

Differentieringens janusansikte

En antologi från Institutionen för pedagogik
och specialpedagogik vid Göteborgs universitet

Inga Wernersson och Ingemar Gerrbo (red)



Differentieringens janusansikte

Differentieringens janusansikte

En antologi från Institutionen för pedagogik
och specialpedagogik vid Göteborgs universitet

Inga Wernersson och Ingemar Gerrbo (red)



GÖTEBORGS UNIVERSITET
ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS

© INGA WERNERSSON OCH INGEMAR GERRBO, 2013

ISBN 978-91-7346-773-5 (tryckt)

ISBN 978-91-7346-774-2 (pdf)

ISSN 0436-1121

Antologin finns även i fulltext på:

<http://hdl.handle.net/2077/34534>

Prenumeration på serien eller beställningar av enskilda exemplar skickas till:

Acta Universitatis Gothoburgensis, Box 222, 405 30 Göteborg, eller till

acta@ub.gu.se

Tryck:

Ale Tryckteam, Bohus 2013

Innehåll

Kapitel 1

Introduktion. Om differentiering, mätning och epistemisk organisering 7
Inga Wernersson

Kapitel 2

Pedagogik och politik under omstrukturering 13
Caroline Runesdotter och Gun-Britt Wärvik, kapitelredaktörer

Kapitel 3

Förändringar i kunskapsbedömningar på individ- och systemnivå i den svenska skolan under 25 år..... 45
Jan-Eric Gustafsson, kapitelredaktör

Kapitel 4

Lärande och Bedömning i Språk 77
Gudrun Erickson och Liss Kerstin Sylvén, kapitelredaktörer

Kapitel 5

Skolutveckling och differentiering för skolpersonalen 115
Rolf Lander, Ulf Blossing, Maria Jarl, Margaretha Milsta, Anette Olin, Karin Rönnerman

Kapitel 6

Från könsroller till konstruktion av identitet – ett pedagogiskt forskningsfält genom fyra decennier 149
Inga Wernersson, kapitelredaktör

Kapitel 7

Power, Education, Democracy and Structural Social relations 189
Dennis Beach, Elisabet Öhrn, Petra Angervall, Marianne Dovemark, Jan Gustafsson, Andreas Ottemo, Anneli Schwartz and Anna-Karin Wyndhamn

Kapitel 8

Yrkespedagogisk forskning i vardande? 223
Per-Olof Thång

Kapitel 9

Pedagogisk och organisatorisk differentiering – konsekvenser för elevers delaktighet och lärande 257
Joanna Giota, Girma Berhanu och Ingemar Emanuelsson

Kapitel 10

Det är differentiering som håller oss samman! 301
Inga Wernersson

Kapitel 1

Introduktion. Om differentiering, mätning och epistemisk organisering

Inga Wernersson

Vetenskapligt arbete kan inte och ska inte handla om strävan efter konsensus. Det finns heller inget egenvärde i att eftersträva skillnad för skillnadens skull. Att avtäcka olika aspekter av fenomenen genom väl valda forskningsfrågor, att identifiera möjliga perspektiv och förklaringar och att undersöka kopplingar mellan dem borde däremot vara goda strategier för breddning och fördjupning av vår gemensamma kunskap. Utgångspunkt för föreliggande arbete är att utröna *om* och *var* i forskningsmiljöerna vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik (IPS) vid Göteborgs universitet det kan finnas konstruktiv potential - antingen den bygger på gemensamma synsätt och kompatibla resultat eller konflikterande perspektiv och svårförenliga slutsatser. Både det ena och det andra skulle kunna leda till fruktbara samarbeten för fortsatt framgångsrik forskning inom det pedagogiska fältet.

Inom institutionens docent- och professorskollegium (DOP) utvecklades 2010 en projektplan för en antologi i avsikt att ge en övergripande forskningsrelevant bild av institutionen som bas för den fortsatta vetenskapliga verksamheten. När arbetet sattes igång hade den föregående och avsevärt större institutionen för pedagogik och didaktik just brutits upp i fyra åtskilda institutioner med olika varianter av och ingångar i pedagogiken och det utbildningsvetenskapliga fältet. Känslan inom den ”nya” Institutionen för pedagogik och specialpedagogik (IPS) av att ha blivit vingklippt resulterade i behov att ta reda på vad som egentligen blivit kvar av pedagogikens forskningsfrågor inom vår del av fakulteten.

För att stabilisera den nya organisationen utlyste utbildningsvetenskapliga fakulteten medel och ur dessa söktes och erhöles 1 miljon kronor. Åtta olika forskningsmiljöer identifierades och 100 tkr per miljö avsattes för att författa var sitt kapitel till antologin.

Inom DOP diskuterades vad som kunde betecknas som centrala frågor för pedagogisk forskning inom den tradition och ram som var tillgänglig för institutionen. Förkortningen VED kom att spela roll i diskussionerna då gruppen identifierat Värden, Epistemisk organisation och Differentiering som begrepp av gemensamt intresse. Följande tre frågor hade tidigare formulerats och blev utgångspunkt för antologiarbetet:

1. Hur ska den situation och de politiska processer som lett till utbildningssystemets förändring tolkas och förstås?
2. Vilka konsekvenser har förändringarna fått för utbildningssystemets funktion; särskilt avseende relationen mellan central och lokal nivå?
3. Vilka konsekvenser har förändringarna fått för elever/studenter, lärare, föräldrar, skolledare, skolmyndigheter och politiker lokalt och centralt?

Vid DOPs möte i oktober 2010 antogs förslaget att det gemensamma temat för kapitlen i antologin skulle preciseras till ”mätning”. I inbjudan till de olika miljöerna formulerades temat på följande sätt:

’Mätning’ ska förstås i vid mening och kan exempelvis relateras till bedömning, validering, differentiering enligt olika sociala dimensioner/kategorier, klassrumspraktik, vetenskapliga metodfrågor eller andra frågor som är centrala/aktuella inom respektive forskningsmiljö/inriktning. Om man inte alls gillar ’mätning’ kan det vara grund för en inspirerad kritik. Genom en gemensam startpunkt är det förhoppningsvis möjligt att finna såväl oväntad konsonans som konstruktiva konflikter.

Värde, epistemisk organisation och differentiering hade alltså redan befunnits vara centrala inom institutionens samtliga forskningsområden och dessa har på olika sätt tagits som utgångspunkt och inramning för presentationer av forskningsfrågorna inom de olika miljöerna.

Det är svårt att föreställa sig pedagogisk praktik, påverkan, undervisning, uppfostran och utbildning, utan *värde* som central komponent. Mål för och innehåll i det som ska påverkas eller läras väljs och utformas utifrån värderingar av vad som är viktigt, meningsfullt, gott eller rätt. Den pedagogiska forskningen kan inte kringgå värde när de fenomen den undersöker i så hög grad präglas av normativa antaganden och intentioner. Denna värdeladdning är nödvändig, men ofta komplicerad, att hantera i det vetenskapliga arbetet.

Epistemisk organisering handlar om hur kunskapens innehåll och former ordnas och ges sammanhang. Forskningsmiljöerna vid IPS illustrerar en epistemisk ordning som i delar speglar statens och utbildningssystemets organisation och/eller utbildningsinstitutioners önskan om kunskap. Kunskapsintressen med ursprung i inomvetenskapliga överväganden finns också i alla miljöer, men i olika grad. Grunderna för kunskapens organisering kan antas ha

betydelse för vilka frågeställningar som är respektive inte är möjliga att undersöka och vilket vetande som prioriteras och vad som hamnar i skugga. Hur forskningsinstitutioner och -miljöer definieras och avgränsas enligt vetenskapliga principer eller administrativa barriärer blir därmed bestämmande för vilken kunskap som kan utvinnas.

Differentiering används och uppfattas på olika sätt men om Nationalencyklopedin får stå för den mest vedertagna definitionen så handlar det om:

... uppdelning, skapande eller uppkomst av skillnader (differenser) inom något som först varit enhetligt; term inom skolväsendet.

NE understryker särskilt användningen inom skolväsendet, men termen används inom en rad discipliner och sammanhang. Den rent lexikala betydelsen är oproblematiserad, men begreppet brukas med delvis olika kontextspecifika innebörder och värdeladdningar som vi kommer att se i de olika kapitlen. Det blir i detta arbete tydligt att hur differentiering formas, främjas eller motverkas förenar de olika miljöerna och inriktningarna i en gemensam problematik. Utbildningssystemets uppgift skulle kunna beskrivas som att motverka orättfärdig differentiering och ersätta den med en rättfärdig och att utgå från individuella differenser utan att göra skillnad.

Temat *Mätning* är, inte minst inom pedagogisk verksamhet, också det en värdeladdad företeelse. Inom pedagogisk forskning är mätning en kontroversiell del av metodarsenalen, som man inom vissa inriktningar tar starkt avstånd ifrån på vetenskapsteoretiska och ideologiska grunder. Andra ser mätning som ett omistligt redskap i kunskapsutveckling avseende såväl funktionen hos system som individers prestationer, förhållningssätt och välbefinnande. Även i utformningen av utbildnings- och undervisningsverksamhet är mätning kontroversiell. Den är svår att avvara i substantiell utvärdering och planering, men kan uppfattas som styrande och kopplad till risk för snedvridning av mål och syfte i undervisningsverksamhet. *Vad* som mäts, *när*, *hur*, i vilket *syfte* och av *vem* har avgörande betydelse för hur mätning fungerar, uppfattas och värderas. Detta gäller pedagogisk forskning, men också undervisningsverksamhet och utbildningspolitik

FUR, Genus, LBS, MUDS, PoP, PULO, Specialpedagogik och Centrum för Yrkeskunnande är beteckningar för de åtta forskningsmiljöer som identifierades för deltagande i antologin. Varje grupp presenterar ett urval av sin forskning i respektive kapitel. I några fall handlar det om täta grupper med dagligt samarbete, medan det i andra fall är mer löst kopplade intresseinriktningar och på personnivå finns dessutom många överlappningar.

FUR står för Förutsättningar, Undervisning, Resultat och inom miljön bedrivs forskning i en lång rad projekt om individuella förutsättningar för utbildning, utbildningens organisation och resurser, resultat av utbildning på individ- och systemnivå.

Genus omfattar forskning om kön, genus och jämställdhet i undervisnings- och utbildningssammanhang. Miljön är löst sammanfogad och hålls ihop av Kollegiet för genusperspektiv i pedagogik.

LBS – Lärande och Bedömning i Språk – har som ursprung de stora uppdragen att utveckla nationella prov i engelska och flera andra nationella kunskaps- och färdighetsbedömningar i språk. I miljön bedrivs sedan länge forskning om bedömningsfrågor samt om lärande och undervisning i språk.

MUDS – Makt, Utbildning, Demokrati och Strukturella relationer – undersöker i olika projekt hur sociala strukturer som kön, klass och etnicitet förhåller sig till maktrelationer och demokratiskt deltagande i utbildningsinstitutioner. Kritisk teori och etnografi utgör teoretiskt respektive metodologiskt fundament.

PoP är en förkortning av Pedagogik och Politik och inom denna gruppering studeras i en rad projekt politiska aspekter av pedagogiska fenomen. Forskningen knyter an till läroplansteori, komparativ pedagogik, analyser av pedagogiska processer samt pedagogiska system och deras styrning.

PULO – Professionell Utveckling, Ledarskap och Organisation – är en forskningsmiljö där man, bland annat genom aktionsforskning, studerar skolutveckling i förskolor och skolor samt samspelet med den kommunala förvaltningsorganisationen.

Specialpedagogisk forskning är riktad mot att studera barns, elevers och vuxnas delaktighet, kommunikation och lärande i olika situationer och utbildningssammanhang. Samspelet mellan individ och miljö samt villkor och förutsättningar för att möta alla individers olikheter är då centralt. Det specialpedagogiska programmet och speciallärarprogrammet utgör en bas för denna miljö.

Centrum för yrkeskunnande är en centrumbildning med uppdrag att främja forskning och utvecklingsarbete för yrkeskunnandets utveckling och att samverka för kvalificerad utbildning inom yrkespedagogik och yrkesdidaktik.

I de närmast följande åtta kapitlen har forskare från de olika miljöerna behandlat det givna temat utifrån sina särskilda perspektiv. Kapitlen är ordnade i en dimension från generell systemtorientering till orientering mot särskilda aspekter, men det är också klart att denna dimension inte är rak och entydig. I det avslutande kapitlet görs en reflektion över den samlade bilden av

KAPITEL 1

institutionens forskning – vad studeras, vad är sammanhållande och vad är särskiljande.

Kapitel 2

Pedagogik och politik under omstrukturering

Caroline Runesdotter och Gun-Britt Wärvik, kapitelredaktörer¹

Inledning

Forskningsmiljön Pedagogik och Politik (PoP) bildades år 2004 av en grupp doktorander, forskare och lärare i avsikt att forma en plattform för studiet av det politiska i utbildning och pedagogiska fenomen. Vår forskning knyter på olika sätt an till de senaste decenniernas förskjutningar inom utbildningsområdet. Dessa har inneburit genomgripande omvandlingar inom såväl utbildningspolitiken som den utbildningsvärld den avser att styra. Hur dessa processer ser ut, hur de fungerar och hur de kan karaktäriseras har varit väsentliga forskningsfrågor inom PoP, liksom frågor om vilka dynamiker som sätts i spel och vad de får för konsekvenser för bland annat differentieringsfrågan.

Vi menar att *det politiska* är en grundläggande men ofta förbisedd aspekt av *det pedagogiska*. Det politiska i pedagogiken studeras i termer av maktförhållanden och i skapandet av skillnader och gränsdragningar mellan individer och grupper i skola och samhälle. Det rör sig om processer som aldrig är neutrala. PoP:s studier av denna maktinskrivning har riktat sig mot utbildningspolitik och förändrad styrning – om hur styrning och kontroll av pedagogiska processer realiserar inom olika verksamheter och institutioner. Våra studier har också mer brett kommit att handla om hur social och kulturell differentiering och hierarkisering återskapas och skapas i och genom pedagogiska verksamheter och system. Infallsvinkeln har gjort frågor om klass, genus, etnicitet, social inkludering och exkludering viktiga, men har också aktualiserat vad som

¹ Associerade till PoP som bidragit till detta kapitel är i bokstavsordning: Från IPS: Susanne Dodillet, Elsi-Brith Jodal, Mikael Hansen, Martin Harling, Ingrid Henning Loeb, Sverker Lindblad, Karin Lumsden Wass, Katarina Samuelsson, Caroline Runesdotter och Gun-Britt Wärvik. Från IPKL: Annika Bergviken Rensfeldt. Från Högskolan i Borås: Rita Foss Lindblad. Från institutionen för filosofi, lingvistik och vetenskapsteori, GU: Sverker Lundin.

kan kallas pedagogiska grundproblem om hur bildningsideal eller kompetenser *bör* se ut, vilka som ska tillägna sig vad, och genom vilka medel. Eftersom sådana grundproblem och sätten de hanteras är tids- och kontextspecifika har forskning inom PoP också kommit att intressera sig för samband mellan utbildning och samhälle, vilket genererat frågor kring globalisering, kunskaps-samhälle, förändrad organisering av arbetet etc.

Utbildningspolitiska beslut och deras implementering är ett sätt att försöka hantera det politiska inom utbildningsområdet och i det livslånga lärandet. Men det politiska gör sig också gällande på många andra sätt – exempelvis i form av genusregimer, språkliga asymmetrier eller i hierarkisering av kunskapsområden. Vi ser också hur det politiska är närvarande i styrning av utbildning, exempelvis genom skapandet av och agerandet på skolmarknader, i utvecklingen av informationssystem, och i bevarandet eller upplösningen av professionell legitimitet.

Inom PoP har det alltsedan starten funnits en öppenhet mot olika sätt att generera data för analyser. Följaktligen kan vi inte hävda att den forskning som bedrivs av PoP:s medlemmar karaktäriseras av att bygga på en specifik metod. Tvärtom, har den forskning som genomförts baserats på allt från stora surveystudier till etnografier och videofilmade klassrumssituationer. Bland det material som analyseras återfinns etnografier, livshistorier, intervjuer, policy-texter, offentlig statistik, tidskriftsartiklar och loggböcker.

Vi menar att de frågor vi studerar måste begripliggöras i sina unika sammanhang. Det är i specifika sociala och kulturella sammanhang det politiska i pedagogiken tar form. Sammanhangen med sina redskap och de dynamiker som uppstår kan därmed också bli en del av det som analyseras för att förstå omvandling inom utbildningsområdet och dess konsekvenser, något som ytterst är en samhällsfråga. I samband med utbildningsväsendets omorganisering och omstrukturering har det också till exempel blivit tydligt hur det politiska tar sig andra vägar. Vi kan bland annat tala om rankinglistornas politik eller om professionaliseringens politik, fenomen som vi menar att man måste beskriva och analysera.

Flera av de frågor som vi rör oss inom är inte begränsade till Sverige. Omstrukturering av utbildningssammanhang är i det närmaste en världsomfattande rörelse, därför har ambitionen inom PoP varit att utveckla nätverk och forskarsamverkan, såväl nationellt som internationellt. Särskilt har gästprofessorerna Fatmagül Berktaş, Istanbul University, Ivor Goodson, University of Brighton, Thomas S. Popkewitz, University of Wisconsin-Madison, och Milbrey McLaughlin, Stanford University kommit att bidra till gruppens inre

arbete. De två sistnämna har också varit samarbetspartners i två forskningsprojekt (EGSIE och BOSS) och bihandledare till två doktorandarbeten.

PoP har också tagit initiativ till och koordinerat det svenska nätverket *Studier av Utbildningsområdets Politik* (STUP) där frågan om utbildningsområdets omstrukturering är central. I detta nätverk ingår, förutom PoP:s medlemmar, ett femtiotal forskare från fem olika lärosäten. Förutom nätverksträffar som tematiskt har utvecklat enskilda forskningspublikationer har samarbetet resulterat i en gemensam läroboksanologi om utbildningsområdets politik (Lindblad & Lundahl, 2013 under utgivning). Vidare har PoP initierat och koordinerat Nordiskt Nätverk för Utbildningspolitiska Analyser och Det Politiska i Utbildning, knutet till Nordisk Förening för Pedagogisk Forskning (NFPPF).

I detta kapitel diskuterar vi olika sätt att närma sig frågan om omstrukturering och hur detta kommer till uttryck i vår forskning. Därefter följer en genomgång av våra olika forskningsprojekt, huvudsakligen i kronologisk ordning.

Utbildningsområdets omstrukturering

Frågor relaterade till omstrukturering har som nämnts utgjort ett nav i PoP:s arbete. I Sverige, liksom i stora delar av världen, har sedan ett par decennier tillbaka nya former för styrning av offentlig verksamhet introducerats i termer av till exempel mål- och resultatstyrning, decentralisering, avreglering, effektivisering och valfrihet (t.ex. Lindblad & Popkewitz, 2004). Förebilder och modeller har hämtats från näringslivet och introducerats i offentlig sektor, där synliggörande och kontroll genom målformulering, dokumentation, uppföljningar, utvärderingar och numera även offentligtgjorda jämförelser i grunden förändrat verksamheten (t.ex. Harling, Jodal, Lindblad, Runesdotter & Wärvik, 2013).

Denna omstrukturering som pågått och pågår inom offentlig sektor bör ses mot bakgrund av genomgripande strukturuomvandlingar av politiskt, kulturellt och ekonomiskt slag vilka på olika sätt kan kopplas samman med dagens utbildningssammanhang, och med såväl livslångt lärande som kunskaps-samhälle (Asking & Foss Fridlitzius, 2000; 2001; Lindblad & Popkewitz, 2004; Nowotny et al, 2001). Genom PoP:s bildande kunde erfarenheter från pågående eller nyligen avslutade forskningsprojekt med detta intresse knytas samman. Dessa projekt berörde samtliga frågan om omstrukturering, men hade sin inriktning mot olika delar av utbildningssystemet: ungdomsskolan (Lindblad & Popkewitz, 2004; Foss Lindblad, 2009a; Granath 2008), den

högre utbildningen (Asking, Christiansson & Foss Fridlitzius, 2001, Bergviken Rensfeldt, 2010) och vuxenutbildningen (Lumsden Wass 2004; Wärvik, 2004; Foss Fridlitzius, 2005a, 2005b; Henning Loeb, 2006; Runesdotter, 2010).

Gemensamt för dessa olika projekt var en strävan att kritiskt granska och analysera omstruktureringens tekniker och rationaliteter, dels i termer av lokala dynamiker, och dels genom att uppmärksamma de mer övergripande systemen för internationella jämförelser som byggts ut för styrning och kontroll av formell utbildning. Omstruktureringen inom utbildningsområdet är inbäddad i sammanhang där bl.a. ”kunskapssamhälle” och ”livslångt lärande” är metaforer för samhällsutveckling. Metaforerna har bidragit till att skapa en förståelse av ett specifikt samhälle som vi lever i och som vi, enligt den kraftfulla politiska diskursen, ”måste” acceptera, men även forma oss efter, för att nå upp till vad som ”krävs” för att leva och verka i samhället (Asking & Foss Fridlitzius, 2000; Foss Fridlitzius, 2005a, 2005b).

Omstruktureringens olika uttryck

Omstrukturering är inte ett enhetligt begrepp och används med olika utgångspunkter inom forskningen (Lindblad & Goodson, 2011). Omstruktureringen kan för det första betraktas som en normativ kraft som ska utveckla och förbättra undervisning och utbildning. Givet den ökade frihet att själva bestämma över sin utveckling som skolorna har fått genom omstruktureringen, kan sådana förbättringsarbeten planeras och genomföras i syfte att på ett bättre sätt möta förändrade krav från omgivningen. Omstruktureringen blir därmed en fråga om effekter i form av innovation och anpassning och där kreativitet och initiativkraft i stor utsträckning förväntas utgå från skolorna själva.

För det andra kan omstrukturering i ett kritiskt perspektiv förstås som begränsande på institutioner och människor. Omstrukturering betraktas då som en konsekvens av dagens förändrade samhälleliga och politiska ideal, men också som något som därigenom får genomgripande och djupgående effekter på undervisning och utbildning. Det är då inte en fråga om innovativa och goda krafter som ska lösa problem. Genom upplösning av institutionella normer och värden, till exempel genom avprofessionalisering framstår omstruktureringen istället som en tvångströja som skapar problem genom att disciplinera och reglera.

En tredje position som har utvecklats av Lindblad och Goodson (2011) är att betrakta omstruktureringen som en omkonfigurering. Detta innebär att institutionell handling – eller handling i ett system – rymmer en komplex

mångdimensionalitet, där det inte går att från en viss position bestämma specifika effekter av något. Institutionella/systemiska sammanhang består å ena sidan av ett myller av händelser som är situationella till sin karaktär. Å andra sidan finns det en robusthet i det institutionella/systemiska. Detta gäller också utbildningssystemet som har uppburit en hög samhälllegitimitet som håller det samman och gör det stabilt. Det kan därför inte reduceras till dagliga och kortsiktiga vardagliga aktiviteter och handlingar, men dessa bidrar till att stabilisera, dvs. *göra* det robust. Därmed är det alltid i rörelse, i en stabiliserande förändring. Detta innebär att våra frågor inte heller kan reduceras till olika "nivåer" såsom mikro eller makro. Intresset inom PoP riktas istället företrädesvis mot omstruktureringens dynamiker och de redskap och tekniker genom vilka omstruktureringen görs, hur sådana redskap och tekniker stabiliserar, destabiliserar, strukturerar, skapar gränser och gränsöverskridanden, binder samman, kopplar isär etc. Det finns också möjligheten att något som görs i avsikt att förändra inte alls får fäste utan hålls undan från själva görandet, vad som inom organisationsforskning kommit att begreppsligt benämnas som löskoppling (Lindblad & Goodson, 2011; jfr Meyer & Rowan 1977; Weick, 1976).

Tekniker för omstrukturering

De senaste decenniernas omstrukturering innebär att utbildningsområdets legitimitet inte längre är lika självklar. Legitimiteten är något som nu etableras bland lokala aktörer, till skillnad från tidigare när staten stod som garant för likvärdiga utbildningar. Frågan om vilka sociala och politiska argument som driver på omvandlingen, dvs. hur de verkar samt hur och om de får betydelse, var en gemensam nämnare för några av de frågor som ställdes när PoP bildades och som resulterade i flera forskningsprojekt och doktorsavhandlingar. För några kom det VR-finansierade projektet "Förändrade incitament i den svenska vuxenutbildningen" att utgöra en ingång till den forskningsproblematik som behandlas inom PoP. Frågorna i projektet riktades just mot vad som stabiliserar och driver en förändring av utbildningssammanhang. Särskild uppmärksammades Kunskapslyftet och dess styrtekniker, en utbildningspolitisk reform som var aktuell under åren runt millennieskiftet och även den proposition om vuxnas lärande som trädde i kraft år 2001 (prop.2000/01:72). Det var själva omvandlingstemat som stod i centrum för frågorna. Rita Foss Fridlitzius konstaterade till exempel att:

Snart sagt varje tal om 'vuxenutbildning' idag inbegriper temat 'omvandling', antingen genom hänvisningar till de strukturella förändringar som vuxenutbildningen likaväl som samhällsutvecklingen är inbegripen i, eller med hänvisningar till behovet av nytänkande, nyorganiseringar, nya pedagogiska grepp etc. inom området i stort (Foss Fridlitzius, 2005a:1).

Vid den här tiden försköts begreppet vuxenutbildning mot "vuxnas lärande" vilket användes för att motivera genomgripande förändringar av verksamheten och dess organisering "mot förnyelse". En politisk ambition var att en "mångfald av anordnare" skulle leda till variation och förnyelse av utbildningsinnehåll och arbetsformer, vilket i sig sågs som något positivt. Traditionell utbildning med sammanhållna grupper i klassrum sågs som gammaldags och förstelnat. Resonemanget ställde därmed differentieringsfrågan på sin spets. Olika målgrupper definierades och i den politiska debatten om livslångt lärande som tog ny fart under 1990-talet fick individens egenansvar för anställningsbarhet en särställning.

Kunskapslyftet omgärdades av en förändringsretorik om hur förnyelse av utbildning skulle organiseras. En slutsats från projektet var att dessa förändringar var omöjliga att förstå utan att ta hänsyn både till de textuella eller språkliga praktiker genom vilka förändringen eller talet om "det nya" tog form och till de materialiseringar som skedde av samma tal. Ordet incitament kom att bli betydelsefullt i sammanhanget då det visade sig att det ofta var "moroten" som styrde och inte "piskan". Konstruktionen av anonymiserade goda exempel är ett prov på sådana kunskapsspridare och stabilisatorer som visade sig vara betydelsefulla (Foss Fridlitzius, 2005a; 2005b).

Värt att notera är samtidigheten i omvandling av utbildning, lärande och samhälle, vilket också avspeglade sig i avhandlingsprojekten i detta för PoP inledande skede, och som samtliga ställde frågan om incitament för förändring i centrum.

Vuxenutbildningen

Karin Lumsden Wass (2004) studerade i sin avhandling omstruktureringen av den svenska vuxenutbildningen under tiden för utbildningssatsningen Kunskapslyftet (1997-2002). Utgångspunkt för studien var Kunskapslyftets reformpolitiska syfte som innebar att kommunerna fick i uppdrag att under satsningens gång aktivt arbeta med att utveckla och förnya den kommunala vuxenutbildningen i den egna kommunen. Hur denna förändring gjordes var därmed en övergripande fråga. Med diskursteoretisk ingång (Foucault, 1972; Fairclough, 1992) analyserades hur en önskvärd förnyelse av vuxenutbildningen konstruerades i politiska styrdokument och i samtal med nationella

vuxenutbildningspolitiska makthavare. Analysen fokuserade även hur intentioner om förnyelse genom olika styrningstekniker materialiserades och villkorades i den lokala organiseringen av vuxenutbildningen. Studien visade stabiliserandet av en ny diskursordning där diskursiva konstruktioner om styrning, marknad, samverkan, individualisering och lärande utmanade en rådande ordning och samtidigt konstruerade behov av och incitament för förändring.

Ingrid Henning Loeb (2006) har genom livshistoriska studier av lärarbanor inom kommunal vuxenutbildning studerat läraryrkets förändring och omstruktureringen av detta fält. Två omstrukturerings-skiften under 1990-talet identifierades. Båda grundade sig på idén om decentralisering och decentraliserade arbetsorganisationer och speglade utmärkande egenskaper för det som Gee et al (1996) kallat ”a new work order” och med ledmotiv som samarbete, individualisering och flexibilitet. Vid den första omstruktureringen under tidigt 1990-tal hängde orden samman med utökade möjligheter för lärarna och deras organisationer att uppnå läroplanens och kursplanernas mål. Epoken kännetecknades av en stabilisering och utifrån vad DiMaggio och Powell (1983) benämnt mimetisk isomorfism och normativ isomorfism. Fältet förändrades på ett likartat sätt, dels genom att verksamheter tog intryck av varandra, dels genom värderingar som uppbars av de professionella. I den omstrukturering som inleddes med projektet Kunskapslyftet 1997 omfattade individualisering och flexibilitet något annat och innebar destabilisering och restriktioner för lärarbanorna. Lokala beställningsorganisationer inrättades i kommunerna och studierna av lärarbanorna visade en kamp för professionalitet och att kunna arbeta mot att uppnå läroplanens och kursplanernas mål. En flagrant paradox var att ”det flexibla” och ”det individualiserade” i denna epok hade föreskrivande metodiska modeller om undervisningens utförande.

Caroline Runesdotter (2010) studerade hur omvandlingen av såväl skolan som vuxenutbildningen, påverkat folkhögskolorna. Med ett nyinstitutionellt ramverk analyserades hur de olika folkhögskolorna över tid slagit vakt om skolformens särart, trots att de tillhört olika huvudmän med skilda traditioner. Som delar i ett organisationsfält har gemensamma intressen och sammanhållning varit väsentliga för att uppnå och behålla legitimitet (DiMaggio & Powell 1983). Det gäller i hög grad folkhögskolorna, sinsemellan mycket olika, men ändå måna om att framstå som en specifik skolform som skiljer sig från andra och särartskonstruktionen handlade då om att bibehålla en särskildhet inom vuxenutbildningen. En rad olika reformer, under 1990-talet, förändrade finansieringsvillkoren och det fanns även en medveten strategi att förändra ledningen för folkhögskolorna. Detta har banat väg för en utveckling som

givit upphov till spänningar framförallt mellan ledning och lärargrupper, men också mellan enskilda folkhögskolor. Det går att uttrycka det som att organisationsfältet har destabiliserats vilket i sin tur också kommer att påverka sårartskonstruktionen och självförståelsen av vad som är folkhögskola.

Arbetslivet

Gun-Britt Wärvik (2004) studerade produktionspersonal inom verkstadsindustri. Utgångspunkten var en diskursiv terräng om en pågående samhälls-omvandling som sades kräva flexibilitet och nya kompetenser men även nya former för styrning av arbete. Perspektivet var emellertid produktionspersonalens. Med en verksamhetsteoretisk utgångspunkt (Engeström, 1987) analyserade Wärvik ledningens sätt och redskap för att åstadkomma den kompetens och flexibilitet som efterfrågades och den dynamik som uppstod i mötet mellan produktionspersonal, ledning och andra intressenter. Styrningen byggdes in i redskap som olika former av rapporteringar för kvalitetskontroll och orderflöde etc., inklusive synliggörande av kundkrav, men även i så kallade kompetensstegar med koppling till lönen. Avhandlingen visade att dessa redskap, i och genom sitt användande, i stor utsträckning verkade reproducerande av den ordning ledningen sa sig vilja lämna, inte minst på grund av att de genom sin utformning krävde en specifik infrastruktur och att de bland annat byggde på antagandet om central överblick. Därmed var dessa ledningstekniker för förändring på produktionsgolvet till liten hjälp för produktionspersonalen i att hantera nya slags problem som uppstod i deras arbete i en förändrad organisationsstruktur. De nya styrteknikerna bidrog å ena sidan till att stabilisera det rådande. Å andra sidan destabiliserades arbetet på produktionsgolvet genom styrteknikerna och genom nya krav från kunderna. Produktionspersonalen tvingades att själva experimentera med nya lösningar för att kunna klara att utföra sitt arbete.

