

Rapport 2026:4

Didaktiska relationer i klassrummet

Martin Malmström, David Rosenlund och Helena Roos, Malmö universitet

Projektrapport Didaktiska relationer i klassrummet

Projektsammanfattning

I denna rapport presenteras ett praktisknära projekt som undersöker didaktiska relationer i ämnena historia, matematik och svenska i klassrum på en skola med socioekonomiska utmaningar. Vi kommer fram till att de didaktiska relationerna formas av både ämnesspecifika traditioner och skolans kontextuella villkor. För eleverna är det viktigt att läraren har god relationell kompetens för att de ska lära sig. Lärarna är medvetna om hur viktiga relationerna är, men har en delvis annan bild av vad som kännetecknar en relationell kompetens än vad eleverna har. Elevernas relation till *innehållet* blir sällan särskilt djup, vilket kan bero på bristande subjektiv relevans, det vill säga att innehållet inte så ofta knyter an till dem. Det är också tydligt att den specifika kontexten spelar stor roll för vilket lektionsinnehåll som realiserar; brist på tid och skiftande utbildningskapital påverkar och lärarens val blir därför en balansakt mellan olika prioriteringar.

Avseende implikationer för praktiken så visar studien att när en skola finns i ett socioekonomiskt utsatt område finns det ett behov att arbeta systematiskt med relationell pedagogik tillsammans med didaktiska strategier för att elever ska kunna delta i meningsfulla didaktiska samtal. För att uppnå detta krävs tydliga organisatoriska strukturer som stödjer en kontinuitet i det didaktiska arbetet.

Undervisningen behöver ge eleverna tid att samtala om och bearbeta innehåll, eftersom detta stärker deras engagemang och förståelse. Detta kan uppnås genom att läraren plockar upp elevernas frågor och ger dem utrymme och möjlighet att vara delaktiga i situationer där de får tid att arbeta med en uppgift med tydliga ramar men utan lärarens direkta styrning, där de själva utforskar, provar strategier och tar ansvar för lösningen. Slutligen behöver skolor hantera den splittrade och tempofyllda skoldagen för att göra det möjligt för eleverna och lärarna att rikta sin uppmärksamhet mot samma innehåll vid samma tidpunkt och dela fokus på ett sätt som gör att de kan förstå och bygga vidare på varandras handlingar, frågor och idéer.

Projektets genomförande

Bakgrund och problematik

Den svenska skolan präglas i ökande grad av bristande likvärdighet. Skolverkets rapport *Bedömning av läget i skolväsendet* (2023) samt PISA (2023) visar att elevernas socioekonomiska bakgrund i allt högre grad påverkar deras skolresultat. På skolor med stora socioekonomiska utmaningar har undervisningen därmed ett dubbelt uppdrag: att kompensera för skillnader i elevers förutsättningar samt att skapa meningsfulla förutsättningar för lärande. I detta sammanhang blir de didaktiska relationerna centrala, det vill säga relationerna mellan lärare, elever och innehåll. Dessa relationer påverkar elevers möjligheter att uttrycka förståelse, ställa frågor, delta i diskussioner och utveckla motivation (jfr Tomaszewski et al., 2020). När elever upplever att undervisningen är meningsfull ökar både engagemang och lärande.

Den studie som presenteras här är praktisknära och genomfördes i en skolmiljö som kännetecknas av socioekonomiska utmaningar. Syftet var att undersöka hur didaktiska relationer formas i en sådan kontext, med särskilt fokus på klassrumsinteraktioner mellan lärare, elever och innehåll. För att fokusera på detta har den didaktiska triangeln använts som en teoretisk och begreppslig utgångspunkt där elever, lärare, innehåll och en omgivande kontext tillsammans bidrar till och påverkar relationerna (se bild 1).

