

*Martin Kristiansson*

*Karlstads universitet*

*Ann-Christin Randahl*

*Göteborgs universitet*

DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.9149>

©2023 Author(s). This is an open access article licensed under the Creative Commons CC BY 4.0 license. (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

## Undervisning om migration på vetenskaplig grund: Lärares kunskapsbyggande inom SO på svenskt mellanstadium

### Sammanfattning

I artikeln undersöks två samtal i en studiecirkel om migration. Samtalen ingår i den första fasen av ett ämnesdidaktiskt projekt mellan lärare i samhällsorienterande ämnen på mellanstadiet och forskare på ett svenskt lärosäte. I samtalen, som modereras av två forskare, förväntas lärarna bygga egen kunskap om migration och hur undervisning om migration kan genomföras. Tidigare forskning om undervisning i samhällsorienterande ämnen har visat att kopplingen till innehållslig vetenskaplig kunskap är svag i skolans yngre årskurser. Studiecirkeln har som mål att stärka denna koppling. Genom teoretisk fördjupning och ökad didaktisk repertoar förväntas lärare ge elever tillgång till specialiserad kunskap, som är central för att hantera samhällets stora frågor.

Artikeln syftar till att undersöka hur lärarnas kunskapsbyggande kan synliggöras och förstås samt vilken funktion forskarna fyller i samtalen. De båda samtalen har analyserats semantiskt med verktyg från *Legitimation Code Theory*. Genom analysen följer vi hur vetenskaplig innehållslig kunskap om migration transformeras och knyts samman med lärarnas erfarenheter och en generell vardagsförståelse av fenomenet. Analysen visar att det sker en koppling mellan en vardaglig förståelse och en vetenskaplig förståelse i den del av samtalet där lärarna bygger egen kunskap om migration men att det är svårare att åstadkomma en koppling mellan en vetenskaplig kunskap och utveckling av innehållet i undervisning. Här tycks ett fokus på innehållet, om *vad* som ska undervisas och *varför*, underlätta för lärarna att göra kopplingar till specialiserad kunskap medan ett fokus på *hur-frågor* och *vem* som ska undervisas inte gör det i samma utsträckning.

Nyckelord: samhällsorienterande undervisning, vetenskaplig grund, specialiserad kunskap, utbildningsvetenskaplig designforskning, praktikutvecklande forskning, semantisk analys

# Teaching about migration on a scientific base: Teachers' knowledge-building in social studies in Swedish upper elementary school

## Abstract

This article examines two conversations in a study-circle on migration. The conversations are part of the first phase of a subject didactic project between social studies teachers at upper elementary school and researchers at a university in Sweden. In the conversations, which are moderated by two researchers, the teachers are expected to build their own knowledge about migration and how teaching about migration can be carried out. Previous research on social studies teaching in the earlier school years has shown that the connection to substantive scientific knowledge is weak. Through deeper theoretical knowledge and an increased didactic repertoire, teachers can in turn give students access to specialised knowledge, i.e. knowledge that helps them deal with society's major issues.

The article aims to investigate how the teachers' knowledge building can be made visible and understood, as well as what function the researchers fulfill in the conversations. Both conversations have been analyzed semantically with tools from *Legitimation Code Theory*. Through the analysis, we follow how scientific substantive knowledge about migration is transformed and linked to teachers' experiences and more general everyday understanding of the phenomenon. The analysis shows that there is a connection between an everyday understanding and a scientific understanding in the part of the conversation where the teachers build their own knowledge about migration, but that it is more difficult to achieve a connection between scientific knowledge and developing the teaching content. Here, a focus on the content, on *what* should be taught and *why*, seems to make it easier for teachers to make connections to specialized knowledge, while a focus on *how-to* questions and *who* should be taught does not do so to the same extent.

Keywords: social studies teaching, scientific basis, specialised knowledge, educational design research, practice developing research, semantic analysis

## Introduktion

Under millenniets första årtionde genomfördes flera stora skolreformer i Sverige. Landet fick en ny skollag (Prop. 2009/10:165), nya läroplaner (Prop. 2008/09:87) och en ny lärarutbildning (Prop. 2009/10:89). Det skedde parallellt med en debatt om tillståndet i svensk skola som närdes av en längre tids sjunkande skolresultat (Skolverket, 2009). Bakom reforminitiativen och debattklimatet gick det att skönja en slags längtan efter tydliga(re) svar. Man ville mer säkert veta hur det stod till med skolan, vad som kunde förklara tillståndet (Skolverket, 2009) och, inte minst, vad man kunde göra åt saker som inte fungerade (Gustafsson m. fl., 2016).

Behovet av tydligare svar gjorde att blickarna riktades mot den *vetenskapliga grunden* för skolans verksamhet, vilket också gav avtryck i reformarbetet. I

skollagen slogs det fast att skolan skulle ”vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet” (SFS 2010:800, 5§). I regeringens proposition om den nya lärarutbildningen betonades samma sak (Prop. 2009/10:89). Detta fick genomslag på det lärosäte som vi artikelförfattare är knutna till. I samband med att den nya lärarutbildningen sjösattes gjordes en översyn över den vetenskapliga grunden. Den resulterade i att den samhällsorienterande (SO) utbildningen för grundlärare identifierades som vetenskapligt svagt förankrad, vilket i sin tur ledde till ett forskningsprojekt där lärares undervisning i SO-ämnena mot de yngre åren kartlades (Schüllerqvist, 2010).

Studier inom projektet kunde, i likhet med studier internationellt (Brophy & Alleman, 2009; Levstik, 2008; VanFossen, 2005), visa att undervisningen följde invanda mönster rörande det *innehåll* man undervisade om och som dessutom ofta var ytligt och fragmentariskt behandlat. Studierna visade också att innehållet hade en svag vetenskaplig förankring och att det fanns få incitament att förändra detta tillstånd (Kristiansson, 2014, 2017; Stolare, 2014, 2017). De bidrog således till kunskap om, och förklaringar till, tillståndet i SO-undervisningen i grundskolans tidigare år men inte *vad som kunde göras* åt det.

Föreliggande artikel bygger på en studie (Bladh m. fl., 2018) om hur den vetenskapliga grunden för innehållet i SO-undervisningen på mellanstadiet<sup>1</sup> kan stärkas. Studien bottenar inte bara i resultatet från nyss nämnda kartläggningsstudier. Den utgör också ett bidrag till den praktikinära forskning som kommit att efterfrågas allt mer inom svensk utbildningsvetenskap (Carlgren, 2017). Här förekommer ett fåtal praktikutvecklande studier som utförts på senare tid (se exempelvis Johansson, 2019; Tväråna, 2019) och som, likt vår, berör SO-fältets yngre år. De har emellertid inte samma uttalade fokus på att undersöka hur den vetenskapliga grunden för innehållet i undervisningen kan stärkas. Ett sådant fokus blir mer framträdande i SO-studier inom de högre åldrarna. Lotta Dessen Jankells m. fl. (2021) undersökning om att, tillsammans med verksamma lärare, utveckla en modell som kan användas i geografiundervisning för att stärka elevers begreppsliga förståelse av geografiska företeelser utgör ett exempel. I studien syns inspiration från internationell geografididaktisk forskning kring begreppet GeoCapabilities (Lambert m. fl., 2015) och som bygger på en kunskapsdriven curriculum-princip som utvecklats av Michael Young (2007, 2008, 2009, 2013). Principen är en reaktion på ett, vad Young (2008) menar, alltför starkt fokus på att studera *vems* kunskap, framför *vilken* kunskap skolan förmedlar. I ljuset av detta för han tillsammans med kollegan Johan Muller (Muller & Young, 2019) fram begreppet *specialiserad kunskap* och som företrädesvis skapas inom vetenskapliga discipliner. Denna kunskap, fortsätter de, har en viktig plats i skolan genom att den är välgrundad och kan ta eleverna bortom deras vardagskunskaper

---

<sup>1</sup> I SO ingår geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap. De har egna kursplaner (Skolverket, 2019) men delar på 885 av grundskolans 6890 lärarledda timmar som eleverna är garanterade, varav 333 timmar är avsatta för mellanstadiet och där minst 70 timmar ska avsättas till varje ämne (årskurs 4-6, åldrarna 10-12) (Skolverket, 2022).

för att på ett mer kvalificerat sätt förstå och ta sig an världen. Muller (2022) understryker att detta rör sig om en *allmän* curriculum-princip som behöver sättas i arbete på *olika* sätt genom ämnesdidaktiska överväganden om val och transformation av innehåll i *olika* skolämnena. Den studie som rapporteras i denna artikel tar också avstamp i principen om den specialiserade kunskapens plats i skolan. Likt Dessen Jankells m. fl. (2021) studie bygger den på ett samarbete med lärare inom SO-fältet där forskare i dialog med lärare valt ut *migration* som innehåll att utveckla. Eftersom människor har flyttat i alla tider utgör migration en grundläggande faktor för att förstå och hantera levnadsvillkor runt om i världen. Migration är därmed en företeelse med hög relevans inom SO. Ett första steg i samarbetet var att stärka den specialiserade kunskapen om migration hos lärarna. Tillgång till specialiserad kunskap är en förutsättning för lärares kapacitet att transformera denna kunskap genom undervisningen så att den blir kraftfull för eleverna (Muller & Young, 2019). Därför upprättades en *studiecirkel* där lärarna fick ta del av specialiserad kunskap om migration (Hanlon & Vicino, 2014) och relatera den till tidigare kunskaper och egna erfarenheter av undervisning om migration. I studiecirkeln diskuterades även villkor för undervisning om migration och förslag på framtida undervisningsupplägg.

