

## RECENSIONESSÄ

### Didaktik och utbildningsledarskap i demokratis tjänst

#### Inledning

Av tradition omfattar didaktiken och curriculum-forskningen både undervisningsmetodikerna liksom läroplansproblematiken, fördelad på olika nivåer och aktörer. Alla nivåer präglas av ständiga förhandlingar om mål, innehåll och metoder. I vilket avseende kan vi se dessa deliberationer som pedagogiska verksamheter? Den rent politiska kampen om skolans

mål och innehåll är givetvis inte en pedagogisk problematik, trots att den kan resultera i lärande bland de involverade. Däremot kan bestämda dimensioner av både den vertikala och den horisontella styrningsprocessen identifieras som pedagogisk. Hur ser den läroplansteoretiska forskningen då ut gällande dessa deliberationer? Forskningen på området har en tendens att fokusera på någon av de många handlingsnivåerna, från klassrummet till det transnationella. Då skolutvecklingsinitiativ under senare tid präglats av nyliberalt orienterad utbildningspolicy, liksom transnationella inflytanden har detta medfört nya praktiker för styrning och utvärdering. Det pekar mot en slags ledarskapsproblematik. Trots att didaktiken sedan länge är van att tänka på styrning och läroplansarbete på flera nivåer, har likväl ledarskapsperspektivet fallit i bakgrunden. Den traditionella läroplansteorin och didaktiken har åtminstone inte på bred front kännetecknats av kapacitet att involvera ledarskapsforskningen. Istället har ledarskapsforskningen utvecklats på andra arenor, utanför didaktik och läroplansteori. En förklaring kan vara att den pedagogiska

---

Baltzer, Charlotte (2020): *Lärarlegitimation som facklig professionsstrategi: En analys av den svenska legitimationsreformen som argument för lärarens (re)professionalisering*. Åbo: Åbo Akademi, 283 sidor.

Moilanen, Antti (2020): *Sivistys ja yhteiskuntakriittinen opetus kriittis-konstruktivisessa didaktikassa*. Uleåborg: Uleåborgs universitet.

Mård, Nina (2021): *Mångvetenskaplig undervisning i klassläraruppdraget: Mellan autonomi och normativitet*. Åbo: Åbo akademi, 113 sidor.

Smeds-Nylund, Ann-Sofie (2018): *Kommunalt utbildningsledarskap – Att mediera mellan politik och medborgaropinion*. Åbo: Åbo Akademi, 239 sidor.

ledarskapsforskningen har vuxit fram under en ny policy-era, där ledningen ofta ses ur ett performativt, resultatförbättrande och instrumentellt perspektiv. Därmed har kunskapsintresset mera varit förbundet till utvärdering och undervisningsmetodisk effektivisering i syfte att höja inlärningsresultat, än till läroplansforskningens traditionella utgångspunkt i den nationellt formulerade pedagogiska målfrågan och hur den omförhandlas på olika handlingsnivåer. Både den nya policy-eran och instrumentaliseringen av det pedagogiska handlandet i effektivitetens tjänst, har utmanat pedagogisk teori att också i normativt avseende tänka igenom sina antaganden. Hur skall vi umgås med utvärderingsfrågorna? Hur skall ledarskapet hanteras inom läroplansteorin?

Under senare år har vi kunnat identifiera olika försök att dels hantera ovannämnda globala policytendenser, dels att överbrygga den splittring som följt med ämnesdidaktikens expansion. Ett traditionellt förslag att söka en lösning bortom mångfalden, har varit att lyfta fram tvärvetenskaplig forskning. Tanken har då varit att bejaka policyforskningens, ledarskapsforskningens och klassrumsforskningens utmärkande drag och på något sätt sammanföra dessa olika, innehållsligt nyanserade positioner. Det är dock ett komplext företag att förena didaktisk undervisningsteori, ledarskap och policyforskning i ett projekt. Den tvärvetenskapliga forskningen har därför lyst med sin frånvaro. Policyforskare, ledarskapsforskare och didaktiker rör sig på olika konferenser och publicerar sig i sina egna journaler.