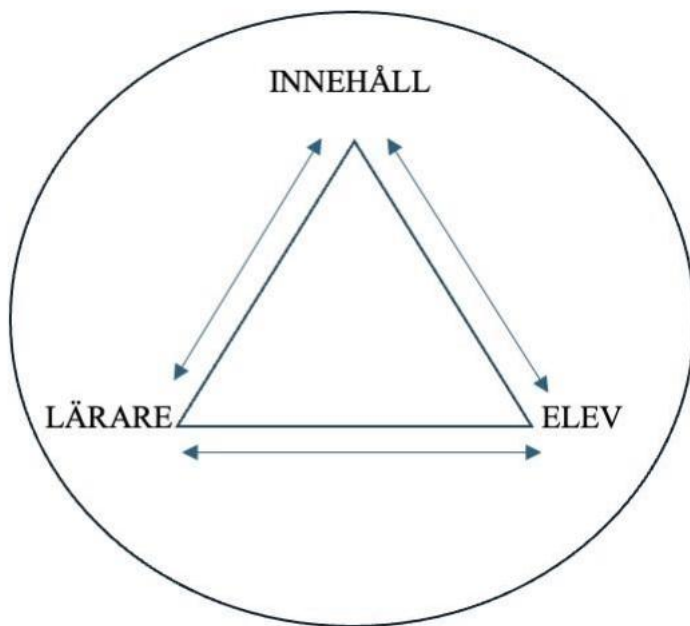


Bild 1. Den didaktiska triangeln med kontexten som inramande funktion.

För att analysera de didaktiska relationerna i klassrummet utgår vi från *Joint Action Theory in Didactics* (JATD), med inspiration från Brousseau (1997), Sensevy (2012) och Ligozat m.fl. (2018). JATD betraktar undervisning som en kollektiv, målinriktad aktivitet där lärarens och elevens handlingar förstås i relation till varandra och till det kunskapsinnehåll som formar interaktionen (Sensevy, 2012). Tre nyckelbegrepp är synliga i JATD: *joint affordance*, vilket handlar om en delad förståelse av innehållets relevans och användbarhet (Ligozat m.fl., 2018), *joint attention*, som avser graden av gemensamt fokus på innehållet och medvetenhet om den andres uppmärksamhet (Ligozat m.fl., 2018) samt *adidaktiska situationer*, där elever ges möjlighet att agera självständigt i relation till ett kunskapsproblem utan direkt lärarstyrning, men inom en ram som läraren har designat (Brousseau, 1997).

Urval av skola, lärare och elever

Forskningsmiljön var en högstadieskola i södra Sverige, med cirka 250 elever i årskurs 7–9. Skolan kännetecknas av socioekonomiska utmaningar och låga akademiska resultat. År 2023 uppnådde endast 58 procent av eleverna godkända betyg i alla ämnen, jämfört med 75 procent på nationell nivå, och 25,5 procent av eleverna saknade gymnasiebehörighet (Skolverket, 2024). Skolans socioekonomiska index var 191,8, betydligt över det nationella genomsnittet på 100, vilket tydligt indikerar de särskilda förutsättningar som påverkar elevernas möjligheter och prestationer. Ett högt värde innebär alltså att skolans elever har låga socioekonomiska förutsättningar. Projektets syfte diskuterades initialt med skolans rektor som uttryckte stöd för studien. Därefter genomfördes ett gemensamt möte där projektet presenterades för lärarna i historia, svenska och matematik, vilket resulterade i att tre historielärare, fem svensklärare och sju matematiklärare önskade delta i studien. Av de deltagande lärarnas elever deltog fem i historia, fem i svenska och fyra i matematik.

Design och datainsamling

I studien användes två metoder för insamling av empiri: fokusgruppintervjuer och klassrumsobservationer. Fokusgruppintervjuerna var till viss del inspirerade av metoden

stimulated recall. Nedan presenteras dessa metoder tillsammans med hur datainsamlingen genomfördes i projektet.

Fokusgruppintervjuer

Fokusgruppintervjuer genomfördes både med lärare och elever i ämnesspecifika grupper. Denna kvalitativa metod möjliggör gruppdiskussioner där deltagare kan reflektera gemensamt, vilket skapar rik och nyanserad data (Krueger & Casey, 2015). I den första omgången möttes lärarna för att diskutera vilka aspekter av undervisningen som var centrala att observera. Eleverna fick reflektera över viktiga aspekter av undervisning och lärande i sina respektive ämnen. Dessa diskussioner användes sedan som utgångspunkt i framtagandet av ett observationsschema vilket senare användes i klassrumsobservationer i respektive ämne.

