

# Så kan vi inte ha det: Om den begränsade kritiska genomslagskraften hos mikroorienterad pedagogisk interaktionsforskning

Fritjof Sahlström

*Åbo Akademi, Sverige*

## SAMMANFATTNING

Den sociala vändningen inom pedagogik och samhällsvetenskaper ledde till en stor ökning av mikroorienterad pedagogisk forskning. Inom detta paradigm har en stor mängd resultat med betydande potential för kritik och förändring tagits fram. Det normativa genomslaget för den forskningen har dock varit begränsat, både med avseende på konkreta konsekvenser för lärande och undervisning och för den allmänna utbildningsdebatten. Artikeln diskuterar, delvis med utgångspunkt i författarens egen forskning, olika möjliga orsaker till detta.

Varför skulle jag skriva om kritik, tänkte jag när jag fick frågan om att skriva för tidsskriften. Kritik, tänkte jag, är i första hand för andra. För dem som läst lite mer än jag, som är insatta i både nya och gamla diskurser. Som läst sin Fairclough (t.ex. 1995), och kan kritisk diskursanalys. Som närmat sig och förhållit sig till det normativa, under 1900-talet ofta med ett klassperspektiv (t.ex. Beach, 1999), under de senaste åren istället ofta ur ett perspektiv på mångfald och olikhet som bottenar i genusteori och rasteori (t.ex. Ahmed, 2012).

Det är det som är poängen, svarade en av redaktörerna när jag frågade. Att diskutera kritik, pedagogik och normativitet ur metodiska och empiriska perspektiv, snarare än ur teoretiska. Okej, tänkte jag, och tackade ja. Det är lätt att skriva ja som svar. Resten av skrivandet är inte alltid lika enkelt. Vilket kommer att bli tydligt. Den här texten är inte en vetenskaplig artikel i traditionell mening, utan ett försök att föra en mera öppen diskussion om empirisk pedagogisk forskning, normativitet och kritik.

---

\*Korrespondanse: Fritjof Sahlström, [Fritjof.Sahlstrom@abo.fi](mailto:Fritjof.Sahlstrom@abo.fi)

© 2021 Fritjof Sahlström. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: Fritjof Sahlström. «Så kan vi inte ha det: Om den begränsade kritiska genomslagskraften hos mikroorienterad pedagogisk interaktionsforskning» Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, Vol. 7, 2021, pp. 71–80.

<http://dx.doi.org/10.23865/ntp.k.v7.3011> 71

## **Den sociala vändningen**

Många av resultaten från ny pedagogisk forskning om undervisning och lärande (t.ex. Juvonen et al., 2019; Melander & Aarsand, 2017; Rusk, 2019) har en stor kritisk potential, med resultat som är direkt relevanta för en normativt orienterad bredare skoldebatt. Men det är påfallande sällan som den kopplingen görs eller uppstår. Istället förs den normativa diskussionen från andra perspektiv.

Mitt huvudargument här, som jag ska försöka utveckla i resten av texten, är att den empiriska interaktionsforskningens svårigheter med att kontextualisera och kommunicera sina resultat har medverkat till att skapa ett gemensamt samhälleligt rum för kritisk diskussion av skola och utbildning som har orealistiska förväntningar på vad forskning ska kunna bevisa, och som i stor utsträckning är frikopplad från vetenskaplig empiriskt baserad kunskap (t.ex. Kessel et al., 2020).

I en diskuterande text som den här är det omöjligt att ge en helhetsbild eller göra rättvisa för den forskning som finns. Därför kommer jag att använda exempel från forskning jag känner väl till och själv varit inblandad i på olika sätt. Inte för att just forskningen skulle vara särskilt bra eller originell, men för att den finns mig till handa och fungerar för min diskussion här.