En mera frekvent strategi har i stället varit att söka sig fram till *generella* modeller och teorier. Ett exempel är den forskning som granskar hur transnationella nivåer styr lägre nivåer med en s.k. *soft governance strategi*, där styrning antas ske indirekt, på en viss distans (Grek, 2008). Den så kallade ANT (Actor Network Theory) forskningen är mera populär bland organisationsforskare än utbildningsforskare (Czarniawska & Sevón, 2005), men reflekterar också ett kontext- och verksamhetsöverskridande språk. Ett tredje sådant grepp företräds av den diskursiva institutionalism som Vivien Schmidt utvecklat (Schmidt, 2008). Ytterligare två försök till sådana generella språk som kunde nämnas är Yrjö Engeström aktivitetsteoretiska psykologi och Gita Steiner-Khamsis (2004) forskning om policy och hur policys rör sig horisontellt mellan policysystem och hur de översätts från en nivå till annan. Ansatsen bygger på Niklas Luhmanns systemteori. Den internationella forskningen om läroplaner har på goda grunder tagit intryck av dessa utvecklingar men likväl måste man notera att dilemmat med alla dessa positioner är att de saknar ett pedagogiskt språk. Alla nämnda ansatser erbjuder samma begreppssystem för att granska vård, omsorg, teknologi, utbildning liksom kommunikation. De är således pedagogiskt stumma.

Samma dilemma har kunnat observeras under senare år inom utbildningssektorns ledarskapsforskning: ledarskapsforskning som grundas i allmän organisationsteori saknar ofta ett nyanserat språk för att tala om skolans samhälleliga uppdrag. Ett organisationsteoretiskt

perspektiv riktar de facto blicken från hur skolan skall förstås i relation till samhällsutveckling. Ändå kan inte skolans styrning förstås utan det bredare perspektivet. Det är nödvändigt att fråga i vilken grad är utbildning politisk verksamhet, i vilket avseende kan den inte betraktas som politisk verksamhet, utan i stället som något som avser att *förbereda* för politiskt deltagande? Ytterligare hur långt kan den traditionella ledarskapsforskningen ta oss då den saknar ett språk för den verksamhet som den avser att leda, d.v.s. skolans undervisning och fostran? Ledarskapsforskningens apedagogiska hållning hindrar oss också från att se, att vissa dimensioner av utbildningsledarskapet förverkligas genom pedagogiska handlingar. Då ledare avser att underlätta medarbetarens kompetensutveckling är de ute i pedagogiska ärenden. För det behövs givetvis pedagogisk teori. Också då forskningen fokuserar på att utveckla organisationens verksamhetskultur, till exempel i relation till nya läroplaner är frågan i hög grad pedagogisk. I så måtto framstår organisationsteorin snarare som ett värdefullt komplement än en utgångspunkt, då vi skall förstå hur skolledarskapet på olika nivåer arbetar med läroplansfrågor.

Om läroplansforskningen teoretiskt utvecklas i en generell policyteoretisk riktning, kommer den i slutändan att sakna ett språk för vad som kännetecknar det pedagogiska handlandet och utbildningens mål. Då finns en risk för att pedagogiken som vetenskaplig disciplin upphör att fungera som läroplansforskningens hemvist. Den här problematiken är välkänd inom pedagogiken och rör

pedagogikens roll också till andra discipliner som psykologi, sociologi, ämnesteorier och organisationsteori. Samtliga perspektiv är meningsfulla men argumentet här är att pedagogisk teori inte kan härledas från nämnda discipliner. Kan ett sådant språk inte härledas måste det särskilt utvecklas i anslutning till pedagogisk forskning som tangerar dessa deldiscipliner.