Makt och kontroll

I ett utbildningssystem som karakteriseras av mål- och resultatstyrning framställs utvärderingar och uppföljningar som redskap i syfte att på olika sätt styra och stabilisera beslut och handlande mot ”det rätta”. Utvärdering blir i det sammanhanget ett viktigt förändrings- och kvalitetsinstrument i utbildnings-sammanhang av olika slag (Foss Lindblad & Lander 2009). I forskningsprojektet ”Utvärderingar – redskap som förändrar?” var det, som titeln indikerar, just utvärderingar som styrningsredskap som stod i centrum, och dialektiken mellan reglering och självreglering. Även detta projekt, finansierat av

VR, var ett tidigt PoP-projekt. Frågorna berörde utvärderingars specifika diskursiva karakteristika. Projektet visade för det första att många utvärderingars styrka ligger i att själva texten och dess retorik är en artefakt som möjliggör både styrning och motstrategier. För det andra visade projektet på den spännande dialektiken mellan reglering och självreglering och för det tredje, hur bruket och kompetensen att konstruera och hantera utvärderingar kan vara relaterade till läraryrkets professionalisering, genom såväl en yttre styrning som en möjlighet att via utvärderingarna skapa objekt för reflexivitet över den egna verksamheten (Foss Lindblad, 2009b). På olika sätt visades på en komplex sammanflätning mellan utvärdering, kontroll, makt och självreglering (Foss Lindblad, 2009a; Granath, 2008).

I sin avhandling har Gunilla Granath (2008), inspirerad av Foucault, visat hur makt kommer till uttryck genom pedagogiska verktyg som utvecklingsamtal och loggböcker. I avhandlingen visade hon hur dessa användes disciplinerande i skolan. Medan styrdokumentet talade om hur utvecklingsamtalen skulle stärka självförtroende och ansvarstagande hos eleverna, gav studien inblick i hur det som fokuserades istället var det som var fel och skulle korrigeras. Hos eleverna däremot gick det att urskilja flera olika motståndstrategier att hantera lärarnas maktutövande. Loggböckerna verkade på ett delvis annorlunda sätt. Genom att känna av och presentera sig såsom de uppfattade att de borde vara i skolan kunde eleverna framställa ideala skolidentiteter i loggböckernas textproduktion. Ytterst bidrog såväl loggböcker som utvecklingssamtal till en presentationskultur och en människosyn med normen att visa sig kompetent och presentera en attraktiv bild av sig själv.

Sammanfattningsvis visade dessa tidiga PoP-projekt även att omvandlingstemat innehöll en påfallande homogenitet i den retorik som fördes fram av politiska och institutionella aktörer inom hela utbildningsområdet (Foss Fridlitzius, 2005b). Genom en allmänt spridd samtalsordning grundad i föreställningen om en irreversibel ny samhällsutveckling som måste accepteras och som villkorade utbildningspolitiken, utvecklades och institutionaliserades en rad förfaranden för att garantera och upprätthålla utbildningsområdets omvandling. Som exempel kan nämnas kvalitetssäkrings- och kvalitetsutvecklingssystem, regelverk och tekniker för konkurrensutsättning, direktiv för upphandlingar, jämförelser och rankingslistor etc. Det handlade om en rad av sinsemellan mycket olika tekniker som institutionaliseras och stabiliseras för att hantera omvandlingen och som verkar stabiliserande, men som där-

igenom samtidigt skapar nya grunder för och sätt att lösa differentieringsfrågan.

Den högre utbildningen

Omstruktureringen är en fråga som är aktuell även när det gäller den högre utbildningen. Expansionen av högskolan och de utmaningar som högskolan stod inför uppmärksammades vid ett symposium 2006: *Expansion och kontraktion – Utmaningar för högskolan och utbildningsforskare* (Askling, Foss Lindblad & Wärvik, 2007), arrangerat av Berit Askling tillsammans med medlemmar i PoP. Utbyggnaden av högskolan, skedde både vad gäller lärosäten och studieplatser och svarade mot såväl arbetslivets efterfrågan på ökad kompetens som en ökad samhällelig efterfrågan på akademisk utbildning. En tydlig samhällspolitisk ambition hade varit att uppnå social utjämning genom högskolans övergång från elitutbildning till massutbildning. Vid tiden för symposiet hade utbyggnaden av högskolan nått sin kulmen. Utmaningarna, som då började bli skönjbara tog sig bland annat uttryck i expansionens motsats, i kontraktion, då i form av samarbeten och i vissa fall även samgåenden, men också i att utbildningsutbudet reducerades och högskolorna specialiserades.

Tematiken kring den högre utbildningens expansion och “den öppna högskolan” utgjorde också fokus i Annika Bergviken Rensfeldts avhandling (Bergviken Rensfeldt, 2010). Den behandlade 1990-talets och det tidiga 2000-talets svenska högskolereformer som hade till syfte att på olika sätt öppna och flexibilisera högskolan för att öka och bredda studenters tillträde till och deltagande i högre utbildning. Ett specifikt intresse ägnades distansutbildningens öppenhetsideal och inbäddning i sammanhanget för policyer – att kompensera, jämna ut och demokratisera utbildningsdeltagande genom IT, inte minst för kvinnor. Kunskapsintresset var styrningsproblematiken (governmentality) kring öppenhet och hur den tar form, vilket handlar om hur sannings- och kunskapsanspråk kring tillträde, deltagande och social inkludering konstitueras, hur problem konstrueras och länkar samman skilda instanser och medel för styrning. Resultaten visar hur ett självansvarigt subjekt och självorganisering får genomslag, men också hur öppenhetsdiskursen får en delvis förändrad betydelse under denna tid – mot internationalisering, globalisering och IT som ger den en ny omfattning och form, för att runt 2005 mer orienteras mot kvalitetsfrågor och resultatstyrning.

Som en del i de internationella omvandlingarna inom högre utbildning har gemensamma strävanden att styra och värdera verksamheten blivit mer märkbara (se också Lindblad, 2011a, 2012b). Det tar sig dels uttryck i olika

former av rankinglistor, som till exempel Academic Ranking of World Universities, World University Ranking, Quacquarelli Symonds U-multirank, och dels i försök att utarbeta europeiska samarbetsytter som European Higher Education Area (EHEA) där specifika bedömningskriterier för forskning tas fram. Lindblad (2011b) menar att skapandet av sådana sammanställningar i mätbara indikatorer visserligen underlättar jämförelser, men till priset av en reduktion av de mångfacetterade aktiviteterna i form av utbildning, forskning och socialt engagemang som sker inom universitetens ramar. Därmed hotas all den verksamhet som inte låter sig mätas på dessa enkla sätt (jfr van Raan, 2005). Rankningen av universitet riskerar därmed att främja de mätbara och synliga aktiviteterna, företrädesvis sådana som är frekvent förekommande på anglo-saxiska universitet och därmed bidra till en slags ”looping” inom högre utbildning där måtten bidrar till att forma verksamheten (jfr Hacking, 2004). EHEA:s genomslag har också blivit en del av den europeiska styrningen av forskarutbildning på senare tid (Bergviken Rensfeldt, 2013) som genom mål för att skapa mer transparenta och jämförbara system också griper in i och påverkar forskarutbildningens organisering och produktion av kunskap.

Universitetssystemens internationella omvandlingar omfattar också disciplinära förändringar. Vad gäller det pedagogiska vetenskapsområdet så pekar komparativa studier (Lindblad & Foss-Lindblad, 2013) på att Sverige uppvisar likheter med Australiens forskningspolitiska orientering och mot en svagare disciplinförankring, men också skillnader i hur området organiseras och utvärderas. Ser man till ett specifikt forskningsfält som genusforskningen i pedagogik är liknande tendenser skönjbara för Sveriges del när man jämför svensk och tysk genusforskning (Bergviken Rensfeldt, Dodillet & Foss-Lindblad, 2013).

Omstrukturering – av och genom lärare

Frågan om styrning av och genom profession har kommit att aktualiseras i samband med välfärdsstatens/utbildningsområdets omstrukturering. Vad innebär de senaste decenniernas omstrukturering för välfärdsstatens professionella? Våra studier av lärare, men även sjuksköterskor, har haft de senaste decenniernas omfattande förändringar av skola respektive vård som grund. Lärare och sjuksköterskor har fått en speciell position som ansvariga i en resultatbaserad verksamhet och i ett nära möte med elever och föräldrar respektive patienter. Introduktion av marknadsliknande mekanismer och kundrelationer samt organisatorisk förändring med tydligare ledarskap och redovisningsskyldighet antas ha potential att utmana de professionellas tradi-

tionella sätt att utöva sitt arbete. PoP har utvecklat ett professionsbegrepp som tar sin utgångspunkt i kunskapsfrågan och begreppet gränsarbete, relativt institutionell omstrukturering (Lindblad & Foss Lindblad, 2009).

Genom att vända blicken mot skolans inre organisation och lärarnas verksamhet kan frågan om omstruktureringen och dess implikationer studeras ur ett underifrånperspektiv. Utbildningsreformer har sin grund i politiska beslut, och det är i stor utsträckning lärarna som förväntas förverkliga intentionerna. Som så kallade närbyråkrater (Lipsky, 1980) är det lärarna som skapar politiken i sitt möte med elever och föräldrar, dvs. lärarna är viktiga för den politik som når medborgarna. Alla reformer ger dock inte bestående avtryck i utbildningsverksamheter. Lärare kan till exempel hålla de nya påbudena borta från sin verksamhet för att lättare kunna hantera motsägelser i sin verksamhet. Likaså kan det vara så att reformintentioner på olika sätt omformas av lärare för att kunna användas i de unika sammanhangen som utgör deras undervisning. Att politiska beslut förändras på vägen till genomförandet kan med andra ord uttryckas som att politiska beslut lös-kopplas (jfr Weick, 1976) eller att de översätts (jfr Latour, 2005). Därför är ett sätt att studera omstruktureringen att göra det ur lärarnas perspektiv.

Det finns en robusthet i skolan som organisatoriskt fält (DiMaggio & Powell, 1983). Likt andra institutionella verksamheter görs skolan stabil genom att människor i sina handlingar utvecklar normer och regler, som ses som "det normala" när det gäller sätt att gå tillväga och hur man bör vara i skolans värld. Sådana institutionaliserade regler och normer skrivs in i rutiner och förfaranden, de upprepas och naturaliseras därigenom, och verkar i olika grad tvingande och reglerande, vilket gör institutioner till mycket robusta företeelser, och binder dem samman med sina omgivningar. Nyinstitutionalismen som länge fokuserat på vad som stabiliserar och institutionaliserar verksamheter har även en inriktning som möjliggör studiet av stabilitet *och* förändring (t.ex. Czarniawska & Sevón, 1996). Institutionernas aktörer, som här lärarna, ses inte som passiva mottagare av andras idéer. Politiska beslut som rör skolans omstrukturering kan destabilisera, översättas och så småningom få fäste i stabiliserande handlingar för att med tiden institutionaliseras. Detta innebär att lärare inte är begränsade till att försöka upptäcka och förstå, utan de är med och skapar den institution de är en del av. De översätter det nya till sitt eget sammanhang, de agerar utifrån vad som verkar vettigt och rimligt, i den situation de befinner sig. Därmed är det också rimligt att inrikta analysen mot reformers destabiliserande dynamiker och variationer, snarare än dess likriktande tendenser.

Här finns en koppling till de professionaliseringssträvanden som i dag kännetecknar läraryrket. Foss Lindblad och Lindblad (2009) har analyserat talet om lärares professionalisering genom begreppet gränsarbete och där olika intressenter, som lärare, politiker, administratörer och forskare, kan sägas konkurrera om innebörden i att undervisa och att vara lärare. Särskilt lyfts ”vetenskaplighet” fram i analysen. Ett sådant gränsarbete är politiskt, genom de distinktioner, bland annat i termer av profession/icke-profession, som därigenom skapas. Det är också politiskt genom differentierande utbildningsbanor, utbildningsinnehåll och karriärgångar. Gränsarbete bygger därmed också upp utestängande monopol över specifika områden (t.ex. Sarfatti Larson, 1977).

När det gäller frågan om profession finns en koppling till den optimistiska tilltron till vetenskap som även kommit att uttryckas genom beteckningen kunskapsamhälle (Drucker, 1969; Bell, 1973), men som alltmer har fått politisk/ekonomiska innebörder. Professionaliseringssträvanden kan ursprungligen knytas till samhällets differentiering, där de professionella sågs som nyckelpersoner för integrering och utveckling men även som nyckelpersoner i moderniseringen av samhället (Parsons, 1939; Durkheim, 1957).

Professionalisering har på senare tid lyfts fram som uttryck för politiska/administrativa disciplinerande och normaliserande regleringar av olika slag (jfr Fournier, 1999; Evetts, 2013). Foss Lindblad & Lindblad (2009) pekar på hur omstrukturerande styrningstekniker har stora likheter med talet om professionalisering, genom till exempel kvalitetsarbete, ansvariggörande, transparens och vetenskapligt grundade utvärderingar. Knutet till omstruktureringen kan en expanderande profession skönjas. Frågan om den professionella läraren kan ses som futuristisk genom att den drar upp gränsen mellan gammaldags beteenden och den nya slags lärare som måste skapas, i ett sammanhang där inblandade intressenter är eniga om det samhällstillstånd som ”kräver” denna lärare. Det är därmed inte enbart lärarprofessionen som är expansiv i talet om professionalisering, utan även talet om professionalisering i sig.

I Profknow-projektet (2004-2008) studerades omstrukturering inom skola och vård i ett komparativt perspektiv genom en surveystudie samt genom lärares och sjuksköterskors livshistorier, inklusive minietnografier, kontextualiserat genom analyser av tidigare forskning, policytexter och befintlig offentlig statistik. Sju europeiska länder deltog: England, Finland, Grekland, Irland, Portugal, Spanien och Sverige. Sammantalet visade studierna att omstruktureringen var ett levande skillnadsskapande tema i samtliga länder, bland annat

genom diskurser om decentralisering, privatisering och marknadsutsättning vilket även inkluderade sjuksköterskors och lärares och arbetsvillkor (Houtsonen & Wärvik, 2009; Goodson & Lindblad, 2011a). En byråkratisk professionskontroll visade sig ha svårt att få gehör, till skillnad från byråkratisk marknadskontroll som i stället alltmer kommit att få fäste (Beach, 2010, 2011). Detta framkom även i lärares och sjuksköterskors berättelser. Trots detta framstod de båda yrkesgrupperna, med sina nationella variationer, som förhållandevis stabila genom sin starka inriktning på patienter respektive elever (Houtsonen & Wärvik, 2009; Goodson & Lindblad, 2011a).

Tre av länderna (Finland, Irland och Sverige) medverkade i projektets surveystudie som omfattande 3 300 lärare och 3 300 sjuksköterskor. En slutsats var bland annat att båda yrkesgrupperna hade mycket att säga till om när det gällde utförandet av det dagliga arbetet, i mötet med klienter. Däremot hade de ett mycket begränsat inflytande över strategiska och ekonomiska beslut som gällde det egna arbetet, likaså över kunskapsutvecklingen inom det egna yrket. Det fanns dock stora nationella skillnader vilket pekade på olika omstruktureringsprocesser i de tre länderna, trots stora diskursiva likheter i formella nationella utbildningspolitiska skrivningar (Houtsonen et al, 2010; Sohlberg, Czaplicka & Lindblad, 2011). Finland och Sverige med dess olika resultatbilder i internationella kunskapsmätningar jämförs med varandra vad gäller graden av New Public Management för lärares yrkesverksamhet och kollegialitet. Resultatet blev (Samuelsson & Lindblad, 2013) att verksamheten i Sverige i större utsträckning kännetecknades av NPM jämfört med Finland.

Ingrid Henning Loeb (2006) har i sin avhandling studerat omstrukturering genom lärares arbete inom vuxenutbildningen, och problematiserade förställningen om reformarbete som enkel implementering genom lärare. Genom analys av yrkeslivsberättelser pekade hon på lokala översättningar och incitamentskrockar mellan gamla och nya reformer. Resultatet visade att utbildningsreformer hade betydelse för lärares arbete genom att kraftfullt destabilisera, men att den förändring och utveckling som skedde villkorades genom den institutionaliserade praktik läraren var en del av, och därför inte alltid direkt kunde knytas till reformer och omstrukturering. En senare studie av omstrukturering genom vuxenlärares arbete pekade också på reformers destabiliserande potentialer genom att reformintentioner byggdes in i standardiserade organisatoriska tekniker för kvalitetssäkring, men också hur lärarna i vissa situationer, i mötet med de studerande, kunde stabilisera sin rådande praktik genom att löskoppla (Wärvik, 2013). Att bevara det rådande var dock en krävande process för lärarna genom att även kursdeltagarnas studiesitua-

tion var kopplad till kvalitetssäkringen. Inom lärargruppen uppstod en differentiering genom att formella och informella hierarkier utvecklades, knutet till deras möjligheter att få inflytande över standardiseringen.

Internationellt jämförande studier

Jämförande studier är centrala inom den pedagogiska forskningen, men kanske också omtvistade, inte minst när det gäller vad som kan jämföras och hur sådana studier bör utformas. Dessa studier kan innebära allt från en styrteknik i syfte att forma och legitimera såväl utbildningspolitik som utbildningspraktik, till en strävan att bättre förstå samtiden i ljuset av historiska förhållanden (Nóvoa & Yariv Mashal, 2003).

PoP har arbetat med jämförande studier som berör analyser av klassrumsinteraktioner i ett svenskt historiskt perspektiv (Harling, Reichenberg Carlström & Erlandsson, 2009), hur informationssystem för jämförelser byggs upp nationellt (Hansen & Lander, 2009; Hansen, Lindblad & Samuelsson, 2009; Harling, Jodal, Lindblad, Runesdotter & Wärvik, 2013) och internationellt (Lindblad & Foss Lindblad, 2009; Foss Lindblad, Popkewitz & Lindblad, 2011), med internationella jämförelser i synen på särbegåvning i forskning och policytexter (Dodillet, 2010; 2013) samt med internationella jämförelser av omstrukturering inom skola och vård i det ovan nämnda Profknow-projektet (Houtsonen & Wärvik, 2009; Goodson & Lindblad 2011a).

Det senare, alltså Profknow-projektet, innebar jämförelser mellan länder och professioner, i olika nationella och regionala institutionella sammanhang, samt med en historisk periodisering. För att kunna hantera dessa komplexa sammanhang skapades två narrativ från varje land: ett systemnarrativ baserat på den politiska diskursen, och ett arbetsplatsnarrativ, baserat på lärares och sjuksköterskors berättelser om sitt arbete och yrkesliv (Goodson & Lindblad, 2011b). Om omstruktureringen kan betraktas i termer av en ”världsrorelse” (Ramirez & Meyer, 1980), kan man tänka sig två utgångspunkter för analys av de båda narrativen. Kraften att omstrukturera kan antingen analytiskt placeras till det som sprids (t.ex. idéer, modeller, artefakter) och till dem som sprider, och om spridandet är tillräckligt välformat kommer förändring i en given riktning att ske. En annan möjlighet är att istället rikta analysen mot specifika materialiseringar, variationer och det som avviker, dvs. översättningar i sina unika sammanhang. Förändringens riktning är inte given (Foss Lindblad, Zambeta & deLima, 2007; jfr Latour 1990; Czarniawska & Sevón, 2006).

Den historiska jämförelsen i projektet utgick från reformpolitiska händelser, vilket också synliggjorde skilda historiska system-trajektorier i de olika

DIFFERENTIERINGENS JANUSANSIKTE

länderna, vilka i projektet kom att kallas systemnarrativ. Även om dagens neo-liberala omstruktureringsdiskurs uppvisar stora likheter, refrakterades den i nationella sammanhang, där ländernas olika utgångspunkter fick betydelse i förhållande till en omstrukturerande ”världs rörelse” (Goodson & Lindblad, 2011a).

Följande tabell visar en sådan periodisering baserad på systemnarrativ (Goodson & Lindblad, 2011b):

National case	Periods	Basis for distinctions
ENGLAND	1945-1979: Progressive narrative on welfare state expansion 1979-1997: Marketisation narrative 1997-2007: Narrative of the middle way: targets, tests and tables	The neo-liberal breakthrough as an organizing principle
FINLAND	1945-1969: Preparatory phase building the welfare state 1970-1989: The golden age 1990-2007: Restructuring	The welfare state as an organizing principle and the planning romanticism.
GREECE	1945-1967: Post war period 1967-1974: Dictatorship 1975-1989: Welfare state building 1990-2007: Restructuring	Dictatorship
IRELAND	1970-1986: The demise of apprenticeship and increasing secularization 1987-1997: Envisioning the future, partnership a new approach 1997-2007: Opening the floodgates of reform	Secularisation and modernisation stories
PORTUGAL	1945-1974: Dictatorship 1974-1976: Revolutionary period 1977-1985: Normalisation 1985-2007: Restructuring	Revolution as an organizing idea
SPAIN	1939-1976: Dictatorship 1977-1990: Normalising 1990-2000: Welfare state building 2000-2007: Restructuring	Dictatorship story
SWEDEN	1945-1975: Welfare state expansion, services for all 1975-1992: Decentralisation and deregulation 1992-2000: Marketisation 2000-2007: Quality agenda/Post politics	Welfare state story

Perioderna har gjorts med utgångspunkt i avvägningar som gjorts av forskningsteamet i de respektive länderna, och det är uppenbart att de är olika. Man kan dock med hjälp av dessa systemnarrativ notera en nyliberal omstrukturerande rörelse i samtliga sju länder. En omstrukturering som till det yttre kan te sig lika, tar form i nationella sammanhang och problem och den grundas i en unik nationell historia när det gäller utbildningsområdet. Något som i en mening kan te sig lika kan få helt olika konkreta uttryck i sina lokala och nationella översättningar, vilket också pekar på värdet av komparativa studier.

Läroplansteori och bildningsgångar

Hur utbildningsinnehåll väljs ut och organiseras för lärande hör till de klassiska frågorna inom pedagogik som vetenskap. Det handlar om såväl styrdokument och deras utgångspunkter som utbildningars konkreta gestaltning i organisation och aktivitet. Särskilt intressant är då hur utformningen av utbildning och undervisning har varierat över tid och samhällelig kontext och vilka reglerande principer som styr val av innehåll och uppdelningar i olika elevkategorier. Denna variation kan förstås som uttryck för skillnader i ideal och rationaliteter (jfr Bernstein, 1996; Englund, 1986; Nylund, 2012), men också som en konsekvens av att olika ramfaktorer (Dahllöf, 1967) begränsat och möjliggjort vissa typer av utbildning och deras sätt att översätta samhälleliga krav.

Den läroplansteoretiska ansatsen är ett försök att studera detta problemkomplex som en helhet och systematiskt relatera dess olika delar till varandra. Internationellt används ordet *curriculum theory* vars rötter i det latinska ordet *curriculum* (förlopp – här som bildningsgång). Ur ett läroplansteoretiskt perspektiv kan utbildning och undervisning ses som sätt att länka samman de kunskaper som bedöms som nödvändiga i ett samhälle med förmågor, egenskaper och kompetenser som anses skapa förutsättningar för samhällelig utveckling i olika hänseenden. Utformning av bildningsgångar kan då också ses som olika sätt att fostra ansvarskännande och förnuftiga medborgare (jfr Popkewitz, 1998).

Frågan om differentiering är viktig i den läroplansteoretiska ansatsen då man kan säga att läroplaner och utbildningssystem stakar ut olika bildningsgångar utifrån tanken att skapa kulturellt kompetenta individer av olika slag. Inom svensk läroplansteoretisk tradition har samhällsvetenskapliga frågor fått stor betydelse genom analyser av relationer mellan samhälleliga krav, organisatoriska förutsättningar och den pedagogiska verksamhetens inriktning och

resultat (jfr Dahllöf, 1967; Lundgren, 1972; Englund, 1986; Lindblad & Sahlström, 1999; Forsberg, 2007). I många av dessa studier har huvudsyftet varit att analysera innebörden av de stora utbildningsreformer som genomfördes under 1960- och 1970-talen i linje med den svenska modellen av välfärdsstat (Lindblad & Wallin, 1993). Detta bedömdes också av den internationella utvärderingen av svensk pedagogisk forskning vara av stort internationellt intresse (Rosengren & Öhngren, 1997).

Den omstrukturering som pågått inom utbildningssystemet sedan slutet på 1980-talet har bland annat resulterat i en ”performativ vändning” (Lindblad, 2011a), som en styrningsideologi där det som fokuseras i styrdokument och uppföljningsverksamhet är sådant som går att presentera, redovisa och visa upp som resultat (jfr Power, 1999). Den performativa vändningen avspeglas även i den utbildningspolitiska debatten, som har förskjutits från ett intresse för elevförutsättningar och utbildningars innehåll till att handla om utvärdering av prestationer och resultat.

I projektet *Bildningsgångar och skolresultat i det senmoderna samhället* har syftet varit att undersöka innebörden av resultatstyrning för skolors verksamhet, bland annat i termer av de skolkarriärer som utbildningssystemet erbjuder. Teoretiskt är utgångspunkten att skolors verksamhet, och elevers responser på denna verksamhet, bör ses som adaptiva processer. Det innebär att skolor, skolklasser, lärare och elever antas ha en hög grad av autonomi som de använder till att anpassa sig till krav som ställs på dem från olika håll. I det sammanhanget är det intressant att studera formella och informella aspekter av skolors rutiner och praktiker för att dokumentera elevprestationer (Hansen, Lindblad & Samuelsson, 2008). I projektet undersöks skolors sätt att organisera sin verksamhet (Jarl, 2011) relativt sina resultat, hur lärare hanterar sin verksamhet – individuellt och kollektivt (Samuelsson, 2013) – och hur elever bygger upp sina identiteter och skolkarriärer relativt skolprestationer och organiseringen av skolmarknader (Harling, 2013; Harling, Jodal, Lindblad, Runesdotter & Wärvik, 2013). Här har en viktig aspekt rört elevers olika rationaliteter i relation till gymnasievalet (Hansen & Lindblad, 2011). Inom projektet har etnografier genomförts på strategiskt utvalda skolor där sjunkande resultat och konkurrens har bidragit till en mängd aktiviteter som profilering och ökat fokus på inkludering av olika kategorier av elever.

Projektet har bidragit till kritiska analyser av hur skolresultat använts inom styrning och organisering av skolan – och då också bristande förmåga av makthavare att analysera och agera utifrån skolresultat (Lindblad, 2012a). Genom historiskt komparativa analyser har olika idealtyper av läroplanskoder

presenterats (Lindblad, 2013) liksom grundläggande kategoriseringar av elever. En medborgerlig läroplanskod hamnar i bakgrunden relativt vad som kan förstås som en ekonomiskt legitimerad entreprenoriell kod som får en alltmer globaliserande innebörd byggd på internationella jämförelser. Av särskilt intresse är analyser av hur en lokal skolmarknad är uppbyggd och hur skolor såväl som elever agerar på denna marknad. En övergripande slutsats är att skolväsendet befinner sig i en fas av omstrukturering, eller här snarare med andra ord, i en fas av förändrad konfigurering – professionellt och politiskt – som gör det rimligt att tala om en förändring i postpolitisk riktning (Harling, 2013; Harling, Jodal, Lindblad, Runesdotter & Wärvik, 2013) där differentieringsfrågan antas bli löst genom en kombination av utbud och efterfrågan på en skolmarknad.

Även Sverker Lundin har en läroplansteoretisk ingång och ett intresse för växelverkan mellan å ena sidan undervisningens praktiska förutsättningar och å andra sidan den pedagogiska diskussionen av undervisningens mål och medel. Hans avhandling (Lundin, 2008) handlar om den svenska skolmatematikens historia utifrån detta perspektiv. En av Lundins huvudteser är att det skedde ett ”paradigmskifte” i läroböckernas utformning decennierna kring förra sekelskiftet 1900, och att detta skifte spelade en avgörande roll för den moderna skolmatematikens födelse (Lundin, 2012). Medan de tidigare läroböckerna, som varit i bruk sedan mitten av 1800-talet, innehöll en presentation av räknekonstens regler och principer följda av ett antal övningsuppgifter, innehöll den nya sortens räkneböcker huvudsakligen en sekvens av övningsuppgifter, avbruten endast av kortare ”ledning” för att hjälpa eleverna över speciella svårigheter. Skillnaden aktualiserades i en nationell granskning av läroböcker i räkning 1887. Den gav upphov till en stormig meningsväxling i *Svensk Lärartidning*. Det fascinerande med denna diskussion, menar Lundin, är att förändringsförespråkarna argumenterade på två olika plan: å ena sidan menade de att den nya sortens böcker hade stöd av pedagogiska teorier om begreppsbildning genom problemlösning. Å andra sidan förklarade de emellertid att denna sorts böcker var en *praktisk nödvändighet*, genom att de, i motsats till den tidigare sortens läroböcker, gav läraren en outhärlig hjälp med att hålla eleverna tysta och sysselsatta. Detta illustrerar, menar Lundin, hur dessa två sidor av skolans värld - dess diskurs och idéer om hur det borde vara och dess praktiska förutsättningar - är förbundna med varandra på sätt som ibland tycks undgå aktörerna själva. Aktörerna försöker anpassa undervisningen till sin tids didaktiska ideal; bakom deras rygg sker emellertid hela tiden en samtidig anpassning av dessa ideal till undervisningens praktiska för-

utsättningar. En övergripande poäng är att den moderna pedagogiken – med sitt fokus på aktivitet, kreativitet och problemlösning – tycks ”följa” en viss sorts pedagogisk praktik, nämligen en sådan praktik där eleverna med nödvändighet måste sysselsätta sig själva, enskilt eller i grupp.

Undervisning och klassrumsinteraktion

Undervisning kan ses som hjärtat i utbildning som design för lärande. Det är i undervisning som uppväxande generationer möter skolväsendet med dess organisering, kunskapspolitik och design av undervisningsprocesser samt bedömning av resultat (jfr Bernstein, 1996; Lundgren & Wallin, 1973). Ett viktigt resultat i tidigare studier var att undervisningsförlopp och skoldifferentiering kunde relateras till varandra (Dahllöf, 1967) i termer av innehåll och styrgrupp i undervisning (Lundgren, 1972) enligt en ramfaktorteoretisk modell. Dessa resonemang utvecklades senare i samhällsteoretisk mening å ena sidan (t.ex. Lundgren, 1983) och gavs en intern dynamisk karaktär å andra sidan (Lindblad & Sahlström, 1999).

I den här delen av PoP-gruppens verksamhet har s.k. mikro-etnografiska studier av undervisningsprocesser varit i fokus. Vårt laboratorium för analys av klassrumsinteraktion och undervisning (LAKU) bygger på ett stort antal inspelningar av interaktion i pedagogiska sammanhang - från förskola och grundskola till högre utbildning och vuxenutbildning. Analyser av den komplexa karaktären hos pedagogisk interaktion (Lindblad & Sahlström, 2001) har resulterat i ett antal doktorsavhandlingar. Undersökningarna har skett i samarbete med olika forskargrupper. Det av VR finansierade projektet ”Interaktion – Lärande – Undervisning” är ett exempel. Ett annat exempel är den av Riksbankens Jubileumsfond stödda forskningen ”Svensk Skolkultur i Komparativ Belysning” (sammanfattad av Lindblad, 2013) som genomförs i samarbete med International Centre for Classroom Research vid University of Melbourne – ett samarbete mellan forskargrupper i sexton länder under ledning av David Clarke som också håller i ICCR.

Våra studier av undervisningsprocesser visar på en komplex interaktion som kan förstås i läroplansteoretisk mening (e.g. i termer av klassifikation och inramning) vilket ger olika förutsättningar för den pedagogiska eller individualiserande differentiering som äger rum inom ramen för en skolklass verksamhet (jfr Bernstein, 2000). Av särskilt intresse är hur kunnande kan hävdas eller erkännas liksom misskännas och hur maktförhållanden i klassrummet ifrågasätts eller bevaras. Ett exempel är de sekvensanalyser som genomfördes på systemteoretisk bas (Reichenberg Carlström, 2012) där mer komplexa men

stabila interaktionsmönster kunde noteras – mönster som då också pekar på att undervisningsprocesser med mjukare inramning blir svårare att hantera för lärare och elever, vilket i sin tur kan ses som en insikt i hur differentiering skapas under progressiva förtecken inom den sammanhållna klassens ram.