På 1980- och 1990-talen etablerades en ny uppsättning paradigmer för att förstå bland annat lärande med fokus på socialt deltagande och kulturell identitet. Den här forskningen flyttade intresset från ett tidigare dominerande fokus på individuell kognition och kunskapsförvärv och intresserade sig istället för social interaktion. Denna sociala vändning har beskrivits till exempel i termer av situerad kognition (Lave, 1988), situated learning (Lave & Wenger, 1991), distribuerad kognition (Hutchins, 1995) och New Literacy Studies (Gee, 1990; Street, 1993). I Norden och Sverige kom särskilt Roger Säljö (2000, 2005) att bli viktig för den här sociala vändningen, med sina många texter om det sociokulturella perspektivet.

## **Svarta lådor-forskning**

Den sociala vändningens ontologi styr den vetenskapliga blicken mot människors vardagsgörande, eftersom det är där som liv, lärande och identitet blir till, i det som vi på 1990-talet lärde oss att kalla konstitutiv konstruktionism. I forskargruppen UTKIK (se Melander et al., 2004), där jag blev forskare, ledd av Sverker Lindblad och Héctor Pérez Prieto vid Uppsala universitet, hade en generation före mig hunnit ta en ordentlig vända via teoretiskt baserad marxistisk kritik av skola och utbildning. Den resan hade skapat ett intresse för empirisk forskning om barns och ungas erfarenheter med sikte på innehållet i ”the black box of education”, som legendariska Karabel och Halsey (1977) formulerade i en omfattande kritik av samtidig pågående forskning redan på 1970-talet (se också Cuban, 2016). I Uppsala, och på många andra håll, fanns stora förhoppningar om att kunna hitta skillnader i olika elevers vardagserfarenheter, och sedan relatera dem till strukturella skillnader på makronivå. Jag var och är själv en av de forskarna som klivit ut i klassrum med ett initialt intresse för just det.

Jag använde just metaforen svart låda i inledningen till min doktorsavhandling (Sahlström, 1999), för mer än tjugo år sedan. Uttrycket kan initialt påminna om haveriutredningar, där tekniska loggdata från ett flygplans svarta låda undersöks för att förstå varför en olycka inträffat. Det är frestande att tänka så. Men ganska ointressant. För svarta lådor-utredningar utförs när saker faller till marken eller sjunker. Allmänt taget har nordisk utbildning inte kraschat. I själva verket går den ganska bra, och fortsätter att flyga i en snabbt föränderlig världs postmoderna skyar. Visst, den stöter på en viss turbulens på vägen, men relativt robust kommer den iväg i tid, landar i tid och det är inte alltför skvalpigt på vägen. Vilket för till det relaterade men mycket svårare svarta lådan-perspektivet: att försöka bestämma inte hur och varför saker kraschar utan hur och varför de faktiskt fungerar.

Att förstå det är mycket svårare än att förstå varför de misslyckas. I mina bättre stunder som forskare har jag fått vara med om bra och intressant svarta lådan-forskning, med många kritiska och normativa implikationer. Bland det jag tillsammans med andra kommit fram till finns också några, ärligt talat ganska få, exempel på resultat som borde ha kritisk och normativ potential. Till exempel att katederundervisning är interaktionellt organiserad så att det är mera troligt att den resulterar i ojämlikhet istället för jämlikhet (t.ex. Sahlström, 1999). Att lärares undervisning också formas av elevers handlingar (Emanuelsson & Sahlström, 2008). Att elevers mobiltelefoner i klassrum inte utgör något hot mot traditionell katederundervisning, utan snarare stöder och möjliggör den, eftersom eleverna orkar bättre med att bara lyssna och inte prata om de kan göra något lite annat samtidigt (Sahlström et al., 2019).

Man kunde tro att de här resultaten, och alla andra utbildningsinteraktionsforskarens resultat, skulle uppfattas som relevant kritiska för skola och utbildning, och att de skulle få något slags konsekvenser, om inte för själva undervisningen så åtminstone för skoldebatten. Så är det absolut inte. Det mesta är sig likt i skolorna, och den offentliga diskussionen ångar på. I Norden har den debatten till exempel handlat om mobiltelefoner, katederundervisning och invandrare. Om nya och gamla läroplaner. Allt relevant men ofta inte baserat på empirisk forskning inifrån utbildningens svarta låda, utan på en blandning av erfarenheter och värderingar, eller på ganska snabba läsningar av sammanfattningar av internationella forskares sammanfattning, som till exempel genomslaget av John Hatties (t.ex. Hattie, 2009) aggregerande forskning om framgångsrik undervisning.

