaktisk kunskap, men också en kännedom om eleverna, deras kunskapsnivå och deras behov, det vill säga en relationskunskap för att kunna hitta ingångarna till elevernas lärande.

Analysen visar också att motiveringarna av de didaktiska valen i samtalen till största del innehåller allmändidaktiska argument. Dessa är oftast beskrivna med konkreta exempel från praktiken, snarare än explicit använda ämnes- eller pedagogiska begrepp. Ämnesdidaktiska motiveringar är inte tydligt uttryckta i alla samtal, utan kan vara implicit formulerade. Det kan finnas flera tolkningar till detta, så som att lärarna inte besitter en ämnesdidaktiska kompetens. Detta känns dock föga troligt utifrån samtalens sammanhang. En annan tolkning kan vara att lärarna inte har de begrepp som behövs för att resonera kring både ett ämnes- och ämnesdidaktiskt innehåll eller möjligen är ovana att använda dem i resonemang. Ytterligare en tolkning kan vara att det allmändidaktiska perspektivet uppfattas som ämnesdidaktiskt eftersom det relateras till observerad undervisning i ett visst ämne.

### Synliggöranden av handlingsalternativ

I samtalen förekommer få resonemang som synliggör handlingsalternativ. Lärarna använder snarligt innehåll i sina motiveringar då de synliggör handlingsalternativ jämfört med de didaktiska valen, och de lutar sig i mångt och mycket mot praktiken. Exempelvis synliggörs handlingsalternativ utifrån kännedom om elevernas kunskapsnivå (samtal 1, 4) och utifrån elevers och grupper behov (samtal 4). Även lärarens erfarenhet av undervisning används för att synliggöra handlingsalternativ (samtal 2, 4), men också undervisningens ramar och förutsättningar, så som lektionslängd och begränsningar i lektionssalen (samtal 1, 2, 4). I något enstaka fall lutar sig lärarna mot teoretisk kunskap för att synliggöra handlingsalternativ till undervisningen (samtal 2).

I analysen framkommer att lärarna hanterar handlingsalternativ medan de undervisar (samtal 1, 4). Till exempel motiverar en lärare i ett samtal (samtal 1) sitt val att frågå sin planering då eleverna vid genomgången valde att använda en annan matematisk metod än den som läraren planerat för, vilket resulterade i att läraren tog ett beslut i stunden kring vilket handlingsalternativ som var bäst utifrån

rådande situation, att fortsätta med den planerade eller den elevvalda metoden. En tolkning av lärarens agerande är att en bred metodisk kunskap ger lärare möjlighet att ta beslut i stunden för att möta en uppkommen situation vid genomförandet av den planerade undervisningen.

Att samtalen innehåller få resonemang kring handlingsalternativ kan tolkas på flera olika vis. Exempelvis kan det ha varit så att lärarnas undervisning bedömdes hålla hög kvalitet vid genomförandet och därmed fann man ingen anledning att lyfta eller efterfråga handlingsalternativ i så stor grad i de efterföljande samtalen. En annan tolkning utifrån samtalskontext är att det kan upplevas som negativt att prata om handlingsalternativ i meriteringssamtal, som om det skulle spegla ett tillkortakommande hos den sökande. Det faktum att lärarna hanterat handlingsalternativ under genomförandet av undervisningsmoment kan även vara en förklaring. Handlingsalternativen upplevs som redan avklarade. Ytterligare en tolkning kan vara att det finns en ovana att resonera kring handlingsalternativ i vardagen på ett formaliserat sätt, det vill säga med någon annan än sig själv. Lärare är vana vid att justera sin undervisning utifrån utfallet utan att verbalisera och resonera kring det tillsammans med andra.