Organisering och omorganisering för obehöriga elever

Gymnasieskolans individuella program och den grundläggande vuxenutbildningen är två utbildningar som ofta har kritiserats för att ha höga avbrotts-siffror, dålig närvaro och att alltför få elever uppnår resultat. Med gymnasie-reformen Gy 11 och vuxenutbildningsreformen Vux 2012 omorganiserades dessa program på flera sätt, bland annat har fem introduktionsprogram ersatt det individuella programmet och antagningskraven till de nationella programmen höjts. Det VR-finansierade projektet *Successful Educational Settings as Action Nets*, SESAN (Framgångsrika lärmiljöer som handlingsnät) har följt en handfull lärmiljöer före, under och efter reformerna. Lärmiljöerna valdes utifrån elevutvärderingar och rekommendationer. Syftet var att beskriva och analysera dessa lärmiljöers organisering och pedagogik och att följa deras omorganisering genom ett reformskifte. Vad innebär omorganiseringen för dessa lärmiljöer? Och vad innebär reformskiftet överlag?

Teorier om organisering som utvecklats av Barbara Czarniawska (2005) och Karl Weick (1976) har varit utgångspunkter för inramning och analys. Organisering, med Czarniawskas ord ”består av kopplandet av kollektiva handlingar till varandra, nämligen skapande och återskapande av ’handlingsnät’” (Czarniawska, 2006). Den ständigt pågående organiseringen stabiliseras då handlingar upprepas och kopplas till varandra – vilket skapar institutionella ordningar (Lindberg & Czarniawska 2006). Organisationer är alltså inte givna men institutionella ordningar har sina gränsdragningar mot andra institutionella ordningar. Hur dessa gränsdragningar görs eller ser ut, eller hur olika enheter hänger samman med andra enheter, begreppsliiggörs som kopplingar, vilka kan vara lösa eller starka. Skolan, eller rättare sagt skolsystemet, har beskrivits som ett löst kopplat system (Weick, 1976), ett begrepp som fått stor spridning och användning med decentraliseringen av skolväsendet.

Delstudierna har varierat i form och några fortgår ännu. Två övergripande resultat sammanfattas här. Det första rör frågan om differentiering. Gy 11 har inneburit en starkare differentiering av elever och en starkare gränsdragning till de nationella programmen, och mellan högskoleförberedande program och

yrkesprogram (jfr även Forsberg 2008 och Nylund, 2012). Som en följd av att det krävs fler ämnen för att bli antagen till ett nationellt program har eleverna inom introduktionsprogrammen ökat. Ungefär 12 procent av de elever som kom från grundskolan 2011 började ett introduktionsprogram (Skolverket, 2012). Inrättandet av de fem introduktionsprogrammen som heter Individuellt alternativ, Yrkesintroduktion, Preparandutbildning, Programinriktat individuellt val samt Språkintröduktion motiverades i följande:

De individuella programmens ramar är, enligt regeringens bedömning, i dag alltför vida, vilket medför en otydlighet i förhållande till dem som arbetar i grundskolan, eleverna och deras vårdnadshavare, och även i förhållande till huvudmännen för gymnasieskolan och dem som arbetar där. Därför bör tydligare studiealternativ finnas för de elever som inte är behöriga till ett nationellt program. Dessa bör ta hänsyn till elevernas olikartade behov, och erbjuda individanpassade utbildningar som möter dessa behov på ett effektivt sätt. (Prop. 2009/10:165, s. 427)

I linje med Skott kan man säga att det tidigare Individuella programmet var tänkt som en inre organisatorisk differentiering för att tillgodose elevernas skiftande behov i en gymnasieskola för alla (jfr Skott, 2009, s. 336). Något med vida ramar ska ersättas av ”tydligare studiealternativ” och därmed en differentiering av elever. Med begrepp från organisationsteorin kan man säga att styrningen av introduktionsprogrammen eftersträvar ett starkare kopplat system.

Men regleringen av introduktionsprogrammen visar sig vid närmare granskning inte vara så distinkt åtskilda. Till skillnad från de nationella programmen finns ingen nationellt fastställd programstruktur för respektive program eller några examensmål. Projektets resultat från fältstudier visar att till skillnad från talet om tydligare studiealternativ i fem program, är introduktionsprogrammen, precis som det tidigare individuella programmet löst kopplade system. Organiseringen och medelstilldelningen skiljer sig åt i olika kommuner (Henning Loeb & Lumsden Wass, 2013). Närmare studier av introduktionsprogrammet Yrkesintroduktion (Henning Loeb & Lumsden Wass, 2012) visar hur denna organiseras på olika sätt och med olika ideal, bland annat utifrån organisering av yrkesutbildning inom ramen för tidigare individuella programmet.

Ur fältstudierna framstår elevernas behov och problembilder som i mångt och mycket konstanta och är inte något som förändras för att utbildningar byter namn eller till följd av en reform. För lärarlagen är frågor som dessa överordnade sorteringen i olika introduktionsprogram: Vilka ämnen är det som just den här eleven behöver läsa? Hur får vi ihop det med ämnen som

andra elever behöver? Utmaningen blir därmed att organisera en verksamhet utifrån elevernas samlade och olikartade behov och att samordna dessa i lektioner och undervisningsgrupper. Den stora frågan lokalt blir inte att hålla isär programmen, utan snarare att integrera och samordna elevernas studier inom de olika programmen så att budget går ihop.

Det andra övergripande resultatet hör ihop med det första. Det rör också ekonomistyrningen och det decentraliserade skolsystemet. Fältstudierna visar att organiseringen och finansieringen av dessa verksamheter för elever med många olika behov har inneburit stora förändringar av lärares arbete. Successivt har lärare inlemmats i interna marknadsiseringsprocesser där olika enheter måste motivera och legitimera sin verksamhet, dess kvalitet och elevernas rätt till särskilt stöd. För att tillförsäkra verksamheten resurser dras lärarna in i ”fact fabrication” som går ut på att utifrån rådande principer för medelstilldelning framställa fakta, kategorisera och klassificera eleverna, deras förutsättningar, resultat och progression (jfr Henning Loeb & Lumsden Wass, 2011). Lärarna involveras, genom redovisningspraktiker där deras elever ska översättas till kategorier och deras pedagogiska verksamheter ska försvaras härigenom, i specifika översättningsprocesser. Med detta förändras lärarnas organisering av sitt arbete och deras kompetens förändras gradvis. Denna förändrade kompetens kan ses som en performativitet eller en ”performance management” (jfr Ball, 2003; Frandsen & Mouritsen, 2008).

Avslutande kommentarer

Den forskning som har genomförts av PoP:s medlemmar har inriktats mot det politiska i utbildning och pedagogiska fenomen. Våra frågor har på olika sätt och med olika teoretiska infallsvinklar berört olika utbildningssammanhang. Även frågor om tids- och kontextspecifika bildningsideal och kompetenser har aktualiserats. Vi har genom dessa frågor också kommit att beröra social och kulturell differentiering, hierarkisering och gränsdragning, i och genom pedagogiska verksamheter och system. Sammantaget har PoP:s forskning bidragit till kritiska analyser inom området. Vi har rört oss inom olika delar av utbildningsväsendet med dess olika verksamheter och olika institutionella sammanhang.

Det är oomtvistat att det idag sker en omvandling inom utbildningsområdet. Vi kan också konstatera att tilltron till utbildningspolitikens möjligheter i samhället har varit central inom uppbyggnad och utveckling av efterkrigstidens välfärdssamhälle. Tillgång till utbildning skulle bidra till att radera klassgränser och möjliggöra ett jämlikare samhälle. På samma gång skulle utbild-

ningen tillförsäkra en ekonomisk tillväxt och därmed skapa utrymme för utbyggd välfärd och ökad konsumtion. Även i dagens politiska samtal får utbildningen en framträdande roll och tillmäts stor betydelse för den ekonomiska tillväxten, men nu genom krav på effektivisering, kvalitetssäkring och mätbara utfall. PoP:s specifika infallsvinkel är här att inte enbart konstatera *att* något får betydelse, utan även *hur* något får betydelse.

Utbildning är det viktigaste politiska redskapet för att skapa samhällelig integration, på samma gång som den paradoxalt nog också är ett redskap för differentiering. Även pedagogiska fenomen i en bredare bemärkelse, i arbetsliv och civilsamhälle, kan i detta sammanhang betraktas som redskap för såväl integration som differentiering. I dag ser vi också, inte minst genom den nygamla politiska företeelsen livslångt lärande, att andra samhällssektorer knyts samman med utbildningsområdets institutioner, i formandet av individers bildningsgångar. Som exempel kan nämnas internationella organisationers och företags verksamhet och inflytande över den nationella utbildningspolitiken genom bland annat bolognisering, fastställande av önskvärda mål som nyckelkompetenser, liksom kvalifikationsramverk och jämförelser mellan och inom utbildningar, nationellt och internationellt. Hur styrningen görs, vem som styr och hur den verkar blir allt otydligare. Man skulle kunna uttrycka det som att styrningen delegerats och distribuerats till exempelvis:

- marknaden genom konkurrensutsättning
- medborgarna som förväntas göra egna välunderbyggda val
- de professionella som ytterst genomför pedagogiska verksamheter
- institutionerna som bör framstå som attraktiva och innovativa, och sedan kunna utkrävas ansvar för sin verksamhet
- nationella organisationer som sätter upp kriterier för jämförelser
- internationella organisationer som sätter upp kriterier för jämförelser
- internationella konsultföretag som slår fast vad som ska utvärderas, samt analyserar och rekommenderar
- arbetsmarknaden och dess parter genom frågan om anställningsbarhet
- arbetslivets aktörer och intresseorganisationer

En fråga man därför bör ställa är var det politiska egentligen utspelar sig när det gäller utbildningsområdet, hur det görs och med vilka konsekvenser. Med de genomgripande omvandlingar som nu sker inom utbildningsområdet finns många aspekter som vi menar borde lyftas fram, kritiskt granskas och analyseras. I dag finns det till exempel ett stort antal nationella och internationella jämförelser och rankinglistor som rör skolan. Dessa listor

presenteras som fakta och framstår som tillförlitliga mått på resultat och kvalitet, utan att hänsyn tas till den komplexitet som skolans värld rymmer. En konsekvens är bland annat att verksamheten skymms och att centrala aspekter av utbildningsverksamheten osynliggörs när endast det som jämförs räknas (Harling, Jodal, Lindblad, Runesdotter & Wärvik et al, 2013).

Jämförelserna i form av listor kan ses som ett exempel på det politiska och som går bortom nationalstaten. Det betyder dock inte att politiken försvinner eller att nationalstaten förlorar sin betydelse. Istället är det en fråga om nya villkor för styrningen genom en styrning på distans – och om hur en sådan styrning, med dess pedagogiska teknologier, producerar institutioner och individer. Differentieringsfrågan är då aktuell, och kommer till uttryck på olika sätt, till exempel som valmöjligheter och en mångfald av utbildningsanordnare. Vad som värderas – eller inte värderas – knyter an till ”önskvärda” bildningsgångar och förändrade krav på kompetenser. Vems intressen och värderingar som får genomslag i utbildningssammanhang, och *genom vad*, är dock inte alltid direkt uppenbart utan är något som måste göras till föremål för kritisk analys.

Begreppet läroplanskod pekar på ”sätt att kodifiera innebörden av utbildningssystemets uppgifter i dess variation och differentiering, och vägar att utveckla bildningsgångar för att uppnå dessa förväntningar” (Lindblad, 2012a). Den utbildningspolitiska omvandling som pågått under de senaste decennierna rör sig i spänningsfältet mellan en *medborgerlig läroplanskod* med fostran till en demokratisk befolkning och en *företagsamhetens läroplanskod* med fostran till entreprenörskap där befolkningen kan göra medvetna val på en marknad. Ett från politiskt håll ökande fokus på skolresultat kan ses som ett tecken på företagsamhetens läroplanskod. I en jämförande konkurrensutsatthet förväntas utbildningen skapa en nationell – och en europeisk – elit som kan bidra till ekonomisk framgång i den globala konkurrensen. Samtidigt framhålls en medborgerlig läroplanskod som vill skapa samhällelig sammanhållning och integration. Läroplanskoder har emellertid en avigsida. En läroplanskod skapar inte enbart de önskvärda bildningsgångarna, utan även de andra, de som inte passar in. I samhällsdebatten kan vi till exempel ta del av kategoriseringar som ”ADHD”, ”kortutbildade”, ”ensamstående unga mödrar” eller ”arbetslösa”. Företagsamhetens läroplanskod kan ställas mot den medborgerliga genom att frågan om bildningsgångar och dem som betraktas som annorlunda hanteras på olika sätt (Lindblad, 2012a, 2013). Här finns en grund för fortsatta kritiska analyser.

Den omstrukturerings som rör hela utbildningsområdet idag, i Sverige och internationellt, väcker nya frågor. Genom samarbetet mellan fem universitet inom nätverket STUP, Studier av utbildningsområdets politik, som involverat de flesta av PoP:s medlemmar, har vi närmat oss några av de frågor som den senaste tidens utveckling aktualiserat. Det politiska inom utbildningsområdet berör bland annat frågor hur den ändrade styrningen verkar och hur det griper in i aspekter som rör differentiering. Inom STUP-nätverket har vi också arbetat med frågor om hur den delegerade styrningen verkar och vilka värden som förmedlas, och hur mål och syften med utbildningen framställs eller anas. Arbetet med att sammanställa våra texter till en antologi om utbildningsområdets politik (Lindblad & Lundahl, 2013) befinner sig, hösten 2013, i slutfasen. Mot bakgrund av den pågående omstruktureringen inom utbildningsområdet pockar de frågor projektet väckt på fortsatt granskning, diskussioner och fördjupade analyser av utbildningsområdet och dess olika typer av expertis.

Referenser

- Askling, B. och Foss Fridlizius, R. (2000). Lifelong learning and higher education – the Swedish case. *European Journal of Education*. 35 (3), 257 – 269.
- Askling, B. och Foss Fridlizius, R. (2001). Lifelong learning: A familiar policy with new meanings – in a system of the 1990s with structural elements of the 1970s. *European Journal of Education*. 35(3). 255-263.
- Askling, B., Christiansson, U., Foss Fridlizius, R. (2001). *Livslångt lärande som idé och praktik i högskolan*. Högskoleverkets rapportserie 2001:1 R.
- Askling, B, Foss Lindblad, R. & Wärvik, G-B. (red.). (2007). *Expansion och kontraktion: utmaningar för högskolesystemet och utbildningsforskare: rapport från ett symposium*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Ball, Stephen. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*. 18(2). 215–228.
- Bergviken Rensfeldt, A. (2010). *Opening higher education: Discursive transformations of distance and higher education government*. Göteborg: Göteborgs universitet. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bergviken Rensfeldt, A (2013, kommande). Imaginaries of "Europe" in the governmentality of PhD Education. *Journal of European Education*.
- Bergviken Rensfeldt, A., Dodillet, S., & Foss Lindblad, R. (2013). Meta-narratives and self-identities in gender education research in Sweden and Germany. *Paper for ECER, Istanbul, Turkey, September 9-13, 2013*.
- Beach, D. (2010). Neoliberal restructuring in education and health professions in Europe. Questions of global class and gender. *Current sociology*. 58(4). 551-569.

- Beach, D. (2011). Some general developments in the restructuring of education and health care professions in Europe. I: I. Goodson & S. Lindblad (Eds.). *Professional knowledge and educational restructuring in Europe*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Bell, D. (1973). *The coming of post-industrial society*. New York: Basic Books.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory and critique*. London: Taylor & Francis.
- Czarniawska, B. & Sevón, G. (red.) (1996). *Translating organizational change*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Czarniawska, B. (2005). *En teori om organisering*. Lund: Studentlitteratur.
- Czarniawska, B. (2006). Organisationer som hinder för organisering, eller om skapande och återskapande av handlingsnät. *Tvärsnitt 2/2006*.
- Dahllöf, U. (1967). *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- DiMaggio, P.J. & Powell, W.W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147-160.
- Dodillet, S. (2009). *Hur kan spetsatsningar motiveras? Om en idéhistorisk studie av utbildningsvetenskapliga debatter i Sverige, Öst- och Västtyskland*. Centrum för Europaforskning vid Göteborgs universitet. Skrift 23, 65-80.
- Dodillet, S. (2013). Om särbegåvning som naturresurs. *Specialpedagogisk tidskrift* Nr. 2. s. 16-19.
- Drucker, P. (1969). *The age of discontinuity: guidelines to our changing society*. New York: Harper & Row.
- Durkheim, E. (1957). *Professional ethics and civic morals*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Englund, T. (1986). *Curriculum as a political problem: Changing educational conceptions with special reference to citizenship education*. Lund: Studentlitteratur.
- Evetts, J. (2013). Professionalism: Value and ideology. *Current sociology*. 61(online, march).
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Forsberg, E. (2007). *Curriculum theory revisited*. Uppsala: STEP. Department of education. Uppsala University.
- Forsberg, E. (2008). Framtidsvägen – en huvudled eller en skiljeväg? *Utbildning och Demokrati* 17 (1), 75-98.
- Foss Fridlitzius, R. (red.).(2005a). *Vuxenutbildning i omvandling- Arbetsrapport 1: Förändrade incitament i den svenska vuxenutbildningen*. Göteborg: Göteborgs universitet. IPD-rapporter.
- Foss Fridlitzius, R. (2005b). Förändrade Incitament. *Utbildningsvetenskap 2005 - Resultatdialog och Framåtblickar*. Stockholm: Vetenskapsrådets Rapportserie (13:2005).

- Foss Lindblad, R. (2009a). Broar till lärarprofessionalisering. I R. Lander & R. Foss Lindblad. *Att säkra det osäkra. Redskap för reflektion och maket i skolans utvärdering*. Lund: Studentlitteratur.
- Foss Lindblad, R. (2009b). Utvärderingar – redskap som förändrar? *Resultatdialog 2009. Aktuell forskning om lärande*. Stockholm: Vetenskapsrådets Rapportserie (2:2009).
- Foss Lindblad, R. & Lander, R. (2009). (red.). *Att säkra det osäkra. Redskap för reflektion och maket i skolans utvärdering*. Lund: Studentlitteratur.
- Foss Lindblad, R., Zambeta, E. & de Lima, J. (2007). *Educational restructuring as a world movement: On the production of educational change in political and professional contexts*. At the AERA meeting 2007 in Chicago.
- Foss Lindblad, R. & Lindblad, S. (2009). Politics of professionalising talk on teaching. Boundary work and reconfigurations of teaching and teachers. I M. Simons, M. Olssen & M.A. Peters (Eds.). *Re-reading education policies. A handbook studying the policy agenda of the 21st century*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Foss Lindblad, R., Popkewitz, T. & Lindblad, S. (2011). *The Making of the European Higher Education Area; Politics of Knowledge, Research Assessments and University Ranking*. European Congress on Educational Research, Berlin.
- Foucault, M. (1972). *Vetandets arkeologi*. Staffanstorps: Cavefors.
- Fournier, V. (1999). The appeal to “professionalism” as a disciplinary mechanism. *Social Review*. 47(2). 280-307.
- Frandsen, A-C. & Mouritsen. J. (2008). Scale, distance and performance management – The invention of the “10-minute patient” and the composition of medical practices. In T. Gstraunthaler & M. Messner (Eds.). *Performance in Context: Perspectives from Management Research*. Innsbruck: Innsbruck University Press.
- Gee, P., Hull, G., & Lankshear, C. (1996). *The new work order: Behind the language of the new capitalism*. Boulder, CO: Westview Press.
- Goodson, I. & Lindblad, S. (2011a). *Professional knowledge and educational restructuring in Europe*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Goodson, I. & Lindblad, S. (2011b). Developing a Conceptual Framework for Understanding Professional Knowledge. I I. Goodson & S. Lindblad (red.) *Professional Knowledge and Educational Restructuring in Europe*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Granath, G. (2008). *Milda makter: utvecklingssamtal och loggböcker som disciplineringstekniker*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hacking, I. (2004). Between Michel Foucault and Erving Goffman: between discourse in the abstract and face-to-face interaction. *Economy and Society*, 33(3), 277-302.
- Hansen, M., Lindblad, S. & Samuelsson, K. (2008). *Organising school careers by means of information systems: On differentiating students in a school for everybody*. Paper presenterat vid “The European Conference on Educational Research” (ECER), September 2009 i Wien, Österrike.

- Hansen, M. & Lindblad, S. (2011). *An Informed and Rational Choice: Student Identity and Secondary School Markets*. Paper presenterat vid "The European Conference on Educational Research" (ECER), September 2011 i Berlin, Tyskland.
- Hansen, M. & Lander, R. (2009). Om statens verktyg för skoljämförelser: Vem vill dansa SALSA? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 14(1), 1-21.
- Hansen, M., Lindblad, S. & Samuelsson, K. (2009). Organizing school careers by means of information systems: On differentiating students in a school for everybody. Paper presented at the European Conference on Educational Research (ECER), 28-30 September 2009, Wien, Österrike.
- Harling, M., Reichenberg Carlström, O. & Erlandson, P. (2009). *Classroom Interaction in Sweden – A Historical Comparison*. Paper presented at the European Education Research Association Conference in Vienna, September 2009.
- Harling, M. Lindblad, S. & Reichenberg Carlström, O. (2011). *Classroom Interaction in Changing Contexts: Positions and Practices Performed in Recordings from 1960s into 2000s*. Paper presenterat vid "The Meeting of the American Educational Research Association" (AERA), April 2011 i New Orleans, USA.
- Harling, M. (2013). *Examining 'the police' – on inclusion and 'investmentality' in Swedish schooling*. Manuskript. (In press).
- Harling, M., Jodal, E-B., Lindblad, S., Runesdotter, C., & Wärvik, G-B. (2013). Pedagogik och postpolitik. I Lindblad, S. & Lundahl, L. (red.) *STUP-Projektets antologi* (arbetstitel)– Manus.
- Henning Loeb, I. (2006). *Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning. En yrkeslivshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor*. Göteborg: Göteborgs universitet, institutionen för pedagogik och didaktik. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Henning Loeb, I. & Lumsden Wass, K. (2011). Internal marketisation and teachers defending their educational setting – Accounting and mobilisation in Swedish upper secondary education. *Education Inquiry* 2, s. 619-636.
- Henning Loeb, I. & Lumsden Wass, K. (2012). Vad är Yrkesintroduktion och hur kan det utformas? I: Henning Loeb, Ingrid & Korp, Helena (red.) *Lärare och lärande i yrkesprogram och introduktionsprogram*. Lund: Studentlitteratur, s. 199-214.
- Henning Loeb, I. & Lumsden Wass, K. (2013). Introduktionsprogrammen i gymnasieskolan. I S. Lindblad & L. Lundahl. (red.) I *STUP-Projektets antologi* – Manus.
- Houtsonen, J. & Wärvik, G-B. (Eds.). (2009). *European nurses' lives and work under restructuring*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Houtsonen, J. Czaplicka, M., Lindblad, S., Sohlberg, P. & Sugrue, C. (2010). Welfare state restructuring in education and its national refractions. Finnish, Irish and Swedish teachers' perceptions of current changes. *Current Sociology*, 58(4), 551-569.

- Jarl, M. (2011). *On the politics of governing by results: implications for the organizations of schools in Swedish public education*, ECER 2011, European Conference on Educational Research . Berlin, 13-16 September.
- Jarl, M. & Rönnerberg, L. (2010). *Skolpolitik. Från riksdagsbus till klassrum*. Malmö: Liber.
- Latour, B. (1990). Drawing things together. I. M. Lynch & S. Wolgar (Eds.). *Representation in scientific practice* (19-68). Cambridge MA: MIT Press.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social. An introduction to actor-network-theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Lindberg, K. & Czarniawska, B. (2006). Knotting the action net, or organizing between organizations. *Scandinavian Journal of Management*. 22, s. 292-306.
- Lindblad, S. (2011a). Turn taking in large-scale reforms: re-modelling welfare state education in Sweden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 14 (Special Issue).
- Lindblad, S. (2011b). *Europeanization of Higher Education: International Networking and Transnational Governance of Higher Education and Knowledge Production*. Konferensbidrag European Congress on Educational Research, Berlin 2011.
- Lindblad, S. (2012a). Läroplanuskod och bildningspolitik. I Eikset, A. G., Dons, C-F, & Garm, N. (red.): *Utdanning mellom Styring og Danning*. Trondheim: Academia.
- Lindblad, S. (2013). (manus) Curriculum Codes and International Statistics. I Pereiyra, M. (Ed.). *Systems of Reason and the Politics of Schooling*. Routledge.(Forthcoming).
- Lindblad, S., & Wallin, E. (1993). On transitions of power, democracy and education in Sweden. *Journal of Curriculum Studies*. 25(1), 77–88.
- Lindblad, S. & Sahlström, F. (1999). Gamla mönster och nya gränser. Om ramfaktorer och klassrumsinteraktion. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 4(1), 73-92.
- Lindblad, S., & Sahlström, F. (2001). (red.). *Interaktion i pedagogiska sammanhang*. Stockholm: Liber.
- Lindblad, S. & Popkewitz, T.S. (2004). *Educational restructuring: international perspectives on travelling policies*. Greenwich, Conn.: Information Age Pub.
- Lindblad, S. & Foss Lindblad, R. (2009). Transnational governance of higher education: On globalization and international university ranking lists. In Popkewitz, T.,S. & Rizvi, F. (Eds.). *Yearbook of the National Society for the Study of Education*. 108(2). pp-180-202.
- Lindblad, S. & Goodson, I. (2011). Researching the teaching profession under restructuring. I I. Goodson & S.Lindblad (red.). *Professional knowledge and educational restructuring in Europe*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Lindblad, S. & Lundahl, L. (red.). (2013). *STUP-Projektets antologi* – Manus.
- Lindblad, S. & Foss-Lindblad, R. (2013). Educational research: the state of Sweden and the Australian 2.2 world. *The Australian Educational Researcher*, July 2013, pp. 1-8.

- Lipsky, M. (1980). *Street-level Bureaucracy; Dilemmas of the Individual in Public Services*. New York: Russell Sage Foundation.
- Lumsden Wass, K. (2004). *Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lundgren, U.P. (1972). *Frame factors and the teaching process: a contribution to curriculum theory and the theory on teaching*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Lundgren, U. P. (1983): *Between Hope and Happening: Text and Context in Curriculum*. Victoria, Australia: Deakin University, 1983.
- Lundgren, U. P., & Wallin, E. (1973). *Some notes on education as a science*. Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet.
- Lundin, S. (2008). *Skolans matematik: En kritisk analys av den svenska skolmaterialets förhistoria, uppkomst och utveckling*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Lundin, S. (2012). *Mechanism, Understanding and Silent Practice in the Teaching of Arithmetic. On the Intention, Critique and Defence of Carl Alfred Nyström's Digit-Arithmetic 1853-1888*. Department of Philosophy, Linguistics and Theory of Science, University of Gothenburg.
- Meyer, J. & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*. 83(2). 340-363.
- Nóvoa, A. & Yariv-Mashal, T. (2003). Comparative research in education: a mode of governance or a historical journey? *Comparative Education*. 39(4), 423-438.
- Nowotny, H., Scott, P., & Gibbons, M. (2001). *Re-thinking Science. Knowledge and the public in an age of uncertainty*. Cambridge: Polity Press.
- Nylund, M. (2012). The relevance of class in education policy and research. The case of Sweden's vocational education. *Education Inquiry* 3(4), 591–613.
- Parsons, T. (1939). The professions and formal structure. *Social Forces*. 17, 457-467.
- Popkewitz, T. S. (1998). *Struggling for the soul: The politics of education and the construction of the teacher*. New York: Teachers College Press.
- Power, M. (1999). *The audit society: Rituals of verification*. Oxford: Oxford University Press.
- Prop. 2000/01:72: *Vuxnas lärande och utvecklingen av vuxenutbildningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Prop. 2009/10:165. *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Reichenberg Carlström, O. (2012). *A sequential analysis of classroom interaction. International Master Thesis*. Department of Education and Special Education, University of Gothenburg.
- Ramirez, F. & Meyer, J. (1980). Comparative education: The social construction of the modern world system. *Annual Review of Sociology*. 6(3), 69-99.

- Rosengren, K-E. & Öhrngren, B. (Eds.) (1997). *An evaluation of Swedish research in Education*. Uppsala: Swedish Science Press.
- Runesdotter, C. (2010). *I otakt med tiden? Folkhögskolorna i ett föränderligt fält*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Runesdotter, C. (2011). Tensions in the Meeting Between Institutional Logics and Identities in Swedish Folk High Schools. *Education Inquiry*, 2(4), 659-670.
- Samuelsson, K. & Lindblad, S. (2013). Collegiality and New Public management in Teachers' Work: A comparative study on the teaching profession in Finland and Sweden. Paper presented at the ECER, Istanbul 9-13 September 2013.
- Sarfatti Larson, M. (1977). *The rise of professionalism: A sociological analysis*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Skolverket (2012). *Skolor och elever i gymnasieskolan, läsåret 2011/12*. PM. Dnr 71-2012:33. Stockholm: Skolverket.
- Skott, P. (2009). *Läroplan i rörelse: det individuella programmet i möte mellan nationell utbildningspolitik och kommunal genomförandepolitik*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Solberg, P., Czaplicka, M. & Lindblad, S. (2011). Teacher's working life under restructuring. I I. Goodson & S.Lindblad. (Eds.). *Professional knowledge and educational restructuring in Europe*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Van Raan, A. (2005). Fatal Attraction. Conceptual and methodological problem in the ranking of universities by bibliometrical methods. *Scientometrics*. 50(2005):1 s. 133-143.
- Weick, K. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*. 21,1-19.
- Wärvik, G-B. (2004). *Ambitioner att förändra och artefaktens verkan: gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgolvet*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Wärvik, G-B. (2013). The reconfiguration of adult education VET teachers: tensions amongst organisational imperatives, vocational ideals and the needs of students. *International Journal of Training Research* 11(2), 122-134.

Kapitel 3

Förändringar i kunskapsbedömningar på individ- och systemnivå i den svenska skolan under 25 år

Jan-Eric Gustafsson, kapitelredaktör¹

Inledning

Det svenska skolsystemet har genomgått omfattande förändringar sedan slutet av 1980-talet. Från att ha varit ett av världens mest centraliserade skolsystem förvandlades det under början av 1990-talet till ett av världens mest decentraliserade och avreglerade system. Förändringarna avsåg bland annat skolans organisation och styrning, genom decentralisering av ansvaret för genomförande av utbildning till kommuner och fristående huvudmän samt en ny statlig skoladministration. Vidare infördes en avreglerad resursfördelning, valfrihet mellan kommunala och fristående skolor, fri etableringsrätt på skolmarknaden med skolpengen som ekonomiskt incitament, nya läroplaner med låg grad av central styrning, en kursutformad gymnasieskola, nytt betygssystem, och nya system för uppföljning och utvärdering. Efter 1990-talets dramatiska ideologiska paradigmskifte i riktning mot decentraliserad och avreglerad marknadsstyrning av skolan kom 2000-talet att innebära ett visst mått av ökad reglering genom införande av nya läroplaner, ökad betoning av summativ utvärdering genom betyg och individuell dokumentation, ökad kontroll och uppföljning av skolornas verksamhet genom kraftig förstärkning av skolinspektionen, bland annat genom inrättande av en ny myndighet, och en ny, mer detaljerat reglerande, skollag (SFS 2010:800).

¹ Bidrag till detta kapitel har lämnats av FUR-gruppens medlemmar: Caroline Berggren, Åsa Berndtsson, Christina Cliffordson, Joanna Giota, Åse Hansson, Stefan Johansson, Alli Klapp Lekholm, Eva Myrberg, Bo Nielsen, Monica Rosén, Robert Sjöberg, Cecilia Thorsen, Ulrika Wolff och Kajsa Yang Hansen. Den slutliga texten har sammanställts av Jan-Eric Gustafsson.

Genomförandet av dessa förändringar har i stor utsträckning skett utan föregående utredningar, och några planer att genomföra systematiska utvärderingar av reformernas effekter fanns inte. Eftersom mycket av förändringarna innebar ett avståndstagande från systematiska observationer och mätningar av skolans verksamhet och resultat är det även sparsamt med de informationsunderlag som är nödvändiga för att i efterhand analysera förändringarnas konsekvenser.