### **Resultat som inte räknas?**

Hur kan det komma sig att det är så många som lärt oss så mycket om sådant som inte fungerar, och ändå inte fått något egentligt genomslag för det?

En första anledning är att det är svårt med empiriskt baserad normativ diskussion om skolan, eftersom skola och lärande påverkas av långt fler faktorer än vad en normal diskussion får plats med. Det entydiga som efterfrågas i en allmän diskussion går inte att hitta, och som en konsekvens hamnar den pedagogiska forskningen lätt vid

sidan av kritisk och normativ debatt. David Berliner, amerikansk pedagog, har skrivit en bra text om detta, i en artikel med titeln ”Education – the hardest science of all” (Berliner, 2002). Berliner menar att pedagogiken delvis är unik genom att oavsett på vilket sätt man närmar sig ett pedagogiskt problem, som till exempel likvärdighet, verkar det som att man riskerar att bli överväldigad av den komplexitet som finns i de konstitutiva utbildningsprocesserna. I artikeln, som skrevs som svar på den amerikanska regeringens förväntningar på att utbildningsvetenskap skulle leverera så kallade hårda resultat, argumenterar Berliner starkt för en mer reflexiv syn på utbildningsvetenskap. Nästan 20 år senare tror jag att han fortfarande har något att säga i förhållande till pedagogik och kritik och till den empiriska pedagogiska forskningens förutsättningar att bidra till debatt och utveckling. ”De anmärkningsvärda fynden, begreppen, principerna, tekniken och teorierna vi har kommit fram till i pedagogisk forskning är en triumf, efter att ha gjort vårt bästa med våra sinnen. Vi har erövrat enorm komplexitet”, skriver Berliner (2002, s. 20).

De anmärkningsvärda fynden finns där, absolut, och i viss mån är det säkert också så att viss enorm komplexitet har erövrats. Men en hel del av de anmärkningsvärda fynden har dessvärre haft en mycket begränsad kritisk funktion, om man med det menar att forskningen skulle ha bidragit konstruktivt till normativ diskussion om utbildning och ha varit med om att förändra den.

Orsakerna till det är många. En av dem är det som Berliner skriver om, att de externa förväntningarna på de pedagogiska vetenskaperna är orealistiska, och att en snabb och förenklande samhällsdebatt inte går ihop med den empiriska pedagogiska forskningens krav på komplexitet. Det är inte hela förklaringen.

### **Kulturella myter och tappade spår**

Professor Graham Nuthall var en framstående nyzeeländsk klassrumsforskare med en lång och framgångsrik karriär inom klassrumsforskningen. Precis innan sin bortgång 2004 skrev han en självkritisk reflekterande artikel, ”The cultural myths of learning and teaching” (Nuthall, 2005) om hur det hade kommit sig att han själv, och också en betydande del av den pedagogiska forskningen, hade varit och delvis fortfarande är inne på konceptuella villospår som gjort det omöjligt att förstå elevers lärande på ett korrekt sätt.

Artikeln är en mycket välskriven och ännu idag, 15 år efter att den publicerats, svidande kritik av hur det pedagogiska fältet tänker om relationen mellan undervisning och lärande. Nuthall lyckas tålmodigt och elegant visa hur pedagogikens myter och vanföreställningar i praktiken har stängt dörrarna för möjligheterna att lära sig evidensbaserat. Med avseende på svarta lådan-kunskap visar Nuthall övertygande att vi fortfarande vet alldeles för lite om relationen mellan vad lärare gör, vad elever gör och vad elever lär sig som en konsekvens av mötet mellan undervisning och interaktion. Som forskare är det också omöjligt att inte bli åtminstone lite avundsjuk på den envetna satsning Nuthall gjorde på att lära sig mera, trots att han aldrig fick något betydande större internationellt erkännande.