## Konsekvenser för eleverna

Som en röd tråd genom stora delar av samtalen löper lärarnas resonemang om undervisningens konsekvenser för eleverna. Lärarna resonerar kring hur elevernas möjligheter att tillgodogöra sig undervisningsinnehållet påverkas av de didaktiska valen och utförandet av undervisning. Analysen visar att lärarna väver in både hypotetiska och konkreta konsekvenser för elever i motiveringar av didaktiska val och synliggöranden av handlingsalternativ.

När lärarna samtalar om konsekvenser för eleverna hamnar innehållet bland annat på val av undervisningsmaterial (samtal 2) och arbetssätt (samtal 4), och vilken ordning läraren går igenom ett stoff (samtal 1). Ytterligare exempel på konsekvenser för eleverna är att undervisningen bidrar med möjlighet till delaktighet och inkludering i undervisning (samtal 3). Även elevernas möjlighet till progression i lärandet (samtal 2, 4) och deras rätt till adekvat stöd (samtal 3) synliggörs som konsekvenser för eleverna.

I nedanstående citat ser vi hur läraren resonerar kring valet att använda sig av två olika matematiska uppgifter vid genomgång, utifrån att samtalsledaren efterfrågat motiven bakom valet. Läraren väljer att se vilket mervärde valet ger eleverna.

Ja, detta är lite av erfarenhet tycker jag, att jag vill gärna ha två uppgifter och framförallt så vill jag ha en grundläggande och en som är lite fördjupande /.../men för att få differentieringen också, för att faktiskt också visa på vad man kan sikta mot, alltså hur lite skillnad det krävs för att höja det till en

högre nivå / .../ Jag vill gärna få med båda delarna på de genomgångar som jag har för att dels erbjuda alla elever möjlighet att delta och sedan också erbjuda alla elever att utvecklas. Även de som inte tror sig vara så duktiga alltid, tror jag kunde följa med på stora delar av den andra uppgiften. Trots att de kanske inte kunde ha ställt upp ekvationssystemet själv, så tror jag ändå att de fick till sig ganska mycket annat i form av additionsmetodsrepetition och liknande. Nej, jag vill inte ha en uppgift! (Samtal 1)

Läraren anger att konsekvenserna av det didaktiska valet är dels elevers möjlighet till delaktighet, dels möjlighet att utvecklas genom att använda olika svåra uppgifter. Det är lärarens praktiska erfarenhet av undervisning och implicit uttryckta teoretiska kunskaper, som ligger till grund för valet. En tolkning av resonemanget är att konsekvenserna för elevernas lärande står i fokus för det didaktiska valet.

Den ständiga närvaron av eleverna och undervisningens konsekvenser för eleverna i resonemangen synliggör hur nära praktiken lärarna befinner sig. Kopplingen mellan lärare, undervisning och elever ter sig obrytbar i resonemangen. En tolkning är att denna koppling å ena sidan möjliggör framgångsrik undervisning, å andra sidan försvårar resonemang på en mer generell och teoretisk nivå.

## Kvalitet i resonemang

Innehållet i samtalen är varierat utifrån vad deltagarna valde att lyfta i det efterföljande samtalet. Analysen visar att oavsett tema, i första analysen, visar samtalen liknande kvaliteter. Resultatet av den andra analysen har delats in i tre delar där djup, problematisering och slutsats presenteras i den första delen. Denna del följs därefter av bredd och konkretisering, och begreppsanvändning. Indelningen gjordes utifrån utfallet av analysen där vissa kvalitetsaspekter synliggjordes i sammanlänkade resonemang, medan andra även synliggjordes på egen hand.

## Djup, problematisering och slutsats

I analysen synliggörs olika djup i resonemangen beroende på hur korta och långa resonemangskedjorna är. I nedanstående citat ges ett exempel på en del av ett kedjat resonemang där djup synliggörs. Läraren ombeds välja ut någon del av den observerade undervisningen som hen kände sig särskilt nöjd med. Läraren beskriver hur hen valde att koppla undervisningsmomentet till elevernas verklighet, något som enligt läraren bidrog till nyfikenhet på lektionens innehåll och delaktighet i undervisningen.