Den pedagogiska forskningen har endast i begränsad utsträckning bidragit med empiriskt underbyggda beskrivningar och analyser av förändringarnas förlopp och resultat på nationell nivå. Bristen på informationsunderlag är en förklaring till detta. Det är också möjligt att delvis hänföra denna brist till ett paradigmskifte inom pedagogisk forskning, med innebörden att kvantitativt inriktad forskning inte ansågs ge svar på viktiga frågor, och att pedagogiska forskningsfrågor företrädesvis bör studeras med kvalitativa ansatser. Detta paradigmskifte inleddes på 1970-talet, och fick ett omfattande genomslag i vilken forskning som kom att genomföras samt i utformningen av systemen för utvärdering och uppföljning inom skolan på 1990-talet.

Den forskargrupp som för närvarande går under beteckningen Förutsättningar, Utbildning och Resultat (FUR) har i delar varit verksam sedan slutet av 1980-talet. Vi har därför haft möjlighet att mer eller mindre nära följa förändringarna på skolområdet, och i någon utsträckning har vi också genomfört forskning som knyter an till förändringarna, och som framförallt knyter an till system för kunskapsbedömningar på individ- och systemnivå. En del av denna forskning kommer vi att kortfattat beskriva och hänvisa till i detta kapitel. Kapitlet har dock inte som enda syfte att beskriva FUR-gruppens forskning. Ett annat syfte är att diskutera de konsekvenser som avståndstagandet från kvantitativa metoder i pedagogisk forskning och pedagogisk praktik haft. Vi hävdar i kapitlet att anammande av tankesätt och metoder som inte är ändamålsenliga för utvärdering, uppföljning och forskning, har medfört allvarliga problem både i skolans verksamhet och för våra möjligheter att förstå den svenska skolans utveckling.

Nationell utvärdering

Frågan om en nationell utvärdering av den svenska skolan har debatterats sedan 1970-talet. Mellan åren 1972 och 1981 verkade en av regeringen tillsatt pedagogisk nämnd som rådgivare till Skolöverstyrelsens utvecklings- och utvärderingsarbete. Vid införandet av Lgr 80 fortsatte diskussionerna om en central utvärdering för att skapa en helhetsbild av den svenska grundskolan.

I mitten av 1980-talet presenterade Skolöverstyrelsen ett förslag till en nationell utvärdering. Skolöverstyrelsen betonade behovet av en nationell utvärdering som presenterar generella och för hela landet giltiga beskrivningar och analyser såväl av utveckling över tid, som av likvärdigheten i utbildningen. Den första undersökningen genomfördes 1989 (NU-89) i årskurserna 2 och 5, eftersom det saknades möjligheter till någon bedömning av kunskapsutvecklingen i dessa stadier. Syftet med undersökningen skulle vara att mäta elevers kunskaper, färdigheter och attityder.

Samma år som den första nationella utvärderingen genomfördes framförde fem pedagogikprofessorer dock skarp kritik mot Skolöverstyrelsens program (Franke-Wikberg, 1989). De fem framförde bland annat kritik mot Skolöverstyrelsen för otydlighet kring analys, tolkning och användning av data, och drog slutsatsen att det nationella utvärderingsprogrammet inte har förutsättningar ge ett tillräckligt underlag för att värdera skolan och fatta beslut om förändringar. I sitt eget kapitel varnar Franke-Wikberg bland annat för de negativa konsekvenser som testning av elever kan få, som att testresultaten används för att legitimera reformer med konservativt ideologiska förtecken. Ulf P. Lundgren går i sitt inlägg till attack mot den positivistiska differentiella psykologiska testtraditionen. Mot denna ställer han prov utvecklade inom den ”kunskapsorienterade skoltraditionen” som bygger på djupgående analys av en bestämd kunskapsmassa i en bestämd kunskapsstruktur. Enligt Lundgren fungerar sådana test utmärkt som läromedel och de behöver inte heller hållas hemliga eftersom de inte har som syfte att vara särskiljande mellan elever.

Skolöverstyrelsen hade planerat att en uppföljning av 1989 års utvärdering skulle ske vart tredje år med början 1992. Skolverket fortsatte arbetet och under vårterminen 1992 gjordes en datainsamling inom ramen för den andra nationella utvärderingen (NU-92) som byggde på 1989 års försöksomgång. I senare skrifter beskrivs dock NU-92 som den första större nationella utvärderingen av grundskolan, utan omnämnande av försöksomgången (Skolverket, 2004). NU-92 var en bredare undersökning som skulle ge en samlad bild av skolans verksamhet och av elevernas kunskaper (Skolverket, 1992). Tyngdpunkten låg på årskurs 9 och tio procent av landets skolor deltog. Dessutom deltog en mindre andel av årskurs 2 med fokus på svenskämnet samt årskurs 5 med fokus på ämnena svenska, engelska och matematik.

Den tredje datainsamlingen gjordes som en utvärdering av grundskolan under vårterminen 1995 (UG-95) och en fjärde insamling gjordes år 1998. Våren 2003 genomfördes en femte utvärderingsomgång (NU-03). Utvärderingens syften var att: (1) ge en helhetsbild av måluppfyllelsen i grundskolan,

ämnesvis och i ett övergripande perspektiv, (2) visa på förändringar sedan den nationella utvärderingen 1992 samt (3) peka på behov av insatser (Skolverket, 2004, s. 10). Skolverket gick därmed tillbaka till ursprungstanken med den nationella utvärderingen och lade upp undersökningen för att i så stor utsträckning som möjligt göra en upprepning av NU-92 för att kunna göra jämförelser över tid.

I en återblick på delar av framväxten av det nationella utvärderingssystemet konstaterar Öquist (2011, s. 246) att NU-programmets breda upplägg satte fart på metodutvecklingen inom området kunskapsmätningar genom att skapa ett laboratorium för metodutveckling som inspirerat till framtagandet av nya nationella prov i flera ämnen. Öquist (2011) konstaterar också att "[u]tvecklandet av reliabla och valida prov som också skall fungera som underlag för betygssättning är en kostsam historia som knappast varit möjlig utan de statliga resurser som utvärderingsprogrammet genererat" (s. 246). Mot detta kan dock invändas att de prov och provtyper som utvecklades av Skolverket under början av 1990-talet var av en karaktär som inte lämpade sig som stöd för betygssättning. De byggde på omfattande och komplexa uppgifter som endast undantagsvis ger adekvat reliabilitet och validitet. Oss veterligen finns det inte någon studie som visar att de nationella prov Skolverket skapat med denna typ av uppgifter ger ett adekvat stöd för lärarna att uppnå en likvärdig bedömning och betygssättning (jfr Gustafsson & Erickson, 2013). En genomgång av möjligheterna att använda jämförelsen mellan NU-92 och NU-03 för att studera kunskapsutvecklingen över tid fick också Gustafsson och Yang Hansen (2009) att konstatera att underlaget för sådana slutsatser var begränsat. Detta berodde dels på att användandet av uppgifts- och provtyperna inte tillät denna typ av jämförelser, dels på att designen även i övrigt brast när det gällde möjligheter att undersöka förändringar över tid. De resultat som ändå framkom pekade dock på försämrade resultat inom flera områden år 2003 jämfört med år 1992.

Öquist (2011) gör också en del andra reflektioner. Bland annat tar han bestämt avstånd från det "medeltalets tyranni" som han menar i alltför hög grad dominerar syftet med nationell utvärdering och förespråkar istället att individer får träda fram och berätta utan någon styrning. Sådana berättelser säger dock inget om kunskapsutvecklingen i det svenska skolsystemet och inte heller något om dess likvärdighet. Uppgiften för det nationella utvärderingsprogrammet var att ge svar på dessa frågor och det är beklagligt att Öquist valt att avstå från metodansatser som skulle göra det möjligt att besvara dessa frågor.

Det vore dock fel att låta Öquist personligen bära detta ansvar. Avståndstagandet från kvantitativa metoder genomsyrade inte endast Skolverket under början av 1990-talet, utan även stora delar av forskarvärlden, där de fem pedagogikprofessorernas inlägg är ett exempel. Det var också personer ur denna professorsgrupp som fick ansvaret att bygga upp Skolverkets uppföljnings- och utvärderingssystem.

Avståndstagande från kvantitativa metoder tog sig uttryck i att man förkastade aggregerad information som bärare av intressant kunskap. Det fanns flera grunder för detta som exempelvis att medeltal, spridningar och andra statistiska mått är opålitliga och omöjliga att tolka, att siffror ger ett intryck av säkerhet och precision som det inte finns grund för och med prov kan man bara mäta enkla faktakunskaper. Proven styr dessutom skolans verksamhet till att fokusera på sådant innehåll. Denna, och annan mer eller mindre välartikulerad kritik, gjorde att det var lätt för pedagogerna att avvisa kvantitativa ansatser.

Problemet är dock att med detta avvisande försvinner inte bara badvattnet, utan också barnet. Det finns en lång rad pedagogiska frågeställningar som avser fenomen utanför direkt upplevda situationer. Hit hör bland många andra frågor om kunskapsnivåers förändring på skolsystemnivå och utbildningssystemets grad av likvärdighet. För att sådana frågor skall kunna studeras krävs aggregering av observationer över individer och deras värden på olika variabler. Det finns också en väl utvecklad metodarsenal för att göra sådana aggregeringar.

Gustafsson (2008) använde sig av distinktionen mellan väder och klimat för att tydliggöra innebörden i skillnaden mellan direkt observerbara fenomen och aggregerade former av fenomen. Klimat är väder som är aggregerat över tid och plats, i form av exempelvis medeltemperatur och medelantal soltimmar. Klimat är en socialt konstruerad abstraktion, som vi inte kan uppleva på annat sätt än genom väder. Paradoxalt nog är våra möjligheter att påverka vädret i stort sett obefintliga, även om väderprognoser med god tillförlitlighet kan förutspå vädret någon vecka framåt i tiden. Samtidigt är klimatet föränderligt, och det är åtminstone partiellt möjligt att förstå vilka faktorer som påverkar klimatförändringar. I termer av denna analogi kan man säga att den svenska pedagogiken i allt större utsträckning ägnat sig åt väderrelaterade frågor samtidigt som den i allt mindre utsträckning undersökt klimatrelaterade frågeställningar.

Förändrat betygssystem

I anslutning till de nya läroplanerna Lpo 94 och Lpf 94 infördes ett nytt målrelaterat betygssystem, som ersatte det normrelaterade betygssystemet. Det normrelaterade betygssystemets huvudfunktioner hade varit att ge grund för urval till gymnasieskola och högre utbildning, och att ge information till eleven och hemmet om elevens studieresultat. Det målrelaterade betygssystemet hade kvar dessa huvuduppgifter men fick också den ytterligare uppgiften att ge information om utbildningens resultat på lokal och nationell nivå. Vi beskriver nedan dessa förändringar och en del forskning i anslutning dessa.

Grunden till det normrelaterade betygssystemet lades i utredningen SOU 1942:11 ("Betänkande med utredning och förslag angående betygssättningen i folkskolan") som leddes av Frits Wigforss. Man hade konstaterat, med utgångspunkt i det då rådande absoluta betygssystemet, att betyg satta av olika lärare brast i jämförbarhet, och att de därför inte kunde användas för urval till den starkt konkurrensutsatta realskolan. Undersökningar som genomfördes av utredningen visade att lärarna hade god förmåga att särskilja de egna elevernas resultat, men inte att bedöma den egna klassens resultat i förhållande till andra klasser i landet. I utredningen diskuterades olika metoder att lösa problemet med att få betyg satta av olika lärare jämförbara, och däribland det som vi nu kallar målrelaterade (eller kriterierelaterade) betyg. Denna lösning förkastades dock, med hänvisning till att: "Det är sannolikt omöjligt att genom allmänna uttryck så precisera den kvalitativa godhet som fordras för de olika betygsgraderna, att betygen därigenom kunna bli jämförbara" (s. 53).

Utredningen föreslog i stället ett normrelaterat betygssystem, med en på nationell nivå fastslagen procentuell fördelning över de olika betygsstegen. För att bestämma klassens betygsnivå föreslogs att så kallade standardprov skulle användas. Dessa skulle således i första hand stödja lärarens betygssättning genom att ange hur högt klassens samlade betyg skulle ligga, medan de enskilda elevernas betyg däremot skulle baseras på lärarens samlade bedömning av elevens prestationer i klassrummet och på andra prov.

Riksdagen fattade beslut om införande av det normrelaterade betygssystemet år 1949, och under början av 1950-talet implementerades det successivt, bland annat genom utveckling av standardprov i olika ämnen. År 1962 ersattes den 7-gradiga bokstavsskalan med en 5-gradig sifferskala, men i övrigt bestod det normrelaterade systemet fram till 1994.

Under den tid det normrelaterade betygssystemet var i funktion riktades dock periodvis stark kritik mot det. En kritikpunkt var att lärarna inte förstod att använda systemet som det var tänkt, utan istället applicerade procent-

fördelningen inom klasser utan hänsyn till resultaten på standardprov. En annan invändning var att systemet inbjöd till konkurrens snarare än till samarbete. Ytterligare punkter för kritik var att betygen inte säger något om nivån på kunskaper och färdigheter, i det att betygen behåller samma medelvärde år från år, oberoende av om kunskapsnivån ökar eller minskar. I en departementsrapport (Ds 1990:60) konstaterade man att de normrelaterade betygen spelat ut sin roll och att de skulle ersättas med ett annat system. Då rapporten skrevs fanns emellertid inget färdigutvecklat alternativ.

Under de första åren av 1990-talet arbetade flera olika grupperingar (däribland Utbildningsutskottet) med att utveckla ett nytt betygssystem. En vanligt förekommande tanke var att det nya betygssystemet skulle bygga på ett kvalitativt och kunskapsrelaterat tänkande, snarare än på det kvantitativa tänkande som det normrelaterade betygssystemet byggde på. Ett av de lanserade förslagen byggde på fenomenografiska tankegångar. Förslaget kritiserades dock av Ference Marton i en artikel i DN 18 augusti 1992, där han visade på att den typ av skillnader i uppfattningar som den fenomenografiska forskningen identifierar inte går att tillämpa i summativa bedömningar av kunskaper och färdigheter över större mängder stoff.

År 1994 fattade riksdagen beslut om att införa mål- och kunskapsrelaterade ämnesbetyg i grundskolan (åk 8 och 9), och kursbetyg i gymnasieskolan, med en fyrgradig betygsskala. Som redan påpekats var ämnesbetygen i grundskola och kursbetygen i gymnasiet avsedda att ge information inte endast om den enskilda elevens studieresultat, utan även om skolors och kommuners resultat och resultatutveckling samt om resultatutvecklingen på nationell nivå. Det faktum att det nya betygssystemet var förankrat i mål och kriterier bedömdes vara tillfyllest för att det skulle ge en god uppföljning av utvecklingen av kunskaper och färdigheter över tid. Vidare menade man att den publicerade informationen om skolors betygsmedeltal skulle ge föräldrar och elever ett gott underlag för att bedöma olika skolors kvalitet inför skolval.

Kunskapsutvecklingen över tid enligt betygen

Gustafsson och Yang Hansen (2009) har beskrivit resultatutveckling i grundskolan med hjälp av standardiserade medelvärdesdifferenser, som tillåter jämförelser över betygssystem, och olika kategorier av betyg. Resultaten visade på positiva förändringar med avseende på det totala betygsmåttet (meritvärdet) från tidpunkten för införandet av det kriterierelaterade betygssystemet. Det framkom också att utvecklingen varit mycket positiv i de praktisk-estetiska ämnena, men närmast obefintlig i svenska, matematik och engelska.

Den positiva betygsutvecklingen kan tolkas som elevernas kunskaper och färdigheter har förbättrats över tid. Det finns dock starka skäl att ifrågasätta om betygsförändringarna faktiskt återspeglar kunskapsutvecklingen. Skillnaderna i utveckling för de olika ämnena är orimligt stora och dessutom svåra att förklara. Klapp Lekholm (2008) har visat att betygsättning är influerad av olika faktorer utöver elevernas kunskaper och färdigheter och inte ens i de ämnen där stöd för betygsättning ges av nationella prov finns möjlighet att säkerställa att betyg och provresultat är jämförbara över tid. En rimligare förklaring till förändringarna över tid är att de är uttryck för varierande grader av betygsinflation i olika ämnen, möjligen också i kombination med faktiska förändringar av kunskaper och färdigheter, vilka kan vara såväl positiva som negativa.

Fram till nyligen ifrågasatte Skolverket existensen av betygsinflation, och menade att de observerade betygsresultaten kunde återspegla den faktiska utvecklingen. Skolverket (2012) har dock i en kunskapsöversikt dragit slutsatsen att de observerade förändringarna i betygsnivåer delvis är att hänföra till betygsinflation, det vill säga att lärarnas genomsnittliga krav för ett visst betygssteg har sänkts över tid.

Den studie som mest tydligt demonstrerar detta har genomförts av Cliffordson (2004a), som undersökte effekter av både konkurrenskomplettering och betygsinflation i gymnasiekolan. Cliffordson undersökte om de observerade betygsökningarna också tog sig uttryck i bättre studieresultat i högskoleutbildningen. Studier av både civilingenjörs- och läkarprogrammen visade dock att hela den genomsnittliga betygsökningen, oavsett om det gäller betygsutveckling eller komplettering, utgörs av "tomma" betygsenheter som inte svarar mot förväntade bättre resultat inom högskoleutbildningarna.

Likvärdighet i resultat och bedömning

Gustafsson och Yang Hansen (2009) visade också att resultatskillnaderna mellan elever med föräldrar med postgymnasial utbildning och elever vars föräldrar saknar postgymnasial utbildning har ökat sedan år 1998. Könsskillnaden har i huvudsak ökat, till förmån för flickorna. Resultaten visade också på en successiv ökning av variationen i resultat mellan skolor. Dessa resultat pekar mot att likvärdigheten i den svenska skolan har minskat efter år 1998.

Med hjälp av så kallad tillväxtkurvteknik undersökte Gustafsson och Yang Hansen (2011) resultatutvecklingen på kommunal nivå i svensk grundskola mellan 1998 och 2008, och fann stora skillnader i utveckling mellan olika kommuner. I synnerhet förelåg en mer positiv utveckling för kommuner i

storstadsområden än för andra kommuner. Även dessa resultat pekar på en försämring av likvärdigheten.

En betydande ökning av betygsvariationen mellan skolor sedan år 1998 har också observerats (Gustafsson & Yang Hansen, 2009). Det finns flera olika tänkbara förklaringar till den systematiska ökningen av skolvariationen. En möjlig förklaring är att skolsegregationen med avseende på socioekonomisk bakgrund och utländsk bakgrund har ökat under tidsperioden (Skolverket, 2006; Gustafsson, 2006). Denna ökande skolsegregation kan förklaras både med hänvisning till ökande boendesegregation och med en ökande omfattning av skolval. En annan möjlig förklaring är att den betydelse som social bakgrund på skolnivå har för betygsutfallet har ökat (Yang Hansen, Cliffordson & Gustafsson, 2010; Yang Hansen & Gustafsson, 2012), vilket kan ha sin grund i kontextuella effekter i form av kamrateffekter.

Det finns också anledning tro att en del av den ökande skolvariationen i resultat har sin grund i skillnader mellan skolor och lärare i betygssättningens grad av generositet. Det nya betygssystemet har ökat betydelsen av den tolkning de olika skolorna gör av vad de olika betygsstegen faktiskt innebär. Den observerade ökningen i mellanskolvariation återspeglar därför inte endast den faktiska variationen mellan skolor i elevernas kunskaper och färdigheter.

Även i grundskolans tidigare årskurser har brister i bedömningens likvärdighet visats. Johansson (2013) använde data från läsförståelseproven i PIRLS 2001 tillsammans med lärares egna bedömningar för att undersöka hur väl lärarbedömningar fungerade som mått för klassrumsjämförelser. Resultaten visade att olika lärares bedömningar skiljde sig åt även då olika klassers läsningsresultat i PIRLS var på samma nivå. En klass som presterade på toppnivå på PIRLS 2001 kunde bli bedömda på samma nivå eller lägre än en klass på medelnivå. Det visade sig också att lärarna relativt väl kunde skatta sina egna elevers kunskaper, det vill säga att de rangordnade elevernas prestationer i klassen på ett sätt som sammanföll med elevernas resultat i PIRLS 2001. Dessa resultat är i linje med de resultat som redovisas i den Wigforsska utredningen (SOU 1942:11).

Nationella prov

Ett viktigt hjälpmedel för att åstadkomma en likvärdig bedömning och betygssättning är de nationella proven. I det normrelaterade betygssystemet var standardprovets primära uppgift att ge grund för en likvärdig betygssättning, men i det målrelaterade betygssystemet blev de nationella provens uppgift att stödja lärarnas betygssättning endast en av flera. Nya uppgifter var bland

annat att kommunicera läroplanen och bedömningsprinciper till lärarna. Som redan nämnts ändrade också de nationella proven i flera ämnen karaktär, och fick stora inslag av omfattande och komplexa uppgifter som inte lämpar sig för att stödja likvärdig betygssättning.

Ett ytterligare problem vad gäller de nationella provens förmåga att stödja likvärdig betygssättning är att lärarna själva bedömer elevernas svar. Det har ifrågasatts om lärarna gör dessa bedömningar på ett objektiva sätt, vilket har föranlett regeringen att ge Skolinspektionen i uppdrag att genomföra omrättningar av slumpmässiga urval av nationella prov. Dessa har visat på skillnader mellan de ursprungliga lärarbedömningarna och Skolinspektionens bedömningar när det gäller prov med mer omfattande elevproduktion. Skolinspektionen har också låtit resultaten från studierna få stort medialt utrymme.

Som visats av Gustafsson och Erickson (2013) finns det dock flera problem med Skolinspektionens omrättningar. Huvudproblemet är att det inte är möjligt att hävda att Skolinspektionens omrättningar är mer korrekta än lärarnas ursprungliga rättning. De bedömare Skolinspektionen anlitate utgjorde inget representativt urval av bedömare, och det är rimligt att anta att omrättningsuppdraget innebar användning av generellt strängare bedömningsnormer. Graden av överensstämmelse mellan de två bedömare var också av samma storleksordning som påvisats i andra undersökningar av komplexa bedömningar, som t.ex. av examensarbeten inom högskolan (Härnqvist, 1999).

Gustafsson och Erickson (2013) konstaterade också att Skolinspektionens undersökning har samma syfte som många tidigare vetenskapliga undersökningar av bedömningar av prov, men att den har genomförts med ”skolinspektionslogik” snarare än med ”forskningslogik”. I forskning är deltagarna anonyma, vilket inte är fallet med inspektion, som delvis bygger på ”naming and shaming”. I inspektion är det ett antagande att metoderna ger korrekta resultat och detta antagande problematiseras inte, men i forskning ägnas stor uppmärksamhet åt metodernas reliabilitet och validitet. Vidare gör ”skolinspektionslogiken” det naturligt att inspektionsresultaten publiceras direkt i massmedia, medan forskningsresultat når media först efter att forskningen granskats och diskuterats i vetenskapssamhället.

Det finns alltså anledning att förhålla sig kritisk till det sätt på vilket omrättningsuppdraget genomförts av Skolinspektionen, samtidigt som det är uppenbart att det finns stora problem förknippade med de nationella provens oförmåga att ge ett adekvat stöd för likvärdig betygssättning. Dessa problem har dock i första hand sin grund i utformningen och användningen av de

nationella proven, och inte i lärarnas oförmåga att vara objektiva i sin rättning av proven. Genom att media fokuserat på brister i lärarnas bedömningar framstår problemet som orsakat av att lärare är subjektiva och inte har förmåga att göra korrekta bedömningar, vilket i sin tur lett till att tilltron till lärarkåren skadats.

Vad mäter betygen?

Enligt styrdokumentet skall betygen återspegla uppnådda kunskapsresultat enligt de kriterier eller kunskapskrav som finns angivna för de olika betygsstegen. Samtidigt pekar forskningsresultaten på att betygen inte bara återspeglar kunskaper och färdigheter, utan att de även fångar upp andra aspekter. Elevers betyg i olika ämnen visar sålunda en högre grad av samvariation än vad som kan förväntas från samvariationen mellan resultat på kunskapsprov i de olika ämnena. Vidare har betyg betydligt bättre förmåga att prognosticera resultat i fortsatta studier och yrkesliv än vad mått på kunskaper och färdigheter har.

En tolkning av detta mönster är att betygen inte endast återspeglar snävt definierade kunskaper och färdigheter utan att de även fångar upp vad som brukar kallas "icke-kognitiva" eller socio-emotionella färdigheter, som motivation, självkänsla, social kompetens, plikt-känsla, koncentrationsförmåga och kommunikationsförmåga. I sin avhandling har Klapp Lekholm (2008) i en serie studier visat att det är möjligt att identifiera en för betygen unik och gemensam dimension, som fångar upp annan information än vad som finns i de nationella proven. Dessa studier talar för att denna betygsbaserade dimension bidrar till prognosen av studieframgång, och visar att den på skolnivå uppvisar mönster av samband med elevernas sociala sammansättning. Thorsen och Cliffordson (2012) identifierade motsvarande dimension för ytterligare ålderskohorter och därmed dess stabilitet samt visade att dimensionen bidrar till betygens goda prognosförmåga. Thorsen (i tryck) har visat att en unik betygsdimension går att identifiera också i de normrelaterade betygen, och att denna också bidrar till prognos av studieframgång.

Diskussion och slutsatser

Den forskning som redovisats ovan visar att de målrelaterade betygen lider av bristande likvärdighet och att de är påverkade av inflation. Det är därför inte möjligt att använda betygen för att studera kunskapsutveckling över tid. I viss utsträckning kan dock betygen användas för att beskriva förändringar i grad av likvärdighet i resultaten.

Media har i hög grad uppmärksammat avvikelser mellan lärarnas betyg och elevernas resultat på de nationella proven, liksom rapporterna från Skolinspektionen om den bristande likvärdigheten i lärarnas bedömningar. Detta har lett till ett minskat förtroende för betyg och lärares bedömningar.

Det framstår som ett allvarligt systemfel att de målrelaterade betygen inte förmår att ge det underlag för uppföljning av nivån på kunskaper och färdigheter i det svenska skolsystemet som var avsikten, i synnerhet som det utöver de nationella studierna inte finns några alternativa informationskällor. Det framstår också som mycket bekymmersamt att vare sig bedömning av nationella prov eller betygssättning är likvärdig, och att detta tolkas som ett uttryck för brister i kompetens och objektivitet hos lärarna, när det snarare tycks ha sin grund i brister i systemets konstruktion och svagheter i de hjälpmedel som lärarna har till sitt förfogande för att åstadkomma likvärdiga bedömningar.

Det finns anledning att tro att dessa brister och svagheter har sin grund i att det inte betraktades som särskilt angeläget att uppnå likvärdighet i bedömningar och betygssättning då det nya betygs- och provsystemet utformades. Även om detta framstår som anmärkningsvärt, givet att likvärdighet även på den tiden var en del av skollagens portalparagraf, är det uppenbart att även inflytelserika forskare inom pedagogikområdet har ifrågasatt värdet av likvärdiga bedömningar.

Waldow (2011) och Lundahl (2006, 2011) har presenterat komparativa analyser av hur tolkning och användning av betyg skiljer sig mellan Sverige och Tyskland. I Tyskland fanns tidigt en etablerad föreställning om att likvärdig betygssättning gick att åstadkomma genom tillräckligt stöd i detaljerade läroplaner. Styrdokumenten gav dock ringa styrning av betygssättningen, och istället byggde denna i stor utsträckning på en icke-explicit praktik, som tradades från en lärargeneration till en annan. Empirisk forskning visade på brister i lärarnas förmåga att sätta rättvisande betyg, men trots att de orättvisa tyska betygen har en mycket stor betydelse för fördelningen av livschanser över eleverna i den starkt differentierade tyska skolan gjordes inga försök att med hjälp av prov åstadkomma en mer likvärdig betygssättning. I Sverige, däremot, infördes det normrelaterade betygssystemet, understött av standardprov, under början av 1950-talet, i syfte att lösa problemen med en rättvis antagning till realskolan.

Lundahl (2006) har beskrivit introduktionen av standardprov för att säkerställa en likvärdig betygssättning som en kamp mellan lärarnas subjektiva, på närhet till eleverna, baserade bedömningsmetoder å ena sidan, och psykologernas objektiva psykometriska metoder å den andra. Han menar också att

införandet av standardprov kan tolkas som en deprofessionalisering av läraryrket, eftersom lärarperspektivet ersattes av provresultat. Waldow (2011) påpekar också att olika samhällen har olika föreställningar om social rättvisa, och att det därför inte går att säga om det tyska eller det svenska systemet är det mest välgrundade. Waldow och Lundahl framför också åsikten att denna fråga inte är av vetenskaplig art, utan att det viktiga är att systemet uppfattas som legitimt av dem som är berörda.

Det resonemang som Lundahl och Waldow lägger fram framstår som djupt problematiskt. En av kärnpunkterna i resonemanget är att de tyska lärarna, till skillnad mot de svenska, har bevarat sin professionalitet därför att psykometriska test inte introducerats i det tyska skolväsendet. Det finns i och för sig en omfattande internationell forskning från framförallt USA och England som visar på negativa effekter på både lärande, undervisning och lärarprofessionalitet av externa prov. Men frågan är om denna forskning är relevant i kritiken av standardproven i det relativa betygssystemet. Som beskrivits ovan var Wigforss stora insikt att lärare har utmärkt förmåga att bedöma sina egna elever på grundval av bland annat observationer över lång tid i klassrummet, men att de inte kan bedöma andra lärares elever. För att lösa likvärdighetsproblemet måste därför lärarna förses med information om graden av duktighet hos andra lärares elever, samtidigt som de även fortsättningsvis utnyttjar sin professionella kompetens i bedömning av de egna eleverna. Det var så det relativa betygssystemet var tänkt att fungera, och till trots av all kritik som riktats mot det, finns det anledning att tro att det oftast faktiskt också gjorde det (se Kilpatrick & Johansson, 1994, för en ingående diskussion om det relativa betygssystemets fördelar ur likvärdighets- och professionalitetssynpunkt). Det är svårt att förstå varför Lundahl inte behandlar den fundamentala skillnaden mellan det svenska systemet med standardprov som stöd för lärarens tjänstemannaåliggande att sätta rättvisa betyg och ett system med externa examensprov där lärarna är fråntagna rätten att sätta betyg. Förklaringen ligger möjligen i Lundahls föreställning att resultat från ”objektiva” prov inte har med lärarnas professionella verksamhet att göra. Han säger exempelvis:

Genom att tydliggöra hur ett betygskriterium tar sig uttryck i ett konkret elevarbete kan lärarna nå samsyn. Därmed skulle lärarna kunna börja arbeta på ett likartat sätt som läkare och psykologer, vars diagnoser inte tillnärmelsevis är utsatta för samma yttre kontroll. Lärares bedömningar skulle teoretiskt sett kunna nå samma legitimitet som läkares, paradoxalt nog endast om den externa kontrollen av dem minskade. Det är upplevelsen av att de medicinska diagnoserna fungerar som ger dem deras legitimitet (Lundahl, 2011, s. 306).

Här har Lundahl fel. För det första finns det inget stöd för påståendet att samsyn mellan lärarna på en viss skola i tolkningen av betygskriterierna leder till betyg som är jämförbara mellan skolor. För det andra är beskrivningen av läkares och psykologers grunder för diagnoser felaktig. Sådana bygger i stor utsträckning på tolkning och diskussion av resultaten från en lång rad olika och mer eller mindre objektiva instrument och prov. Det var först när medicinen hade utvecklat en kunskapsmassa av detta slag som det var möjligt att etablera läkaryrket som en profession på vetenskaplig grund med en definierad kunskapsbas, delade yrkesnormer och internt bestämda kvalitetskrav. Det är, för det tredje, inte korrekt att hävda att medicinska diagnoser inte står under betydande kontroll, och det torde snarare vara läkarnas förmåga att göra korrekta diagnoser än diagnosernas upplevda korrekthet som ger grund för deras legitimitet.