Jag funderar på vad jag själv hållit på med, eftersom jag i min forskning intresserat mig för just lärande, interaktion och undervisning. Min arbetsvardag efter disputation har varit fylld av till exempel:

- Läsning av Lyotard
- Kritik av Tomas Englund, Leif Östman och Carl-Anders Säfström
- Försvar mot kritik från Tomas Englund, Leif Östman och Carl-Anders Säfström
- Närläsning av Emmanuel Schegloff
- Snabbläsning av Manuel Castells
- Snabbläsning av Judith Butler
- Kritik av Ference Marton, Jonas Emanuelsson och Ulla Runesson
- Försvar mot kritik från Ference Marton, Jonas Emanuelsson och Ulla Runesson
- Samarbete med Ference Marton, Jonas Emanuelsson och Ulla Runesson
- Fascination över samtalsanalysens möjligheter att studera lärande
- Förslag till samtalsanalytisk approach till lärande
- Försvar av samtalsanalytisk approach till lärande
- Fascination över hur mycket man i Linköping kan bråka om vad som är rätt sorts samtalsanalys
- Försvar av samtalsanalytisk approach till lärande
- Lite mera försvar av samtalsanalytisk approach till lärande
- Läsning av PISA
- Kritik, lös, av PISA
- Fascination inför PISA
- Kommentering av PISA
- Omvärdering av PISA
- Ännu lite mera försvar av samtalsanalytisk approach till lärande
- Fascination över vad ungdomar gör med mobiltelefoner i klassrum
- Försvar av icke-normativ forskning om vad ungdomar gör med mobiltelefoner i klassrum
- Missförstånd av vad normativ forskning är
- Ointresse för normativ forskning

Skulle Graham Nuthall ha sett de här franska strecken skulle han sagt att ”you’re lost, man”. Förlorad i inomvetenskaplig exeges, om vad någon skrivit om hur man kan och inte kan göra om man vill vara med i den innersta cirkeln. Som i efterskott lätt framstår som liten, rund och förvånande lik en navel. Utan att projicera min egen erfarenhet på ett helt fält, med kolleger med mera disciplin och större fokus, är det ändå rimligt att säga att jag inte varit ensam om erfarenheter av den här karaktären.

### **Intern normativitet – och stringens**

Många av oss som höll på med empirisk interaktionsforskning inom pedagogiken på 2000-talets början gjorde det med utgångspunkt i etnometodologins förlängning,

i det som kallas samtalsanalys eller Conversation Analysis (t.ex. Sacks et al., 1974; Schegloff, 2007). Det är ett närmandesätt med mycket stor potential för förståelse av vad det är att vara människa, och hur vi upprätthåller socialitet, i tal och andra gemensamma handlingar. Forskare som Charles Goodwin (t.ex. 2001), Emanuel Schegloff (t.ex. 1996) och Harvey Sacks (1972) har skrivit texter som är genuint originella och fyllda av fantastiska insikter. Inom den här mikroinriktade interaktionsforskningen fanns och finns starka ställningstaganden mot det normativa. Till exempel Emmanuel Schegloff har skrivit ett mycket välformulerat och empiriskt underbyggt argument för varför normativ samhällsvetenskap är problematisk (Schegloff, 1996; se också Wetherell, 1998).

Det jag själv inte i tillräcklig omfattning insett är att avståndet från en normativ inställning till undervisning och klassrumsinteraktion inte innebar att det föreskrivande inte varit en central del av min och många andras forskning. För parallellt med det i grunden icke-normativa förhållningssättet till våra resultat och eventuella implikationer löpte en stark inomvetenskaplig kritisk diskussion om det rätta sättet att bedriva samtalsanalytisk forskning.

Den diskussionen hade många förtjänster: den skärpte till arbetet och gjorde det avsevärt mer teoretiskt stringent. Till skillnad från en hel del interaktionsorienterad forskning fanns en aktiv diskussion om hur ontologi och epistemologi var länkade, och tack vare det envetna arbetet med att försöka förstå hur och vad människor gör tillsammans kom en växande flod av välgrundad forskning om fenomen som tidigare hade tagits för givna, eller helt enkelt missförstått (se t.ex. Lindwall et al., 2016).