Forskarnas roll i cirkeln var att ge input till och systematik kring denna ämnesdidaktiska princip, en roll som tidigare forskning visat vara värdefull för lärares professionella utveckling (Olsson, 2019). Det är analysen av lärarnas kunskapsutveckling i studiecirkeln och samarbetet med forskarna som står i förgrunden i artikeln och som bygger på följande fråga:

- *Hur kan lärarnas kunskapsbyggande om migration som specialiserad kunskap för undervisning i SO på mellanstadiet, och forskarnas inverkan på detta kunskapsbyggande, synliggöras och förstås?*

## Forskningsläge

Svenska utvecklingsinriktade studier inom SO mot de yngre åren är få och inga har explicit utgått från att stärka den vetenskapliga kopplingen till innehållet som grund för utveckling av undervisningen. Malin Tväråna (2019) anammar ett learning study-upplägg för sin studie av undervisning om rättvisa i SO för yngre år och saknar på så vis en systematisk blick på den specialiserade kunskapens betydelse för utformningen av undervisningen. Istället används fenomenografisk analys och variationsteori för att avgöra kritiska aspekter av vad det innebär att förstå fenomenet på mer kvalificerat sätt. Patrik Johansson (2019) har en tydlig historiedidaktisk ingång i sin studie av undervisning om historiska källor, dvs. ett kunskapsstoff som är centralt för frambringandet av specialiserad kunskap i historia. Men inte heller han har ett fokus på vad det innebär att förstärka den i syfte att ge innehållet en ökad vetenskaplig tyngd när det ska transformeras i

undervisningen i de yngre åren. Aktuella svenska studier inom SO-fältet där detta fokus blir tydligare finner vi först i de senare skolåren. Lotta Dessen Jankell m. fl. (2021) har tillsammans med lärare i de senare åren i ungdomsskolan utvecklat en modell med tydlig förankring i geografisk specialiserad kunskap för att kunna göra innehållsliga överväganden i undervisningen i syfte att stärka elevernas begreppsliga förståelse av geografiska fenomen. Modellen består av organiserande begrepp av olika slag som tillsammans gör det möjligt att fördjupa det geografiska lärandet. Begreppen rum, plats och skala utgör kärnan i modellen och den lins utifrån vilken geografiska processer, relationer och förändringar kan studeras för att identifiera geografiska mönster, system, perspektiv och värden rörande olika geografiska fenomen.

Lotta Dessen Jankell m. fl. (2021) knyter an till det internationella forskningsprojektet *GeoCapabilities* där ett förmågeperspektiv betonas för att lyfta fram utbildningspotentialen i geografiämnet och där lärarnas centrala roll som "curriculum makers" framhävs (Bustin m. fl., 2020; Lambert m. fl., 2015). Målet med projektet är att utveckla en geografiundervisning som gör att eleverna utvecklar en beredskap att ta ett självständigt ansvar för de stora ekologiska utmaningar som mänskligheten står inför för att kunna leva hållbart. I denna handlingsberedskap ryms Youngs och Mullers (2013, 2105) curriculum-princip om tillgång till, i det här fallet, specialiserad geografisk kunskap. Genom denna kunskap kvalificeras elevernas handlingsberedskap med metoder, modeller, begrepp och teorier, som kan ordna deras geografiska tänkande på ett mer ändamålsenligt sätt än om de endast lät en kontextbunden erfarenhetsbaserad värld leda dem i vad det innebär att leva hållbart (Bustin m. fl., 2020).

GeoCapabilities-projektets anknytning till Youngs och Mullers (2013, 2015) curriculum-princip är ett exempel på en arbetsdelning mellan forskare som intresserar sig för vad som ingår, eller bör ingå i ett curriculum och forskare som intresserar sig för vad det innebär att genom undervisning göra det möjligt för eleverna att tillägna sig innehållet. Muller (2022) diskuterar denna arbetsdelning som en presumtivt konstruktiv spänning mellan curriculum-teoretiker och ämnesdidaktiker som uttalat tar avstamp i principerna om specialiserad kunskap. Curriculum-teoretiker arbetar med teorier "om" curriculum medan ämnesdidaktiker arbetar med teorier "för" curriculum och det finns ett stort värde i att lära av varandra i detta arbete för att principerna ska få ordentligt fäste i curriculum och undervisning och lärande, menar Muller.

Den ämnesdidaktiska studie som behandlas i artikeln tar ett uttalat avstamp i Youngs och Mullers (2013, 2015) kunskapsdrivna curriculum-princip genom att undersöka hur specialiserad kunskap om migration kan stärkas i SO-undervisningen på mellanstadiet. Det innefattar inte "bara" utmaningen att *specificera* vilken specialiserad kunskap om migration som eleverna ska ges tillgång till. Frågan behöver också ställas hur den specialiserade kunskapen kan hanteras för att den ska bli möjlig för elever att lära sig. Ett steg i detta är att

studera hur lärare med stöd av forskare kan bygga kunskap om migration för undervisning om detsamma.

## Teoretisk inramning

Den teoretiska ramen för analysen av lärarnas kunskapsbyggande hämtas från ramverket *Legitimation Code Theory* (LCT), som utvecklats av Karl Maton (2013, 2014a) och hans kollegor. Maton är, precis som Young och Muller (2015), en del av den kunskapsvändning inom kunskapssociologin som med inspiration av Basil Bernstein (1999) utvecklat ett perspektiv som betecknas som social realism och där principen om den specialiserade kunskapens plats i skolan är central (Maton & Moore, 2010). LCT bygger vidare på Bernsteins modell för transformationsprocesser, *the pedagogic device* (Moore & Maton, 2001). I modellen framställs en uppdelning av transformation av kunskap genom utbildning i tre fält: fältet för 1) *produktion* av kunskap där kunskap i samhället blir till, fältet för 2) *rekontextualisering* av denna kunskap där kunskapen pedagogiseras för utbildningssyften, samt fältet för 3) *reproduktion* av den rekontextualiserade kunskapen genom att elever får tillgång till den i undervisningen (Maton, 2014b). Fokus i modellen låg ursprungligen på transformationsprocessen och vad den gjorde med eleverna och deras möjligheter att genom utbildningen gå ut och möta vuxenlivet. Senare ägnade sig Bernstein (1999) åt att försöka identifiera vad det är för slags kunskap som skapas i produktionsfältet. Han menade att där fanns en särskild typ av kunskap, i termer av vetenskapligt producerad kunskap, som var viktig att beskriva, för att den skiljde sig från kunskap i fältet för reproduktion i hur den skapas, av vilka skäl och med vilket resultat. Det är denna typ av kunskap som Muller och Young (2019) beskriver som specialiserad kunskap och som kan berika elevers kontextbundna vardagserfarenheter med mer systematiskt grundade perspektiv på och begrepp om världen. I vårt sammanhang kan studiecirkeln ses som en mötesplats inom rekontextualiseringsfältet där specialiserad kunskap om migration rekontextualiseras. Genom de medverkandes yttranden i samtalen i dessa möten kan rekontextualiseringen av innehållet och lärarnas professionella kunskapsbyggande synliggöras. Vi återkommer till hur vi genomfört analysen av dessa samtal i nästa avsnitt, efter att vi har redogjort för studiens design.

## Material och metod

I introduktionen ovan lyftes att det finns ett behov av praktikinära studier i Sverige där lärare och forskare samarbetar (Carlgren 2017; se också Carlgren m. fl., 2003, 2005; Eklund, 2011) och till vilken artikelns ämnesdidaktiska studie kan läggas (jfr. Bladh m. fl., 2018). Projektet har inspirerats av *utbildningsvetenskaplig*

*designforskning* (UDF), där interventioner genomförs för att förändra olika aspekter i skolans verksamhet och då företrädesvis sådant som rör undervisning och lärande (Bakker, 2018; McKenney & Reeves, 2019; Plomp & Nieveen, 2013; Van den Akker m. fl., 2006).