Det var det här med godispåsarna och det upplägget med att jag hade tagit dit påsar för att ytterligare... istället för att bara dela ut problemlösningen på papper så vill jag ändå inspirera dem lite att de skulle tänka lite mer

verklighetsanknytning. Det här är fredagsmyset och när får man mest godis för pengarna och så vidare. Att det är elevnära, verklighetsanknytning har jag skrivit, och alla har väl fredagsmys någon gång? Det kändes som att de kunde relatera till detta och det blir lite spännande att komma fram [i klassrummet]. De är fortfarande så små och barnsliga så det blir roligt att komma fram och lyfta upp den här påsen och så, så då fångade jag på något sätt deras uppmärksamhet. Jag tror att påsarna hade större effekt än bara ett papper och så har jag också skrivit att jag hade ju kunnat fortsätta samtalet i stor grupp. Det hade man kunnat göra och diskutera hur löser man det här nu? Har ni [elever]olika förslag och lösningar och så, men jag ville ändå att de skulle få tänka lite mer enskilt. Alternativet hade ju varit att köra en EPA. Men jag valde bara PA denna gången eftersom jag tänkte att jag hade ju lite begränsad tid, så jag valde att man direkt... de är ju rätt vana att jobba med problemlösning. De är vana med att jobba ibland med EPA, ibland med par och ibland jobbar vi alla, så de har liksom gjort detta innan (Samtal 4).

I citatet synliggörs ett djup i resonemanget genom att motiveringen av de didaktiska valen, att vilja verklighetsanknyta undervisningsmomentet (A), kopplas till utfallet, det vill säga en ökad nyfikenhet hos eleverna (B), som i sin tur leder till elevernas deltagande (C). Därefter kopplas resonemanget till handlingsalternativ. I lärarens resonemang ovan synliggörs olika perspektiv, både elevperspektivet, exempelvis genom att anpassa undervisningen efter elevernas ålder och att utgå från elevernas vana att arbeta med problemlösning. Även tidsperspektivet lyfts in, så som att välja att inte låta eleverna arbeta enskilt på grund av begränsad lektionstid. Detta synliggör i sin tur en problematisering i resonemanget. Utifrån resonemanget dras en logisk slutsats av att det didaktiska valet, som vilar mot den observerade undervisningen. Resonemanget tolkas vara djupt och problematiserande, och innehålla en underbyggd slutsats. I de längre kedjade resonemangen återfinns ofta flera kvalitetsaspekter, så som bredd, djup, problematisering och slutsats.

Vid andra tillfällen synliggör analysen att vissa resonemang håller en lägre kvalitet. Resonemangen stannar till exempel vid ett återberättande av en handling eller ett konstaterande av exempelvis ett didaktiskt val utan motivering. Då lärarna kortfattat motiverar sitt val utan att lyfta in olika perspektiv i resonemangen problematiseras inte innehållet och resonemangen kopplas inte ihop till kedjade resonemangskedjor, vilket leder till att resonemangen inte fördjupas. Det praktiska yrkeskunnandet synliggörs inte i samma grad. I följande citat uppmanades läraren att resonera kring alternativa ämnesdidaktiska val till den genomförda undervisningen.

När vi läser en skönlitterär text till exempel så säger ju jag...alltså vill de läsa högt så får de göra det, men under tiden vi läser så får de sitta och stryka under ord som de känner att det här förstår jag inte och sedan så är det ofta

dem som vi tar som läxa och det är dem som vi pratar om också och förklarar och sätter in i meningar och så där som vi gjorde lite grann när ni var där. Så det blir utifrån vilka ord de känner att det här förstår jag inte eller hela uttryck kan det ju också vara (Samtal 2).