Den breda sociala vändningen, som i Norden alltså kom att få extra skjuts av det breda genomslaget av Roger Säljös (t.ex. 2000, 2005) framstående arbete med att presentera och introducera sociokulturella perspektiv, öppnade alltså dörren för en hel generation av artiklar och avhandlingar om levd vardag, i och utanför skola. Begrepp som legitimt perifert deltagande, lärande som deltagande och interaktion som socialitetens fundament blev etablerade. Det var och är bra, enligt min uppfattning, eftersom det öppnade helt nya möjligheter för att göra det som David Berliner efterlyser, att med allt vi förmår försöka förstå pedagogisk komplexitet. Men det var och är också begränsande, eftersom den här skolbildningen inte i sig själv gav särskilt många verktyg för att förhålla sig kritiskt och utvecklande till sina resultat.

Tillsammans med många andra deltog jag under slutet av 1990-talet och hela 2010-talet i forskning som visade att klassrum inte alls var så lärardominerade som tidigare forskning utgått ifrån, utan att det fanns ett myllrande liv bland eleverna när man gjorde något så enkelt som sätta mikrofoner och kameror på eleverna att istället för att spela in och fokusera lärare. Istället för tidigare forsknings svepande antaganden om vad elever gjorde i klassrum, där man ofta helt enkelt antog att de inte gjorde något alls, kunde forskare världen över visa på en rik och varierande värld av görande. Många tog också steget ut ur klassrum och kunde visa att didaktiska processer också i stor omfattning finns runt köksbord och i kamratgrupper.

Resultaten från sådana här sociala perspektiv har mycket stor kritisk och transformerande potential, eftersom de på många sätt, i likhet med Graham Nuthalls (2005) argument, visar att en hel del av vårt tänkande om undervisning och lärande står på lösa empiriska grunder.

Dessvärre är den potentialen fortfarande till största delen outnyttjad. En av förklaringarna till det har jag försökt visa på här: att den mikrosocialt empiriska forskningen inte har särskilt väl lämpade begreppsliga verktyg för en diskussion av normativa implikationer av sina resultat, eftersom perspektivet delvis fått sin legitimitet från att vara ett alternativ till existerande empiriskt svag normativitet.

När vi interaktionsorienterade forskare kommer fram till nya resultat har vi oftast mycket goda grunder för dem, både empiriskt och perspektivmässigt. Vi är också duktiga på att kritisera andra vetenskapliga perspektiv och att förhålla oss skeptiskt till den offentliga debatten om skola och utbildning.

Däremot har vi svårt att på lika goda grunder formulera på vilka specifika sätt våra resultat ska förändra och förbättra de processer vi har studerat. Och vi har goda grunder till det, eftersom vi är verksamma inom ett fält där åsikter utan grund varit alltför vanliga, och där också den vetenskapliga delen av verksamheten vid närmare granskning visat sig bestå av kulturella myter (Nuthall, 2005).

Det finns sammanhang där jag som samtalsforskare blivit kritiserad för naiv empiricism från lite olika håll. Den etiketten är alltför svepande för att vara korrekt, men i en mening är beskrivningen bra, eftersom det har funnits en naiv övertro inom mitt forskningsfält på den egna förändrande kraften i empiriska resultat.

### **Den svåraste disciplinen av alla?**

Den här situationen är absolut inte unik för oss som håller med kvalitativ mikro-forskning. Jag hade nyligen möjlighet att få läsa en norsk antologi (Frønes et al., 2020) med ett antal empiriskt sofistikerade och djuplodande kapitel som handlar om komparativ kvantitativ skolforskning med fokus på hur väl den nordiska modellen fungerar. I det kommenterande kapitel jag fick skriva till boken (Sahlström, 2020) prövar jag argumentet att forskarna är metodisk kompetenta och empiriskt drivna, men att det finns utmaningar med den sammanhållande ramen för vad den nordiska modellen är, hur samhällelig kontext påverkar, och hur ideologiska skillnader spelar roll.

Samma problem som med den mikroorienterade forskningen alltså.