Mot ovan beskrivna bakgrund diskuteras nu fyra olika doktorsavhandlingar som på var sitt sätt avser att dels fördjupa, dels förnya existerande ansatser. Den första är en nyanserad diskussion av Wolfgang Klafkis *allmän-didaktiska* position, den så kallade kritisk-konstruktiva didaktiken, av Antti Moilanen. Den andra avhandlingen är skriven av Nina Mård och går in på en välbehövlig dialog om relationen mellan ämnesdidaktik och allmän didaktik. De två följande har ett tydligare professionsintresse. Det är dels fråga om Charlotte Baltzers avhandling gällande den politiska kampen om lärarprofessionen. Baltzer genomför en empirisk granskning av lärarlegitimationens införande i Sverige som *professionsaliseringsstrategi*. Den sista avhandlingen, av Ann-Sofie-Smeds Nylund, studerar *kommunalt utbildningsledarskap* i spänningsfältet mellan politik, offentlig debatt och profession.

## Den kritisk-konstruktiva didaktiken

Antti Moilanens avhandling, som nyligen genomgått en godkänd förhandsgranskning vid Uleåborgs universitet, granskar Wolfgang Klafkis emancipatoriskt orienterade

bildningsteoretiska didaktik. Givet den stora mängd tjänster vid lärarutbildningarna i Finland är det rent ut sagt överraskande hur blygsam roll Wolfgang Klafki haft i dessa. Men även i övrigt har Klafkis didaktik sällan utgjort föremål för direkt forskning. I pedagogikens och didaktikens läroböcker förekommer han oftare, men mera sällan lyfts fram hur tolkningarna av Klafki de facto varierar just gällande till exempel hur den emancipatoriska bildningsteorin och den kategoriala bildningen skall förstås. Avhandlingen visar hur Klafkis didaktik har sitt ursprung i den ande- eller humanvetenskapliga pedagogiken, men hur han tog intryck av den kritiska pedagogiken under 1960-talet. Moilanen visar att Klafki ser att emancipatorisk fostran är möjlig enbart i demokratiska samhällen. Samtidigt förutsätter demokratins fortlevnad en emancipatorisk fostran, men inte heller en sådan pedagogik kan garantera dess överlevnad. Moilanen visar på det hegelianska arvet i Klafkis didaktik: bildning betyder att tillägna sig det kulturella kapitalet på ett produktivt sätt vilket innebär att subjektet blir förmöget att granska sig själv i ljuset av detta kulturella innehåll. Det är också värdefullt att se hur Klafki av Herder övertagit en idé om bildning som syftande mot en slags fredlig samvaro mellan kulturer, där en kulturell eurocentrism tydligt fördömdes redan av Herder. Avhandlingen visar att självbestämmande, medbestämmande och solidaritet som fostransmål förvisso kan tolkas normativt, men att det är pedagogens uppgift att med eleverna reflektera över på vad begreppen betyder i

bestämda sammanhang. Avhandlingen förmedlar intrycket att Klafkis didaktik uttrycker *humanitet* som allmänt bildningsmål, det vill säga något vi har att eftersträva trots att dess innebörd aldrig på förhand helt kan fastställas. Humanitet hänvisar då bland annat till att utveckla den moraliska omdömesgillheten. Det är också värdefullt att arbetet tar upp det alltför sällan diskuterade begreppet indoktrinering. Klafkis intresse att i sin didaktiska teori ange särskilda epoktypiska nyckelproblem kunde av någon tolkas som uttryck för en sådan indoktrinerande hållning. Dock, om läraren diskuterar med eleverna varför vissa givna nyckelproblem upptas till behandling i skolan förmedlas dessa undervisningsinnehåll inte oproblematiserat till eleverna. Därmed visar Klafkis didaktik trots allt att skolan, enligt honom, kan förstås ett radikalt reflektionsrum.

Det är likväl intressant att minnas att kritisk fostran i ordets alla bemärkelser inte är en följd av 1960-talets kritiska pedagogik. Redan år 1884 formulerar sig den dåvarande professorn i pedagogik och didaktik vid Kejserliga Alexanderuniversitetet i Helsingfors, Z. J. Cleve, i sin *Grunddrag till skolpedagogik*, om skolans autonomi i relation till politik: ”Förklarligt är visserligen att ... den kallt beräknande partimannen uti skolan söker ett stöd för sina planer... Skolan bör derföre, såvidt möjligt är, skyddas emot... och framförallt göras oberoende av politiska partiavsikter” (Cleve 1884, §5).