I resonemanget redogör läraren för ett arbetssätt som hen använder sig av, men det varken motiveras, problematiseras eller kopplas till den observerade undervisningssituationen. En tolkning av resonemangets beskrivande karaktär är att det kan finnas en önskan om att vilja visa en bred metodisk repertoar eftersom samtalet ligger till grund för en meritering. En annan tolkning kan vara att läraren trots sin metodiska verktygslåda har svårigheter att formulera motiven till varför hen valde eller hade kunnat välja det ena eller det andra arbetssättet. Observatörens ansvar för samtalet framkommer inte här.

I något samtal visar resonemangen att utfallet av undervisningen, det vill säga undervisningens konsekvenser för elevernas lärande, beror på elevens personlighet eller sätt att agera utifrån ålder (samtal 4), det vill säga att eleverna var anledningen att undervisningen inte fick de konsekvenser för lärandet som den borde. Resonemangen är i dessa fall ensidiga och slutsatserna baseras inte på logik och fakta.

Sammanfattningsvis visar analysen av samtalen att det praktiska yrkeskunnandet synliggörs i resonemangen genom en viss grad av djup, problematisering och slutsatser.

### **Konkretisering och bredd**

Analysen visar att resonemangen i samtalen är i hög grad konkretiserades med hänvisningar till den observerade undervisningen, men lärarna konkretiserar också utifrån sina tidigare erfarenheter och didaktiska repertoar i stort. I resonemangen refererar lärarna exempelvis tillbaka till en genomgång (samtal 1), till en viss situation som uppstod under lektionen (samtal 4), till vissa elevs handlingar (samtal 3) och till elevs konkreta behov i undervisningen (samtal 2). Lärarnas erfarenhet och dagliga koppling till praktiken tolkas som en avgörande faktor då det handlar om att konkretisera resonemang. Att samtalen hade ett gemensamt digitalt observationsunderlag att utgå från kan även ha bidragit till att resonemangen kunde konkretiseras i den utsträckning som gjordes.

Däremot synliggör analysen att det praktiska yrkeskunnandet enbart synliggörs i viss grad genom bredd i resonemangen. I vissa samtal och samtalssekvenser lyfts olika exempel på innehåll in i samma resonemang, exempelvis när det i ett samtal resoneras kring både undervisningsmaterial och arbetssätt (samtal 2) för att motivera det didaktiska valet att vilja stimulera elevernas motivation.



Sammanfattningsvis visar analysen att bredden på innehåll i resonemangen inte är konsekvent och därmed synliggörs det praktiska yrkeskunnandet enbart till viss grad. Däremot synliggörs lärarens praktiska yrkeskunnandet i hög grad genom konkretisering.

### Begreppsanvändning

I stora delar av samtalen används vardagsord i resonemangen, det vill säga att explicita ämnesbegrepp eller pedagogiska begrepp inte används i så stor utsträckning. I analysen visas att det praktiska yrkeskunnandet synliggörs i lägre grad genom begreppsanvändning.

Ett exempel på hur ämnesbegrepp används i resonemangen är i följande citat. Läraren nyttjar matematiska begrepp, så som multiplikation, faktor och ekvation, när hen i samtalet resonerar kring sitt didaktiska val:

/.../om vi multiplicerar med den här faktorn i den första ekvationen och med den här faktorn i den andra ekvationen så får vi en möjlig lösning som man inte hade behövt lösa hela vägen, men man hade kunde visa strategin för det /.../ (Samtal 1).

Citatet synliggör hur användandet av ämnesbegrepp kan förtydliga och specificera resonemangen utifrån ett matematiskt perspektiv, istället för att använda sig av vardagsord. I analysen synliggörs en tendens av att resonemangen kring undervisning i matematik innehåller fler specifika ämnesbegrepp, vilket ger en tydligare ämnesdidaktisk inriktning på innehållet i resonemangen. En tolkning av detta kan vara att matematik upplevs vara ett abstrakt ämne att undervisa och därför är behovet större att använda ämnesbegrepp.