Men utanför den här empiriskt inriktade utbildningsforskningen har det alltså parallellt pågått en omfattande kritisk och normativ diskussion av skola och utbildning. En del av den har förts i offentligheten. En annan del av den har förts inom de perspektiv som idag är förnyande inom samhällsvetenskaperna och pedagogiken: posthumanism (t.ex. Hayles, 1999), kritisk poststrukturalism (t.ex. Martin-Jones & Da Costa Cabral, 2018), rasialiseringsforskning (t.ex. Ahmed, 2012). Med fokus på social rättvisa har de här perspektiven bidragit till en tydlig och precis kritik av hur

utbildning bidrar till att upprätthålla och förstärka de orättvisor som skola och undervisningen egentligen borde motverka.

En av mina doktorander, Ida Hummelstedt (t.ex. Hummelstedt et al., 2020), arbetar med de här frågorna. I en av de analyser hon arbetar med studerar vi hur lärarutbildare pratar om mångfald och elevers bakgrund. ”Är det inte lite som att du vet hur det är och söker efter exempel på det i data?” frågade jag en gång när vi satt och försökte bli överens om hur vi skulle tolka hennes intervjuer. ”Nja”, sade hon, ”det är väl snarare så att min inläsning av rasialiseringlitteraturen gör att jag får syn på sådant som du inte ser.” Det kändes ju lite hårt, särskilt för en samtalsanalytisk forskare med stora förhoppningar om att det som finns att säga syns i data.

Men det kändes också klargörande.

Jag är övertygad om att vägen till en bredare och mera mångfaldig pedagogisk diskussion inte går via en återgång till det svepande. Jag tror inte heller att de ibland ganska tvärsäkra nya perspektiven till alla delar har förutsättningar för den mångsidiga empiriska genomlysning som sociala fenomen förtjänar. Också aktörer som gör fel agerar enligt någon slags rationalitet, och om vi vill åstadkomma förändring behöver vi förstå den rationaliteten innan vi låter den exemplifiera vad som är fel.

Men jag är ganska säker på att vi som under ett längre tag arbetat med att beskriva, förstå och analysera hur barn, unga och vuxna lär och undervisar med utgångspunkt i empiriska analyser behöver lära oss något nytt: hur den komplexitet vi hittar och nu rätt väl känner till kan bidra till en kritisk diskussion inte bara av hur vi undervisar, utan också om hur vi borde undervisa.

Annars finns risken att det går som det delvis gått för mig: att de normativa diskussioner jag är inblandad i, och de är många nuförtiden, inte i första hand är knutna till den forskning jag och andra mikroorienterade forskare bedriver, utan till OECD:s PISA-rapporter (se <https://www.oecd.org/pisa/>), eller till enstaka fynd i mer eller mindre obskyra avhandlingar som råkat fångas upp i den allmänna debatten. Vi kommenterar på fördjupande och intressanta sätt, men det är hela tiden någon annan som sätter agendan för diskussionen.

Jag inledde med att ställa frågan om varför just jag skulle skriva om kritik. Det framgår nu varför. För att jag och många andra som är ungefär som jag i perspektiv och inriktning har tänkt för lite på just kritiken, och därför överlåtitt förändringsagendan till det fält som vi kan bättre än de flesta till någon annan. Så kan vi inte ha det.

## Referenser

- Ahmed, S. (2012). *On being included: Racism and diversity in institutional life*. Duke University Press.
- Berliner, D. (2002). Comment: Education: The hardest science of all. *Educational Researcher*, 31(18), 18–20. <https://doi.org/10.3102/0013189X031008018>
- Beach, D. (1999). The problems of education change: Working from the ruins of progressive education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 43(3), 231–247. <https://doi.org/10.1080/0031383990430301>