Efter observationerna genomfördes en andra omgång fokusgruppintervjuer med lärare och elever i vilka en typ av *stimulated recall* användes (se Calderhead, 1981). Det innebar att deltagarna reflekterade över case inspirerade av den observerade undervisningen. Dessa behandlade teman såsom gemensam uppmärksamhet, gemensamma resurser (*joint affordance* och *joint attention*), didaktiska situationer samt klassrumsmiljö (miljöfaktorer som påverkar undervisning, exempelvis buller och socialt klimat). Casen fungerade som stimulans för deltagarnas resonemang. Totalt genomfördes 12 fokusgruppintervjuer: sex med lärare och sex med elever. Intervjuerna strukturerades för att stödja en *clinical partnership*-ansats (Wagner, 1997), där lärare och elever deltar med erfarenheter och analys.

Klassrumsobservationer

De observationsscheman som användes omfattade ämnesspecifikt innehåll, sociala och skolrelaterade aspekter, undervisningsorganisation (individuellt eller grupparbete), lektionssekvenser samt utmaningar, inklusive sociala, kulturella, språkliga och innehållsrelaterade faktorer. Särskild uppmärksamhet ägnades åt didaktiska interaktioner, där lärarens och elevens bidrag till dialog kodades som monolog, dialog eller triolog, inklusive icke-verbal kommunikation.

Observationerna genomfördes på fem historielektioner, fem svensklektioner och sex matematiklektioner. Observationerna i varje ämne genomfördes av en och samma medverkande forskare, som har ämnesdidaktisk kompetens i ämnet. Observatören placerade sig längst bak i klassrummet och fyllde i observationsschemat. Varje observation varade under en hel lektion.

Analys

Intervjuerna transkriberades ordagrant, och observationsguiderna användes som utgångspunkt för observationsanteckningar. Materialet analyserades i flera steg. Först diskuterades det av forskarna vid två tillfällen i relation till den didaktiska triangeln (se bild 1) och därefter genomfördes en mer detaljerad reflexiv teoretisk tematisk analys (Braun & Clarke, 2019) där fokus för analysen var de didaktiska relationerna. Analysen syftade till att identifiera både ämnesspecifika och tvärdisciplinära teman i relation till de didaktiska relationerna. Reflexivitet var särskilt viktig eftersom forskarna arbetade med flera ämnen och var närvarande i flera klassrum.

Etiska överväganden

Studien har genomgått etikprövning (Dnr 2024-05562-01). Alla deltagare informerades om syftet, frivilligheten och rätten att avbryta utan konsekvenser. Skriftligt samtycke erhöles från lärare, elever och deras vårdnadshavare, varefter deltagarna pseudonymiserades. De

medverkande forskarna upprätthöll kontinuerlig reflexiv medvetenhet om sin roll i forskningsprocessen (se Alderson & Morrow, 2020). Dessutom följdes riktlinjer för ansvarsfull datalagring, säker förvaring och noggrann rapportering av resultat.

Projektets viktigaste resultat och diskussion

Utgångspunkten vid insamlingen av material har varit de didaktiska relationer som finns mellan läraren, eleverna och innehållet, ofta beskrivet som en didaktisk triangel. Här presenteras resultaten för respektive relation, även om det i praktiken är svårt att renodla dessa relationer. Vi ser även kontexten för den didaktiska triangeln som en viktig förutsättning för relationerna. Detta symboliseras med en cirkel runt triangeln (se bild 1). Kontextens vikt lyfts i diskussionen.

Lärare-elevrelation

I flera av de observerade klassrummen var de sociala relationerna mellan lärare och elever goda. Lärarna pratade på ett konstruktivt sätt med eleverna och fick oftast konstruktiv respons från eleverna när de kommunicerade med lärarna. Det fanns dock undantag, där en specifik elevgrupp var otrevlig mot såväl lärare som andra elever.