Analysen visar också att det finns en osäkerhet i användning av vissa pedagogiska begrepp. Ett exempel är begreppet *differentiering* som används på olika sätt i samtalen. Vid något tillfälle används begreppet synonymt med *individualisering* (samtal 1) och vid andra tillfällen för att exempelvis beskriva uppgifter som elever kan ta sig an på olika sätt (samtal 3). Detta tolkas som ett tecken på att lärare har olika förståelse för använda begrepp.

Att lärarna till större del använder vardagliga ord i sina resonemang tolkas som att det är så de brukar reflektera kring sin undervisning i vardagen, ofta utan att verbalisera högt. Dagliga vardagsreflektioner kring undervisning är oftast inte formaliserade för den enskilda läraren.

## Slutsats

Utifrån resultatet av analysen av de fyra uppföljningssamtalen dras slutsatsen att lärares praktiska yrkeskunnande synliggörs i samtalens resonemang genom hög grad av konkretisering och genom viss grad av bredd, problematisering, djup och slutsatser. Lärarnas praktiska yrkeskunnande synliggörs däremot i lägre grad genom begreppsanvändning. Vidare konstateras att lärarna i hög utsträckning motiverar sina didaktiska val och synliggör konsekvenserna för elevernas lärande av dessa val, och att de i lägre utsträckning synliggör handlingsalternativ. Resonemangens innehåll visar framförallt lärarnas metodkunskap och relationskunskap.

## Diskussion

Utifrån studiens slutsatser diskuteras nedan spänningsfältet mellan konkretiserande och fördjupande resonemang och hur ett yrkesspråk kommer till uttryck i lärarnas resonemang.

Studiens resultat visar att lärare i hög grad konkretiserar sina resonemang med relevanta exempel från undervisning. Lärarnas metodkunskap och relationskunskap konkretiseras särskilt i resonemangen, något som tidigare studier lyft som delar av lärares praktiska yrkeskunnande (Håkansson, 2017; Nordenbo, m fl, 2008). Att det praktiska yrkeskunnandet synliggörs i samtalet kring konkreta händelser, undervisning, individer och grupper kan förklaras med att praktiken är lärares vardag och där har de en stor erfarenhet att ösa ur. Eftersom lärares tysta kunskap och pedagogiska takt (jmf Jahnke, 2019; Van Manen, 1991, i Erlandsson, 2005), synliggörs i handling (Granberg & Ohlsson, 2014) kan det vara det naturligt för lärare att konkretisera sitt praktiska yrkeskunnande med exempel ur undervisning.

Det är dock relevant att ställa sig frågan ifall hög grad av konkretisering påverkar någon annan kvalitetsaspekt av resonemangen. Det skulle kunna vara så att lärares goda förmåga att konkretisera sina resonemang kan vara en bidragande orsak till att resonemangen enbart till viss del problematiseras eller går på djupet, det vill säga att de didaktiska valen inte alltid diskuteras ur olika perspektiv eller kedjas ihop (Wall & Lundgren, 2014). Om samtal om undervisning stannar vid det konkreta och praktiska i undervisningssituationen riskerar lärare att gå miste om fördjupande samtal som synliggör exempelvis den teoretiska förankringen och orsakssamband i undervisning. Granström (1998) understryker att en alltför praktisk analys av undervisning kopplas till den enskilde läraren och riskerar därmed att bli kortsiktig. Det blir centralt för lärare att sätta ord på sin praktik och sitt praktiska yrkeskunnande ifall deras praktik utmanas i klassrummet, för att på så vis utveckla detta kunnande (Jahnke, 2019), och inte minst för att föra kunnandet vidare mellan lärare (Myndigheten för skolutveckling, 2008).