Att göra skolan ”oberoende av politiska partiavsikter” betyder emellertid inte att skolan uppfattas agera i ett politiskt tomrum. Det

betyder inte heller att politisk fostran inte skulle höra till skolans uppdrag. Tvärtom hör politisk fostran uppenbart till skolans uppdrag – i form av att uppöva en politisk medvetenhet, omdömesgillhet och handlingsberedskap, men inte i form av affirmativ *partipolitisk* fostran. I tider som vår, då en politisk aktivism åter får luft under vingarna, är det i alla händelser skäl att hålla blicken skärpt gällande skillnaden mellan *affirmativ partipolitisk fostran* och *icke-affirmativ politisk fostran*. Det är emellertid paradoxalt är att just i den finländska skolan, som i princip tillåter pedagogiskt reflekterad och meningsfull politisk fostran, i så liten grad präglas av ambitioner i den riktningen.

## Relationen mellan ämnesdidaktik, allmän didaktik och lärarautonomi

Det är inte bara i Finland som vi kan identifiera olika lärarutbildningstraditioner, men i Finland finns en folkskollärartradition, en läroverkslärartradition och en yrkeslärartradition. Den första akademiseringen av lärarutbildningen i Finland år 1852 omfattade enbart läroverkslärarna. Den andra akademiseringen av lärarutbildningen i Finland år 1974 omfattade folkskollärarna. Yrkeslärarutbildningen har överhuvudtaget inte accepterats som en del av universitetens verksamhet, utan är sedan 1995 hänvisad till yrkeshögskolor (jfr Fachhochschule). Vid universitetet kan man disputera, vid yrkeshögskolorna kan man det inte.

Inom lärarutbildningarna har spänningen bland annat synts i frågan om hur balansera ämnesdidaktiken, stadie- eller kontextdidaktiken, och den allmänna didaktiken. Ämnesdidaktikens identitetsproblem handlar fortfarande, efter snart 50 år vid universitetet, om man ser sig företräda *läroämnet* med en didaktisk inriktning eller om man företräder *didaktik* med en ämnesinriktning. En allmännare hållning också bland ämnesdidaktiker lockar ånyo, möjligen på grund av att de olika ämnesdidaktikerna efter flera decennier vid universitetet inte utvecklat någon specifik, egen teori. Ur ett bildningsteoretiskt förankrat allmändidaktiskt perspektiv utgör ju bildningsinnehållet och dess behandling själva kärnfrågan. I den bildningsteoretiska traditionen är allmän didaktik och ämnesdidaktik två sidor av samma mynt. Frågan är emellertid hur en överbyggande dialog mellan dessa skall skapas. En idé är att fokusera *skolan som institution* för att komma vidare. En skoldidaktisk ansats kan bidra till att överbygga differenserna (Uljen & Kullenberg, 2021).

Den så kallade kompetensorienterade utbildningspolicyn som grasserat under senare år, och som utövat inflytande på läroplanskonstruktion i olika länder, har ganska förståeligt kommit att utmana en traditionell ämnesdidaktik, som i första rummet haft som målsättning att eleverna skall uppnå insikt i själva undervisningens sakinnehåll. Denna konservativa ämnesdidaktik har nöjt sig med att eleven lär sig stoffet som sådant. Denna didaktik förbiser undervisningens uppgift att med innehållets hjälp leda den lärande bortom

själva innehållet i syfte att uppöva generella, men ämnesrådesbundna förmågor. Då undervisningsinnehållet är ett exempel, blir det principiella själva huvudsaken medan det utvalda innehållet blir just ett exempel. Nina Mårds doktorsavhandling tar avstamp i hur lärare i olika ämnen kan bidra till att utveckla elevernas förmågor genom mångvetenskaplig undervisning. Avhandlingen är empirisk och bygger på lärarintervjuer och observationer av undervisning. Avhandlingens empiriska resultat åskådliggörs i en modell för mångvetenskaplig undervisning. Ett kreativt mångvetenskapligt didaktiskt arbete förutsätter frihetsgrader för att lärares reflektiva professionella autonomi skall kunna förverkligas.