Det är tydligt i elev-intervjuerna att de ser den sociala relationen med läraren som en viktig förutsättning för en didaktisk lärare-elevrelation. I samtliga tre elevgrupper, historia, matematik och svenska, lyftes detta fram som en viktig aspekt. Till exempel berättade en elev i samtalet om matematikundervisning att

lärare som man tycker om, det känns som den bryr sig och vill att man ska lära. Det är så C är, man behöver lyssna på eleverna och deras intresse för att man ska lära, men det finns lärare som inte gör det. Då typ lär man sig inte, och man förstår inte riktigt genomgången.

Det verkar alltså tydligt att den mellanmänniskliga aspekten av relationerna är viktig för eleverna. I lärarintervjuerna handlade samtalet snarare om att elevernas intresse och engagemang var av stor vikt. Lärarna uttryckte att det inte kändes bra när de inte fick den respons de väntat sig från en klass, men menade att det ofta berodde på faktorer utanför deras kontroll. En intressant aspekt är att några lärare tyckte att det var tillräckligt om en liten andel av en klass var intresserad och engagerad i undervisningen.

Lärare-innehållsrelation

En stor andel av eleverna menade vid det första intervjutillfället att genomgångarnas utformning är viktig, både deras innehåll och längd. Exempelvis uttryckte en elev i relation till matematikgenomgångar att "det är skönt att inte alltid ha en massa genomgångar, inte för långa genomgångar, då tappar man intresset."

Följaktligen är lärarens relation till innehållet och dess presentation viktig för att engagera eleverna. Eleverna ser långa genomgångar som ett hinder för engagemang. Vid observationerna såg vi exempel där elever föreföll ha svårt att vara fokuserade under lärarnas relativt långa genomgångar. Lärarna i historia motiverade vid det andra intervjutillfället sina monologer med att de måste hinna behandla allt centralt innehåll, bland annat med hänvisning till de nationella proven. Detta var också en anledning till att de ofta valde att inte plocka upp frågor och reflektioner om innehållet som kom från eleverna.

Vid flera av observationerna förmedlades innehållet i undervisningen ofta i ett högt tempo och lärarna växlar ofta till nya teman i förmedlingen utan att stanna upp och sammanfatta det som behandlats. Eleverna menade vid det första intervjutillfället att det var viktigt att lärarna stannar upp i undervisningen, sammanfattar och synliggör hur olika teman förhåller sig till varandra. Vid observationerna ser vi flera exempel där förväntningarna förefaller vara låga. Ett exempel från svenskämnet är när målet för en lektion i litteraturhistoria är att eleverna ska lära sig "något om romantiken". Det finns dock exempel där läraren i högre utsträckning utgår från elevernas livsvärld. Ett exempel, även det från svenskämnet, är när elever ska skriva låttexter som en del av undervisning i lyrik, något flera av eleverna utifrån elevaktiviteten att döma verkar uppskatta. Vi vill också lyfta fram att det vid observationerna i de flesta fall var ämnesinnehåll som behandlas. Det är inte särskilt ofta som annat, till exempel ordningsfrågor, tar plats i undervisningen.

Elev-innehållsrelation

Vid observationerna bestod en stor del av elevernas relation till undervisningsinnehållet i att ett fåtal elever i en klass gav korta svar på slutna frågor från läraren. Det hände också att elever ställde frågor till läraren. Dessa frågor handlade ofta om förtydliganden om något som läraren sagt i sin genomgång. Eleverna säger i båda fokusgruppsamtalen att de behöver få samtala med varandra om det som behandlas i undervisningen för att de ska ha en god möjlighet att lära sig något. I samma riktning går uttalanden om att de uppskattar när det blir intressanta diskussioner i klassen, något som eleverna i historia benämner som djupdykningar. Eleverna uttryckte vid fokusgruppsamtalen att det var utmanande att vara engagerad i undervisningen i flera ämnen under en dag, eftersom engagemang på en lektion gjorde att det var svårt att uppamma energi för att vara engagerad under kommande lektioner. Observationerna visar att elevers diskussioner sinsemellan ofta rör annat än undervisningen vilket kan ha med detta att göra.