Internationella jämförande studier av kunskaper och färdigheter

Internationella jämförande studier av elevers kunskaper och färdigheter har sedan mitten av 1990-talet kommit att få en alltmer ökande betydelse i utvärdering av skolsystem i många av världens länder. Inte minst gäller detta Sverige, vilket framför allt har sin grund i att det här inte finns någon annan pålitlig informationskälla om utvecklingen av kunskaper och färdigheter.

Även om de internationella studiernas stora betydelse är ett relativt sentida fenomen påbörjades utvecklingen för mer än 50 år sedan. Startpunkten var bildandet av IEA ("The International Association for the Evaluation of Educational Achievement") år 1958, av en grupp forskare stödda av UNESCO. Idén var att studier av variation mellan länder i utformning av utbildningssystem och effekter av sådan variation skulle göra det möjligt att använda "världen som ett pedagogiskt laboratorium". Torsten Husén var ordförande för IEA under många år och fram till 1980-talet låg IEAs huvudkvarter i Stockholm.

Den första IEA-undersökningen genomfördes år 1964 med fokus på matematik. Åren 1970-1971 genomfördes den mycket omfattande sexämnesundersökningen, som bland annat undersökte läsförmåga, naturvetenskap, skrivning, och franska. Under 1980-talet genomfördes upprepningar av undersökningarna av matematik och naturvetenskap ungefär 15 år efter de första undersökningarna. I denna inledande fas av de internationella studierna utvecklade forskarna metoder samt samlade in och analyserade data för att

kunna ge beskrivningar och förklaringar. Detta var ett pionjärbete som krävde stora ansträngningar, och som också var framgångsrikt i många avseenden. Tanken att använda de jämförande studierna för att dra slutsatser om vad som förklarar variation i kunskaper och färdigheter mellan olika länder blev dock inte någon framgång, eftersom designen med tvärsnittsundersökningar inte tillät slutsatser om orsakssammanhang (Gustafsson, 2008).

Från mitten av 1990-talet skedde en förskjutning av syftet från förklaring till beskrivning, med fokus på utvärdering och jämförelse av resultat mellan olika länder. Tekniken för att göra pålitliga beskrivningar hade också utvecklats genom mer avancerade urvalsmodeller, mätmetoder och analystekniker. IEA sänkte också ambitionsnivån för den internationella rapporteringen, till en förenklad deskriptiv rapportering. Efter att resultaten presenterats gjordes data fritt tillgängliga för alla intresserade forskare, för att de skulle kunna göra sekundäranalyser. Från 1995 ökade också antalet deltagande länder, och studierna genomfördes med cyklisk upprepning med intervall mellan 3-5 år. Vidare påbörjade OECD år 2000 PISA-undersökningarna, vilka genom sin koppling till den ekonomiska och politiska makten kommit att ytterligare stärka de internationella studiernas betydelse.

Medan Skolöverstyrelsen var en ivrig tillskyndare av svenskt deltagande i de internationella studierna, var Skolverket fram till mitten av 2000-talet svalare i sin hållning. I TIMSS 1995, som har fokus på matematik och naturvetenskap, deltog därför inte Sverige med något urval av yngre elever, och det dröjde ända fram till 2007 innan urval av svenska elever från åk 4 deltog. Sverige var inte heller med i TIMSS 2009. I IEAs PIRLS-undersökning av läsförståelse i åk 4 har dock Sverige deltagit i samtliga undersökningsomgångar.

De svenska resultaten i de internationella undersökningarna kan kort sammanfattas på följande sätt (se Gustafsson & Yang Hansen, 2009, för en mer utförlig beskrivning): Under början/mitten av 1990-talet hade de svenska eleverna mycket goda resultat i internationell jämförelse i framförallt läsning och naturvetenskap, och även förhållandevis goda resultat i matematik. I den första PIRLS-undersökningen år 2001 hade de svenska eleverna det bästa resultatet av samtliga drygt 30 deltagande länder, även om en nedgång mellan 1991 och 2001 också kunde konstateras (Gustafsson & Rosén, 2005). I TIMSS 2003 uppvisade de svenska eleverna dramatiskt försämrade resultat i både matematik och naturvetenskap, med nedgångar som ungefär motsvarade resultatskillnaden mellan två på varandra följande årskurser. Inom båda områdena har nedgångarna fortsatt i TIMSS 2007 och TIMSS 2011. Även de omgångar av PISA som genomförts efter 2000 visar på nedgångar för Sveriges

del inom såväl matematik och naturvetenskap, som i läsförståelse. Även enligt PIRLS 2006 och PIRLS 2011 har de svenska åk 4 elevernas läsförståelse försämrats. Trots dessa nedgångar når dock de svenska eleverna i åk 4 fortfarande en framskjuten resultatposition i den internationella jämförelsen.

Bland de länder som deltar i de internationella undersökningarna finns det inget annat land än Sverige som uppvisar en så dramatisk försämring av utbildningsresultaten. Däremot finns det exempel på länder som på ett dramatisk sätt förbättrat sina resultat. Ett av de främsta exemplen på detta är Finland, som i de tidiga IEA-undersökningarna hade resultat på samma nivå som Sverige, men som i framförallt PISA-undersökningarna haft bland de bästa resultaten av samtliga deltagande länder, och som också förbättrat resultaten från undersökning till undersökning.

På ett allmänt plan är det lätt att konstatera att försämringen av de svenska elevernas resultat har sin grund i förändringarna av det svenska utbildningssystemet under 1990-talets början. Dock framstår det som en utomordentligt svår uppgift att identifiera vilka förändringar som är de viktiga, och på vilka sätt de har utövat påverkan på förutsättningar, processer och resultat. En anledning till detta är att alla förändringarna genomfördes i stort sett samtidigt, med påföljd att det är omöjligt att separera effekten av de enskilda reformerna. En annan anledning är att det knappast finns någon information om skolans verksamhet och resultat under åren mellan 1995 och 2003. Detta har sin grund i att Skolverket avstod från systematisk uppföljning och utvärdering, och istället lämnade över ansvaret för detta till huvudmännen.

Trots de utmaningar det innebär, finns det dock försök att genom bland annat kunskapsöversikter identifiera vad som framstår som möjliga förklaringar, och vilka förklaringar som kan uteslutas. Gustafsson och Myrberg (2009) gick sålunda igenom betydelsen av olika resursfaktorer, och Rosén (2009) inventerade forskning kring samhälleliga förändringar som förklaringsfaktorer. Dessa och andra översikter utgjorde underlag för en syntes av Skolverket (2009), som lade fram en förklaringsmodell grundad på begreppen decentralisering, segregering, differentiering och individualisering. Även om detta framstår som en intressant modell återstår dock att på ett explicit sätt pröva modellens förklaringskraft empiriskt.

Det är praktiskt taget enbart de internationella undersökningarna som kan bidra med empiriskt underlag för sådana studier, och som vi tidigare konstaterat finns det luckor i det svenska deltagandet som försvårar detta. En serie undersökningar har dock genomförts där förändringarna i läsförståelse för de svenska eleverna i åk3/åk4 varit i fokus. En huvudslutsats från dessa studier är

att de svenska elevernas försämrade läsförmåga har sin grund i en minskad omfattning av läsning på fritiden, vilket i sin tur har att göra med en ökad omfattning av datoranvändning hemma.

Mottagandet av de internationella studierna i Sverige

Vid sidan av de resultat som de internationella studierna givit, och den forskning de ger underlag för, är det av stort intresse att beskriva det mottagande studierna fått i samhället i stort, och i forskarsamhället i synnerhet.

Det är uppenbart att stora delar av det pedagogiska forskarsamhället har mottagit de internationella studierna med misstro, medan vissa andra samhällsvetenskapliga discipliner som sociologi och ekonomi snarare mottagit dem med intresse. En argumentationslinje från pedagogikhåll är att det är ekonomiska ideologier som styr vilken form av kunskap som efterfrågas i de internationella mätningarna. Denna kunskap sägs vara lätt mätbar och några hänsyn tas inte till att kunskap kan ta sig skilda och kontextspecifika uttryck i olika länder. Resultaten är därför missvisande. De internationella mätningarna får sedan till följd att undervisningen inom nationella utbildningssystem likriktas, eftersom dessa mätningar bidrar till att läroplaner blir mer likartade via policyspridning. Lärare antas dessutom anpassa sin undervisning efter de förmågor och kunskaper som mäts i internationella undersökningar, både som en effekt av en förändrad kunskapssyn i styrdokumentet och som en effekt av en konkurrenssituation.

Pettersson (2010) menar att förespråkare för internationell kunskapsmätning återfinns inom de politiska och administrativa fälten medan de som lyfter ett varnande finger främst återfinns inom det vetenskapliga fältet. Pettersson (2010) menar vidare att en internationell ideologi som betonar ekonomiska förklaringsmodeller också påverkar språkbruket bland beslutsfattare. Dessa modeller poängterar vikten av internationell konkurrenskraft, ekonomisk tillväxt och konkurrensutsättande. En internationell utbildningsideologi sägs framträda där resultaten i internationella kunskapsmätningar får följder för hur utbildning tolkas, diskuteras och förstås.

Återverkan på nationell utbildningspolitik och nationellt utbildningsinnehåll från internationella jämförande studier bedöms av flera forskare vara stor. Jarl och Rönnberg (2010) framhåller att konsekvensen av att alla ska och kan jämföras med samma måttstock kan bli att utbildningssystemen alltmer kommer att likna varandra. Det sker en homogenisering och standardisering där systemen stöps om i likartade former - allt för att passa det som testerna mäter. Internationella organisationer är i tilltagande grad skolpolitiska aktörer.

OECDs policy-rekommendationer och PISA-resultat gör att vissa frågor snabbt hamnar på den skolpolitiska dagordningen. På så sätt införlivas och överförs OECDs agenda till den nationella agendan. Lundahl (2010) ser flera faror med de internationella undersökningarna. Istället för att leda till att elever lär av varandra uppstår ett ängsligt jämförande och tävlande vilket sannolikt påverkar det vardagliga arbetet i skolan mer negativt än positivt. Om länder börjar lägga om sina läroplaner för att passa det som studeras i de internationella kunskapsmätningarna är det också rimligt att tänka sig att vissa kulturella särdrag suddas ut.

Diskussion och slutsatser

Det är intressant att konstatera att den svenska diskussionen bland pedagoger kring de internationella undersökningarna i det närmaste fullständigt undviker frågor kring resultaten från undersökningarna, och tolkningen av dessa. Istället förs diskussionen på en metanivå, där de internationella undersökningarna med skeptisk blick betraktas utifrån, och man spekulerar på en allmän nivå kring de utbildningspolitiska implikationer dessa studier eventuellt kan få.

Kunskap om utbildningsresultat kan dock också ha stort värde. Sahlberg (2011) ger en beskrivning av den utbildningspolitiska diskussionen i Finland under slutet av 1990-talet, då det från högerpolitiskt håll gjordes gällande att resultaten i den finska grundskolan var utomordentligt dåliga, och att kvaliteten på undervisningen var erbarmligt usel. Vid denna tidpunkt fanns inte några aktuella internationella undersökningar där Finland deltagit, så påståendena om de dåliga resultaten byggde på anekdotisk evidens. Man menade också från högerhåll att lösningen på den finska grundskolans problem var att anamma den svenska modellen med marknadslösningar i form av bland annat fritt skolval, och fri etableringsrätt för privata aktörer. I början av 2000-talet presenterades så resultaten från den första PISA-undersökningen, där Finland slog världen med häpnad genom att uppvisa de bästa resultaten av samtliga västländer. En konsekvens av detta var att attackerna mot den finska grundskolan upphörde. Sahlberg (2011) konstaterar att det var med nöd och näppe som Finland undkom ödet att drabbas av de förändringar som den svenska skolan genomgått.

Det är också intressant att konstatera att diskussionen i Sverige under slutet av 1980-talet påminde om diskussionen i Finland under slutet av 1990-talet. Även då attackerades den svenska grundskolan med anekdotisk evidens vars innebörd var att den är dyr och dålig, vilket banade väg för de kraftfulla åtgärder som vidtog under perioden 1989 till 1994. Intressant nog visade den

IEA-undersökning av läsförståelse som genomfördes 1990 på mycket goda resultat för de svenska eleverna, och TIMSS 1995 visade samma sak för naturvetenskap och matematik. Om dessa resultat varit kända hade det förmodligen inte varit möjligt att genomföra förändringarna av skolsystemet.

Dessa anekdoter pekar på att empirisk evidens av det slag som de internationella undersökningarna ger kan och bör vara en del av kunskapsunderlaget vid diskussioner om utformning av skola och undervisning. Det avståndstagande från de internationella studierna som kännetecknar den svenska pedagogiken i bred mening framstår då som djupt problematiskt. Det finns dock anledning att tro att avståndstagandet inte är specifikt kopplat till de internationella studierna, utan att det snarare är dessas fokus på mätning av kunskaper och färdigheter som utgör grunden för avståndstagandet. Eftersom det varken finns förtroende för möjligheten att göra kunskapsmätningar, eller insikt i varför man kan eller inte kan göra kunskapsmätningar finns inga förutsättningar för att i konkreta termer diskutera resultat från de internationella undersökningarna, tolkningar av dessa, eller deras begränsningar. Det finns förvisso mycket att diskutera kring såväl möjligheter och begränsningar i de internationella studierna och att så sker på god vetenskaplig nivå är en förutsättning för att användning och utveckling av studierna skall ske med förnuft. Det framstår därför som angeläget att fler pedagoger fördjupar sig i de kvantitativa ansatser som de internationella studierna bygger på.

Det måste i detta sammanhang också understrykas att de data som samlats in i de internationella studierna utgör en mycket god grund för fördjupade analyser av en lång rad pedagogiska frågeställningar (Gustafsson, 2008). Inom FUR-gruppen har flera uppmärksammade studier genomförts som bygger på sådana analyser (t.ex. Hansson, 2010, 2012; Myrberg & Rosén, 2009).

Urval till högre utbildning

Fram till 1991 utgjorde betyg från gymnasieskolan den främsta grunden för urval till högre utbildning. En betydande förändring av tillträdesreglerna gjordes år 1991, framförallt genom att Högskoleprovet då gjordes tillgängligt även för studerande med gymnasiekompetens. Betyg och Högskoleprov skulle vara de generella urvalsgrunderna, och för var en av dessa skulle minst 1/3 av utbildningsplatserna anslås. De uttalade motiven för införandet av Högskoleprovet som en generell urvalsgrund var att det svenska systemet i hög grad var formaliserat, enhetligt och centraliserat, och att det fanns behov att i större utsträckning ta hänsyn till de enskilda sökandes kvalifikationer och utbildningarnas särart. Vidare såg man behov av att erbjuda Högskoleprovet som en

”andra chans” för ungdomar som inte varit tillräckligt framgångsrika i sina gymnasiestudier för att kunna bli antagna till den önskade utbildningen på grundval av betyg. Eftersom det vid denna tidpunkt fanns en föreställning om att Högskoleprovet uppvisar ett nästan lika högt samband med framgång i högre studier som betygen bedömdes det inte heller vara förknippat med någon effektivitetsförlust att vidga omfattningen av användningen av Högskoleprovet.

År 2004 publicerades den senaste stora utredningen kring tillträdesfrågor, nämligen ”Tre vägar till den öppna högskolan” (SOU 2004:29). I syfte att motverka de svagheter som utredningen menar att de målrelaterade gymnasiebetygen lider av föreslogs att meritvärderingen av betygen skall väga in val av särskilt utpekade meritämnen som ger ”meritpoäng”. Utredningen föreslog vidare att Högskoleprovet liksom tidigare skall ges samma ställning som generellt urvalsinstrument som betygen, men att provet skall moderniseras och vidareutvecklas. Ett tredje förslag var att särskilt urval och andra lokalt beslutade former av urval läggs samman i en sammanhållen, av den enskilda högskolan beslutad, urvalsgrund som kan uppgå till 10 % av andelen platser.

Betyg- och högskoleprov som urvalsinstrument

Med tanke på tillträdessystemets stora betydelse för effektivitet och likvärdighet i den högre utbildningen är det rimligt att förvänta sig att utvecklingen av systemet vilar på solid vetenskaplig grund. Av olika skäl kom dock mer ingående forskning kring det svenska tillträdessystemet igång först under början av 2000-talet, och då bland annat inom projektet ”Validering av den högre utbildningens antagningssystem” (VALUTA) som finansierades av Riksbankens Jubileumsfond, och som genomfördes gemensamt av forskare vid Umeå Universitet och Göteborgs Universitet.

En av de frågor som studerades inom VALUTA-projektet var prognosförmågan hos betyg och högskoleprov. Betyg från gymnasieskolan var fram till år 1991 det dominerande urvalsinstrumentet varefter betyg och högskoleprov i princip varit likställda som urvalsinstrument. Genom att högskoleprovet alltmer kommit att användas som särskiljningskriterium vid lika betyg, och som första steg i särskilda urval med flerstegsförfarande, har dock provets betydelse alltmer kommit att öka.

Som redan nämnts var det en etablerad uppfattning att betyg och högskoleprov har ungefär samma prognosförmåga då beslutet togs om att år 1991 göra betyg och prov till likställda generella urvalsinstrument. Denna uppfattning byggde dock inte på någon omfattande svensk forskning om högskole-

provets egenskaper, utan snarare på att internationell forskning pekade i denna riktning. Den storskaliga användning av högskoleprovet som infördes under 1990-talet gjorde det dock möjligt, tillsammans med den samtidiga uppbyggnaden av administrativa databaser över betygs-, prov- och studie-resultat, att systematiskt undersöka prognosförmågan hos betyg och högskoleprov.

Cliffordson och Askling (2006) visade att avbrott och uppehåll i studierna till läkare är dubbelt så vanligt bland dem som är antagna via högskoleprov som bland betygsantagna. Vid antagning till civilingenjörs- och juristutbildningarna noterades samma mönster (Svensson, 2004; Svensson, Gustafsson & Reuterberg, 2001; Svensson & Nielsen, 2005). De som är betygsantagna fortsätter sina studier i högre utsträckning, de producerar fler poäng och de avlägger oftare examen inom rimlig tid. Skillnaderna var störst för civilingenjörsutbildningen och minst för juristutbildningen.

Sambandet med studieresultat inom civilingenjörsutbildningen är betydligt högre för såväl normrelaterade som för målrelaterade betyg än för högskoleprovsresultat (Cliffordson, 2004b). En studie av samtliga antagna på samtliga högskoleprogram under en åttaårsperiod visade att det för högskoleprovet förelåg betydande skillnader i prognosförmåga för olika högskoleprogram (Cliffordson, 2008). För drygt en fjärdedel av programmen förelåg ingen prognosförmåga alls. För målrelaterade betyg noterades en jämn och hög prognosförmåga över samtliga program.

Sammanfattningsvis visade VALUTA-projektets resultat att högskoleprovet har sämre prognosförmåga än betyg, oavsett betygssystem, och att högskoleprovets prognosförmåga varierar kraftigt för olika program/ämnesområden. Denna resultatbild sammanfaller med den som framträder i aktuell internationell forskning.

Det finns flera olika förklaringar till varför betygen har bättre prognosförmåga än högskoleprovet. En är att betyg mäter ett bredare spektrum av färdigheter än högskoleprovet. Framförallt gäller detta produktiva (muntliga och skriftliga) färdigheter, men betygen mäter också domänspecifika kunskaper i större utsträckning än högskoleprovet. En annan förklaring är att betygen har bättre mätegenskaper än högskoleprovet genom att de bygger på ett stort antal observationer av ett stort antal lärare under flera års tid. En ytterligare förklaring är att betygen mäter motivation och förmåga att arbeta långsiktigt medan resultatet på högskoleprovet bestäms under några timmars arbete. Möjligheten att utan inskränkningar skriva provet flera gånger i

kombination med att enbart ett bättre resultat räknas är ytterligare faktorer som försämrar provets prognosförmåga.

År 2011 togs en reviderad version av högskoleprovet, med ett ökat antal kvantitativa provuppgifter i bruk. Ett huvudsyfte med denna förändring var att öka provets prognosförmåga för studieresultat inom tekniska och naturvetenskapliga utbildningar och ett annat syfte var att göra det möjligt att använda provet på ett differentierat sätt för olika utbildningar, genom att det kan ge separata verbala och kvantitativa poäng. Några forskningsresultat avseende det reviderade provets prognosförmåga finns dock ännu inte.

Högskoleprovet har alltsedan introduktionen varit behäftat med systematiska skillnader i resultat för olika grupper av provtagare. Män lyckas generellt sett bättre än kvinnor och provtagare med högre social bakgrund lyckas bättre än de med lägre social bakgrund. Könsskillnaderna till förmån för män har ökat på den nya version av Högskoleprovet, som en följd av den större andelen kvantitativa uppgifter (jfr Åberg-Bengtsson, 1999, 2005). Även den utländska bakgrundens betydelse för prestationer på provet har studerats (Reuterberg & Hansen, 2001; Reuterberg, 2003) och resultaten visar att det föreligger prestationsskillnader till svenskfödda provtagares fördel. Prestationsskillnaderna varierar dock kraftig mellan delproven. Den största skillnaden har noterats för delprovet Diagram, Tabeller och Kartor och den minsta för provet i engelsk läsförståelse (Reuterberg & Hansen, 2001; Reuterberg, 2003). Detta resultatmönster pekar på att skillnaderna i resultat för grupper med olika migrationsbakgrund har sin grund i att högskoleprovet kräver goda färdigheter i svenska språket, och god förtrogenhet med den svenska kulturen. Sammanfattningsvis kan sålunda sägas att högskoleprovet ger fördelar för svenska män med högre social bakgrund i konkurrensen om högskoleplatser.

Även om betyg är det urvalsinstrument som har bäst prognosförmåga innebär detta inte att betygen är fria från problem när de används för urval. Som framgår av diskussionen om det målrelaterade betygssystemet i tidigare avsnitt är betygen förknippade med en rad problem. Det viktigaste är bristen på likvärdighet i betygssättningen, vilket yttrar sig som att det finns en betygsvariation mellan lärare, skolor, kommuner och huvudmän som är orelaterad till nivån på kunskaper och färdigheter. Ett annat likvärdighetsproblem är betygsinflation som innebär att betygsnivåerna ökar över tid, vilket medför orättvisor. Dessa likvärdighetsproblem har framförallt sin grund i att det nationella provsystemet endast i begränsad utsträckning stödjer likvärdig betygssättning.

Sedan höstterminen 2010 finns ytterligare ett allvarligt hot mot betygens användbarhet som urvalsinstrument, nämligen de meritpoäng som gör det möjligt för vissa sökande att öka meritvärdet genom val av vissa kurser (t.ex. främmande språk eller högre matematikkurser) inom gymnasieskolan. Regelverket kring meritpoängen har skapat orättvisor. Detta gäller framförallt sökande med utländska betyg och sökande med äldre betyg, som inte haft möjlighet att tillgodoräkna sig meritpoäng. Beräkningsgrunderna för meritpoängen är komplicerade, vilket gör att regelsystemet är svårt att överblicka och förhålla sig till vid planering av framtida studier. För att få maximal utdelning av meritpoäng kan det krävas planering som ofta sträcker sig ända ner till val av språk i årskurs 6 i grundskolan.

Systemet med meritpoäng kommer också att försämra betygens prognosförmåga. Betygens prognoskraft ligger till stor del i de prestationer som krävs för att höja betyget ett eller flera steg på betygsskalan. Meritpoäng ger däremot inte någon information om förväntade studieprestationer eftersom det räcker att prestera ett godkänt betyg på en meritkurs för att få extrapoäng. Detta leder också till negativa signaleffekter eftersom det krävs en betydligt större arbetsinsats att höja jämförelsetalet 2,5 poäng genom att höja betygen än att välja meritkurser som ger 2,5 extra poäng. Eftersom meritpoängssystemet är destruktivt vad gäller tillträdessystemets effektivitet, rättssäkerhet, överblickbarhet och signaleffekter borde det avskaffas.

Diskussion och slutsatser

Det svenska tillträdessystemet har under de senaste decennierna blivit alltmer komplext och svårt att överblicka. Det har dessutom blivit mer ineffektivt när det gäller huvuduppgiften att göra urval av studerande som har de bästa förutsättningarna att nå goda studieresultat. En anledning till detta var den inkorrekt föreställningen om betygens svagheter som urvalsinstrument parad med en överskattning av högskoleprovets prognosförmåga som ledde till att betyg och högskoleprov år 1991 båda gavs ställning som generella urvalsinstrument. Dessa inkorrekt föreställningar hade förmodligen sin grund i en kombination av avsaknad av forskning och de investeringar som på olika håll gjorts i verksamheten kring högskoleprovet. En annan anledning var den kritik av de målrelaterade betygens brister som urvalsinstrument som framfördes i utredningen ”Tre vägar till den öppna högskolan” och dess olyckliga förslag om meritpoäng. Den grundläggande orsaken till försämringarna av det svenska urvalssystemet tycks sålunda vara en kombination av en ogrundad

föreställning om de ”subjektiva” betygens brister som urvalsinstrument, och en lika ogrundad tilltro till det ”objektiva” högskoleprovets förtjänster.

Individuella differenser i kognitiva förmågor

Individuella skillnader i kognitiva (eller intellektuella) förmågor har tillmätts stor betydelse i pedagogiska sammanhang, och då framförallt därför att sådana förmågor utgör individuella förutsättningar för lärande. Forskning med syfte att avgränsa och identifiera de kognitiva förmågornas huvuddimensioner har en lång historia, och har bland annat resulterat i instrument för att mäta generell kognitiv förmåga. Sådana instrument har under vissa perioder använts för sortering av elever till olika former av specialundervisning.

Testanvändning för sorteringsändamål har dock kritiserats på flera grunder, som att den bygger på ett antagande om att kognitiv förmåga är oföränderlig och opåverkbar, att instrumenten inte är rättvisande för alla grupper av elever, och att organisatoriskt differentierad specialundervisning leder till sämre utbildning och sämre livschanser än om eleven inte fått specialundervisning. Användning av test av kognitiv förmåga för sorteringsändamål har därför sedan lång tid liten omfattning i Sverige, även om fortfarande ett kriterium för inskrivning i särskolan är att eleven skall ha IQ lägre än 70.

Icke desto mindre finns det en lång rad frågor kring de kognitiva förmågornas betydelse i utbildningssammanhang som forskningen behöver besvara, och de gäller både hur kognitiva förmågor påverkar lärande och undervisning, och hur lärande och undervisning påverkar de kognitiva förmågorna. Det finns också generella frågor kring hur de kognitiva förmågornas struktur och utveckling kan förstås. Sedan början av 1980-talet har forskning kring sådana frågor bedrivits inom forskargruppen, vilken delvis vidareutvecklat forskning som Härnqvist (1960) grundlade.

En huvudfråga inom området avser vilka kognitiva förmågedimensioner som kan identifieras och hur dessa förhåller sig till varandra. Denna fråga gäller de kognitiva förmågornas struktur, och en lång rad alternativa strukturmodeller har ställts mot varandra sedan början av 1900-talet. Även om det inte finns någon total enighet om vilken modell som är att föredra har en hierarkisk modell med dimensioner av tre olika grader av generalitet fått gott empiriskt stöd (Carroll, 1993; Gustafsson, 1984, 1988). På den lägsta nivån i denna modell återfinns ett stort antal specifika förmågor, på den näst högsta nivån inkluderar modellen ett halvdussin breda förmågor, och på den högsta nivån specificerar modellen en generell faktor (*g*). Bland de breda dimensionerna under *g*-faktorn har tre en central ställning: ”General fluid intelli-

gence” (Gf), som avser förmågan att lösa nya, komplexa problem; ”General crystallized intelligence” (Gc), som avser utvecklade kunskaper och färdigheter inom olika domäner, och då särskilt språkliga områden; och ”General visualization ability” (Gv), som avser förmåga att hantera figural information. Som Gustafsson (1984) visat med hjälp av strukturell ekvationsmodellering föreligger ett perfekt samband mellan g och Gf, åtminstone i populationer där individerna har haft samma möjligheter att lära de kunskaper och färdigheter som provas (Valentin Kvist & Gustafsson, 2008). Denna perfekta relation är av stort teoretiskt intresse, eftersom den ger möjligheter att förstå även dynamiska aspekter av den strukturella modellen (Valentin Kvist & Gustafsson, 2008). Den perfekta relationen mellan g och Gf är också av stort metodologiskt intresse, eftersom den ger möjlighet att formulera om den klassiska mätläran från en konceptuell modell där fokus ligger på endimensionella mätningar av interrelaterade aspekter, till en konceptuell modell som betraktar varje mätning som flerdimensionell (Gustafsson, 2002; Gustafsson & Åberg-Bengtsson, 2009).

I forskningen kring den hierarkiska modellen har den generella problemlösningsförmågan Gf en central plats. Det måste dock understrykas att Gf inte är samma begrepp som det generella kognitiva förmågebegrepp som IQ betecknar, då det senare har sin tyngdpunkt på Gc (Valentin Kvist & Gustafsson, 2008). Gf skall inte heller ses som en genetiskt bestämd och opåverkbar förmåga. Tvärtom visar flera nyligen genomförda studier att skolgång har betydande effekt på utvecklingen av Gf (Cliffordson, 2010; Cliffordson & Gustafsson, 2008) och även annan forskning har visat på att Gf är påverkbar.

Ur teoretisk synpunkt är dock Gf framförallt intressant därför att den kan ses som en påverkansfaktor på utvecklingen av kunskaper och färdigheter och på utvecklingen av andra förmågor. Inom ett pågående projektet undersöks med hjälp av longitudinell ansats bland annat hypotesen att Gf influerar utvecklingen av fonologiska förmågor i åldrarna 4-6 år, och preliminära resultat ger gott stöd för hypotesen (Wolff & Gustafsson, 2013).

Fonologiska förmågor, och framförallt fonologiskt medvetande, är grundläggande för förmågan att lära sig läsa, vilket innebär koppling mellan grafem (dvs. tecken) och fonem (dvs. ljud). Elever med lässvårigheter i form av avkodningsproblem har svårighet att göra dessa kopplingar på grund av svag fonologisk medvetenhet. Om det kan visas vara möjligt att systematiskt träna fonologiska förmågor skulle detta kunna innebära att elever med lässvårigheter kan få stöd att utveckla dessa förmågor. I en interventionsstudie med

beteckningen RAFT med fokus på elever med läs- och skrivsvårigheter i 9-årsåldern har Wolff (2011) visat att detta är möjligt.

Experimentellt utplagda interventions- och preventionsstudier av detta slag är inte längre vanligt förekommande inom svensk pedagogisk forskning. Teoretiskt och empiriskt välgrundade interventions- och preventionsinsatser kan dock förväntas få positiva effekter, och det framstår som angeläget att forskning som kan utveckla kunskap kring detta blir en del av den pedagogiska forskningen,

Diskussion och slutsatser

Vi har i detta kapitel diskuterat såväl förändringarna av det svenska skolsystemet, som möjligheterna att utvinna kunskap om dessa förändringars innebörd och konsekvenser. Det svenska skolsystemet har blivit alltmer differentierat och segregerat, och de marknadsinspirerade systemen som betonar ”kundernas” valfrihet och fri konkurrens mellan ”producenter” har förmodligen bidragit till detta. Den svenska skolans resultatutveckling är också dramatiskt negativ.

Vi har också konstaterat att systemen för utvärdering och uppföljning av skolans verksamhet och resultat försvagades eller demonterades under 1990-talet. Den nationella utvärderingen gavs en utformning som gjorde den oanvändbar för det som var huvudsyftet, nämligen att beskriva utvecklingen av kunskaper och färdigheter över tid, och att beskriva förändringar i skolans grad av likvärdighet. Med införandet av de målrelaterade betygen gavs det nationella provsystemet även andra uppgifter än att stödja en likvärdig betygssättning, och proven förändrades på ett sådant sätt att de inte kunde ge lärarna ett rimligt stöd för likvärdig betygssättning. Samtidigt utformades det nationella uppföljningssystemet under antagandet att de målrelaterade betygen kan ge säker information om utvecklingen av kunskaper och färdigheter på nationell nivå, liksom information om skillnader i resultat mellan skolor och huvudmän. Omfattningen av det svenska deltagandet i de internationella studierna lades samtidigt på en lägre ambitionsnivå än tidigare. En annan förändring, som i första hand avsåg utvärdering av studerandes förutsättningar, var att användningen av högskoleprovet under 1990-talets vidgades till att omfatta även sökande till högskolan som avslutat gymnasieskolan. Denna förändring byggde på grundlösa antaganden om att högskoleprovet hade lika goda egenskaper för urval som gymnasiebetygen.