## Lärararbetet i professionssociologisk belysning

Ovan noterades att de flesta länder kännetecknas av överraskande stora skillnader mellan olika lärargrupper med avseende på hur och var de utbildats, deras sociala status, samt var och under vilka villkor de arbetar. På denna punkt är likheterna mellan de nordiska länderna större än skillnaderna mellan de samma. Då Nina Mårds avhandling ovan empiriskt ville komma åt verksamma lärares professionella didaktisk tänkande och handlande samt ställa dessa resultat i relation till existerande didaktisk teori på området, intar Charlotte Baltzer ett annat perspektiv på lärares professionalitet. Det handlar om det professionssociologiska perspektivet,

som i blott liten utsträckning granskats i nordisk lärarforskning. Att avhandlingen hjälper till att lindra bristen på sådan forskning är nog så viktigt givet de stora skillnaderna som fortfarande förekommer gällande till exempel hur utbildningarna för de olika lärarkategorierna tilldelas resurser. Baltzers avhandling granskar empiriskt hur den svenska lärarlegitimationsreformen utnyttjades som facklig professionsstrategi. Lärarlegitimationsreformen hade emellertid ett annat syfte än att stärka professionen i sig – det handlade ytterst om att höja elevernas kunskapsnivå, och då sågs lärarlegitimationen av staten som ett instrument att uppnå detta.

Charlotte Baltzer studerar medelst ett omfattande empiriskt material hur lärarförbundens professionskrav formulerats och medierats på tre policyarenor – den lärarfackliga, den politiska och den mediala – mellan 1992 och 2014.

I likhet med den först beskrivna avhandlingen om Klafki, omfattar Baltzer också idén om att utbildningsfenomen måste kontextualiseras historiskt för att hermeneutiskt rätt tolkas. Arbetet utgick också från ett slags ideologikritiskt perspektiv.

Teoretiskt är arbetet huvudsakligen förankrat i Abbots professionssociologi. Avhandlingen visar att legitimeringsreformens förslag om högre krav på behörighet, forskningsanknytning och karriärsteg för lärare, är ett resultat av både intraprofessionella strategier och samhällelig politisk styrning och opinionsbildning. Det visar sig, att givet ett bestämt nationellt politiskt läge kan politiska partier omvärdera sina strategiska ställningstaganden – det som tidigare

inte var tänkbart, är eftersträvansvärt i ett nytt läge.

Avhandlingen är också såitll-vida intressant att lärarförbunden uppfattat att en statligt utfärdad lärarlegitimation kunde stärka lärarnas professionella autonomi. Traditionellt har ju professionalisering förenats med att professionsgruppen själv äger rätt och möjlighet att till exempel genom forskning bidra till det teoretiska tänkande som skall bära professionen. Därför har professionerna ofta slagit vakt om att *utbildningsinstitutionerna*, i detta fall universiteten, skall kunna fungera så autonomt som möjligt och att lärare som den utbildande institutionen förklarar kompetenta också betraktas som behöriga. Lärarlegitimationens införande i Sverige bröt således universitetens monopol att bedöma behörigheten. Den svenska policyn kom att likna den tyska där formell lärarbehörighet uppnås först efter att färdigt utbildade lärare blir godkända genom en särskild statlig bedömningsprocess. I ett dylikt perspektiv kunde lärarlegitimationen de facto tolkas som ett deprofessionaliserande tilltag. Lärarförbunden som fackliga organisationer såg emellertid att vissa vinster stod att hämta med att understöda den nya policyn, även om legitimationen är uttryck för en stramare instrumentell styrning av lärarkåren. En sådan stramare styrning syns i många länders striktare nationella läroplaner och obligatoriska test av elevernas kunskaper, vilka bägge reducerar det didaktisk-professionella handlingsutrymmet i klassrummet. Ur ett samhälleligt demokratiperspektiv är det likväl avgörande att trygga lärares autonomi: till den grad som

skolan tillåts problematisera också läroplanens mål och innehåll med pedagogiska motiv, kan läraren arbeta på elevens villkor på ett icke-affirmerande sätt så att reell, produktiv frihet uppnås, vilket är en förutsättning för demokratins funktion.