- Cuban, L. (2016). *Inside the black box of the classroom*. <https://larrycuban.wordpress.com/2011/10/16/inside-the-black-box-of-the-classroom/>
- Emanuelsson, J. & Sahlström, F. (2008). The price of participation. Teacher control versus student participation in classroom interaction. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(2), 205–223.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. Addison Wesley.
- Frønes, T., Pettersen, A., Radisic, J. & Buchholtz, N. (2020). *Equity, equality and diversity in the Nordic model of education—Contributions from large-scale studies*. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-61648-9\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-61648-9_1)
- Gee, J. P. (1990). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. Falmer Press.
- Goodwin, C. (2000). 'Action and embodiment within situated human interaction'. *Journal of Pragmatics*, 32, 1489–1522.
- Hattie, J. (2009). *Invisible learning*. Routledge.
- Hayles, K. (1999). *How we became posthuman: Virtual bodies in cybernetics, literature, and informatics*. University of Chicago Press.
- Hummelstedt, I., Holm, G., Sahlström, F. & Zilliacus, H. (2021). 'Refugees here and Finns there' – categorisations of race, nationality, and gender in a Finnish classroom. *Intercultural Education*, <https://doi.org/10.1080/14675986.2020.1851174>
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. The MIT Press.
- Juvonen, R., Tanner, M., Olin-Scheller, C., Tainio, L. & Slotte, A. (2019). 'Being stuck'. Analyzing text-planning activities in digitally rich upper secondary school classrooms. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 196–213. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.03.006>
- Karabel, J. & Halsey, A. H. (Ed.). (1977). *Power and ideology in education*. Oxford University Press.
- Kessel, D., Hardardottir, H. L. & Tyrefors, B. (2020). The impact of banning mobile phones in Swedish secondary schools. *Economics of Education Review*, 77. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2020.102009>
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice*. Cambridge University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lindwall, O., Lymer, G. & Ivarsson, J. (2016). Epistemic status and the recognizability of social actions. *Discourse Studies*, 18(5), 500–525. <https://doi.org/10.1177/1461445616657958>
- Melander, H. & Aarsand, P. (2017). Practices of remembering: Organizing math activities in a first grade classroom. I P. Linell, Å. Mäkitalo & R. Säljö (Ed.), *Memory practices and learning: Interactional, institutional and sociocultural perspectives* (s. 187–211). IAP Publishers.
- Melander, H., Pérez Prieto, H. & Sahlström, F. (Ed.). (2004). *Sociala handlingar och deras innebörder: lärande och identitet*. Pedagogiska institutionen.
- Martin-Jones, M. & da Costa Cabral, I. (2018). The critical ethnographic Turn in research on language policy and planning. I J. W. Tollefson & M. Pérez-Milans (Ed.), *The Oxford handbook of language policy and planning*. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190458898.013.3>
- Nuthall, G. (2005). The cultural myths and realities of classroom teaching and learning: A personal journey. *Teachers College Record*, 107(5), 895–934.
- Rusk, F. K. H. (2019). Digitally mediated interaction as a resource for co-constructing multilingual identities in classrooms. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 179–193. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.03.005>
- Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696–735.
- Sahlström, F. (1999). *Up the hill backwards: On interactional constraints and affordances for equity-constitution in the classrooms of the Swedish comprehensive school* [Doktorgradsavhandling]. Acta Universitatis Upsaliensis.
- Sahlström, F. (2020). The black box of Nordic education held against the light of large-scale international assessment resources—A critical commentary. I Frønes, T., Pettersen, A., Radisic, J. & Buchholtz, N. *Equity, equality and diversity in the Nordic model of education—Contributions from large-scale studies*. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-61648-9\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-61648-9_1), pp. 387–396.
- Sahlström, F., Tanner, M. & Valasmo, V. (2019). Connected youth, connected classrooms. Smartphone use and student and teacher participation during plenary teaching. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.03.008>
- Schegloff, E. A. (1996). Confirming allusions: Towards an empirical account of action. *American Journal of Sociology*, 104, 161–216.

- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction. A primer in conversation analysis 1*. Cambridge University Press.
- Street, Brian V. (Red.). (1993). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge University Press.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken*. Norstedts.
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Norstedts Akademiska Förlag
- Wetherell, M. (1998). Positioning and interpretative repertoires: Conversation analysis and post-structuralism in dialogue. *Discourse & Society*, 9(3), 387–412. <https://doi.org/10.1177/0957926598009003005>