UDF-studier bygger på iakttagelsen att undervisning och lärande i skolan ofta sker i ett variationsrikt sammanhang. Interventionen behöver därför genomföras med *hänsyn till och i samspel med* dessa kontextuella villkor snarare än att försöka isolera och kontrollera variabler för att fastställa orsakssamband som går att replikera i annan undervisning (Bakker, 2018). Koena Gravemeijer och Paul Cobb (2013) diskuterar hänsyn och samspel utifrån ekologisk validitet där interventionen först behöver fungera inom ramen för den kontext, i termer av faktisk undervisning och lärande, som den utvecklats. Detta innefattar oftast en systematisk procedur där interventionens relevans och konsistens först arbetas fram utifrån tidigare forskning och en kontextbunden behovsinventering. Därefter prövas interventionen iterativt i flera cykler och justeras tills att den bedöms både vara praktiskt användbar i undervisning och effektiv för elevers lärande (Nieveen & Folmer, 2013). Förarbetet och den iterativa utprovningen kan ske i flera klasser och på flera skolor för att skapa kontextuell variation.

I artikelns projekt deltog flera lärare, såväl erfarna som oerfarna, från fyra skolor i fyra olika områden i två städer där utprovning skedde i två klasser per lärare i olika årskurser på mellanstadiet. Detta gav goda möjligheter att stärka den ekologiska validiteten i projektet (Stolare, 2016). När det gäller ekologisk validitet i form av överförbarhet till undervisning utanför projektets kontext framhäver Tjeerd Plomp (2013) betydelsen av att synliggöra de mer grundläggande designprinciper som karaktäriserar interventionen och dess genomförande. Det är bärigheten i dessa principer som kan prövas i andra kontexter genom att anpassas till dem och justeras. Ju fler kontexter där undervisning prövas och anpassas desto mer solida blir principerna, vilket leder till att den ekologiska validiteten stärks. Inom UDF-forskning är man av dessa skäl vanligtvis försiktiga med att för snabbt skala upp interventioner, utan man förlitar sig mer på en småskalig och försiktig spridning och överföring av forskningsresultat (McKenney & Reeves, 2019).

Interventionen i projektet om migration arbetades fram i tre faser genom att 1) förstärka specialiserad kunskap om migration hos medverkande lärare som en förutsättning för undervisning om migration, 2) utveckla en prototyp för undervisning om migration, samt 3) testa prototypens bärighet i konkret undervisning genom iterativt grundade justeringar av dess användbarhet och effektivitet. Fas 2 och 3 är centrala i UDF-forskning (se exempelvis Plomp & Nieveen, 2013), medan den första fasen inte har uppmärksammats i lika stor omfattning (Bladh m. fl., 2018). Det är en analys av den första fasen av projektet på en av skolorna som är i fokus i artikeln och nedan beskrivs relativt utförligt hur vi metodologiskt närmat oss denna fas i syfte att upptäcka eventuella principer kring lärares kunskapsbyggande om migration och undervisning om migration. En

utförlig metodologisk beskrivning tillsammans med en transparent och väl underbyggd redogörelse av resultatet av analysen bäddar för en god möjlighet att bedöma trovärdigheten i analysen och dess grunder. Det är ett sätt att hantera trovärdighet som ligger väl i linje med upplägg i UDF-forskning (Bakker, 2018).

### **Design och material**

Den första fasens studiecirkel pågick under en termin där forskare och lärare som arbetade på samma skola samlades vid fem tillfällen för att utveckla kunskap om migration och diskutera dess relevans för SO-undervisningen. Skolan ligger i utkanten av en mindre stad i ett område som socioekonomiskt ligger under genomsnittet för staden och riket i stort och där betygsgenomsnittet också ligger under snittet för staden och riket.

Träffarna i den första fasen varade i två timmar och inför varje träff hade tre timmar avsatts till förberedelse för lärarna. Vid den första träffen diskuterades upplägg och tematik för studiecirkeln. Under träff två och tre fördes samtal om migration baserade på en forskningsöversikt i ämnet, "Global Migration" (Hanlon & Vicino, 2014). Den fjärde träffen berörde migration ur ett andraspråksperspektiv. Den femte och sista träffen diskuterade migration och undervisning utifrån tidsgeografi (Hägerstrand, 1985).

Forskarna fungerade som moderatorer för träffarna genom att planera inläsning och upplägg och vara samtalsledare. Upplägget och samtalen byggde på en logik att först fokusera kunskapsinnehållet, vilket för denna artikel utgjordes av utdrag ur forskningsöversikten. När förståelsen av kunskapsinnehållet fördjupats, diskuterades dess relevans för undervisningen utifrån de deltagande lärarnas erfarenheter. Varje träff var på så vis upplagd i två delar – samtal om kunskapsinnehållet och därefter samtal om undervisning av detta innehåll.

Träff två och tre, som analyseras i denna artikel, innefattade huvudparten av det innehåll som sedan kom att utvecklas och testas i undervisningen av lärarna under fas två och tre i projektet och har på så vis stor relevans för det kunskapsbyggande som eftersträvades. Två av forskarna, forskare 1 (F1) och forskare 2 (F2), deltog vid dessa träffar. Den första träffen förbereddes och modererades av F2 och det andra av F1. I förberedelserna ingick att välja ut kapitel i "Global Migration" (Hanlon & Vicino, 2014) för träffarna, spela in en film som stöd för läsning och reflektion samt sätta upp en dagordning för träffarnas två huvudteman: migration och undervisning om migration. Vid den första träffen deltog tre lärare, lärare 1 (L1), lärare 2 (L2) och lärare 3 (L3) samt två lärarstudenter (LS1 och LS2). Vid den andra träffen deltog två av lärarna (L1 och L2) samt två lärarstudenter (LS1 och LS2). Båda träffarna spelades in och transkriberades. Det är dessa två transkriptioner som utgör det material vi har analyserat och det är deltagarnas yttranden som ligger till grund för analysen.



### **Semantisk analys av en kunskapsbyggande process**

Legitimation Code Theory, LCT (se t.ex. Maton 2014b) är ett relativt nytt utbildningssociologiskt ramverk som erbjuder verktyg för att på olika sätt analysera relationen...relationen mellan kunskap, lärande och språk. Maton (2014b) menar, liksom Bernstein (1999) och Young (2013), att alla elever, oavsett bakgrund, behöver ges tillgång till vetenskapligt grundad kunskap eller specialiserad kunskap. Till skillnad från vardagskunskap anses denna kunskap erbjuda större möjligheter att generalisera, förutsäga och dra slutsatser samt bygga kumulativ kunskap. Specialiserad kunskap är intimt sammanflätad med en vetenskaplig eller vertikal diskurs (Hasan, 2012). Den medieras alltså språkligt med andra verktyg än de som vardagsspråket erbjuder. Det innebär att tillgången till specialiserad kunskap är kopplad till utvecklingen av ett specialiserat språk. För att få tillgång till specialiserad kunskap krävs därför att man samtidigt får tillgång till vissa språkliga verktyg. Ett sådant verktyg är de vetenskapliga begreppen. Vetenskapliga begrepp kan knytas till varandra och bilda en slags domänsspecifika kluster. Men det finns också grammatiska verktyg som är vanliga i en vertikal diskurs, t.ex. nominaliseringar (beslut istället för besluta) och långa nominalfraser (enskilda och individuella beslut). Den här typen av språkliga drag gör den vertikala diskursen semantiskt tätare än den vardagliga, horisontella diskursen, som utmärks av ett mer konkret och kontextberoende språk. De gör också yttranden mer generella eller kontextberoende. Inom LCT och den del av ramverket som kallas *Semantics* beskrivs denna relation som att yttranden har starkare eller svagare semantisk densitet ( $SD_{+,-}$ ) samt starkare eller svagare semantisk gravitation ( $SG_{+,-}$ ). Det är vanligt att densiteten är stark när gravitationen är svag och vice versa. Språket är i regel alltså mer komplext och begreppstätt ( $SD_{+}$ ) när kunskapsinnehållet är abstrakt och specialiserat ( $SG_{-}$ ) och mer vardagligt ( $SD_{-}$ ) när kunskapsinnehållet fokuserar på konkreta exempel eller personliga erfarenheter ( $SG_{+}$ ). Dessa kombinationer av semantisk densitet och gravitation utgör grundkomponenter i olika sätt att genomföra semantiska analyser. Vår analys av de två samtalen har skett i två steg genom att kombinera två analysverktyg: *det semantiska planet* och *semantiska vågor* som vi operationaliserat genom en så kallad *translation device* (Se Tabell 1 nedan i nästa avsnitt).