Vi har i vår genomgång också pekat på att det i den pedagogiska forskningen under denna tid utvecklats ett avståndstagande från kvantitativa synsätt

och metoder. Det är förvisso inte endast i Sverige som de kvalitativa ansatserna fått en hegemonisk ställning inom utbildningsområdet, men förskjutningen tycks vara mer långtgående i Sverige än i många andra länder. En konsekvens av detta är att kompetensen för att inom forskningen belysa problemställningar där kvantitativa ansatser är ändamålsenliga har försvagats, samtidigt som även förmågan att kritiskt diskutera och granska kvantitativt inriktad forskning har försvagats. Följden tycks ha blivit ett oreflekterat avståndstagande från all användning av kvantitativa ansatser, även i de fall då problemställningarna kräver sådana.

Genomslaget av de kvalitativa synsätten i utformningen av de nationella systemen för uppföljning och utvärdering påverkades förmodligen också av att Skolöverstyrelsen lades ned och av att det nyinrättade Skolverket endast i mycket liten utsträckning förde vidare kompetens kring pedagogisk mätning och uppföljning från Skolöverstyrelsen.

De föga ändamålsenliga systemen för uppföljning och utvärdering har orsakat det svenska skolsystemet stor skada. Förmodligen är också lärarna den yrkeskategori som drabbats mest negativt. I den svenska skolan har läraren som ett myndighetsuppdrag att sätta betyg. Detta är en grannlaga uppgift som kräver hög professionell kompetens och som också kräver tillgång till adekvata hjälpmedel och ett kollektivt stöd. Utformningen och implementeringen av det målrelaterade betygssystemet samt revideringarna av detta lämnar dock mycket övrigt att önska i dessa hänseenden. Det bristande stöd för betygssättning som de nationella proven i allmänhet utgör har fått lärarkåren att bli skottavla från Skolinspektionen, Skolverket och media. Lärarna har anklagats för att vara subjektiva i bedömningen av prov och i sin betygssättning vilket lett till sjunkande förtroende för lärarkåren, proven och betygen (Gustafsson & Erickson, 2013). Detta är allvarligt, eftersom denna typ av bedömningar, som är central i lärarverksamheten, bygger på förtroende.

En av de mest fundamentala forskningsmetodologiska principerna är att valet av metod måste anpassas efter frågeställningens art. Det finns en mycket stor mängd forskningsfrågor inom den pedagogiska domänen som avser mer generaliserade och övergripande aspekter. För att dessa ska kunna beskrivas och förklaras krävs observationer och begrepp som kan representera sådana generaliserade och övergripande aspekter. Ovan använde vi metaforen väder och klimat för att förtydliga distinktionen mellan forskning som är kontextualiserad och situationsfokuserad å ena sidan, och forskning som är generaliserande och dekontextualiserande å andra sidan. Vi pekade där på att den svenska pedagogiken i allt större utsträckning ägnat sig åt väderrelaterade, och

i allt mindre utsträckning ägnat sig åt klimatrelaterade frågor. Detta är djupt beklagligt, i synnerhet som det svenska skolsystemets transformering bara kan förstås i termer av sådana generella strukturella förändringar som motsvaras av klimatförändringar.

Referenser

- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cliffordson, C. (2004a). Betygsinflation i de målrelaterade gymnasiebetygen. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 9(1), 1–14.
- Cliffordson, C. (2004b). De målrelaterade gymnasiebetygens prognosförmåga. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 9(2), 129–140.
- Cliffordson, C. (2008). Differential prediction of study success across academic programs in the Swedish context: The validity of grades and tests as selection instruments for higher education. *Educational Assessment*, 13(1), 56–75.
- Cliffordson, C. (2010). Methodological issues in investigations of the relative effects of schooling and age on school performance: The between-grade regression discontinuity design applied to Swedish TIMSS 1995 data. *Educational Research and Evaluation*, 16(1), 39–52.
- Cliffordson, C., & Askling, B. (2006). Different grounds for admission: Its effects on recruitment and achievement in medical education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(1), 45–62.
- Cliffordson, C., & Gustafsson, J.-E. (2008). Effects of age and schooling on intellectual performance: Estimates obtained from analysis of continuous variation in age and length of schooling. *Intelligence*, 36, 143–152.
- Ds 1990:60. *Betygens effekter på undervisningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Franke-Wikberg, S. (red.) (1989). *Skolan och utvärderingen. Fem professorer tar ordet*. Stockholm: HLS.
- Gustafsson, J.-E. (1984). A unifying model for the structure of intellectual abilities. *Intelligence*, 8, 179–203.
- Gustafsson, J.-E. (1988). Hierarchical models of individual differences in cognitive abilities. In R. J. Sternberg, *Advances in the psychology of human intelligence*. Vol. 4, (pp. 35–71). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Gustafsson, J.-E. (2002). Measurement from a hierarchical point of view. In H. I. Braun, D. N. Jackson, & D. E. Wiley (Eds.) *The role of constructs in psychological and educational measurement* (pp. 73–95). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Gustafsson, J.-E. (2006). *Barns utbildningssituation. Bidrag till ett kommunalt barn-index*. Stockholm: Rädda Barnen.

- Gustafsson, J.-E. (2008). Effects of international comparative studies on educational quality on the quality of educational research. *European Educational Research Journal*, 7(1), 1-17.
- Gustafsson, J.-E., & Erickson, G. (2013). To trust or not to trust?—teacher marking versus external marking of national tests. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 25(1), 69-87.
- Gustafsson, J.-E., & Myrberg, E. (2009). Resursers betydelse för elevens resultat. In L. M. Olsson (red.), *Vad påverkar resultaten i grundskolan?* (pp. 160-207). Stockholm: Skolverket.
- Gustafsson, J.-E. & Rosén, M. (2005). Förändringar i läskompetens 1991 – 2001. En jämförelse över tid och länder. Rapport 2005:15, Institutionen för Pedagogik och Didaktik, Göteborgs Universitet
- Gustafsson, J.-E., & Rosén, M. (2006). The dimensional structure of reading assessment tasks in the IEA Reading Literacy Study 1991 and the Progress in International Reading Literacy Study 2001. *Educational Research and Evaluation*, 12(5), 445-468.
- Gustafsson, J.-E. och Yang-Hansen, K. (2009), Resultatförändringar i svensk grundskola. Kapitel 3 i Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Skolverket.
- Gustafsson, J-E & Yang Hansen, K. (2011). Förändringar i kommunskillnader i grundskoleresultat mellan 1998 och 2008. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 16(3), 161–178.
- Gustafsson, J.-E., & Åberg-Bengtsson, L. (2010). Unidimensionality and interpretability of psychological instruments. I Embretson, S. E. (Ed.) *Measuring Psychological Constructs: Advances in Model-Based Approaches*. Washington: American Psychological Association.
- Hansson, Å. (2010). Instructional responsibility in mathematics education: Modelling classroom teaching using Swedish data. *Educational Studies in Mathematics*, 75(2), 171-189.
- Hansson, Å. (2012). The meaning of mathematics instruction in multilingual classrooms: Analyzing the importance of responsibility for learning. *Educational Studies in Mathematics*, 81(1), 103-125.
- Härnqvist, K. (1960). *Individuella differenser och skoldifferentiering*. 1957 års skolberedning II. (SOU 1960:13) Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- Härnqvist, K. (1999). En akademisk fråga: en ESO-rapport om ranking av C-uppsatser: rapport till Expertgruppen för studier i offentlig ekonomi (Ds 1999:65).
- Jarl, M. & Rönnerberg, L. (2010). *Skolpolitik från riksdagsbus till klassrum*. Stockholm: Liber.
- Johansson, S. (2013). *On the Validity of Reading Assessments: Relationships Between Teacher Judgements, External Tests and Pupil Self-assessments*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Kilpatrick, J., & Johansson, B. (1994) Standardized mathematics testing in Sweden: The legacy of Frits Wigforss. *Nordic Studies in Mathematics Education*, 1(1), 6-30.
- Klapp Lekholm, A. (2008). *Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lundahl, C. (2006). *Viljan att veta vad andra vet: Kunskapsbedömning i tidigmodern, modern och senmodern skola*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Lundahl, C. (2011). Skolbedömningens praktiska och administrativa dimensioner. I C. Lundahl & M. Folke-Fichtelius (red.). *Bedömning i och av skolan – praktik, principer och politik*, (s. 299-314). Lund: Studentlitteratur AB.
- Myrberg, E., & Rosén, M. (2009). Direct and indirect effects of parents' education on reading achievement among third graders in Sweden. *British Journal of Educational Psychology*, 79(4), 695-711.
- Petterson, D. (2010). Internationella kunskapsmätningar och deras funktioner. I C. Lundahl & M. Folke-Fichtelius (red.) *Bedömning i och av skolan- praktik, principer, politik*. Lund: Studentlitteratur.
- Reuterberg, S.-E. (2003). *Vilken betydelse har utländsk bakgrund för resultat på Högskoleprovet Del II*. (2003:23R). Stockholm: Högskoleverket.
- Reuterberg, S.-E., & Hansen, M. (2001). *Vilken betydelse har utländsk bakgrund för resultat på Högskoleprovet Del I*. (2001:3R). Stockholm: Högskoleverket.
- Rosén, M. (2009). Samhällsfaktorer och skolresultat. I L. M. Olsson (red.), *Vad påverkar resultaten i grundskolan?* (s. 86-121). Stockholm: Skolverket.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* New York: Teachers College Press.
- Skolverket. (1992). *Den Nationella Utvärderingen av Grundskolan våren 1992. Syfte, Genomförande, Metoder*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2004). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Sammanfattande huvudrapport* (Rapport nr 250). Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2006). Vad händer med likvärdigheten i svensk skola? En kvantitativ analys av variation och likvärdighet över tid. Rapport 275. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2009). Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2012). Betygsinflation – betygen och den faktiska kunskapsutvecklingen. PM 2012-03-29, Dnr 2012:387.
- SOU (1942:11). *Betänkande med utredning och förslag angående betygssättningen i folkskolan*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU (2004:29). *Tre vägar till den öppna högskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Svensson, A. (2004). Gymnasiebetyg eller högskoleprov som urvalsinstrument? Fallet civilingenjörsutbildningarna. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 9(1),15-36.

- Svensson, A., Gustafsson, J.-E., & Reuterberg, S.-E. (2001). *Högskoleprovets prognosvärde. Samband mellan provresultat och framgång första studieåret vid civilingenjör-, jurist och grundskollärautbildningarna*. Stockholm: Högskoleverket.
- Svensson, A., & Nielsen, B. (2005). Vilka kommer in på juristutbildningen och hur klarar man studierna? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 10(1), 1-23.
- Thorsen, C. (i tryck). Dimensions of norm-referenced compulsory school grades and their relative importance for the prediction of upper secondary school grades. *Scandinavian Journal of Educational Research*.
- Thorsen, C., & Cliffordson, C. (2012). Teachers' grade assignment and the predictive validity of criterion-referenced grades. *Educational Research and Evaluation*, 18, 2, 153-172.
- Valentin Kvist, A., & Gustafsson, J.-E. (2008). The relation between fluid intelligence and the general factor as a function of cultural background: A test of Cattell's Investment theory. *Intelligence*, 36, 422-436.
- Waldow, F. (2011). Bedömningens roll i fördelning av livschanser i Sverige och Tyskland. I C. Lundahl & M. Folke-Fichtelius (red.). *Bedömning i och av skolan – praktik, principer och politik*, (s. 111-125). Lund: Studentlitteratur AB.
- Wolff, U. (2011). Effects of a randomised reading intervention study: an application of structural equation modeling. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*, 17, 295-311.
- Wolff, U., & Gustafsson, J.-E. (2013). Mechanisms behind emergent phonological skills: Effects of fluid intelligence and interrelationships between phonological subskills over time. Paper presented at the International Workshop on Reading and Developmental Dyslexia, Basque Centre on Cognition, Brain and Language, May 30-31.
- Yang Hansen, K., Cliffordson, C., Gustafsson, J.-E. (2010). Changes in the variances of school marks and SES and ethnic background effect between schools and individuals – a multi-level multi-group analysis. Paper presented at the European Conference on Educational Research (25-27, August, 2010), Helsinki, Finland.
- Yang Hansen, K., & Gustafsson, J.-E. (2012). Causes of Educational Segregation in Sweden – School Choice or Residential Segregation. Paper presented at the European Conference on Educational Research (ECER), Cadiz, Spain, September, 2012.
- Åberg-Bengtsson, L. (1999). Dimensions of performance in the interpretation of diagrams, tables and maps: Some gender differences in the Swedish Scholastic Aptitude Test. *Journal of Research in Science Teaching*, 36, 565-582.
- Åberg-Bengtsson, L. (2005). Separating the quantitative and analytic dimensions of the SweSAT. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49, 359-383.
- Öquist, O. (2010). Säkra och bilda kunskap – inspektion respektive utvärdering. I C. Lundahl & M. Folke-Fichtelius (red.) *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik*. Lund: Studentlitteratur.

Kapitel 4

Lärande och Bedömning i Språk

Gudrun Erickson och Liss Kerstin Sylvén, kapitelredaktörer

Inom miljön Lärande och Bedömning i Språk (LBS)² finns en sedan länge etablerad forskning relaterad till olika typer av bedömning av såväl formativ som summativ karaktär och med avseende på elevers lärande av och kompetenser i främmande språk. Den konkreta bakgrunden till denna forskning är dels en lång erfarenhet av lärarutbildning, dels en mångårig praktisk och teoretisk förtrogenhet med prov och bedömning i främmande språk. Ursprunget kan spåras till det s.k. GUME-projektet (Göteborg UndervisningsMetoder i Engelska), i vilket mångfacetterad forskning kring lärande, undervisning och bedömning bedrevs med början på 1960-talet (Levin, 1999; Lindblad, 2000). På basis av denna verksamhet kom på tidigt 1970-tal ansvaret för utveckling av de nationellt producerade proven i främmande språk för grundskolan och gymnasieskolan, liksom prov i språk för klasslärar- och hemspråklärarytbildningarna, att förläggas till Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik, Avdelningen för språkpedagogik. Uppdraget gällande nationella prov finns, efter återkommande upphandlingsomgångar, idag inom det s.k. NAFS-projektet (Nationella prov i Främmande Språk) vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik (IPS). I början av 1990-talet fick samma miljö också Högskoleverkets uppdrag att ansvara för den engelska delen i Högskoleprovet (Engelsk LäsFörståelse, ELF), ett uppdrag som även det finns kvar inom samma miljö. Vidare kan nämnas att vid de stora nationella utvärderingarna av grundskolan på 1990-talet samt 2003 ansvarade forskare inom LBS-miljön, på uppdrag av Skolverket, för den engelska delen (Oscarson & Apelgren, 2005). En av effekterna av ovanstående beskrivna uppdrag är att stora datamaterial

¹ Medlemmar i miljön som bidragit till detta kapitel är i bokstavsordning: Britt-Marie Apelgren, Gudrun Erickson, AnnaKarin Lindqvist, Marianne Molander-Beyer, Cecilia Nihlén, Sölve Ohlander, Robert Sjöberg och Liss Kerstin Sylvén.

² Tidigare LBFS (Lärande och bedömning i främmande språk)

kontinuerligt samlats och samlas in, vilket givetvis är gynnsamt för forskningsprojekt av skilda slag.

Genom åren har vidare ett antal projekt, bl.a. finansierade av Vetenskapsrådet och EU, förlagts till den nuvarande forskningsmiljön LBS. På senare tid kan bland annat nämnas ett pågående projekt med fokus på *Content and Language in Swedish Schools – CLISS*. Andra projekt som nyligen avslutats är Lärares Utvidgade Bedömningspraktik (LUB), Undersökningar av Skillnader och likheter i Engelsk Språkfärdighet ur svenskt och europeiskt perspektiv (USES) samt *European Students' and Teachers' Views on Language Testing and Assessment* (inom ramen för det EU-finansierade nätverket ENLTA). Samtliga dessa projekt, liksom vissa andra, berörs i föreliggande kapitel.

Verksamheten inom LBS

Miljön Lärande och Bedömning i Språk inrymmer omfattande aktivitet inom universitetets tre uppgiftsområden, forskning, undervisning och samverkan och utgör därmed det som stundtals refereras till som en Komplet Akademi Miljö.

Forskningen inom LBS kan i huvudsak karaktäriseras som praxisnära, dvs. nära knuten till lärarprofessionen. Fokus ligger såväl på lärande och undervisning som på en aktivitet intimt förknippad med dessa företeelser, nämligen att bedöma elevernas kunskapsutveckling på ett så tillförlitligt sätt som möjligt och att återkoppla iakttagelserna på sätt som stödjer och stärker lärande samt bidrar till likvärdighet både i undervisning och i bedömning. Utmärkande för forskningen är bredd såväl i syfte och instrumentanvändning som i val av forskningsmetoder. LBS-gruppen har också stora nationella och internationella kontaktnät samt medverkar i flera internationella forskningsprojekt.

Ett antal doktorander och licentiander är knutna till miljön. Hösten 2012 startade vid IPS en av Vetenskapsrådet beviljad, nationell forskarskola i de främmande språkens didaktik (FRAM). Forskarskolan bedrivs i samverkan med tre andra lärosäten med samordning från Stockholms universitet. Tre doktorander med fokus på bedömning i språk, antagna inom ramen för FRAM, bedriver sin forskarutbildning vid IPS. I forskarskolan ingår en obligatorisk kurs kring pedagogisk bedömning med inriktning mot språk, utvecklad i anslutning till forskningsmiljön LBS.

Undervisning i olika former och sammanhang utgör en annan viktig del av LBS-miljöns verksamhet. Flera av forskarna är involverade i lärarutbildning, såväl internt som vid andra universitet och högskolor. I denna undervisning utgör bedömning, såväl med allmänt fokus som relaterat till språk, en integre-

rad del. IPS har ansvar för utbildningen i engelska för blivande grundlärare; flera medlemmar i LBS är här engagerade i undervisning, såväl med fokus på språkfördjupning som didaktik. Vidare erbjuds kurser på grund- och avancerad nivå med fokus på språkdidaktik samt bedömning i mera generell mening. Samarbete pågår också med forskare och forskningsmiljöer vid andra institutioner och lärosäten. Material från de olika projekten bildar utgångspunkt för akademiska uppsatser i grundutbildning samt på avancerad- och forskarutbildningsnivå såväl inom som utanför Göteborgs universitet.

Parallellt med utbildningar på grund-, avancerad resp. forskarutbildningsnivå genomförs en betydande mängd uppdragsutbildning inom området lärande och bedömning, allmänt och relaterat till språk. Detta innebär medverkan i kommunala, regionala och nationella satsningar, de senare initierade såväl av olika universitet som av de nationella skolmyndigheterna. Samverkan sträcker sig även utanför landets gränser, till exempel genom samarbete med University of Hong Kong samt Purdue University och University of South Florida i USA, liksom medverkan i ett flertal europeiska sammanhang.

Språk och utveckling av språklig kompetens

Synen på språk och språklig kompetens, samt inte minst på hur människor utvecklar de förmågor som ingår i denna kompetens, har varierat under olika tidsperioder. Det idag förhärskande sättet att definiera språkligt kunnande bygger på teorier om s.k. kommunikativ kompetens, introducerade av den amerikanske språksociologen och antropologen Dell Hymes på 1960-talet. Dessa teorier var en reaktion mot Chomskys distinktion mellan *competence* och *performance*, men också ett ytterligare steg bort från det strukturalistiska synsätt som sedan länge dominerat synen på språk och språktillägnande (Hymes, 1966, 1972). Enligt det kommunikativa sättet att definiera språkligt kunnande och lärande av språk står språkets funktion i centrum, dvs. att människor på olika sätt och med hjälp av skilda strategier utvecklar förmågor som krävs för att kommunicera på effektivast möjliga sätt. Detta synsätt har successivt vidareutvecklats och anpassats på olika sätt, vilket bl.a. manifesteras i *Gemensam Europeisk Referensram för Språk: Lärande, undervisning, bedömning* (GERS), publicerad av Europarådet 2001 och översatt till svenska åtta år senare (Council of Europe/Skolverket, 2009). Detta dokument har fått kraftfullt genomslag i Europa och successivt kommit att påverka även de svenska kursplanerna i språk. Den grundsyn som präglar referensramen är handlingsorienterad, vilket definieras som att ”den betraktar människor som använder eller lär sig ett språk som ’sociala aktörer’, d.v.s. samhällsmedlemmar som under vissa

omständigheter och i särskilda miljöer och sammanhang måste klara av vissa uppgifter (varav en del är språkrelaterade)” (s. 10). Kommunikativ kompetens utgör en väsentlig del av den vida, handlingsorienterade kompetensen och definieras som sammansatt av ett antal komponenter av lingvistisk, socio-kulturell och pragmatisk karaktär. Pedagogiska och didaktiska implikationer av den handlingsorienterade språksynen centreras runt ordet ’användning’, vilket följaktligen är det som, i enlighet med referensramens ambition, ska utvecklas, undervisas och bedömas. Användning (av resultat från bedömningar av skilda slag) är också ett centralt ord i definitionen av validitet i sin expanderade bemärkelse.

Bedömning av (språklig) kompetens

Även synen på och definitionen av bedömning har genomgått stora förändringar. Från en i huvudsak prov- och examinationsinriktad definition har begreppet successivt kommit att vidgas till att innefatta även den kontinuerliga feedback lärare ger i sin kommunikation med eleverna i syfte att tydliggöra individuella kunskapsprofiler i relation till mål och på detta sätt befrämja lärandet. Detta synsätt refereras ibland till som formativt (Scriven, 1967) eller bedömning för lärande (Assessment Reform Group, 2002) och beskrivs stundtals som något som står i motsatsställning till summativ bedömning eller bedömning av lärande. Denna uppfattning röner dock även kritik, i vilken framhålls att båda dessa aspekter av bedömning är självklara och nödvändiga (Taras, 2005)³. Olika typer av kritik mot summativa bedömningar förekommer, relaterad såväl till frågor om relevans och tillförlitlighet som till effekter på individuell och strukturell nivå. Även formativt inriktade bedömningsansatser ifrågasätts stundtals, bl.a. baserat på meta-analyser av effekter (Kingston & Nash, 2011).

Under senare decennier har ett antal riktlinjer för god bedömning av skilda slag utvecklats, inom området språk bl.a. konkretiserat i *Guidelines for Good Practice in Language Testing and Assessment*, ett dokument utvecklat inom ramen för EALTA (*European Association for Language Testing and Assessment*) och i nuläget tillgängligt på 35 olika språk. I dessa riktlinjer, som vänder sig till lärarutbildare, lärare, utvecklare av storskaliga prov samt forskare, framhålls bl.a. vikten av gemensamma, grundläggande principer för alla former av kunskapsbedömningar: *”For all these groups, a number of general principles apply: respect for the*

³ Det bör påpekas att Scrivens ursprungliga användning av begreppen formativt och summativt gällde högre utbildning och snarare avsåg implementering och undervisning än studenters lärande.

students/examinees, responsibility, fairness, reliability, validity and collaboration among the parties involved" (EALTA, 2006)⁴.

I definitionen av olika typer av bedömningar kan en utgångspunkt vara ett antal grundfrågor, nämligen *Varför, Vad, Hur, När, Vem* samt *Och...?*, vilka följaktligen handlar om aspekter av syften, kunskapsobjekt, metoder, tidpunkter, aktörer och konsekvenser (Erickson, 2011a). I fallet språk innefattar detta bland annat implikationer för bedömning av kompetens baserat på den språksyn som manifesteras i gällande kurs- och ämnesplaner samt den gemensamma europeiska referensramen. Eftersom denna syn på språk är utpräglat funktionell, medför detta bl.a. att en vid uppsättning av bedömningsformer måste användas, bland annat s.k. *performance assessment*, dvs. bedömning av elevers användning av språket i handlingsbaserade, muntliga och skriftliga sammanhang. I samband med detta blir frågan om bedömningars tillförlitlighet, eller reliabilitet, av fundamental betydelse. En central innehållslig fråga rör vidare acceptabilitet, dvs. grad av kommunikativ gångbarhet i olika typer av språklig produktion och interaktion. Ytterligare exempel samt vidareutveckling av ovan angivna grundfrågor ges i de beskrivningar av projekt inom LBS-miljön som ges nedan.

Validitet

Forskningen inom LBS-miljön anknyter i mångt och mycket till det klassiska pedagogiska grundbegreppet validitet, dvs. giltighet, som i detta sammanhang även anses inrymma reliabilitet. Validitet kan följaktligen, i vid bemärkelse, sägas gälla såväl lärande och undervisning som bedömning.

Från ett synsätt, som i huvudsak fokuserade instrument och metoder och som brukade delas upp i ett antal olika typer av validitet, har utvecklingen under senare decennier gått mot en definition av validitet som ett enhetligt begrepp, *construct validity*, med fokus på slutsatser, användningssätt och konsekvenser av bedömningar, det senare såväl individuellt och pedagogiskt som strukturellt (Messick, 1989; Moss, Girard & Haniford, 2006). Detta medför bland annat att påverkan av bedömningar och prov, s.k. *washback effects*, inryms i validitetsbegreppet (Messick, 1996), liksom aspekter av tillförlitlighet och stabilitet. Likaså ges frågan om validitet en tydlig etisk dimension, vilket av Messick (1995, s. 749) sammanfattas i konstaterandet att *"Thus, validity and values are one imperative, not two, and test validation implicates both the science and the*

⁴ <http://www.ealta.eu.org/guidelines.htm>

ethics of assessment, which is why validity has force as a social value". Som huvudsakliga hot mot validiteten brukar nämnas *construct under-representation* och *construct irrelevant variance*, dvs. att för lite av det avsedda kunskapsobjektet finns med i bedömningen resp. att ovidkommande variabler innefattas i planering och tolkning (Messick, 1989). Eftersom validitet förutsätter en rimlig grad av reliabilitet, måste även aspekter av tillförlitlighet och stabilitet, både vad gäller produkter och processer, det senare till exempel vad gäller lärares tolkningar av kursplaner och samsyn mellan bedömare, inkluderas i denna expanderade och krävande syn på validitet. För att i görligaste mån operationalisera begreppet har på senare tid en fokusförskjutning mot validering som process varit märkbar, bl.a. manifesterad i Kane (2006), som för det senaste, stora validitetskapitlet publicerat i *Educational Measurement* valt titeln *Validation*. Vidare introducerar och utvecklar Bachman (2005) och Bachman och Palmer (2010) en modell för validering med rötter i Toulmins (2003) argumentationsanalys. Detta innebär en modell för successiv validering, eller kvalitetssäkring, som innefattar hela bedömningskedjan, från syfte, tanke och utveckling av metoder och instrument till genomförd bedömning, vars resultat analyserats och brukats.

De ovan angivna sex grundfrågorna rörande syften, kunskapsobjekt, metoder, tidpunkter, aktörer och konsekvenser kan sägas utgöra en stomme för analys av validiteten i olika lärande- och bedömningsituationer. De kommer också i någon mån och på flera sätt att användas i det följande, då olika projekt inom forskningsmiljön Lärande och Bedömning i Språk kortfattat presenteras. Kapitlet tar, liksom namnet på miljön, sin utgångspunkt i lärande och övergår därefter successivt till olika aspekter av bedömning i lokala, nationella och internationella sammanhang. Texten avslutas med ett avsnitt som blickar inåt och framåt, med fokus på validitetsrelaterade aspekter av digitala bedömningsformer.

CLIL och CLISS

Content and Language Integrated Learning, CLIL, är en undervisningsform som är tämligen utbredd i Sverige⁵ och övriga Europa. Med CLIL menas att ett annat språk än elevernas, och oftast även lärarnas, förstaspråk (L1) används som undervisningsspråk. Detta andra språk (L2) är oftast engelska. Grundtanken är

⁵ Även den svenska akronymen SPRINT, språk- och ämnesintegrerad undervisning, förekommer för denna undervisningsform.

att man genom att använda ett L2 i undervisningen av andra ämnen, som exempelvis historia och biologi, ökar elevernas exponering för, användning av och kunskaper i detta språk jämfört med att endast ha L2-undervisning på speciella språktimmar. CLIL bygger på den kanadensiska immersionsundervisning där forskning överlag visar mycket goda resultat (Swain & Lapkin, 1981a). CLIL i den europeiska kontexten har utvecklats till ett mycket levande forskningsområde (se t.ex. Sylvén, 2013) och hittills är det mycket som tyder på att resultaten liknar de som uppnåtts i Kanada. De flesta undersökningar som finns tenderar att fokusera det talade språket. Detta är förståeligt, då den dominerande språkinlärningssynen ofta kommit att särskilt betona värdet av muntlig kommunikativ kompetens. Ett exempel på en sådan studie är Dalton-Puffer (2007) som detaljerat analyserar den talade diskursen i en CLIL-klass i Österrike. Även i Finland har, till skillnad mot i Sverige, omfattande forskningsinsatser gjorts vad gäller CLIL-undervisning, även om uppgifter om faktiska resultat är relativt svårt att hitta i litteraturen. De resultatstudier som har gjorts (framförallt på det talade språket) visar överlag ett positivt utfall (se t.ex. Nikula, 2007).

Tidigare forskning i den svenska kontexten

De vetenskapliga analyserna av denna undervisningsform och dess effekter ur ett svenskt perspektiv är begränsade, även om intresset förefaller växa. När det gäller empiriska studier jämförde Washburn (1997) betygsutvecklingen hos CLIL-elever med vanliga elever och kom fram till att CLIL-eleverna halkat efter i flera ämnen medan de höll jämna steg i engelska. Sylvén (2004) studerade utvecklingen av engelsk ordkunskap hos CLIL-elever och konstaterade att det framförallt är mängden av fritidsengelska, dvs. kontakt med engelska i tal och skrift utanför skolarbetet, som påverkar storleken på elevernas individuella engelska ordförråd. Lim Falk (2008) fokuserade gymnasielevs språkbruk i olika skolämnen och synliggjorde bland annat språkets betydelse i undervisningspraktiken, inte minst betydelsen av ett adekvat ämnesrelaterat skriftspråk. Studien visade också det intressanta, och samtidigt nedslående, resultatet som korrelerar väl med internationell forskning (Mewald, 2004), nämligen att elever talar väldigt lite i CLIL-klassrummen, och när de talar så sker det på svenska. Detta resultat står dock i stark kontrast till Nikula (2005) som konstaterade att språket som används i vanlig engelskundervisning ofta är onaturligt och konstruerat. Eleverna får ytterst få tillfällen att tala engelska, medan eleverna i CLIL-klassen pratar mycket mer, känner sig på jämbördig nivå med läraren och av läraren anses som kompetenta språkbrukare.

Inom Sverige har den språkpolitiska debatten kring CLIL stundtals varit livlig, framförallt gällande påverkan på elevernas behärskning av svenska samt inhämtning av ämneskunskaper. Som en långsiktig effekt av CLIL har också risken för s.k. domänförluster i svenska diskuterats (se t.ex. Josephson, 2004). Diskussionen kring CLIL har även rört risken för bristande ämneskunskaper som ett resultat av undervisning på ett främmande språk (se t.ex. Hyltenstam, 2002). En annan intressant fråga är hur CLIL fungerar för elever med olika modersmål (jfr Ohlander, 2009).

CLISS-projektet

För att öka förståelsen och kunskapen om effekter av CLIL i den svenska kontexten fokuserar det av Vetenskapsrådet (nr 2010-5376) finansierade forskningsprojektet *Content and Language in Swedish Schools – CLISS*, på ett antal aspekter av CLIL på gymnasienivå. CLISS är ett samarbetsprojekt mellan Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid den Utbildningsvetenskapliga fakulteten och Institutionen för svenska språket vid den Humanistiska fakulteten vid Göteborgs universitet, samt Institutionen för svenska och flerspråkighet och Institutionen för språkdidaktik vid Stockholms universitet.