Det finns emellertid exempel på tillfällen vid observationerna när innehållet får eleverna att samfällt ge uttryck för reaktioner, som när de känner igen den romantiske poeten Byrons namn från spelet *Brawl Stars*. Det är tydligt att exempel som kan relateras till deras fritidsintressen och livsvärld kan skapa engagemang. Lärarna ger i fokusgruppsamtalen uttryck för att eleverna blir engagerade när de fångar upp frågor från eleverna och låter sådant ämnesinnehåll vara utgångspunkt för fördjupningar. Ett exempel som lärarna återkom till i historieämnet är när en elev frågade om *kejsarsnitt* kommer från den romerska antiken och Ceasar. Denna fråga ledde enligt lärarna till en fördjupning den veckan, men var även något som denna klass återkom till när undervisningen behandlade senare delar i kronologin, som naturvetenskapliga framgångar under 18- och 1900-talen. Lärarna pratade om detta exempel i närmast mytiska termer; som ett tillfälle när undervisningen verkligen fungerat bra.

Kontexten och dess betydelse

Som tidigare nämnts ligger skolan där projektet genomförts i ett socio-ekonomiskt utsatt område. Denna kontext har påverkan på både undervisning och elevernas förhållande till skola och lärande. Lärarna ger uttryck för att elevernas intressen påverkar hur de ser på undervisning. Exempelvis berättar en lärare i matematik och NO att "i dag kom de en kvart för sent för de hade bytt ratt på bilen [epatraktorn]. Och det var liksom inget konstigt, ja men vi bytte ju ratt på bilen. Det var ju viktigare än evolutionen såklart, ja sen började de jobba men bara ja...".

Några av lärarna berättar att de försöker förklara begrepp för eleverna genom att koppla det till något som är relevant för dem som ett sätt att öka intresset. Men den stora tidspressen

försvårar arbetet. Inte minst det faktum att grupperna är heterogena påverkar arbetssättet. Vissa elever behöver entusiasmeras medan andra behöver tydlig struktur. Lärarna behöver därför balansera utvecklingar och ett förutbestämt pensum.

Även föräldrarnas inställning till skolan har enligt lärarna inverkan på elevernas inställning till skolarbete. En av lärarna säger att "[d]et är så man pratar till varandra och det kan man ju höra på utvecklingssamtal, man hör den här jargongen och tänker att oj, oj, oj".

En annan aspekt som blev synlig vid observationerna var att start- och sluttid på lektionerna ofta var otydliga. Elever droppade in och ut under hela lektionstiden och tid och rum för fokus och start och avslut av lektionen var väldigt litet. Lärare gav uttryck för att de var medvetna om detta, men att det är ett sätt att få eleverna att komma på lektionen överhuvudtaget. Det bidrar dock till viss oro i klassrummet. Eleverna själva ger uttryck för hur stök i klassrummet påverkar deras lärande. En elev i matematik säger att

det gör att man inte kan koncentrera sig vid genomgången och man behöver ställa fler frågor under tiden efter. Ibland delar läraren in oss i grupper och då blir det bättre när några går iväg. C får det att fungera för hon håller dem [killarna] lugna.

Således är kontexten av stor betydelse både för hur undervisningen kan utformas och för vilka exempel som kan användas för att väcka och upprätthålla elevers intresse. Den påverkar även vilka föreställningar och förväntningar som elever och lärare har på kunskap och lärande i skolan. Dessa förväntningar formas i sin tur av det omgivande samhället och av elevernas sociala relationer. Kontexten kan därför fungera både som en resurs och som en begränsning i relation till elevers lärande.