### **Semantiska profiler i samtalen**

I vår analys av de båda samtalen har vi utgått från *yttrandet* som analysenhet och vi betraktar ett yttrande som avslutat när näste talare tar vid. Eftersom fokus i analysen ligger på det semantiska innehållet har yttranden i form av stödsignaler och liknande räknats bort. I följande exempel visas hur yttranden i samtalen identifieras. L3 inleder sitt yttrande och får en stödsignal av F1. Denna stödsignal bortser vi från i vår analys och väljer istället att se L3:s fortsatta yttrande som en del av det tidigare. Först när F1 ställer en fråga med ett semantiskt innehåll har vi räknat det som ett nytt yttrande. Exemplet nedan innehåller därmed två yttranden.

[L3] jag tycker boken var ganska lätt att läsa överhuvudtaget sen så tar det ju alltid längre tid för att det är på engelska liksom...

[F1] mm mm

... [L3] men den var väldigt tydligt, jag tyckte det var ganska intressant det här när man pratar om migration att man anser att man är, att man har migrerat på nåt vis även om man har bott utomlands ett år och lite mer...

[F1] mm

... [L3] för jag tänker, då tänker jag så här, okej så det anses som migration för det känns så skulle inte jag definiera det

[L1] nej

[F1] hur hade du tänkt innan då, hade du tänkt liksom att det var...

I det första steget av analysen har yttrandena i respektive samtal placerats in i ett semantiskt plan där semantisk densitet och semantisk gravitation är ordnade i två axlar som bildar ett koordinatsystem. I koordinatsystemet skapas fyra kvadranter, där olika former av kunskap fokuseras (Shay, 2013): teoretisk kunskap, professionell kunskap, generell kunskap och praktisk kunskap (se Figur 1).



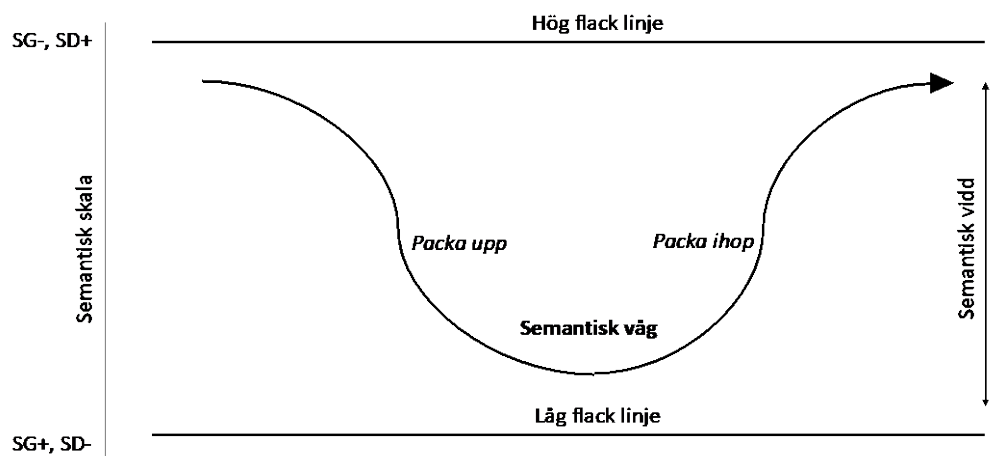
Figur 1: Det semantiska planet (modifiering av Shay, 2013, s. 572)

Teoretisk kunskap har sin grund i vetenskapliga discipliner medan praktisk kunskap har sin grund i praktiken, i detta fall i lärares erfarenheter. Teoretisk kunskap och praktisk kunskap beskrivs ibland som varandras motpoler, men Shay (2013), liksom Maton (2014), menar att de båda kunskapsformerna behöver förbindas med varandra på olika sätt. I de kunskapsbyggande samtal som analyseras här sker det exempelvis när vetenskaplig kunskap rekontextualiseras eller transformeras för professionella syften, som när didaktiska val knyts till frågor om ett specialiserat lärandeinhåll. När detta sker använder sig lärare av sin professionella kunskap. Frågan kommer från undervisningspraktiken men kräver en förbindelse med vetenskaplig eller specialiserad kunskap. Generell kunskap beskrivs i skolsammanhang ibland i termer av generisk kunskap eller generella förmågor, som kritiskt tänkande, problemlösningsförmåga eller kommunikativ kompetens, det vill säga kunskap som kan överföras mellan kontexter. I vår analys gör vi en delvis annan tolkning av denna kunskapsform. Eftersom vi i analysen intresserar oss för hur deltagarna kodar eller språkliggör

sin kunskap semantiskt, menar vi att den generella kunskapen synliggörs när lärarna i samtalet fokuserar på att utveckla en generell förståelse av ett fenomen, migration, genom att pendla mellan ett mer vardagligt och ett mer vetenskapligt språk.

I vår analys av samtalet har varje yttrande placerats in i någon av de fyra kvadranterna. Denna del av analysen genomförs av de båda forskarna tillsammans. Yttrandena noteras med en siffra från det första yttrandet till det sista i respektive samtal. Det möjliggör en analys över hur samtalet ”rör sig” över tid. Det gör det också möjligt att identifiera övergångar mellan de olika kunskapsformerna och vad som utmärker dessa övergångar. Framförallt ger det en överblick över vilka kunskapsformer som dominerat vid samtalet och det är den funktion analysen har i den här artikeln. Genom att nå en överblick över detta i respektive samtal kan en jämförelse mellan samtalen göras för att identifiera eventuella skillnader i huvudmönster om hur kunskapsbyggandet tar form. Utifrån en sådan överblick kan en mer nyanserad analys göras av kunskapsbyggandet genom att fortsatt fokusera semantisk densitet och gravitation, men då med hjälp av sökandet efter semantiska vågor där vetenskaplig kunskap om migration knyts till vardagskunskap (Maton, 2013).

I figur 2 visas den modell som Maton (2013) utvecklat för att illustrera vad det innebär att identifiera mötet mellan vetenskaplig kunskap och vardagskunskap utifrån semantisk gravitation och densitet. En nedåtgående rörelse åstadkoms till exempel när begrepp förklaras och packas upp eller när ett teoretiskt resonemang konkretiseras med exempel. En uppåtgående vågrörelse kan åstadkommas när begrepp relateras till andra begrepp, när generaliseringar görs eller när iakttagelser av empiri knyts till teori (se Figur 2). För att kunna göra dessa vågrörelser krävs alltså en förmåga att röra sig längs ett kontinuum mellan starkare och svagare semantisk densitet och starkare och svagare semantisk gravitation, det vill säga en förmåga till diskursiv rörlighet (Nygård Larsson, 2011; Nygård Larsson & Jakobsson, 2017). Empiriska studier har visat att lärare ofta gör nedåtgående vågrörelser i undervisningen men att det är svårare att åstadkomma en uppåtgående rörelse (Maton, 2013). Istället för vågor skapas vad som beskrivits som en serie nedåtgående rulltrappor. Figur 2 visar också hur samtal kan ske på en vetenskaplig nivå utan anknytning till vardagen eller tvärtom (höga och låga flacka linjer). Vid sådana tillfällen avstannar byggandet av kunskap eftersom det är relationen mellan den vetenskapliga och vardagliga kunskapen som gör att en kunskapsbyggande utveckling sker och som gör att man kan se och hantera vardagen på ett mer kvalificerat sätt (Maton, 2013).



Figur 2: Semantisk våg (översättning av Maton, 2013, s. 13)

För att tydligare operationalisera hur vi har avgjort vilken kunskap som fokuseras i respektive yttrande har vi skapat en, vad LCT benämner, *translation device*. Där beskrivs dels vilka indikatorer som vi använt, dels typexempel på yttranden (se Tabell 1). Inom LCT anpassar man den analytiska skalan till det empiriska materialet. Vad som bedöms ha stark semantisk densitet i ett kollegialt samtal om migration kan därför skilja sig åt från vad som bedöms ha stark semantisk densitet exempelvis i den text om migration som lärarna läser inför samtalen. Det som framförallt stärker densiteten i samtalen är användningen av vetenskapliga begrepp. De vetenskapliga begreppen kan konkretiseras och fyllas med innehåll och därefter knyts till andra begrepp. Begreppen har därför en viktig funktion både för det kumulativa kunskapsbygget och för att skapa en diskursiv rörlighet i samtalen.