Utgångspunkten för CLISS-projektet är att det inte räcker med att eleverna utvecklar sitt talade språk inför fortsatta högre studier. Vid högskoleutbildningar är litteraturen ofta på engelska, och i många fall förväntas studenterna även skriva uppsatser, rapporter m.m. på engelska. Därför är det av vikt att studera effekterna av CLIL på elevernas skriftliga produktion i texttyper som är särskilt relevanta i olika utbildningssammanhang.

Språkets betydelse för lärande är en synnerligen angelägen fråga för ett samhälle som i allt högre grad präglas av flerspråkighet och där många bedriver sina studier på ett annat språk än sitt modersmål. För elever med ett annat modersmål än svenska kan CLIL-klassen erbjuda en möjlighet att konkurrera på samma villkor som sina svenskspråkiga klasskamrater. Sylvén (2004) visar att elever med annat modersmål är bland dem som presterar bäst i CLIL-klassen. Detta resultat kan dels jämföras med Ohlander (2009), där det framgår att grundskoleelever med invandrarbakgrund födda i Sverige men med annat förstaspråk än svenska generellt klarar sina engelskstudier minst lika bra som elever med ”helsvensk” bakgrund – till skillnad mot många utlandsfödda elever med annat förstaspråk än svenska. En annan intressant jämförelse kan göras med Oscarson och Apelgren (2005) som visar sämre färdighetsresultat, lägre betyg men en betydligt större motivation för studier i engelska i den här elevgruppen. Det finns således många angelägna frågor att

utforska i samband med olika typer av undervisning där eleverna får sin undervisning på ett annat språk än sitt modersmål. Det faktum att CLIL dessutom tycks attrahera många flerspråkiga elever med andra modersmål än svenska gör det särskilt väsentligt att studera CLIL med utgångspunkt i elever med olika språklig bakgrund.

CLISS-projektet tar sikte på situationen i gymnasieskolan och sätter elevernas *academic language*, alltså deras skolrelaterade skriftspråksutveckling, i fokus. Inom ramen för systemisk-funktionell lingvistik (Halliday, 1985) finns en omfattande forskning kring olika typer av skolrelaterad språkanvändning som visar att skolans språk karakteriseras av exempelvis hög abstraktionsgrad, lexikal täthet samt utredande och argumenterande textstruktur. Detta avviker markant från det språk de flesta elever möter utanför skolan (Schlepppegrell, 2004). Man talar därför i den engelskspråkiga litteraturen ofta om skillnaderna mellan skolrelaterat språk (*academic language*), vilket typiskt framträder som skrivet monologt språk, och vardagsspråk, vilket istället är anpassat efter dialogiska villkor för tal (och för skrift i nya medier).

Utifrån ett CLIL-perspektiv innebär detta att en god behärskning av ett engelskt vardagsspråk inte är någon garanti för att man utan vidare ska kunna tillgodogöra sig gymnasieundervisning på engelska och använda engelska som ett fullgott inlärningsinstrument eller själv kunna producera ett skolrelaterat språk. Stor vikt läggs därför i CLISS-projektet vid utvecklingen av språkliga drag med hög relevans för det diskursiva skrivandet inom olika ämnesområden.

En ständigt aktuell fråga i samband med engelskundervisning är skillnader i resultat mellan pojkar och flickor. I skolan tenderar pojkars betyg att bli sämre än vad utfallet på nationella prov visar, medan man på högskoleprovet ser att män presterar bättre än kvinnor (Reuterberg & Ohlander, 1999). Inom ramen för CLISS kommer därför särskilt genusskillnader i språkanvändning, testresultat, fritidsengelska samt attityder och andra bakgrundsfaktorer att utforskas.

Det kan slutligen konstateras att frågan om undervisningsspråk och integration och interaktion mellan språk och innehåll har en validitetsrelaterad aspekt, som har att göra både med frågor om vad som påverkar lärandet och hur detta sker, hur lärandet kan bedömas och hur resultaten kan tolkas och användas. Bedömningsformer i CLIL fokuseras i en pågående delstudie inom CLISS-projektet, genomförd av en av doktoranderna i forskarskolan FRAM.

Forskning kring lärares professionella utveckling samt erfarenheter och upplevelser av lärande, undervisning och bedömning

Utifrån ett professionellt utvecklingsperspektiv är det viktigt att språklärares erfarenheter, attityder, upplevelser och praktik blir synliga. För språklärare är det viktigt för att spegla den egna språkdiraktiska kunskapen mot andras, för lärarutbildare är det en viktig del i den kunskap som blivande språklärare bör ha med sig. Inte minst är detta också av vikt för skolledare, skolhuvudmän och skolpolitiker som har huvudansvar för lärarnas kontinuerliga kompetensutveckling.

En forskningsgren inom LBS rör just lärares professionella utveckling samt erfarenheter och upplevelser av lärande, undervisning och bedömning. I *Handbook of Research on Teaching* (1986) diskuterar Stanfordprofessorn Lee S. Shulman den förändring som började skönjas inom klassrumsforskning från mitten av 1970-talet; från generiska studier av undervisning till förstäelse av specifika ämnesdidaktiska studier, där lärares erfarenheter och tänkande kring sitt ämne, sin undervisning, elevernas lärande samt bedömning av elevernas färdigheter och kunskaper, är i fokus. Forskningsfältet som har kommit att kallas *Teacher Thinking* associeras gärna till Lee S. Shulmans och hans medarbetares forskning under 1980-talet, men nämnas bör också två andra inflytelserika skrifter från denna tid, Clark och Yingers artikel *Research on Teacher Thinking* i *Curriculum Inquiry* från 1977 och Freema Elbaz studie *Teacher thinking: a study of practical knowledge* (1983). Shulman skriver bland annat om den ämnesdidaktiska forskningen som ”the missing paradigm” och han lyfter främst fram *pedagogical content knowledge* (PCK) som ett viktigt forskningsområde. Genom bildandet av ISATT – *the International Study Association on Teacher Thinking* – knöts forskningsfältet närmare konstruktivistisk forskning (Day, Pope & Denicolo, 1990). På senare tid har Shulmans teori kring PCK kommit att, om inte ifrågasätts så, problematiserats och omformulerats relativt konstruktivistisk teori och narrativ teori. I linje med detta föreslår exempelvis Hashweh (2005) *teacher pedagogical constructions* (TPC) som en mer täckande benämning på det som är och som han beskriver som en repertoar av lärares pedagogiska konstruktioner, nära knutna till de skolämnena som de undervisar i. Många studier har genom åren genomförts med George Kellys teori *Personal Construct Psychology* som teoretisk bas och med hjälp av den specifika intervjuteknik som benämns *repertory grid* (1963). Det är inom denna tradi-

tion som delar av den praxisnära forskningen kring lärande och bedömning inom LBS är förankrad.

Som ett exempel på forskning som knyter an till det Shulman (1986) efterfrågar, kan nämnas forskning kring språklärarspecifik kunskap. I vår forskning har vi funnit fyra specifika områden: språkfärdighet, språkanalytisk kunskap, sociolingvistisk/kulturell kunskap samt språkdidaktisk kunskap. Den språkdidaktiska kunskapen kan jämföras med PCK. I intervjusamtal lyfts olika delar av denna kunskap fram och exemplifieras från lärarnas klassrumspraktik: procedurkunskap, transformation av ämne till skolämne, medvetandegörande av språkstrukturer och mönster, selektion, systematik och temporal organisation. Detta är kunskap som är både generisk och språklärarspecifik och som utvecklas genom karriären i möte med elever, kollegor och genom extern påverkan så som fortbildning (Apelgren, 2001).

Genom att använda kvalitativa eliciteringstekniker vid olika typer av intervjuer, blir det möjligt att låta lärarnas röster höras. På så vis kan dessa röster, genom sina narrativer, förtydliga och förklara exempelvis enkätdata och på så vis ge fördjupad kunskap om hur lärare tänker kring planering, genomförande och bedömning/utvärdering av sin undervisning.

Repertory grid (en teknik som både fungerar som eliciteringsteknik och analysmetod) bygger på Kellys teorier kring hur människan konstruerar sin verklighet utifrån de erfarenheter och tolkningar som han eller hon har erhållit (Kelly, 1963). Vid en intervju innebär det att intervjuaren och den intervjuade tillsammans genom samtal kartlägger den intervjuade lärarens tankar kring och erfarenhet av exempelvis språkbedömning. Detta sker i olika steg; först beskriver läraren vilka bedömningsformer som han eller hon använder, s.k. element, och dessa listas sedan och förs in i ett datoriserat analysprogram (tidigare gjordes detta ofta manuellt med olika läggkort). Därefter ombeds läraren att beskriva på vilket sätt de olika bedömningsformerna är relaterade till varandra, hur dessa används och i vilken utsträckning samt hur läraren själv ser på olika bedömningsformer – denna process kallas att elicitera olika s.k. konstrukt. När konstrukten också förts in i datorprogrammet kan en analys erhållas, där en karta eller grafisk bild visas av den individuella lärarens bedömningserfarenheter och attityder till bedömning. Denna karta kan sedan vara en utgångspunkt för en fortsatt diskussion kring bedömningserfarenhet och bedömningskompetens. Den kan också jämföras med andra lärares bedömningskartor och, som, i den här aktuella forskningen med andra datainsamlingar, exempelvis enkätdata, från samma kohort (Oscarson & Apelgren, 2011).

Att lärande och bedömning är tätt knutna till varandra är känt genom olika lärarstudier som gjorts under de senaste 15 åren. Språklärare lyfter ofta fram att införande av det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet och 1994 års läroplan med tillhörande kursplaner som ett vägsål för deras arbete med språkbedömning. Också Europarådets språkarbete har påverkat lärarnas reella bedömningsarbete och tankar kring språkbedömning. Några år efter införandet av 1994 års läroplan, samt drygt 10 år senare, gjordes enkät- och intervjustudier kring språklärares erfarenheter av implementeringen, klassrumsarbetet och bedömning av elevers språkfärdigheter och kunskapsutveckling (Apelgren, 2001; Apelgren, 2010; Apelgren & Molander Beyer, 2009; Oscarson & Apelgren, 2011).

I intervjuresultat (Apelgren, 2001) visar det sig att för vissa lärare har karriären formats av fortbildning och utveckling av den didaktiska kompetensen vad gäller bedömning och utvärdering, för andra har detta inte varit fallet. Bedömning, inte minst formativ klassrumsbedömning, anger lärare som mer förekommande efter 1994 års skolreform. Exempel på detta är kontinuerlig bedömning genom loggböcker, och senare portfolios, liksom ett starkt fokus på att dokumentera för att informera såväl elever som föräldrar och skolledning (Apelgren, 2001). Synnerligen intressanta blir dessa resultat när man jämför dem med de resultat som VR-projektet *Lärares utvidgade bedömarroll*, LUB (2005-2008), visar på. I projektet har bland annat lärares uppfattningar om och attityder till olika bedömningsformer, såsom självbedömning, kamratbedömning och portfolio, undersökts. Projektet visar bland annat att lärare uppskattade elevernas självbedömning som pedagogiskt inslag och som hjälp i betygsdiskussioner, dock inte som viktiga för betygssättning. Vidare menade lärarna att de olika bedömningsformerna medvetandegjorde dem om grunder och kvaliteter i bedömningen som tidigare tagits för givna (Apelgren & Molander Beyer, 2009). Genom att använda *repertory grid*-teknik vid lärarintervjuer har vi funnit att språklärare är benägna att använda bedömningsformer som de tycker om, snarare än bedömningsformer som är speciellt lämpliga för ändamålet eller för att de möjliggör en bredd och variation i elevbedömningarna (Oscarson & Apelgren, 2011).

LUB-projektet pekar på en utvidgad bedömarroll som innebär nya kompetensområden jämfört med tidigare. I ett pågående avhandlingsarbete inom LBS kring språklärare och kunskapsbedömning, som delvis knyter an till LUB-projektet, undersöks språklärares bedömarroller och bedömningskompetenser samt olika bedömartyper (Sjöberg, 2010; 2012); områden som rör lärares bedömningskompetens - *assessment literacy*. Bland annat diskuteras

frågan om vad som kan betraktas som bedömningskompetens. Är en medveten lärare en kompetent bedömare eller är det frågan om ”att ha en bred bedömningsarsenal” (Erickson, 2006, s. 190)? Är bedömarroll något vidare än bedömningskompetens?

Att vara bedömningskompetent innebär att ha kapaciteten att ställa och besvara kritiska frågor om bedömnings syften, om bedömningsprincipers giltighet, om bedömningsvillkor och om användning samt konsekvenser av bedömningsresultat. Framförallt visar det sig att varierad bedömning av flera aktörer med inslag av självbedömning, kamratbedömning, lärarbedömning och externbedömning (Erickson, 2009a) inte alltid används för att stödja lärandet. Speciellt självbedömning och kamratbedömning används sällan i språkklassrummet; resultat som skiljer sig från de ovan beskrivna resultatet tio år tidigare. Istället kan vi nu se att personlig preferens på vad man bedömer och hur man bedömer är vanlig. Inom det svenska skolsystemet är ju detta också möjligt, då arbetssätt, upplägg och bedömningsätt bestäms av den individuella läraren. I praktiken innebär det dock att de svenska elevernas kunskaper blir bedömda på många olika sätt. Detta kan i sin tur påverka elevernas möjlighet att kunna få visa vad de kan.

Under senare år lyfts vikten av lärarkompetens och i synnerhet bedömningskompetens fram som avgörande för elevers lärande. Dock finns stundtals en skepsis mot lärares dubbla roll som både lärare och bedömare pga. risker för bias, då läraren vet mer om eleven än enbart prestationer, så som attityd, motivation, engagemang (Harlen, 2008). Vad lärare uppfattar som centrala områden i bedömnings- och betygssättningspraktiken och vad lärare beskriver som påverkan i olika beslut rörande bedömning har närmare undersökts av McMillan och Nash (2000). Studien visar på hur lärare i sin betygssättning tenderar att utgå från en blandning av elevers attityder, arbetsinsats och prestationer. I LUB-studien fann vi motsvarande resultat (Oscarson & Apelgren, 2011).

Forskning som rör företrädesvis externa och tränade (expert)bedömares arbete och fokus, inom en s.k. *performance assessment context*, har visat att det finns en hög grad av oönskad bedömarvariation (*rater variability*) som snarare kopplas till bedömarkarakteristika än till prestationerna på testen (Bachman et al., 1995; Eckes, 2008). När bedömare och deras variation fokuseras, talas det ibland om bedömarmedierad bedömning, *rater-mediated assessment* (Eckes, 2011). Det har konstaterats att bedömarvariationen manifesterar sig på ett flertal sätt. Bland annat skiljer sig bedömare i hur de tolkar och följer bedömningsanvisningar, i vilken grad de är konsistenta eller i vilken grad de är

stränga i sina bedömningar (se exempelvis McNamara, 1996). Strängheten hos bedömaren omnämns ofta som *severity* och *leniency*. Ett viktigt tillvägagångssätt inom externa bedömningsprocedurer, speciellt vad det gäller produktiva färdigheter, är därför kontrollen av interbedömarreliabiliteten men också i vissa fall intrabedömarreliabiliteten, dvs. mått på hur konsistenta bedömnarnas bedömningar är mellan olika lärare respektive inom samma lärare. Detta görs bl.a. för att säkerställa bedömningarnas giltighet eller validitet.

I det tidigare nämnda avhandlingsarbetet (Sjöberg, 2010, 2012) undersöks framför allt gymnasielärares bedömarroll och mer specifikt bedömningar av elevtexter på tyska. Projektet skriver in sig i den ovan beskrivna forskningen om bedömarvariation, bedömartyper och bedömningsprofiler (Eckes, 2008) inom språkbedömningsfältet. Bedömnarna i studien är ingen homogen expertbedömargrupp som i Eckes' studie utan tysklärare som saknar specifik träning för extern bedömning. Undersökningens syfte är att belysa språkbedömning genom den variation av undervisande gymnasielärare i tyska som finns i den svenska skolkontexten; med kort eller lång yrkeserfarenhet, med eller utan lärarexamen, med eller utan kollegor i tyska etc. Frågan är vilken bedömarvariation och vilka bedömartyper som framträder, så som de manifesterar sig genom lärarnas bedömningar. En strävan är att belysa grader av bedömningskompetens utifrån bl.a. ett novis-expertperspektiv samt att diskutera hur bedömarvariation och bedömningsprofiler har implikationer för hur vi förstår bedömningskompetens. Studien omfattar en webbenkät och en webbaserad bedömningsstudie. I den senare undersöks bedömaröverensstämmelsen bl.a. med hjälp av generaliserbarhetsteoretiska analyser. Härigenom analyseras olika källor till felvarians, så som bedömnarnas stränghet och olika bedömningsmodellers (skalors) utformning. Syftet är att undersökningen ska problematisera definitioner av bedömartyper och bedömningskompetens bland verk samma lärare till skillnad från externa bedömare (Eckes, 2008) samt bidra till att fokusera på frågor som rör validitet i lärares bedömningar.

Forskningsbaserade förhållningssätt i lärarutbildning och i klassrumspraktik

Inledningsvis konstaterades att forskningsmiljön LBS är att betrakta som en komplett akademisk miljö med starka inslag såväl av forskning som av undervisning och samverkan. Ofta finns flera av dessa aktiviteter i integrerad form och med medarbetare verksamma i olika typer av aktiviteter. I det följande ges exempel på forskning relaterad till lärarutbildning i språk.

Konsekvenserna av den språksyn och kunskapssyn som genomsyrar de svenska styrdokumenterna Lgr 11 och Lgy 11, liksom teorier och forskning kring lärande och bedömning, är inte alltid uppenbara. Många lärarstudenter bekräftar i sina examensarbeten med empirisk ansats, liksom i sina praktikrapporter från den verksamhetsförlagda utbildningen, att det finns en diskrepans mellan kunskaper inhämtade under den teoretiska högskoleutbildningen, kurslitteratur, seminarier och föreläsningar, och erfarenheter från skolmiljön. Kopplingen mellan lärande, undervisning och bedömning är långt ifrån alltid tydlig. Att planera utifrån kurs- och ämnesplaner och i samråd med elever anses som en svår uppgift liksom att få eleverna att sätta upp egna mål för sitt lärande och bedöma sin egen kunskapsutveckling, med andra ord, uppnå ett metakognitivt förhållningssätt till sin kunskapsinhämtning.

Återkommande kvalitetsgranskningar av lärarutbildning är väsentliga, och erfarenheter i tidigare utbildningar bör tas tillvara. Den konstruktiva länken mellan lärandemål, läraaktiviteter och examination, *constructive alignment* (Biggs, 1999), eller på programnivå, *curriculum alignment*, (Kuhn & Rundle-Thiele, 2009) bör ägnas särskild uppmärksamhet. Exempel på angelägna frågor är grad och art av broar mellan högskoleförlagd och verksamhetsförlagd utbildning, transparens, validitet och reliabilitet i högskolans bedömningsformer samt eventuella behov av s.k. alternativa bedömningsformer, t.ex. loggbok, studentportfolio, digital och/eller fysisk, för att synliggöra processen i lärandet och uppmuntra till självreflektion.

Erfarenheter från undervisning i skolan och från lärarutbildningen, liksom resultaten från den tidigare nämnda empiriska studien i LUB-projektet, visar att den europeiska referensramen för språk kan vara till hjälp dels att göra eleverna aktiva i lärandeprocessen, dels att göra lärare bättre rustade att tolka och konkretisera kurs- och ämnesplanerna (Molander Beyer, 2008). GERS är dock (ännu) inte ett allmänt känt dokument, vilket understryker behovet av kompetensutveckling kring denna, liksom kring didaktisk forskning i vid bemärkelse.

Som exempel på konkreta användningar av och studier i relation till GERS, kan nämnas lärarstudenters användning av portfolios i sin egen utbildning för dokumentation av och reflektion kring erfarenheter från de ämnes-teoretiska och språkdidaktiska studierna liksom den verksamhetsförlagda utbildningen (Molander Beyer, 2011, 2013). Dessa kursportfolios har visat sig dels skapa en bro mellan teori och praktik, dels synliggöra de studerandes kunskapsutveckling och lärande. Den är också ett viktigt samlande dokument

att visa den lokala lärarutbildningen var i utbildningen studenterna befinner sig, liksom en merithandling för framtiden.

Europeiska portfolios – för elever och lärarstudenter

I det följande beskrivs en internationell portfolio för språklärarstudenter (*European Portfolio for Student Teachers of Languages - EPOSTL*), utvecklad i ett europeiskt samarbete, i vilket en av medlemmarna i LBS haft en aktiv roll. Bakgrunden är den gemensamma europeiska referensramen för språk (GERS) samt europeisk språkportfolio (ESP), som tagits fram som ett konkretiserande pedagogiskt och didaktiskt dokument för att implementera den syn på lärande, undervisning och bedömning som uttrycks i GERS (Little, 2009). ESP beskrivs på Europarådets hemsida⁶ på följande sätt:

It is a document in which those who are learning or have learned one or more languages - whether at school or outside school - can record and reflect on their language learning and intercultural experiences.

ESP fanns i mars 2012 i 119 versioner, i 34 länder och för elever i olika åldrar och skolformer. Medlemmar i LBS har medverkat i utvecklingen av de tre officiella versioner som finns i Sverige, nämligen för åldersgrupperna 6-11, 12-16 och 16+, den senare med viss inriktning mot yrkesutbildningar.

Portfolion för språklärarstudenter, EPOSTL, togs fram av en grupp internationella experter från fem olika länder i ett fyraårigt projekt (2004-2007) vid *European Centre for Modern Languages* i Graz, Österrike (Newby m.fl., 2007). Uppdraget för expertgruppen var att skapa ett verktyg i lärarutbildning för reflektion och självbedömning av didaktiska kunskaper och färdigheter som språklärare behöver ha för att undervisa i språk. Utgångspunkten i EPOSTL-projektet var den europeiska referensramen samt Europeisk språkportfolio, men i stället för språkliga kompetenser låg fokus på att identifiera vilka didaktiska kompetenser lärare utvecklar under sin utbildning och sitt professionella yrkesliv. Deskriptorer liknande dem som finns i GERS och ESP formulerades, och under utvecklingsfasen deltog både lärarstudenter och lärarutbildare från över trettio länder i Europa i internationella workshops för att lämna synpunkter på portfolions innehåll och form. Sverige representerades i denna grupp av en student och en lärarutbildare från LBS vid den dåvarande Institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet. Målet för projektet var att skapa en portfolio som skulle kunna användas i lärarutbildning

⁶http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/ELP-REG/Default_EN.asp/

av språklärare i hela Europa. Den första versionen av EPOSTL publicerades 2007 på engelska och franska och finns nu översatt till sammanlagt tio språk (Newby m.fl., 2007).

EPOSTL består liksom den Europeiska språkportfolion av tre delar. I den första delen, *Personal Statement*, reflekterar studenterna över allmänna frågor relaterade både till den språkundervisning som de själva fått i skolan och den lärarutbildning de går på. Den andra delen, *Self-Assessment*, består av sammanlagt 195 deskriptorer grupperade i sju olika kategorier, men till skillnad från ESP finns inga nivåer. Deskriptorerna bör i stället betraktas som utgångspunkt för reflektion kring och diskussion om vilka kompetenser en språklärare fortsätter att utveckla i yrkeslivet, dvs. i det livslånga lärandet. I den tredje delen, *the Dossier*, samlas dokumentation av olika slag; för en lärarstudent i språk kan den t.ex. bestå av lektionsplaneringar, reflektioner ur läslogg, arbeten skrivna i de högskoleförlagda delarna av utbildningen, bedömningar/feedback av lärarutbildare på universitetet eller lokala lärarutbildare i skolan.

Det främsta syftet med EPOSTL är att uppmuntra lärarstudenter att reflektera över vilka kompetenser en språklärare behöver utveckla och vilka kunskaper som krävs för att uppnå dessa kompetenser. Varje student kan under de högskoleförlagda och verksamhetsförlagda delarna av utbildningen göra en självbedömning av sina styrkor och svagheter som lärare, och portfolion blir då en dokumentation av studentens utveckling.

Under implementeringsfasen av EPOSTL, 2008-2011, deltog didaktiklärare i engelska från lärarutbildningen vid Göteborgs universitet. Enkäter och intervjuer genomfördes med studenter och lokala lärarutbildare, som använt EPOSTL under den verksamhetsförlagda delen av utbildningen. Portfolion visade sig utgöra ett värdefullt underlag i diskussioner mellan studenter, lärarutbildare på universitetet och lokala lärarutbildare i skolan och fungerade som en brygga mellan teori och praktik (Nihlén & Börjesson, 2010). Forskare och lärarutbildare i åtta länder har i en slutrapportering av projektet beskrivit hur de har arbetat med att implementera EPOSTL vid sina universitet. I lärarutbildningen vid Göteborgs universitet prövades två olika modeller med tre grupper av lärarstudenter i engelska, vilket beskrivs i en av ECML/Europarådet publicerad rapport (Nihlén, 2011).

Deskriptorerna i EPOSTL har även fungerat väl med lärare i fortbildnings-sammanhang. I samband med införandet av nya kursplaner (Lgr 11) och ämnesprov för årskurs 6, som genomfördes för första gången våren 2012, tillhandahåller Skolverket ett bedömarträningmaterial för lärare i engelska,

matematik, svenska och svenska som andraspråk. I bedömarträningen i engelska, framtaget inom det nationella provprojektet vid IPS, ingår underlag för reflektion kring lärares bedömarkompetens och i en del av detta används deskriptorer från EPOSTL⁷.

De ovan beskrivna språkportföljerna brukar ofta inordnas i kategorin alternativa bedömningsformer. Dessa ställs stundtals emot mera summativa typer av bedömning, t.ex. i form av prov av skilda slag, däribland nationella prov. Denna typ av dikotomisering är föga fruktbar, något som också i tilltagande grad fokuseras i skilda sammanhang (Taras, 2005; Harlen, 2012). Det måste snarare betonas att samma grundläggande principer råder för all pedagogisk bedömning, även om syften och användningssätt varierar. Generellt kan hävdas att pedagogisk bedömning har två distinkta, icke utbytbara funktioner, nämligen att dels stödja lärande och (kunskaps)utveckling, dels säkra kvalitet och därmed stödja rättvisa och likvärdighet, på individuell såväl som på strukturell nivå. I det förra handlar det om att tillsammans med elever så noggrant som möjligt kartlägga individuella kunskapsprofiler, att tydliggöra de mål som ska nås och att gemensamt utforma optimala sätt att inte bara nå dessa mål utan att fortsätta att utveckla kunnandet, även utanför och bortom det institutionaliserade lärandets gränser. Vad gäller kraven på rättvisa och likvärdighet, är strävan efter att minimera inflytandet av slump både i processer och i produkter av stor betydelse, liksom att skapa situationer där lärare kan samverka kring bedömning och även har tid att kontinuerligt analysera och öka graden av konsekvens i den egna bedömningen. För båda dessa bedömningsfunktioner eller -uppgifter – att stödja lärande och likvärdighet – utgör transparens ett baskrav, liksom validitet och etiska förhållningssätt såväl till processer och produkter som givetvis till människor.

Den dubbla bedömningsfunktionen återspeglas tydligt i det svenska nationella prov- och bedömningssystemet, där uppdraget att utveckla material ligger inom projektet NAFS, som är en del av forskningsmiljön LBS. Detta, liksom andra storskaliga bedömningsprojekt, behandlas i det följande.

⁷ http://www.skolverket.se/prov-och-bedomning/ovrigt_bedomningsstod/ak-4-6/bedomartraning/engelska

Forskning i anslutning till nationella, storskaliga bedömningsprojekt

Flera storskaliga bedömningsuppdrag, finansierade av nationella utbildningsmyndigheter, ligger inom forskningsmiljön LBS. Det största av dessa avser utveckling av nationella prov och övrigt bedömningsstöd i engelska, franska, spanska och tyska. I uppdraget från Skolverket ingår inga explicita forskningsmedel, eftersom detta inte medges inom nuvarande regelverk. I avtalet finns dock en passus som gör forskning på de data som genereras möjlig och självklar, om än finansierad från andra källor. Som aktuellt exempel kan nämnas att två av doktoranderna i den nationella forskarskolan FRAM i sina avhandlingsarbeten använder data från det nationella provprojektet, båda med fokus på bedömning av muntlighet.

Utvecklingen av och forskningen kring de nationella proven och de diagnostiska och formativa material som också ingår i uppdraget, berör såväl process som produkt och inkluderar ett flertal aktörer. Detta kollaborativa förhållningssätt, där olika kategorier av *stakeholders*, det vill säga personer som berörs av resultatens tolkning och användning, tillåts påverka utformningen av bedömningen, kan på ett tydligt sätt relateras till den expanderade syn på validitet som tidigare nämnts och som ytterligare understryks t.ex. av Kane (2006) och Bachman och Palmer (2010). Shohamy (2001) hävdar också, inom ramen för s.k. *critical language testing*, att ett delat ansvar av detta slag bidrar till en demokratisering av en företeelse som av hävd och tradition annars är distinkt *top-down*.

Nedan beskrivs kortfattat den process som utmärker utvecklingsarbetet, i vilken flera kategorier av intressenter medverkar och ur vilken ett betydande antal studier emanerat (Erickson & Åberg-Bengtsson, 2012). Likaså ges, med anknytning till grundläggande validitetsfrågor, exempel på undersökningar som på senare tid genomförts i anslutning till det nationella provutvecklingsuppdraget.

En kollaborativ ansats

De principer och procedurer som tillämpas i arbetet runt de nationella proven förutsätter såväl teoretisk som empirisk kunskap inom det vida fält i vilket verksamheten återfinns. Sålunda krävs kompetens relaterad till språk och språklärande, till pedagogik och didaktik, till bedömning och analysmetodologi. Det behövs också en praxisnära kompetens och en genomtänkt kunskaps-, samhälls- och människosyn. Verksamheten kräver följaktligen sam-

arbete mellan många personer, representerande olika kategorier av expertis: lärare inom olika skolformer, specialpedagoger, lärarutbildare, personer med målspråket som modersmål, forskare i och utanför landet och inom olika discipliner samt – inte minst väsentligt – elever. Samarbetet mellan dessa personer och grupper går till på många sätt, där inte minst utprövningar spelar en väsentlig roll, både för att pröva uppgifters funktion och för att samla in lärares och elevers synpunkter på det som prövas (Lodeiro, 2012). Vidare innehåller processen successiva möten, i vilka analyser av forskning, styrdokument, erfarenheter och utprövningsresultat bildar utgångspunkt för beslut kring allt från konstruktion och revidering till sekvensering och *standard setting*, dvs. förslag till kravgränser på aggregerade nivåer.

I det följande ges korta beskrivningar av några av de studier som baserats på data från utvecklingen av de nationella proven och som bidragit till validering av materialens funktionalitet och till vidareutveckling av såväl uppgifter som anvisningar kring materialens användning. Det bör påpekas att undersökningarna varierar i storlek och att metodvalet är medvetet brett, detta för att maximera de iakttagelser som kan göras. Vidare bör understrykas att studier av uppgifters egenskaper och utfall på proven, både vad gäller prestationer och uppfattningar, görs systematiskt och sammanfattas i årliga rapporter, som finns tillgängliga via Skolverkets och projektets hemsidor. Rent språkliga analyser baserade på de nationella provmaterialen görs också, stundtals även vid andra institutioner och lärosäten.

Studier kring *construct*

En fundamental aspekt av all kunskapsbedömning är av epistemologiskt slag, nämligen att den avsedda kunskapen – *the construct* – först och främst definieras och därefter konkretiseras i de uppgifter som utvecklas och används. En ytterligare, väsentlig aspekt är att uppgifterna förmår differentiera på ett tillförlitligt sätt mellan olika kvalitativa nivåer. Som exempel på en undersökning med detta i fokus kan nämnas en studie av progressionen mellan tre nationella hörförståelseprov i engelska, avsedda för tre olika nivåer i den svenska skolan, åk 9 samt de två första kurserna i engelska i gymnasieskolan (Börjesson, 2007). Elever på dessa tre nivåer genomförde alla tre proven samt besvarade enkäter, bl.a. om sina upplevelser av de olika uppgifterna. Resultaten visade bl.a. på betydande överlapp mellan de olika nivåerna, vilket understryker den stora spridning som finns i ämnet engelska i dagens Sverige, där mycket kunskap förvärvas utanför skolan. Vidare gjordes iakttagelser rörande effekter av olika provformat för olika kategorier av elever, vilket bidragit till vidareutveckling

av de uppgifter som fokuserar muntlig reception. Slutligen visade studien tydligt på de generellt mycket höga nivåer vad gäller svenska ungdomars receptiva kompetens i engelska, vilket senare bekräftats i en stor europeisk studie av språklig kompetens (Skolverket, 2012).