Diskussion

Som resultaten visar har den socioekonomiska kontexten stor betydelse i skolor med socioekonomiska utmaningar. Denna kontext sätter ramarna för vilken undervisning som blir möjlig och har inverkan på de didaktiska relationer vi lyft i resultatet. Läraryrket innebär kompromisser, balansakter och svåra avvägningar. Vi kan se att för lärare på den skola vi besökt, med elever med låga socioekonomiska förutsättningar, blir dessa balansakter ännu svårare och kritiska.

När det gäller kontextens betydelse för relationen mellan lärare och elever handlar balansakten bland annat om att eleverna har behov av en social omsorg som kan vara svår för lärarna att möta. I denna balansakt ska lärarna förutom att möta elevernas sociala behov också behandla ämnesinnehåll i undervisningen och skapa goda förutsättningar för lärande. Vi tolkar resultaten som att elever och lärare har delvis olika förväntningar på och förhoppningar om vad undervisningen ska innehålla. Om elever och lärare inte har en gemensam uppfattning försvåras möjligheter för en gemensam syn på undervisningens syfte, det vill säga en *joint affordance* (se Ligozat m.fl., 2018).

För relationen mellan lärare och innehåll har kontexten betydelse i den mening att lärarnas erfarenhetsbaserade förväntningar på eleverna förmodligen har med skolans socioekonomiska kontext att göra. Dessa förväntningar påverkar hur lärarna planerar och genomför sin undervisning. Om förväntningarna på elevernas intresse är lågt är sannolikheten för didaktiska situationer (Brousseau, 1997) också låg, då dessa förutsätter att läraren har högre förväntningar på elevernas förmåga att hantera innehållet. Samtidigt är elevunderlaget

heterogent vilket innebär att läraren behöver balansera mellan att tillgodogöra både motiverade och omotiverade elevers behov.

Slutligen kontextens betydelse i relationen mellan eleverna och innehållet. Eleverna på denna skola behöver bli engagerade i innehållet för att komma till lärande. Som Tomaszewski m.fl. (2020) påpekar är motivation särskilt viktigt för elever i skolor med socioekonomiska utmaningar. Eleverna efterfrågar att behandla innehållet i samtal i undervisningen, vilket kan skapa engagemang. Lärarna behöver i balansakten med att engagera elever och samtidigt hinna med kursplanens innehåll också hantera den heterogenitet som är ett resultat av den socioekonomiska kontexten. Vi ser exempel på när undervisningens innehåll engagerar eleverna, exempelvis genom att lärarna knyter an till elevernas livsvärldar men på grund av balansakten är de exemplen förhållandevis få.

Slutsatser och bidrag (ca 500 ord)

I denna avslutande del reflekterar vi först kring vad projektet kan bidra med till forskningsfältet, och sedan kring vad som kan krävas i det didaktiska arbetet för att kontexten inte ska bli utslagsgivande.

Bidrag till forskningsfältet

Projektet bidrar med ny kunskap om hur didaktiska relationer formas och utmanas i socioekonomiskt utsatta undervisningskontexter. Analysen visar att eleverna själva uttrycker att de mellanmännsliga relationerna – relationerna mellan elever och mellan lärare och elever – är en förutsättning för att de didaktiska relationerna ska fungera. Detta perspektiv artikuleras till viss del även av lärarna, men framträder inte i så stor utsträckning i undervisningen. Här blir den didaktiska sociala relationen central, en dimension som varken ryms fullt ut inom traditionell relationell pedagogik, som främst fokuserar på relationer i allmän mening, eller inom klassisk didaktik, som i huvudsak betonar innehåll och struktur. I socioekonomiskt utsatta miljöer framstår behovet att kombinera dessa didaktiska–sociala relationer som särskilt kritisk.

Även om det finns exempel på dialogisk undervisning visar analysen att lärare i hög grad förmedlar innehållet genom monologiska undervisningsformer. Enligt eleverna innebär detta att de får eleverna svårt att tillgodogöra sig stoffet. En didaktisk relation som kännetecknas av *joint affordance* och *joint attention* etableras därmed inte fullt ut. Det innebär i sin tur att lärare och elev endast undantagsvis möts i den didaktiska triangelns övre punkt. Flera faktorer samverkar till detta. Externa krav, såsom nationella prov, skapar ett tryck på lärarna att hålla ett högt tempo, vilket ytterligare kan förstärka monologiska undervisningspraktiker. Därtill bidrar förmodligen den socioekonomiska kontexten till lärarnas ofta låga förväntningar på eleverna till att flera av dem väljer arbetssätt som inte ger utrymme för gemensamt utforskande eller didaktiska situationer där eleverna kan bearbeta innehållet tillsammans.