Tabell 1: *Translation device* för operationalisering av kunskapsbyggande om migration och undervisning om migration i samtal 2 och 3 i fas 1

Kunskap som fokuseras	Semantisk relation	Indikatorer	Exempel på yttranden i samtalet
Teoretisk kunskap	SG-, SD+	Kunskapsbyggande om migration. Deltagarna använder vetenskapliga begrepp knutna till migration.	Ja, assimilation det hade jag inte träffat på tidigare, det begreppet, så jag fick söka lite på det, men som jag fattade det då, hm, det är väl om en grupp anpassar sig, en grupp migranter anpassar sig till kulturen som är i det nya landet, och liksom släpper på sitt egna, eller?
Professionell kunskap	SG+, SD+	Kunskapsbyggande om undervisning om migration. Deltagarna använder vetenskapliga begrepp knutna till migration.	Å där tänker jag att det är ju viktigt att lyfta det som, ja, men stad och landsbygd liksom, det är ju inte bara det som sker på grund av flykt utan migration sker ju hela tiden, utav olika anledningar, inom- och utomlands

Generell kunskap	SG-, SD-	Kunskapsbyggande om migration. Deltagarna använder vardagsspråk	Ingen ska ju behöva överge det man har haft innan, sin kultur och sitt språk. Jag känner att, för att det ska bli någon typ av samhörighet så måste ju båda parter liksom mötas nånstans
Praktisk kunskap	SG+, SD-	Kunskapsbyggande om undervisning om migration. Deltagarna använder vardagsspråk.	Ja, jag tänker att dom möjligheterna och rättigheterna som vi har i Sverige inte är en självklarhet runt i världen liksom. Alltså vilket fritt land Sverige är egentligen. Man skulle kunna spinna på det liksom

## Resultat

Vi ska nu redogöra för huvudmönstren av det kunskapsbyggande som möjliggjordes i samtalen för att sedan diskutera resultatet av kunskapsbyggandet i termer av lärares professionella utveckling, dvs. att genom studiecirkeln utveckla sin förmåga att undervisa om migration baserad på en förstärkt vetenskaplig förståelse av migration som innehåll. Först redovisas analysen av det semantiska planet, därefter analysen av semantiska vågor. Genom redovisningen jämförs de båda samtalen med varandra.

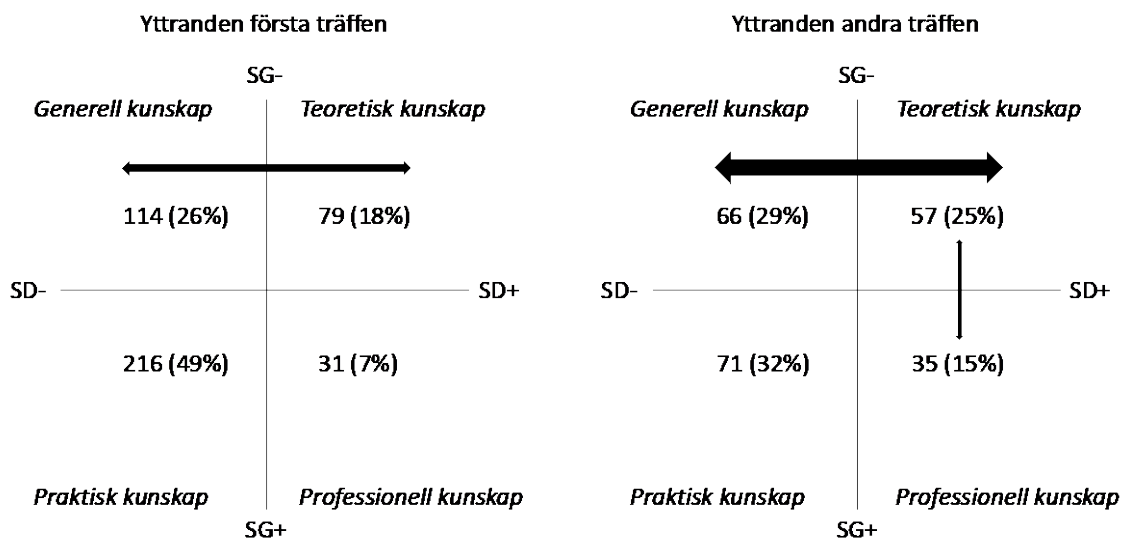
### Fördelningen av yttranden i det semantiska planet

Figur 3 visar fördelningen av yttranden mellan de olika kunskapsformerna i det semantiska planet under samtal ett och samtal två. Det finns både likheter och skillnader mellan de båda samtalen. I det första samtalet görs mest yttranden (49%) inom ramen för praktisk kunskap där undervisning om migration diskuteras med ett vardagsspråk. Betydligt mer sällan förs en diskussion om undervisningen där vetenskapliga begrepp om migration används (7%) i kvadranten för professionell kunskap. I den del av samtalet där lärarna förväntas utveckla sin egen kunskap om migration är det en relativt jämn fördelning av yttranden mellan en mer vardaglig (25%) och en mer teoretisk förståelse av migration (17%). Kunskapsbyggandet fokuserar här en mer abstrakt och övergripande förståelse av fenomenet, vilket innebär att gravitationen är svag (SG-) men det sker en pendling, eller en diskursiv rörlighet, mellan ett språk med lägre semantisk täthet och ett språk med högre semantisk täthet (SD-, respektive SD+), skapad främst genom användningen av vetenskapliga begrepp. Den relativt jämna fördelningen av yttranden mellan en mer vardaglig och en mer teoretisk förståelse av migration indikerar en kunskapsbyggande process där generell och vetenskaplig kunskap om migration knyts samman. Detta illustreras genom den horisontella pilen mellan generell och teoretisk kunskap i det vänstra planet i figur 3 nedan.

Fördelningen av yttranden i det andra samtalet skiljer sig delvis åt från fördelningen i det första. Andelen yttranden som rör praktisk kunskap har minskat

(32%) medan yttranden som rör professionell kunskap har ökat (15%). Vidare framgår det av figur 3 att en ökad del av samtalet rör generell (29%) och teoretisk (25%) kunskap samt att fördelningen dem emellan jämnats ut ytterligare. Det indikerar en förstärkt diskursiv rörlighet (se den kraftigare horisontella pilen i det högra semantiska planet i figur 3) som i sin tur tyder på ett fortsatt och mer tydlig byggande av kunskap om migration som företeelse.

Med en ökad andel yttranden inom det teoretiska kunskapsområdet (från 18% till 25%) i det andra samtalet i kombination med samma skillnad rörande den professionella kunskapen (från 7% till 15%) är det troligt att det också kan finnas en ökad diskursiv rörlighet mellan det teoretiska och professionella kunskapsområdet, dvs. den rörlighet där en förstärkt vetenskaplig kunskap om migration når kunskap om undervisning. Detta illustreras av den tunna lodräta pilen i det högra semantiska planet i figur 3. En närmare analys av yttrandena med hjälp av semantiska vågor ger stöd åt dessa indikationer som analysen med hjälp av det semantiska planet fångat. Detta beskrivs och illustreras i nästa avsnitt.



Figur 3: Fördelning av yttranden i de olika kunskapsformerna i det semantiska planet

### Mönster i samtalen och semantiska vågor

På en övergripande nivå har de båda samtalen, som tidigare nämnts, en överenskommen gemensam struktur: i första delen av samtalet bygger lärarna egen kunskap om migration och i andra delen av samtalet bygger lärarna kunskap om undervisning om migration. De båda samtalen liknar också varandra i den första delen av samtalen. Det finns en rörelse mellan en mer vardaglig förståelse och en mer vetenskaplig förståelse av migration. Denna rörelse skapas främst genom att vetenskapliga begrepp packas upp och packas ihop. Både lärare och forskare packar upp begrepp, men det är framförallt forskarna som packar ihop begreppen och förflyttar samtalet i en riktning mot en mer vetenskaplig förståelse. I följande exempel problematiserar Lärare 3 FN:s definition av en migrant, som

återges i det textunderlag som lärarna har läst: ”The UN defines a migrant as a person who resides outside of their country of origin for a period of at least a year” (Hanlon & Vicino, 2014, s. 5). Forskare 2, som leder samtalet, möter lärarens mer vardagliga förståelse genom att introducera begrepp för att skilja mellan olika typer av migranter, först genom att använda extern och intern migration och senare i samtalet genom att fokusera på frivillig och ofrivillig migration.

[L3] Jag tyckte det var ganska intressant det här när man pratar om migration, att man har migrerat på nåt vis även om man har bott utomlands ett år och lite mer /.../ så skulle inte jag definiera det

[L1] nej

[F1] Hur hade du tänkt innan då hade du tänkt liksom att det var?

[L3] Nej, jag vet inte riktigt hur jag hade tänkt men jag tänker att då kanske du flyttar och så är du i alla fall borta lite längre, för jag tänker att du åker ju som, hm, au pair

[F1] ja

[L3] du kan välja att läsa utomlands ett år, ja, men jag hade inte riktigt tänkt att det var att migrera

[F2] Mm det har ju med olika typer av migranter att göra...