Det ter sig således betydelsefullt att lärare både kan föra resonemang kring konkreta undervisningssituationer, men även föra mer teoretiska resonemang för att synliggöra ett praktiskt yrkeskunnande för att både den enskilde läraren och för professionen i stort ska dra nytta av denna kunskap. Det finns därmed en balansgång mellan att å ena sidan värna lärares förmåga att konkretisera sitt praktiska yrkeskunnande i genomförd undervisning och, å andra sidan, medvetandegöra orsakssamband och den teoretiska kunskap som undervisning vilar mot. Det ligger inte i någons intresse att teoretisera ett yrke som bygger på ett praktiskt yrkeskunnande, utan snarare att medvetengöra den teori som det praktiska yrkeskunnandet vilar mot, och låta delarna gå hand i hand.

Studiens resultat visar även att praktiskt yrkeskunnande synliggörs i mindre grad genom användning av teoretiska ämnes- eller pedagogiska begrepp. Resonemangen präglas till största delen av ett vardagsspråk oavsett om lärarna pratar om ämnesinnehåll eller allmän- och ämnesdidaktik. Detta resultat bekräftar tidigare studier (Granström, 1998). Ett problematiserande av vilka vinster som görs genom användning av ämnesbegrepp eller inte behövs. Det är ett faktum att lärarna i samtalen meriterats även då resonemangen präglas av en låg begreppsanvändning. Även om lärares praktiska yrkeskunnande inte synliggörs och verbaliseras med hjälp av explicita, teoretiska ämnes- eller pedagogiska begrepp, kan kunskap om teorierna bakom yrkeskunnandet vara synliga i undervisning (jmf Jahnke, 2019; Van Manen, 1991, i Erlandsson, 2005) och i resonemang kring undervisning. Så verkar fallet vara med de meriterade lärarna i studien. Det kan dock vara så att ämnesbegrepp möjliggör ett ämnesspecifikt och ett ämnesdidaktiskt resonemang, medan ett resonemang utan ämnesbegrepp till största delen får ett allmändidaktiskt fokus. Det skulle innebära att ett resonemangs innehåll påverkas av begreppsanvändningen. Det kan naturligtvis vara tvärt om också, att begreppsanvändningen påverkas av innehållet i ett resonemang. Vad är hönan och vad är ägget?

I relation till spänningsfältet som diskuterades ovan, det vill säga konkretiserande och fördjupade resonemang, kan man ställa sig frågan om samtal kan fördjupas och problematiseras ifall lärare använder ett gemensamt yrkesspråk med adekvata begrepp istället för ett vardagsspråk kopplat till lärares vardag med ett mer konkret och praktiskt innehåll. Kanske är det häri utmaningen ligger för att nå ett fördjupat och problematiserande resonemang och därigenom synliggöra ett praktiskt yrkeskunnande.

## Rekommendationer

Utifrån resultatet ges ett par rekommendationer till huvudman, rektor och lärar/ämneslag/enskilda lärare.

**Huvudman** rekommenderas att

- säkerställa att meriteringsgruppen leder samtal om undervisning som möjliggör resonemang där lärares praktiska yrkeskunnande synliggörs.
- organisera för kompetensutvecklande insatser för förstelärare som ska leda undervisningsutvecklande samtal.

**Rektor** rekommenderas att

- organisera för undervisningsutvecklande samtal för lärare.
- stödja utvecklandet av lärares yrkesspråk genom att använda adekvata begrepp och arbeta med gemensam förståelse av dem.

**Läro-/ämneslag och enskilda lärare** rekommenderas att

- delta i undervisningsutvecklande samtal som medvetandegör allmäntdidaktiska och ämnesdidaktiska val i undervisningen.
- verbalisera undervisningshandlingar och motiven bakom dem för att synliggöra det praktiska yrkeskunnandet.
- utveckla yrkesspråket genom att använda relevanta begrepp och arbeta med gemensam förståelse av dem.