## Det kommunala utbildningsledarskapet

Vi noterade inledningsvis att skolans mål och innehåll är föremål för deliberation på många nivåer och utövas av många professionella grupper. En av dessa nivåer är den kommunala, och en av aktörerna är den kommunala skolchefen. Oavsett nivå eller aktör är det fråga om ett komplext nätverk. Varje aktör som innehar en position i systemet har försetts med en viss tolkningsfrihet. Ofta utövas det mest inflytelserika ledarskapet just i medieringen, eller den hermeneutiska omtolkningen, och klargörandet av budskap, villkor och intressen. Det är också ett sådant komplext nätverk som kännetecknar den kommunala utbildningschefens arbete. Det är skolchefen som aktör som medierar mellan utbildningsadministrationen, det lokala politiska beslutsfattandet, skolornas lärare och rektorer samt föräldraopinionen, bland annat som den kommer till uttryck i särskilt opinionsbildande medier, både informella och formella. *Ann-Sofie Smeds-Nylunds* dr-avhandling spetsar sig på precis denna dynamik. Genom en empirisk undersökning granskas hur ett utbildningsledarskap tillsammans med andra aktörer opererar givet en kritisk incident: en skolindragning i kommunen.

Avhandlingen beskriver hur det kommunala ledarskapet framstår i den lokala tidningsdebatten liksom på sociala medier. Avhandlingen bygger teoretiskt på diskursiv institutionalism och den icke-affirmativa pedagogiken, som också varit direkt och indirekt närvarande i de tidigare avhandlingarna. Den icke-affirmativa teorin är relevant i så måtto att den betraktar relationen mellan politiska beslut och andra praxisformer som icke-hierarkisk, vilket innebär att det politiska beslutsfattandet ramar in den kommunala skolchefens arbete, men att denne samtidigt agerar föredragande för det lokala politiska beslutsfattandet. Med hjälp av en diskursanalytisk metodik beskrivs sådana diskurser som kommer till synes i skolreformer. Synliggörandet av dessa underlättar en fortsatt och mera nyanserad reflektivitet praktiker emellan. Avhandlingen visar att en pedagogikteoretisk utgångspunkt som den icke-affirmativa gott kan kompletteras av den diskursiva versionen av nyinstitutionell teori som Vivien Schmidt (2008) har utvecklat. Den senare erbjuder en mera nyanserad analytisk apparatur som vidgar den allmänpedagogiska teorin, som används för att identifiera skolledarskapet på kommunal nivå som ett led i en vertikal hierarkisk diskursordning i syfte att styra skolan.

## Avslutning

Den här essän inleddes med konstaterandet att deliberation gällande skolans mål, innehåll och metoder förverkligas på olika nivåer samt med många samverkande och varandra

motverkande professionella och icke-professionella aktörer, var och en ledda av sina intressen. De ovan beskrivna fyra avhandlingarna visar sammantaget på den stora komplexitet som kännetecknar den pedagogiska forskningen. Det har också blivit tydligt att utbildningsledarskapet så som det utövas på statlig nivå till exempel i form av införandet av krav på lärarlegitimation, eller på kommunal nivå i form av kritiska beslut kring skolors indragning, alldeles klart kastar ljus över frågor som utbildning och demokrati. I fallet kring lärarlegitimationen handlade det om lärarprofessionens relativa autonomi – skulle professionaliteten kontrolleras av kårens medlemmar själva, via universiteten eller också av särskilda organ inom statsmakten? Paradoxalt kunde man föreställa sig att resultatet av en legitimationsreform inte är en utökad utan en reducerad professionalitet och autonomi. Man kan förstå att både statliga myndigheter och regeringspartier, liksom fackförbunden, med hopp om kortsiktiga vinster (att höja elevernas kunskapsresultat), faller till föga och accepterar en reducerad autonomi bland lärarkåren, som i värsta fall kan förenas med mer detaljerad och på förhand fastslagen lärogång i skolan. Detta kunde i sin tur, åtminstone principiellt sett, tänkas motverka att utveckla elevernas förmåga till självständigt och ifrågasättande handlande, nog så viktigt för en fungerande demokrati samt fruktbart kulturliv och ekonomi. Också i Nina Mårds avhandling om möjligheterna för lärare att verka för mångvetenskaplig undervisning stiger frågan om professionell autonomi fram. Den professionella autonomi är,