[L2] ja precis

[L3] ja

[F2] ... så å ena sidan så pratar man om olika typer av migration

[L3] mm

[F2] ... å andra sidan pratar man om olika typer av migranter och det är ju väldigt det heter ju till och med basic liksom men det är ändå ganska tydligt att vi har en grundtyp är liksom emellan länder...

[L1] mm

[F2] ... och en grundtyp är inom länder

[L3] mm

[F2] Den ena kallas för intern och det andra för extern

Lärare 3 artikulerar därefter återkommande den förståelse av begreppet migration som Forskare 2 introducerar:

[L3] Jag tror att det kommer vara väldigt intressanta diskussioner med eleverna när man diskuterar just det här ifall du är frivillig eller ofrivillig och vad det leder till

[F1] Och vad är frivillig i sammanhanget ja

[L3] Ja, och hur livet ser ut för den som liksom, som väljer och den som inte har nåt val. Det är två helt olika liv liksom /.../ men att det finns så många olika typer av migration och att man inte alltid tänker på det. För det första man tänker är ju dom här som tvingas fly

I den andra delen av samtalet, där undervisning om migration fokuseras framträder skillnader mellan de båda samtalen. En fördjupad analys visar att moderatorns val av fråga i övergången mellan de båda delarna av samtalet skiljer sig åt. I samtal ett ställs frågan om lärarna tror att det går att genomföra ett moment om migration på mellanstadiet. Lärarna gör en värdering och börjar sedan

diskutera *former* för undervisning och hur undervisningen skulle kunna se ut i olika årskurser:

F2: Tror ni det skulle kunna gå och göra det på mellanstadiet

L2: Det tror jag

L1: Ja, det tror jag

L2: faktiskt

L1: och framför allt ja, men jag tror bara man, dom får grunderna och, hm, genom diskussion mycket

F1: Börja byta perspektiv lite och jobba med dom att nu, nu är det rollspel kanske, eller nåt sånt där

I samtal två riktas fokus istället mot undervisningens *innehåll*:

F1: Om vi skulle gå över till nästa fråga, alltså nästa del, om undervisningen. Då är vi väl nästan och rör vid den. Liksom vad av det här, som vi har läst här, vad är särskilt relevant, hm, liksom det här måste man ha med. Hur tänker ni där?

L1: Men jag tänker, dels det här ur ett historiskt perspektiv med kvinnans roll och hur det har utvecklats

[...]

L1: Ja, men överlag genus och migration

Undervisningens innehåll utgör därefter ett återkommande tema i den andra delen av samtal två. Forskare 1 styr samtalet mot att handla om *vad* och *varför* snarare än om *hur* och *för vem*:

F1: Men jag tänker så här liksom, hm, skit i vilken klass det är, för det är egentligen en transformationsfråga tänker jag

L: Mm

F1: Men vad är det dom ska lära sig? Och så får man göra det utifrån dom förutsättningar som finns där

Lärarna lyfter också de vetenskapliga begreppen som ett viktigt innehåll. Begreppen ses som centrala för att etablera en form av skolkunskap som skiljer sig från elevernas vardagskunskap. Lärare 2 menar att det är viktigt att använda begrepp också i undervisningen för yngre åldrar. Eleverna approprierar det språk läraren använder; att enbart använda vardagsspråk är att underskatta eleverna, anser lärare 2:

L2: Nej, men jag tror också att man ibland nästan underskattar dom, om man lägger sig på en nivå så tror jag att dom, liksom, dom köper det. Det är ju som att man inte vill använda addition och subtraktion på lågstadiet för att man inte tror att dom förstår begreppen. Men om det är det jag använder, så kommer dom ju att förstå det. Och det är ju skolord. Vi ska ju använda oss av skolord, alltså ett skolspråk liksom. Och det har ju med vardagskunskap och skolkunskap att göra, att liksom introducera dom till den typen av ord.



Forskarna delar denna föreställning:

F1: Det är ju också dom här, begreppen måste ju sitta. Ungefär som vi pratar om dom nu så ska ju egentligen eleverna också kunna hantera dom.

L1: Mm

F1: Och det tror jag att dom kan

L1: Mm

F1: Eller det vet jag att dom kan för jag har suttit och haft såna här gruppintervjuer med elever i tvåan, som svänger sig med integration och assimilation utan problem

Diskussionen om begrepp avslutas med att man i samtalet enas om att de vetenskapliga begreppen bara kan bli en viktig resurs för att utveckla kunskap om de används i ett sammanhang:

F1: För det måste ju handla om nåt, för det är ju lätt att blir det bara begrepp, så blir det ju bara abstrakt sådär.

L1: Ja, ja

Analysen av yttranden i det semantiska planet indikerade en kunskapsbyggande process där generell och vetenskaplig kunskap om migration knyts samman framförallt i den första delen av samtalet. Ett sätt att utifrån LCT:s ramverk försöka belägga sådana processer är att granska förekomsten av semantiska vågor. Sådana vågor finns i samtalen. I följande exempel beskriver vi vår analys av en sådan semantisk våg. I exemplet diskuteras assimilation och integration samt hur de båda begreppen förhåller sig till varandra. I diskussionen växlar graden av kontextbundenhet, ibland blir den semantiska gravitationen starkare (SG+), ibland blir den svagare (SG-). Gravitationen stärks genom konkretiseringar såsom exempel från vardagen eller egna erfarenheter. Även densiteten påverkas när mer vetenskapliga begrepp byts ut mot mer vardagliga begrepp eller tvärtom. Det bildas en semantisk våg (se Figur 4). I exemplet nedan signalerar Lärare 2 att relationen mellan två begrepp behöver förtydligas. Densiteten är stark och gravitationen svag. Därefter stärks gravitationen gradvis genom att läraren fyller begreppet med innehåll från en mer vardaglig, erfarenhetsbaserad förståelse, t.ex. tillkommer en person som agerar genom att anpassa sig efter majoritetsbefolkningen. Densiteten är fortfarande relativt hög, vilket särskilt syns i ordval (processen, anamma och majoritetsbefolkning). Därefter blir densiteten lägre. Inga vetenskapliga begrepp används. Istället används vardagsspråk (för det är ju olika steg eller hur...). Gravitationen är fortsatt stark genom de referenser som görs till konkreta exempel (svedjefinnar och giftermål). Det sker alltså en nedåtgående vågrörelse från SG-, SD+ till SG+, SD-. Därefter går vågen uppåt igen när Lärare 2 formulerar sin nya förståelse. Begrepp relateras till begrepp: "Så assimilation är ett annat ord för integration". Här hålls samtalet kvar på vågens topp. Det görs ytterligare ett försök att reda ut begreppens inbördes förhållande, där migration ses som ett överordnat begrepp och assimilation respektive

multikulturellt förhållningssätt ses som underordnade begrepp (Forskare 1). Densiteten är hög och gravitationen svag. I nästkommande yttranden blir densiteten lägre och gravitationen starkare. Vågrörelsen är åter på väg ner (Du överger din kultur för att komma in i det nya liksom). Slutligen vänder vågen uppåt igen, när Forskare 1 och Forskare 2 formulerar den nya förståelsen av begreppens inbördes relation. Läraren bekräftar denna nya förståelse.

L2: Jag förstår inte riktigt skillnaden mellan vad assimilation och integration är liksom, eller är det själva processen till, är tanken med, att det utgår ifrån att assimilation är att man helt har anammat den nya kulturen eller är det liksom hm, processen dit? Eller hur man gör det. Att det finns olika vägar dit. Jag förstår inte riktigt begreppet liksom. (2)

F1: Mm

L1: Jag fattade det att liksom när det är, det sker när ja, när man anpassar sig liksom till majoritetsbefolkningen, alltså att assimilation är när du har anpassat dig till majoritetsbefolkningen (1)

L2: Ja

L1: Ja, och när du har lämnat din egen (0)

F1: Ja, för det är ju olika steg eller hur, det är ju det här med språk och (0)

L1: ja, och giftermål till slut (0)

F1: Ja, det finns ju svedjefinnarna här, att man pratar om olika steg i det här och det sista är att man gifter in sig (0)

L2: Ja, så assimilation är ett annat ord för integration (2)

F1: Nej, jag tänker så här, jag tänker, hm, nej, jag vet inte. Jag får kolla upp det här sen. Det är ju lite pinsamt; det borde man kunna. Att integrationsbegreppet är där uppe och assimilation åt ena hållet och multi... (2)

L1: Ja, precis

F1: och multikulturellt förhållningssätt åt andra hållet (2)

L1: ja, okej, så assimilation är att du anpassar ditt eget... (1)