## Referenser

- Colnerud, G. & Granström, K. (2002). *Respekt för läraryrket: om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. ([Ny, rev. och uppdaterad utg.]). HLS förlag.
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever: effektiv undervisning i en utmanande tid*. (Första utgåvan). Natur & Kultur.
- Erlandsson, P. (2005). *Reflektionens gränser. En granskning av Schöns reflection-in-action*. Göteborgs universitet.
- Gerrevall, P. (2017). Bedömning av lärarkvalitet i lärares arbetsliv – internationella utblickar. I P Gerrevall (Red.), *Att bedöma lärarkvalitet: skicklighet, lämplighet & kompetens* (s 171-189). Natur & Kultur.
- Granberg, O. & Ohlsson, J. (2014). *Från lärandets loopar till lärande organisationer*. (4., [rev.] uppl.). Studentlitteratur.
- Granström, K. (1998). *Om svårigheter att tacka ja till professionell utveckling. I Lärarprofessionalism – om professionella lärare*. Lärarförbundet.
- Hirsh, Å. (2020). *Relationellt ledarskap i klassrummet: så skapas magi*. (Första utgåvan). Natur & Kultur.
- Håkansson, J. (2017). Lärarkvalitet ur forskningens perspektiv. I P Gerrevall (Red.), *Att bedöma lärarkvalitet: skicklighet, lämplighet & kompetens* (s 171-189). Natur & Kultur.
- Jahnke, A. (2019). *Utveckla utbildning: vetenskaplig grund, beprövad erfarenhet, tyst kunskap*. (Första upplagan). Liber.
- Jahnke, A. & Hirsh, Å. (2020) *Varför förbättras inte elevresultaten trots alla insatser? En fördjupad nulägesanalys av en gymnasieskola*. Ifous rapportserie 2020:1.
- Kagan, S. & Stenlev, J. (2017). *Kooperativt lärande: samarbetsstrukturer för elevaktiv undervisning*. (Upplaga 1). Studentlitteratur.
- Karlsson, S. & Nagy, C. (2024). Digitala observationsunderlag i handledning. I A-C. Wennergren (Red.), *VFU-handledares betydelse för lärarstudenters praktiska yrkeskunnande* (ss. 69-88). Studentlitteratur.
- Myndigheten för skolutveckling (2008). *Att lyfta den pedagogiska praktiken: vägledning för processledare*. Myndigheten för skolutveckling.

- Nordenbo, S.E., Søgaard Larsen, M., Tiftikiçi, N., Wendt, R.E., & Østergaard, S. (2008). *Teacher competences and pupil learning in pre-school and school – A systematic review carried out for the Ministry of Education and Research, Oslo*. University of Aarhus.
- Nordänger, U.K., Lindqvist, P. (2012). Att skärpa den praktiska blicken : handledares erfarenheter av försök att stärka kvalitet i VFU. *Utbildning och Lärande / Education and Learning*. 6 (1). 80-97.
- Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*. 15(2), 4-14.
- Stadskontoret. (2015). *Uppföljning av karriärstegsreformen för lärare Delrapport 1*. Stadskontoret.
- Szönyi, K. & Söderqvist Dunkers, T. (2015). *Delaktighet – ett arbetssätt i skolan*. Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Wall, P. & Lundgren, P. (2014). *Bedömningen börjar i planeringen: Om att använda sig av bedömningsaspekter*. Karlstad universitet.
- Wennergren, A.-C., Nehez, J., Nagy, C., Godolakis, H. C., Nilsson, L., & Wirén, F. (2023). Trepårtssamtal med digitala observationsunderlag – en framgångsfaktor för lärarstudenters deltagande och resonemang. *Nordisk Tidskrift I Veiledningspedagogikk*, 8(1), 1–15. <https://doi.org/10.15845/ntvp.v8i1.3703>
- Wennergren, A.-C. & Wirén, F. (2020). *Kartläggning av karriärreformen. Nationellt och i Ängelholms kommun*. FoU-rapport 4: 2020. Ängelholms kommun.