Resultatens relevans för skolverksamheter med stora utmaningar

Resultaten visar att den socioekonomiska kontexten spelar stor roll för de didaktiska relationerna i klassrummen. För att skapa sociala relationer som gör att eleverna upplever sig som sedda bör man på skolor med låg SES arbeta på ett systematiskt sätt med relationell pedagogik i anslutning till konkreta didaktiska strategier. Det handlar både om hur rent mellanmännsliga aspekter kan hanteras i klassrummet och om hur relationer skapas i de

didaktiska samtalen. På en skolnivå kan det finnas ett behov att arbeta med såväl organisation som tydliga strukturer och regler för att bygga en skolkultur som ger eleverna möjligheter att lära sig. Det kan till exempel handla om hur man formerar de nya klasser som börjar på en skola, att hålla samman eller splittra de sexor som ska börja i sjuan.

Lärarna i studien betonar att de behöver täcka in en stor mängd stoff medan eleverna efterfrågar en undervisning där de får möjlighet att prata med varandra om innehåll och göra klart uppgifter. Det finns ett behov för dessa skolor att skapa möjligheter för eleverna att bli delaktiga i innehållets bearbetning i klassrummet. Detta hänger samman med de förväntningar som skolan har på eleverna. Med höga förväntningar på eleverna kan lärare i större utsträckning plocka upp frågor från eleverna, och på så sätt möta eleverna i *joint attention*, vilket kan bidra positivt till klassrumsklimatet och lärandet. Ytterligare ett sätt att förkroppsliga högre förväntningar är att ge eleverna tid och förtroende att arbeta i didaktiska situationer. Det kan innebära att ge eleverna möjlighet att arbeta i lugn och ro med uppgifter som bränner till.

Den situation som både lärare och elever beskriver som problematisk, att tempot är högt på grund av externa faktorer och att skoldagen upplevs som splittrad behöver skolorna hitta strategier för att hantera på ett sätt som gör det möjligt för eleverna och lärarna att ingå i *joint attentions* varar en längre tid.

Referenser

Alderson, P., & Morrow, V. (2020). *The ethics of research with children and young people: A practical handbook*. SAGE Publications.

Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative research in sport, exercise and health*, 11(4), 589-597.

Brousseau, G. (1997). *The theory of didactic situations in mathematics*. Dordrecht: Kluwer.

Calderhead, J. (1981). Stimulated recall: A method for research on teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 51(2), 211–217. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1981.tb02474.x>

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). Focus group interviewing. *Handbook of practical program evaluation*, 506-534. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Ligozat, F., Lundqvist, E., & Amade-Escot, C. (2018). Analysing the continuity of teaching and learning in classroom actions: When the joint action framework in didactics meets the pragmatist approach to classroom discourses. *European Educational Research Journal*, 17(1), 147-169.

PISA (2023). Organisation för ekonomiskt samarbete och utveckling. (2023). PISA 2023: Resultat och analyser [Rapport]. OECD Publishing.

Sensevy, G. (2012). About the joint action theory in didactics. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(3), 503–516.

Skolverket (2023). Skolverkets bedömning av läget i skolväsendet 2023.

Skolverket, 2024

Tomaszewski, W., Xiang, N., & Western, M. (2020). Student engagement as a mediator of the effects of socio-economic status on academic performance among secondary school students in Australia. *British Educational Research Journal*, 46(3), 610-630.

Wagner, J. (1997). The unavoidable intervention of educational research: A framework for reconsidering researcher-practitioner cooperation. *Educational Researcher*, 26(7), 13–22. doi: 10.2307/1177125