F1: Du överger... (0)

L1: Du överger din kultur, för att komma in i det nya liksom (0)

F1: Ja

F2: Det är en form av integration helt enkelt (2)

F1: Ja, det är en form av integration (2)

L2: Bra, då är jag med

### Semantisk våg



Figur 4: Semantisk våg om yttranden kring assimilation och integration

## Diskussion och konklusion

Utifrån en kunskapsdriven curriculum-princip att ge alla elever tillgång till specialiserad kunskap i skolan genom undervisning (Young, 2014; Muller 2022), har vi argumenterat för vikten av att stärka kunskapsinnehållet vetenskapligt inom SO mot de yngre åren. Tidigare forskning har visat att innehållet är svagt vetenskapligt förankrat och att utveckling av SO-undervisningen är lågt prioriterad i yngre åldrar. Under dessa villkor är det viktigt att SO-lärare ges möjlighet att stärka sina kunskaper om innehållet som en förutsättning för en mer kvalificerad undervisning. I vårt forskningsprojekt har en studiecirkel genomförts för detta ändamål. Det är i denna fas av projektet som en första ansträngning har gjorts för att skapa en tydligare koppling till vetenskaplig kunskap än vad som vanligtvis sker i de yngre årens SO-undervisning. Vilka lärdomar kan vi då dra av analysen av denna ansträngning baserad på de två träffar som behandlats empiriskt i artikeln?

Sammantaget tycks det ske en kunskapsutveckling för lärarna under de två träffarna. Lärarnas kunskapsutveckling stöttas av forskarna som tar ett stort ansvar för att stärka densiteten i samtalen, det vill säga göra en uppåtgående vågrörelse, som underlättar kopplingen mellan en mer vardaglig och en mer vetenskaplig förståelse av migration. I samtal ett har vi illustrerat detta genom den utveckling av förståelse som Lärare 3 visar av begreppet migration efter att en av forskarna packat ihop och relaterat begrepp till varandra. Denna hoppackning blir, som vi tolkar det, ett tankeverktyg för läraren att göra en mer kvalificerad beskrivning av ett tänkt undervisningsupplägg. I samtal två finns också exempel på att lärarna kan transformera sin nya kunskap till ett tänkt undervisningsinnehåll. En strategi för att underlätta denna transformationsprocess tycks vara att sätta undervisningens innehåll framför undervisningens genomförande i centrum. För att det ska ske tycks det vara av vikt att den som leder samtalet förankrar och återför innehållet till frågor som rör undervisningens vad och varför. Det är vår bedömning att detta resultat visar på en princip som är relevant både i traditionella fortbildningssammanhang och i den lokala skolutvecklingen. Tidigare forskning har visat att kollegiala samtal är betydelsefulla för lärares professionella utveckling (Olsson, 2019). I denna studie har vi försökt att fördjupa förståelsen av den kunskapsbyggande potentialen i sådana samtal.

Vill vi bygga en skola som sätter kunskapen i fokus och där den vetenskapliga förankringen stärks behöver vi veta mer om hur lärares transformationsprocesser ser ut. Den semantiska analys av kollegiala samtal som redovisas i denna artikel visar på tre centrala lärdomar eller principer: För det första tycks det vara viktigt att lärarna får vetenskaplig input, för det andra att den som leder det kollegiala samtalet kan mediera detta innehåll och för det tredje att samtalsledaren använder sig av strategier för att underlätta transformationsprocesser som i slutändan leder till att lärare utvecklar kunskap om hur innehållet kan göras relevant för elever. Utifrån dessa resultat väcks frågor om i vilken utsträckning dessa lärare är mer

förmögna att genomföra välgrundade planeringar av undervisning som kan sättas i spel i den faktiska undervisningen till förmån för elevers bildning att kritiskt konstruktivt ta sig an komplexa företeelser i samhället. Det förutsätter sannolikt en fortsatt rekontextualisering, dels genom lärares (sam)planeringspraktik, dels om denna planerings iscensättande i klassrumspraktiken. I båda fallen är mötet mellan vetenskaplig kunskap och vardagskunskap central. Den semantiska analys som använts för att synliggöra kunskapsbyggande i studiecirkeln kan på så vis användas också för att utforska kunskapsbyggande i lärarnas samplaneringspraktik och klassrumspraktik. Det är ett metodologiskt bidrag med artikeln som är värt att lyfta fram – att samma verktyg kan användas för att följa hur kunskap som producerats inom ett fält, rekontextualiseras för pedagogiska syften i ett annat fält och i sin tur reproduceras i ett tredje.

Samtidigt finns det aspekter som en semantisk analys av kunskapsbyggande med LCT:s ramverk inte fångar och som måhända blir särskilt viktiga att beakta i en analys av elevers kunskapsbyggande om migration. Migration innefattar aspekter av affektivt slag som kan stoppa upp den diskursiva rörligheten mot en mer specialiserad kunskap om migration. I ett alltmer mångkulturellt samhälle och alltmer mångkulturella klassrum kan elever ha med sig migrationserfarenheter som skapar starka känslor och som går bortom mer kognitivt inriktade aspekter av ett möte mellan vetenskaplig och vardaglig förståelse av migration. Kunskap om elevers *affektiva filter* (Gee, 2008; Krashen, 1983) och hur dessa kan bemötas för att möjliggöra en kvalificerad förståelse av migration genom specialiserad kunskap kräver andra analyser. Det sätter också ljuset på att undervisning och lärande i skolan inte endast handlar om att elever utvecklar specialiserad kunskap som ett mål i sig, eller som ett medel för att se världen och handla i den på ett nytt sätt. Elevers vardagsbundna och erfarenhetsgrundade livsvärld har ett värde i sig bortom specialiserad kunskap som gör det viktigt att inte ställa specialiserad kunskap mot elevers livsvärldskunskap utan att se mötet mellan dessa kunskapsvärldar som ömsesidigt berikande.

## Takk

Vi vill tacka ROSE-miljön vid Karlstads universitet för kollegialt och finansiellt stöd i arbetet med denna artikel och Skolforskningsinstitutet för medel för forskningsprojektet.

## Om författarne

Martin Jakobsson är lektor i samhällskunskap på institutionen för samhälls- och kulturvetenskap vid Karlstads universitet. Hans forskning handlar om samhällskunskapsdidaktik med ett intresse för praktiktäna och praktikutvecklande frågor kring undervisningens innehåll.

Institutionsanknytning: Institutionen för samhälls- och kulturvetenskap, Karlstads universitet, Universitetsgatan 2, 651 88 Karlstad, Sverige

E-post: [Martin.jakobsson@kau.se](mailto:Martin.jakobsson@kau.se)

Ann-Christin Randahl är docent i svenska med didaktisk inriktning på institutionen för svenska språket vid Göteborgs universitet. Hennes forskning handlar om kollegialt lärande, skolskrivande, literacy och sociala medier.

Institutionsanknytning: Institutionen för svenska, flerspråkighet och språkteknologi, Göteborgs universitet, Box 200, 405 30 Göteborg, Sverige

E-post: [Ann-christin.randahl@svenska.gu.se](mailto:Ann-christin.randahl@svenska.gu.se)

## Referenser

- Bakker, A. (2018). Design research in education: A practical guide for early career researchers. Routledge
- Bernstein, B. (1999). Vertical and horizontal discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157–173.
- Bladh, G., Stolare, M., & Kristiansson, M. (2018). Curriculum principles, didactic practice and social issues: Thinking through teachers' knowledge practices in collaborative work. *London review of education*, 16(3), 398–413.
- Brophy, J. & Alleman, J. (2009). Meaningful social studies for elementary students, *Teachers and teaching: Theory and practice*, (15)3, 357–376.
- Bustin, R., Lambert, D. & Tani, S. (2020). The development of GeoCapabilities: Reflections, and the spread of an idea. *International research in geographical and environmental education*, (29)3, 201–205.
- Carlgren, I. (red.) (2017). Undervisningsutvecklande forskning: Exemplet Learning study. Gleerups
- Carlgren, I., Josefsson, I. & Liberg, C. (red.) (2003). Forskning av denna världen: Praxisnära forskning inom utbildningsvetenskap. Vetenskapsrådet
- Carlgren, I., Josefsson, I. & Liberg, C. (red.) (2005). Forskning av denna världen II: Om teorins roll i praxisnära forskning. Vetenskapsrådet
- Dessen Jankell, L., Sandahl, J., & Örbring, D. (2021). Organising concepts in geography education. *Geography*, 106(2), 66–75.
- Eklund, S. (red.) (2011). Lärare som praktiker och forskare: Om praxisnära forskningsmodeller. Stiftelsen SAF
- Gee, J. (2008). A sociocultural perspective on opportunity to learn. I P. Moss, D. Pullin, J. Gee, E. Haertel & L. Young (red.), *Assessment, equity, and opportunity to learn*, (ss. 76–108). Cambridge university press
- Gustafsson, J-E., Sörlin, S. & Vlachos, J. (2016). Policyidéer för svensk skola. SNS förlag