som vi sett, på olika sätt förenad med möjligheterna att utöva en didaktik i skolan som har förutsättningar att vara gynnsam för en politisk demokrati. En sådan didaktik förutsätter att skolan tillåts fungera som ett rum för kritisk reflektion.

Avhandlingarna har på olika sätt nyttjat den icke-affirmativa pedagogikteori som referensram för de empiriska undersökningarna. Klafkistudien visar också på likheterna mellan den kritisk-konstruktiva skoldidaktiken som den utvecklats av Wolfgang Klafki och den icke-affirmativa allmänna pedagogiken som den utvecklats av Dietrich Benner. Det visar sig också att dessa positioner varken är allmändidaktiska eller allmänpedagogiska utan i främsta rummet skoldidaktiska och skolpedagogiska.

Michael Uljens

## Referenser

- Baltzer, Charlotte (2020): *Lärarlegitimation som facklig professionsstrategi: En analys av den svenska legitimationsreformen som argument för lärares (re)professionalisering*. Doktorsavhandling. Åbo: Åbo Akademi.
- Czarniawska, Barbara & Sevón, Guje (2005): *Global Ideas. How ideas, Objects and Practices Travel in the Global Economy*. Malmö: Liber.
- Goodson, Ivor & Rudd, Tim (2012): Developing a concept of 'refraction': Exploring educational change and oppositional practice. *Educational Practice & Theory* 34(01), 5–24.
- Grek, Sotiria (2008): From symbols to numbers: The shifting technologies of education governance in Europe. *European Educational Research Journal* 7(2), 2018–2218.
- Moilanen, Antti (2021): *Sivistys ja emansipaatio. Sivistävä ja yhteiskuntakriittinen opetus kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa*. [Bildning och emancipation. Bildande och samhällskritisk undervisning i kritisk-konstruktiv didaktik]. Uleåborg: Uleåborgs universitet.
- Mård, Nina (2021): *Mångvetenskaplig undervisning i klassläraruppdraget: Mellan autonomi och normativitet*. Doktorsavhandling. Åbo: Åbo akademi.
- Rudd, Tim & Goodson, Ivor (2016): Refraction as a tool for understanding action and educational orthodoxy and transgression. *Revista Tempos e Espaços em Educação* 9(18), 99–110.
- Schmidt, Vivien (2008): Discursive institutionalism: The explanatory power of ideas and discourse. *Annual Review of Political Science* 11, 303–326.
- Smeds-Nylund, Ann-Sofie (2018): *Kommunalt utbildningsledarskap – Att mediera mellan politik och medborgaropinion*. Doktorsavhandling. Åbo: Åbo Akademi.

Steiner-Khamsi, Gita (2004): *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. New York & London: Teachers College Press.

Uljens, Michael & Kullenberg, Tina (2021): Non-affirmative school didactics and life-world phenomenology – Conceptualizing missing links. In: Ane Qvortrup, Ellen Krogh & Stefan Ting Graf, red: *Didaktik and Curriculum in Ongoing Dialogue*, s 185–203. London: Routledge.

---

*Michael Uljens* är professor i pedagogik vid enheten för pedagogiskt ledarskap och utvecklingsarbete på fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi. E-post: michael.uljens@abo.fi