- Gravemeiljer, K. & Cobb, P. (2013). Design research from the learning design perspective I T. Plomp & N. Nieveen (red.), *Educational design research – part A: An introduction*. (s. 72–113). SLO, Netherlands institute for curriculum
- Hanlon, B. & Vicino, T. J. (2014). *Global migration: The basics*. Routledge
- Hasan, R. (2012). The concept of semiotic mediation: Perspectives from Bernstein's sociology. I H. Daniels (red.) *Vygotsky and sociology*, (ss. 80–92). Routledge
- Hägerstrand, T. (1985). 'Time-geography: Man, society and environment'. *United Nations newsletter*, 8, 193–216.
- Krashen, S. (1983). *Principles and practices in second language acquisition*. Pergamon press
- Kristiansson, M. (2014). Samhällskunskapsämnet och dess ämnesmarkörer på svenskt mellanstadium: Ett osynligt eget ämne som bistår andra ämnen. *Norddidactica: journal of humanities and social science education*, 1(2014), 212–233.
- Kristiansson, M. (2017). Underordnat, undanskymt och otydligt: Om samhällskunskapsämnets relationsproblem inom SO-gruppen på svenskt mellanstadium. *Acta didactica*, 11(1), 20 sidor.
- Johansson, P. (2019). *Lära genom historiska källor: Undervisning och lärande av historisk källtolkning i grundskolan och gymnasiet*. Stockholms universitet
- Lambert, D., Solem, M. and Tani, S. (2015) Achieving human potential through geography education: A capabilities approach to curriculum making in schools. *Annals of the association of american geographers*, 105(4), 723–35.
- Levstik, L. (2008). What happens in social studies classrooms? Research on K–12 social studies practice. I L. Levstik & C. Tyson (red.), *Handbook of research in social studies Education*, (ss. 50–62). Routledge
- Maton, K. (2013). Making semantic waves: A key to cumulative knowledge-building. *Linguistics and Education*, 24: 8–22.
- Maton, K. (2014a). Building powerful knowledge: The significance of semantic waves. I B. Barrett & E. Rata. (red.). *Knowledge and the future of the curriculum: International studies in social realism*, (ss. 181–197). Palgrave MacMillan
- Maton, K. (2014b). *Knowledge and knowers: Towards a realist sociology of education*. Routledge.
- Maton, K. & Moore R. (red.) (2010). *Social realism, knowledge and the sociology of education: Coalitions of the mind*. Continuum
- McKenney, S.E. & Reeves, T.C. (2019). *Conducting educational design research*. Routledge
- Moore, R. & Maton. K. (2001). Founding the sociology of knowledge: Basil Bernstein, intellectual fields, and the epistemic device. I A. Morais, I. Neves, B. Davies, & H. Daniels (red.) *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research* (153–182). Peter Lang Editors
- Muller, J. (2022). Powerful knowledge, disciplinary knowledge, curriculum knowledge: Educational knowledge in question. *International geographical and environment education*, 1–15.
- Muller, J., & Young, M. (2019). Knowledge, power, and powerful knowledge re-visited. *The curriculum journal*, 30(2), 196–214.
- Nieveen, N., & Folmer, E. (2013). Formative evaluation in educational design research. I T. Plomp & N. Nieveen (red.), *Educational design research – part A: An introduction*. (s. 152–169). SLO, Netherlands institute for curriculum
- Nygård Larsson, P. (2011). *Biologiämnets texter: Text, språk och lärande i en språkligt heterogen gymnasieklass*. Lunds universitet
- Nygård Larsson, P. & Jakobsson, A. (2017). Semantiska vågor: Elevers diskursiva rörlighet i gruppsamtal. *NorDiNa: Nordic Studies in Science Education*, 13(1), 17–35.

- Olsson, D. (2019). Improving teaching and learning together: A literature review of professional learning communities. Karlstad university press
- Plomp, T. (2013). Educational design research: an introduction. I T. Plomp & N. Nieveen (red.), Educational design research – part A: An introduction. (s. 10–51). SLO, Netherlands institute for curriculum
- Plomp, T. & Nieveen, N. (red.) (2013). Education design research –part A: An introduction. SLO, Netherlands institute for curriculum
- Prop. 2008/09:87. Tydligare mål och kunskapskrav: Nya läroplaner för skolan.  
<https://www.regeringen.se/49b72a/contentassets/bef10529971f473599748d7a8843970e/tydligare-mal-och-kunskapskrav---nya-laroplaner-for-skolan-prop.-20080987>
- Prop. 2009/10:165. Den nya skollagen: För kunskap, valfrihet och trygghet.  
<https://www.regeringen.se/49b729/contentassets/c507a849c3fa4173b7d03df20bad2b59/den-nya-skollagen---for-kunskap-valfrihet-och-trygghet-hela-dokumentet-prop.-20092010165>
- Prop. 2009/10:89. Bäst i klassen: En ny lärarutbildning.  
<https://www.regeringen.se/49b729/contentassets/c0d91cff5e4d4223b15334ce441cd00a/bast-i-klassen---en-ny-lararutbildning-prop.-20091089>
- Schüllerqvist, B. (2010). CSDs forskningsprogram 2010–2012. Karlstad: CSDs hemsida  
[http://www.kau.se/sites/default/files/Dokument/subpage/2009/12/csd\\_fo\\_program\\_5\\_pdf\\_78462.pdf](http://www.kau.se/sites/default/files/Dokument/subpage/2009/12/csd_fo_program_5_pdf_78462.pdf)
- Shay, S. (2013). Conceptualizing curriculum differentiation in higher education. British journal of sociology of education, 34(4), 563–582.
- SFS 2010:800. Skollag. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800)
- Skolforskningsinstitutet. (2022). Avsiktsförklaring ordinarie utlysning.  
<https://www.skolfi.se/forskningsfinansiering/utlysning-av-forskningsbidrag-2021-ordinarie-utlysning/avsiktsforklaring-ordinarie-utlysning/>
- Skolverket. (2009). Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer. <https://www.skolverket.se/getFile?file=2260>
- Skolverket. (2019). Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshenmet 2011: Reviderad 20129 (6 uppl.). <https://www.skolverket.se/getFile?file=4206>
- Skolverket. (2022). Timplanen för grundskolan.  
<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/timplan-for-grundskolan>
- Stolare, M. (2014). På tal om historieundervisning: Perspektiv på undervisning i historia på mellanstadiet. Acta Didactica Norge, 8(1), 1–19.
- Stolare, M. (2016). SO-undervisning på solidare vetenskaplig grund: Att utveckla undervisning kring samhällsfrågor. Skolforskningsinstitutet.  
<https://www.skolfi.se/forskningsfinansiering/finansierade-forskningsprojekt-2016/so-undervisning-pa-solidare-vetenskaplig-grund-att-utveckla-undervisning-kring-samhallsfragor/>
- Stolare, M. (2017). Did the Vikings really have helmets with horns? Sources and narrative content in Swedish upper primary school history teaching. Education 3-13: International journal of primary, elementary and early years education, 45(1), 36–50.
- Tväråna, M. (2019). Kritiskt omdöme i samhällskunskap: Undervisningsutvecklande studier av samhällsanalytiskt resonerande i rättvisefrågor. Stockholms universitet
- Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S. & Nieveen, N. (red.). (2006). Educational design research. Routledge

- VanFossen, P. (2005). "Reading and math take so much of the time...": An overview of Social Studies instruction in elementary classrooms in Indiana. *Theory and research in social education*, 33(3), 376–403.
- Young, M. (2007). Durkheim and Vygotsky's theories of knowledge and their implications for a critical educational theory. *Critical studies in education*, 48(1), 43–62.
- Young, M. (2008). *Bringing knowledge back in: From social constructivism to social realism in the sociology of education*. London: Routledge
- Young, M. (2009). Education, globalisation and the 'voice of knowledge'. *Journal of education work*, 22(3), 193–204.
- Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: A knowledge-based approach. *Journal of curriculum studies*, 45(2), 101–118.
- Young, M. (2014). Powerful knowledge as a curriculum principle. I M. Young & D. Lambert (red.), *Knowledge and the future school: Curriculum and social justice*, (ss. 65–88). Bloomsbury
- Young, M. & Muller, J. (2013). On the powers of powerful knowledge. *Review of education*, 1(3), 229–250.
- Young, M. & Muller, J. (2015). *Curriculum and the specialization of knowledge*. Routledge