En annan undersökning syftade till att, med hjälp av konfirmatorisk faktoranalys⁸, studera den interna strukturen, eller dimensionaliteten, i nationella prov i engelska, matematik och svenska, såväl på individ- som på skolnivå (Åberg-Bengtsson & Erickson, 2006). Bland de resultat som framkom kan nämnas att en generell receptiv förmåga visade sig klart överordnad uppdelningen i läs- respektive hörförståelse och att provformat snarare än modalitet i detta sammanhang stundtals verkar vara den mest differentierande variabeln. Följaktligen uppvisade inte sällan läs- och hörförståelseuppgifter med samma fråge- och svarsform (både flerval och produktiva svar) större samband än två uppgifter som prövade samma förmåga, t.ex. hörförståelse, men som hade olika svarsform. Vidare framkom att ca 12 % av den generella variationen i prestationer befanns associerad med skolnivån och att denna variation var tydligt relaterad till vissa aspekter av kunnande, i fallet engelska till språklig kreativitet i vid bemärkelse snarare än till kunskaper av mera strukturell karaktär.

Som exempel på en studie med syfte att studera och definiera kunskapsobjektet i relation till en internationell kontext, kan nämnas en undersökning av ett nationellt prov i engelska i relation till den gemensamma europeiska referensramen för språk (Erickson, 2011b). Provet var utvecklat på basis av en kursplan som gav uttryck för samma språksyn som den som genomsyrar GERS, men någon kalibrering av innehåll eller nivåer mellan dokumenten hade inte gjorts. Tolv experter på språkbedömning inom ramen för GERS från tolv olika länder granskade i detta fall ämnesprovet i engelska för åk 9 både vad gällde innehåll (*content standards*) och kravnivåer (*performance standards*). Resultaten bekräftade i stort de tentativa uppfattningar om uppgiftstyper och nivåer i relation till GERS som funnits men gav samtidigt många intressanta iakttagelser vad gällde uppgifter och format, där en tydlig variabilitet mellan de externa granskarnas uppfattningar kunde noteras. Detta gällde i någon mån nivåer men främst uppgifters utformning, såväl innehållsligt som anvisningsmässigt: somliga teman berömdes av vissa för sitt engagerande och tankeväckande innehåll, medan andra ansåg att provuppgifter ska vara så neutrala

⁸ En statistisk metod att pröva modeller med såväl manifesta som latenta variabler för att beskriva strukturen i data, t.ex. resultat på prov.

som möjligt för att inte uppröra elever. Vidare fanns uppenbara skillnader i synen på grad av standardisering i anvisningar för genomförande och bedömning. Variationen i uppfattningar kan förmodas reflektera såväl individuella och vetenskapliga som pedagogiska skillnader på ett kontextuellt och nationellt plan. Studien har rönt positivt intresse, såväl i Sverige som internationellt, inte minst för sin design, och har även haft betydelse för den nyligen genomförda revideringen av de svenska kursplanerna i språk.

Studier av stabilitet i uppgifter och bedömningar

Frågan om stabilitet, såväl i uppgifter som i bedömningar, har grundläggande betydelse för validiteten och har därmed också en värderelaterad eller etisk dimension. Det handlar här till exempel om den successiva kvalitetskontrollen av själva uppgifterna samt även provens stabilitet över tid. Dessa frågor studeras integrerat med provutvecklingen och dokumenteras främst i interna rapporter samt till viss del i de årliga kapitlen i Skolverkets rapporter. En ytterligare fråga, som på senare tid fått stort medialt fokus, inte minst på grund av Skolinspektionens omrätningsprojekt av nationella prov, gäller grad av samsyn mellan bedömare samt lärares bedömningar av egna elevers prestationer.

En studie av 1 000 lärarbedömningar av en uppgift i läsförståelse med en stor andel s.k. öppna svar visade på mycket god stabilitet, med en korrelation på .98 mellan lärares bedömningar och en centralt gjord ombedömning (Olsson Wahlsten, 2002). En granskning av avvikelserna pekar på ett antal faktorer som kan resultera i skillnader mellan bedömare, bl.a. handstil, som kan försvåra för ombedömaren, liksom grad av generalitet resp. specificering i riktlinjerna för bedömning. Vidare framkom att i de få fall läraren gjorde en annan bedömning av sin elevs prestationer, gick denna i regel i positiv riktning för eleven, dvs. läraren tycktes agera utifrån en princip om att hellre fria än fälla. Resultaten av studien har på ett substantiellt sätt bidragit till vidareutveckling av bedömningsanvisningar och exempelmaterial.

I en Skolverksinitierad studie av bedömarsamstämmighet i nationella prov i engelska, svenska och matematik ombedömdes 100 slumpvis valda elevprov av tre av varandra oberoende bedömare. I undersökningen ingick samtliga delprov utom de muntliga, det senare på grund av att inspelning av dessa delprov inte är obligatorisk och tillgängligt material därmed inte representativt. Bedömarna ombads även att särskilt kommentera det som upplevdes som problematiska fall i bedömningen främst av skriftlig produktion. Studien i engelska visade på mycket god samstämmighet, vad gäller läs- och hörförståelse, med en korrelation på över .99; motsvarande värde för fri skriftlig

produktion varierade mellan .86 och .93 (Erickson, 2009b). Inte minst de senare är att betrakta som mycket höga värden, dels med tanke på skrivuppgiftens öppenhet, dels sett i ljuset av att de allra flesta elever skriver relativt långa texter.

Vidare kan nämnas en undersökning av Skolinspektionens medialt uppmärksammade omrättningar av nationella prov, med resultat som skiljer sig från många andra studier och med vittgående slutsatser vad gäller de nationella proven. Faktorer som fokuseras i undersökningen är bl.a. Skolinspektionens urval av bedömare, antal använda skalsteg och bortfall. Resultaten visar på betydande diskrepanser mellan omrättningarna och akademiska studier, såväl vad gäller syfte och design som genomförande och rapportering (Gustafsson & Erickson, 2013).

I anslutning till ovanstående bör även nämnas en studie av bedömares uppfattningar och förhållningssätt vad gäller fri skriftlig produktion i engelska. I denna undersökning följdes fem erfarna bedömare under arbetet med bedömning av 25 texter (Åhs, 2009). Skriftlig bedömarintrospektion användes, liksom intervjuer efter det att bedömningarna avslutats. Ett resultat av studien var identifiering av ett antal nyckelfaktorer vid bedömning av skrivande, ett annat identifiering av vad som framstod som distinkt olika bedömarprofiler. Bedömarnas slutgiltiga omdömen i relation till gällande betygskriterier uppvisade dock, trots olikheter i resonemang under bedömningsprocessen, en påtaglig samstämmighet.

Studier av elevers uppfattningar om prov och bedömning

En månghövdad och central expertgrupp i utvecklingen av de nationella proven och bedömningsmaterialen utgörs av elever i de åldersgrupper för vilka materialen utvecklas, dvs. 7-åringar till vuxna. I anslutning till de reguljära, storskaliga utprovningarna görs sedan mitten av 1990-talet systematiska insamlingar av elevers synpunkter på olika uppgifter. Den teoretiska grunden för detta kan relateras till det expanderade validitetsbegrepp som tidigare nämnts, med etiska såväl som pedagogiska och mätteoretiska aspekter. De instrument som används bygger på initiala intervjuer med elever och består dels av påståenden med Likert-skalor, dels av en öppen fråga, som efterfrågar elevernas kommentarer. Informationen som genereras används i forsknings- och utvecklingsarbete kring proven.

Resultat av flera studier av elevers uppfattningar, eller s.k. *test-taker feedback*, visar att eleverna på ett generellt plan är nöjda med de olika uppgifter som

prövas ut. Till synes oavsett ålder och färdighetsnivå, tycks de flesta föredra uppgifter som kräver aktiv språkanvändning, muntligt eller skriftligt. Företeelser som ofta kommenteras i positiva ordalag är autenticitet, relevans/”nyttighet” och utmaning (Erickson, 1998; Erickson & Åberg-Bengtsson, 2012). Det kan vidare nämnas att ungefär samma kategorier framträder i en EU-finansierad studie av elevuppfattningar kring prov och bedömning i språk som 2005 genomfördes i 14 europeiska länder, under medverkan av ca 1 400 elever mellan 13 och 18 år och med samordning från Göteborgs universitet/LBS (Erickson & Gustafsson, 2005). I de svenska studierna kan vidare en tydlig könsskillnad noteras vad gäller retrospektiv, uppgiftsbaserad självbedömning. I svar på frågan om hur eleven bedömer sina resultat på olika uppgifter, uppvisar flickor genomgående en underskattning av de egna prestationerna, pojkar en överskattning, detta tämligen orelaterat till faktiskt utfall (Erickson, 1998). Detta förefaller konsekvent över färdighetsnivåer och varierar endast marginellt mellan uppgiftstyper.

Resultaten av insamlingen av *test-taker feedback* fyller en viktig funktion i val och sekvensering av uppgifter i de slutgiltiga proven. Förfaringssättet som sådant kan även relateras till skolans övergripande mål att stimulera elevers medvetenhet och ansvarstagande för det egna lärandet, vilket bl.a. syftar till att öka möjligheterna till lärande i ett livslångt perspektiv. Denna kombination av syften, som har att göra med stöd i det individuella lärandet likväl som validitetsrelaterad utveckling av storskaliga prov, diskuteras i en artikel under utveckling, där fokus är på *the inseparability of pedagogy and assessment*, eller formativa och summativa aspekter av lärande och bedömning i språk (Little & Erickson; *under utveckling*).

Projektet USES

I samband med de nationella proven bör även nämnas projektet USES (”En undersökning av skillnader och likheter i engelsk språkfärdighet ur svenskt och europeiskt perspektiv”), som byggde på data från en internationell studie, i vilken uppgifter från tidigare nationella prov i engelska i Sverige användes. Grundstudien avsåg en jämförelse av engelskkunskaper i åtta europeiska länder och genomfördes år 2002 (Bonnet, 2004; Skolverket, 2004). Projektet USES, som finansierades av Vetenskapsrådet (2005-2007), var bl.a. exempel på en fruktbar akademisk kollaboration över traditionella områdesgränser. Sålunda behandlades data från den ursprungliga undersökningen i separata delstudier, med olika metodologiska ansatser och med fokus på olika aspekter av språkligt kunnande (Åberg-Bengtsson m.fl., 2008). I enlighet med projek-

tets syfte fokuserades bl.a. frågor rörande språkfärdighetens dimensionalitet i ett nationellt och internationellt perspektiv, vilket studerades med en faktor-analytisk ansats (Åberg-Bengtsson, 2008; Erickson, Åberg-Bengtsson & Gustafsson, *under utveckling*). Bland delstudier med relevans för storskalig bedömning på nationell nivå kan nämnas en undersökning av *cross-linguistic influence*, dvs. språkliga influenser från elevers olika modersmål (Ohlander, 2009) samt en analys av resultat och strategier på en speciell uppgiftstyp (*gap test*) av elever på vitt skilda färdighetsnivåer (Velling Pedersen, 2009).

ELF – Engelsk läsförståelse i högskoleprovet

Som tidigare nämnts konstrueras den engelska läsförståelsedelen (ELF) i högskoleprovet av en grupp medarbetare vid IPS. Delprovet, som är ett av åtta delprov, består av tre typer av texter: långa, korta samt lucktexter. Samtliga texter är inriktade mot sakprosa, t.ex. populärvetenskap, snarare än mot skönlitteratur. Provet ges två gånger per år, och vid varje reguljärprovstillfälle sker även utprovning av nya texter. Att utprovning sker under dessa förhållanden, då provtagaren inte vet om texten ingår i reguljärprovet eller är en text för utprovning, gör att resultaten är mycket tillförlitliga och utgör ett stabilt underlag att utgå ifrån vid sammansättningen av reguljärproven. Det har också visat sig att ELF är ett mycket reliabelt prov som de facto mäter generell läsförståelse i hög grad (Reuterberg, 2002).

Exempel på studier om ELF

Det lexikala innehållet i texter vars syfte är att mäta läsförståelse är givetvis av stort intresse. Ohlander (1996) framhåller att för att lyckas väl i ELF-delen krävs att provtagaren har ett stort och varierat engelskt ordförråd. I en studie visar Herriman (1997) att texterna i ELF är typiska exempel på akademiska, informativa texter medan frågorna består av ett enklare språk. Herriman hävdar dessutom att det i ELF-texterna finns vad som kan se ut som ett tydligt ”gender bias” till mäns fördel men konstaterar även att detta förmodligen är en sann reflektion av samhället snarare än något typiskt för ELF.

Ända sedan ELF-provet infördes i högskoleprovet har de manliga deltagarna lyckats bättre än de kvinnliga (Hellekant, 1996). Detta kan ha flera orsaker, bl. a. den selektionseffekt som uppstår om de kvinnor som gör provet inte har samma nivå på förkunskaper i engelska som de manliga deltagarna (Reuterberg, 1996). Generellt sett har flickor högre slutbetyg efter gymnasiet än pojkar och de högpresterande flickorna behöver därför inte i lika hög

utsträckning som pojkar genomföra högskoleprovet. Huruvida rubriksättningen på de olika texterna spelar någon roll i detta sammanhang undersöktes av Hellekant (1998). Ett antal uppgifter gavs i den ena versionen en neutral eller ”manlig” titel och i den andra en mer ”kvinnlig” titel. Det visade sig dock att oavsett rubriksättning ändrades inte könsskillnaden över huvud taget. Således får orsaker till dessa skillnader i resultat sökas i andra faktorer. Erickson (1996) visar exempelvis att frågor med inferenskaraktär, snarare än faktatolkande frågor, tycks vara lättare för män att svara på.

Reuterberg och Ohlander (1999) visar bl.a. att ELF i huvudsak mäter en allmän förmåga att läsa det slags texter som ELF-provet är baserat på; det specifika ämnesinnehållet i texterna spelar en underordnad roll, även beträffande könsskillnader (Reuterberg, 1999a, 2002). Detta ger provet en hög grad av stabilitet över tid, förstärkt av att endast små skillnader uppträder mellan de tre olika typerna av text som förekommer i provet – lång, kort och lucktext – även om lucktexten visade sig vara något mer reliabel än de två övriga.

Frågan om ELF-provet, liksom högskoleprovet i dess helhet, i relation till provtagare med utländsk bakgrund väcktes tidigt inom ELF-gruppen (Ohlander, 1996; Reuterberg, 1999b). I två relativt omfattande studier kring denna fråga, med inriktning mot högskoleprovet i stort (Reuterberg & Hansen, 2001; Reuterberg, 2002), framkom bl.a. att några tecken på etnisk bias i högskoleprovet som helhet inte fanns. Samtidigt visade det sig att ELF är det delprov som uppvisar de klart minsta skillnaderna mellan olika etniska grupper eller grupper med olika invandrarstatus.

Slutligen bör nämnas en studie (Ohlander, 1999), där eventuell *wash-back*-effekt av ELF-provet (t.ex. i form av *teaching to the test*, dvs. att provet sätter agendan för undervisningen) står i fokus. En enkätundersökning riktad till lärare visade att ELF-provet förefaller ha haft mycket begränsad påverkan på undervisning och kursinnehåll i engelska på gymnasiet.

En väsentlig del av framtiden för storskaliga bedömningar på nationell nivå kan förmodas vara övergången till digitala bedömningsformer. Detta är långt ifrån enbart en teknisk fråga utan en förändring som kräver ingående analyser även av frågor relaterade till epistemologi och värderingar i vid bemärkelse. Detta har nyligen fokuserats i en studie genomförd inom LBS och med viss anknytning till arbetet med de nationella proven (Lindqvist, 2011). Studien ligger till grund för följande avsnitt.

Revolution eller Evolution? – en analys av utvecklingen mot digitala bedömningsformer

Datorn är i vår tid ett naturligt medium och verktyg vid språkanvändning, såväl för reception som för interaktion och produktion – för de flesta förmodligen mer naturligt och relevant än papper och penna. I bedömningsforskningen diskuteras om inte själva användningen av datorer och digitala medier har blivit en oskiljaktlig del av det moderna språkbegreppet – *the construct* (Chapelle & Douglas, 2006). En konsekvens av detta skulle vara att bedömning av denna kompetens bör digitaliseras. Flera av våra grannländer har storskaliga, datorbaserade bedömningsmaterial i språk och internationella språkbedömningar, som till exempel PISA 2009, prövar och skiljer mellan *traditionell* och *digital läsning* (OECD, 2009). Sverige har försiktigt påbörjat denna utveckling, och i dagsläget erbjuds de nationella proven i *Sfi - Svenskundervisning för invandrare* i såväl pappers- som digitaliserad form. Det finns, enligt Chapelle och Douglas (2006), emellertid förvånande lite forskning kring effekter av datorbaserad språkbedömning, med tanke på att sådan förekommit i cirka tjugo år, och de betonar vikten av gränsöverskridande forskning ”between assessment, language, and technology for the purpose of developing paths that work toward the goals of applied linguists” (s. 117).

Anledningar att datorbasera

I grova drag finns olika intressen på olika nivåer att datorbasera bedömningsmaterial i språk: Språkforskningen diskuterar huruvida dator- och IKT-användning (informations- och kommunikationsteknologisk kompetens) bör inkluderas i begreppet kommunikativ språklig kompetens. Näringslivet och akademin ställer krav på digital kompetens och denna anges också av Europarådet som en nyckelkompetens för livslångt lärande⁹. På system- och huvudmannanivå lockar effektivitet, kontroll, insyn och resultatinsamling. Producenter av mjukvara ser ekonomisk potential och provutvecklare möjligheter att skapa innovativa uppgiftsformat. Många lärare ser eventuell central, maskinell rättning som en stor arbetslättning. Och på elevnivå upplevs datoranvändning ofta som motiverande och autentiskt i språksammanhang.

⁹ http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_en.htm

Krav på bedömning - bedömningens begreppsvaliditet

Bachman och Palmer (2010) anger att ett viktigt krav på bedömning är att den ger meningsfullt och tillräckligt underlag för opartiska, relevanta och generaliserbara tolkningar av resultatet. Begreppet validitet är komplext och knutet till hela bedömningsprocessen. Som viktiga hot mot bedömningens validitet betraktas bland annat att den innehåller störande eller ovidkommande inslag i förhållande till det som avses prövas, eller att den innehåller för lite av det som avses prövas (Messick, 1996). Dessa aspekter har visat sig vara viktiga överväganden avseende datorbaserad av bedömningsmaterial i språk.

En fråga som betonas är i vilken mån det som faktiskt prövas, *the construct*, förändras vid datorbaserad, som en så kallad metod- eller systemeffekt, och huruvida detta i så fall är önskvärt eller ett hot mot bedömningens validitet. Valet av metod är mycket betydelsefullt:

The specific operations we use for making the construct observable reflect both our theoretical definition of the construct and what we believe to be the context of language use. [...] Performance on language tests thus varies as a function both of an individual's language ability and of the characteristics of the test method (Bachman, 1990, s. 113).

Bedömningsforskningen tycks befinna sig vid något av ett vägskaft i sitt förhållande till samtidens tekniska/teknologiska (r)evolution, i relation till god bedömning och språkbegreppet i detta avseende.

Datoranvändningen kan vara av olika slag och grad, vilket med stor sannolikhet påverkar hur eventuella metodeffekter bör betraktas och hanteras med fokus på bedömningens begreppsvaliditet. En enkel datorbaserad är att ersätta papper med skärm, och penna med mus och tangentbord. Metodeffekter som kan påverka bedömningens validitet förefaller då mer relatera till uppgiftsformat än datoranvändningen i sig och demoversjoner har visat sig kunna skapa god förtrogenhet med tillvägagångssättet, bl.a. då denna typ använts i Norge (Moe, 2009). Nästa steg skulle innebära integrerad användning av sådan mjukvara som anses betjäna eller berika den aktuella bedömningen. Innovativa uppgiftstyper, virtuella format med t.ex. simulerad interaktivitet, textbehandling och hjälpfunktioner som t.ex. lexikon eller stavnings- och grammatikkontroller utgör då väsentliga metoddelar av formatet. Färdigheten att använda dessa (ofta benämnt *computer literacy*) prövas därmed som en integrerad delkomponent av provets *construct*, om än inte i alla avseenden relevant för det egentliga språkbegreppet. Ett ytterligare steg skulle emellertid vara något helt annat, nämligen att förutom datorkompetens inbegripa användning och behärskning av det datorn kan ge tillgång till genom till exempel Internet

och sociala medier (s.k. *ICT literacy*). Flera forskare (t.ex. Bridgeman, 2009) menar emellertid av flera skäl till försiktighet inför storskalig bedömning av IKT-kompetens.

De första två varianterna av datorbaserade bedömningsmaterial som beskrivits ovan, och som alltså inte innebär tillgång till Internet, kan möjliggöra relativt stor kontroll över, och ansvarstagande för, bedömningens innehåll för provutvecklare och huvudmän. Chapelle och Douglas (2006) framhåller också att datorbundet format (*rubric*) ger större konsistens och därmed högre reliabilitet och likvärdighet. Andra forskare hävdar dels att flera av dessa kvaliteter främst bör ses som egenskaper hos bedömningen i sig, dels att likvärdigheten även kan påverkas av yttre faktorer, som att testtagare använder olika datorer vid provtillfället (Bridgeman, 2009). Kritiker menar också att dikotom bedömning av isolerade moment på bekostnad av integrerande format tangerar tillbakagång till en syntetisk språkfärdighetssyn och lockar till att göra det lätt mätbara till det viktiga, vilket framstår som oförenligt med god bedömningskultur (Erickson, 2010). Läsning på skärm gör till exempel att löpande längre text måste undvikas, och maskinell rättning komplicerar öppna svarsformat och i synnerhet längre produktion. Interaktivitet kan simuleras till exempel i form av styrda stimuli, bland annat vid muntliga prov, men utgör knappast alternativ till autentisk interaktion.

Sammanfattningsvis förefaller datorbaserad/digital bedömning i språk innebära en betydande metodeffekt på olika nivåer, vilket påverkar bedömningens validitet, såvida det inte också medför relevant omvärdering av vad som faktiskt prövas i den aktuella bedömningen (*the test construct*). En väsentlig fråga blir i vilken mån den aktuella datorkompetensen är relevant för det som avses prövas och/eller språkbegreppet i sig. Beroende på hur *construct* definieras för så kallade *proficiency tests* kan således såväl dator- som pappersprov orsaka hot mot bedömningens validitet. Därför förefaller en vidgad syn på validitet med ansvarstagande på alla nivåer än mer väsentlig i dessa nya sammanhang, inte minst med tanke på *washback* och signaleffekter som markörer för relevant kunskap — för lärande, undervisning och samhälle.

Implikationer för det svenska nationella provsystemet i engelska

Vidare utveckling av det svenska nationella provsystemet i språk tycks stå inför avsevärda såväl konceptuella som tekniska utmaningar. De tekniska förbehåll rörande bland annat säkerhet och praktikalitet som framkommit vid en studie med utprovningar av datorbaserade provmaterial (Lindqvist, 2009;

Skolverket/Nyström, 2010) tyder på att datorbaserad av nationella prov, för att fungera väl, sannolikt också kräver mer resurser än de som nu finns tillgängliga, såväl på de institutioner som utvecklar proven som på flertalet skolor.

Mycket pekar på att datorbaserad av nationella prov ännu har sådana begränsningar visavi god helhetsbedömning av kommunikativ språklig kompetens att en digitalisering av nationella prov i språk som helhet förmodligen bör dröja. Aspekter avseende etik, likvärdighet och demokrati relaterar till bedömningens användning och konsekvenser, samt de effekter den får på individ- till systemnivå. Då sådana ansvarstaganden har fått en alltmer framträdande betoning i bedömningsforskningen, inte minst i relation till datorisering, är det oroande att internationella studier som t.ex. PISA 2009 visar på förhållandevis stora brister i likvärdighet gentemot de grupper av elever som förmodligen är mest beroende av skolans undervisning när det gäller datorkompetens och IKT (Skolverket, 2011). Å andra sidan tycks vissa skillnader av olika skäl utjämnas något vid datorbaserad av nationella prov och många elever, och ev. vissa (nya) grupper, gynnas och motiveras, vilket är positivt. Eventuellt kan datoranvändning i vissa bedömningsssammanhang innebära ytterligare satsningar i undervisningen (Moe, 2009) och gott stöd för datoranvändning i språksammanhang finns såväl i GERS (Council of Europe/Skolverket, 2009) som i de svenska styrdokumenterna för engelska, i Lgr 11 och Gy 11.

Med tanke på den tradition av god bedömningspraxis som utmärker de nationella provmaterialerna i språk (Erickson, 2010) förefaller det mest väsentliga avvägandet gälla digital bedömningsvaliditet och -reliabilitet i denna kontext. Dessa prov är så kallade mål- och kriterierelaterade *proficiency tests*, med främsta syfte att ”stödja en likvärdig och rättvis bedömning och betygssättning”¹⁰. Avgörande är således vad som avses prövas, likvärdighet, rättssäkerhet och meningsfull *washback*, dvs. såväl summativa som formativa, didaktiska och demokratiska aspekter. Och så den avgörande frågan om huruvida datorkompetens och/eller IKT-kompetens är relevant i sammanhanget.

Slutord

Lärande och bedömning är företeelser som till betydande del hänger samman i en komplex och mångfacetterad pedagogisk och didaktisk helhet. Detta manifesteras i forskningsmiljön LBS genom kunskapsinnehåll, aktiviteter och

¹⁰ <http://www.skolverket.se/prov-och-bedomning/nationella-prov>

metodval av högst varierande slag. Dessa samverkar i en i huvudsak praxisnära verksamhet, relaterad till språk och tydligt kopplad till lärarprofessionen men med stark anknytning även till elevperspektiv. Detta har i föreliggande text illustrerats med exempel på studier med fokus på användning, giltighet och konsekvenser av praxis med inriktning mot lärande och lärare, uppfattningar och upplevelser, processer och produkter. Inte minst väsentligt i miljön är också att vidmakthålla och vidareutveckla samverkan mellan många individer, som på olika sätt bidrar med sina kompetenser i de olika forsknings- och utvecklingssammanhang som beskrivits.

Frågor kring värden, kunskapsorganisering och differentiering vävs i LBS-miljön samman i en verksamhet som i mångt och mycket kan relateras till det klassiska begreppet validitet. I detta är kvalitet i vid bemärkelse centralt: kvalitet i definition, val och behandling av kunskapsinnehåll, i ansvar för val, användning och effekter av processer och produkter och i optimeringen av människors möjligheter att lära sig så mycket som möjligt samt att i olika bedömningsituationer få visa så mycket som möjligt av vad de kan. Den konsekvensrelaterade och etiska dimensionen i detta är tydlig och innefattar följaktligen bedömning, inte enbart av det formativa slaget utan även summativ bedömning, där differentiering har en central roll. Det kan i förstone upplevas som en paradox att differentiering på detta sätt ges en positiv innebörd som knyts till en etisk dimension, när begreppet i andra sammanhang ofta, och med fog, anses negativt. Det är dock väsentligt att komma ihåg att differentieringen i detta fall avser att på ett så adekvat och rättvisande sätt som möjligt differentiera – förvisso inte mellan människor utan mellan kvalitativa nivåer i verksamheter och i kunnande. Detta har, liksom rätten till lärande, att göra med grundläggande värden som respekt, demokrati och likvärdighet. Liksom i andra pedagogiska och didaktiska aktiviteter finns givetvis risker även med bedömning, inte minst i användningen av resultat; för att illustrera detta talar man på engelska stundtals om skillnaden mellan *use*, *misuse* och *abuse*. Insikten om denna vida potential och detta stora användaransvar skärper ytterligare kraven på successiv och konsekvent kontroll av och forskning kring kvalitet, i fallet LBS med avseende på lärande och bedömning i språk.

Referenser

Apelgren, B. M. (2001). *Foreign Language Teachers' Voices. Personal Theories and Experiences of Change in Teaching English as a Foreign Language in Sweden* (Vol. 155). Göteborg: ACTA Universitatis Gothoburgensis.

- Apelgren, B. M. (2010). Construing Learning and Assessment in the Foreign Language Classroom – the teacher as the meaning-maker in Construing PCP. In D. J. Bourne & M. Fromm (Eds.), *New contexts and perspectives*. Tyskland: GmbH Norderstedt.
- Apelgren, B. M., & Molander-Beyer, M. (2009). Lärande och bedömning – ett Språkläraryperspektiv. In A. Malmqvist, U. Tornberg & I. Valfridsson (Eds.), *Språkdiraktiska perspektiv*. Stockholm: Liber förlag.
- Assessment Reform Group. (2002). *Assessment for Learning. 10 principles. Research-based principles to guide classroom practice*. Hämtat 18 juni 2013 från <http://gtcni.openrepository.com/gtcni/handle/2428/4623>
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing* Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F. (2005). Building and Supporting a Case for Test Use. *Language Assessment Quarterly*, 2(1), 1-34.
- Bachman, L. F., Lynch, B. K., & Mason, M. (1995). Investigating variability in tasks and rater judgements in a performance test of foreign language speaking. *Language Testing*(12), 238-257.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (2010). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham, UK: SRHE and Open University Press.
- Bonnet, G. (Ed.). (2004). *The assessment of pupils' skills in English in eight European countries 2002*. Hämtat 18 juni 2013 från <http://www.eva.dk/search?SearchableText=assessment&x=0&y=0>
- Bridgeman, B. (2009). Experiences from Large-Scale Computer-Based Testing in the USA. In F. Scheuermann & J. Björnsson (Eds.), *The Transition to Computer-Based Assessment* (pp. 39-44): JRC Scientific and Technical Reports.
- Börjesson, L. (2007). Bedömning av hörförståelseprov i engelska – en studie av nationella prov för tre nivåer. *LMS Lingua*(2), 40-50.
- Chapelle, C., & Douglas, D. (2006). *Assessing Language through Computer Technology*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Council of Europe/Skolverket. (2009). *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*. Stockholm: Skolverket.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms*. Amsterdam: John Benjamins.
- Day, C., Pope, M., & Denicolo, P. (1990). *Insight into Teachers' Thinking and Practice*. London, UK: Falmer Press.
- EALTA. (2006). Guidelines for Good Practice in Language Testing and Assessment. Hämtat 18 juni 2013 från <http://www.ealta.eu.org/guidelines.htm>
- Eckes, T. (2008). Rater types in writing performance assessments: A classification approach to rater variability. *Language Testing*(25), 155-185.

- Eckes, T. (2011). Introduction to many-facet Rasch measurement: Analyzing and evaluating rater-mediated assessment. Frankfurt: Lang.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: a study of practical knowledge*. London, UK: Croon Helm.
- Erickson, G. (1996). Analys av engelska läsförståelseuppgifter. In E. Johansson (Ed.), *Högskoleprovet: Genom elva forskares ögon* (Vol. 1996:22, pp. 23-26). Stockholm: Högskoleverket.
- Erickson, G. (1998). Test-taker feedback – Elevers synpunkter som del av arbetet med nationella prov i engelska. In B. Ljung & A. Pettersson (Eds.), *Perspektiv på bedömning av kunskap* (pp. 79-100). Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för pedagogik.
- Erickson, G. (2006). Bedömning av och för lärande – En kollaborativ ansats i arbetet med nationella prov i språk. I U. Tornberg (red.), *Mångkulturella aspekter på språkundervisningens kommunikativa praktiker* (s. 187-207). Örebro: Örebro universitet.
- Erickson, G. (2009a). ”Att bäras åt”. Om den goda bedömningens flerfaldighet och ömsesidighet. In U. Tornberg (Ed.), *Språkdiraktiska perspektiv*. Stockholm: Liber AB.
- Erickson, G. (2009b). Nationella prov i engelska: En studie av bedömersamstämmighet. Hämtat 18 juni 2013 från <http://www.nafs.gu.se/publikationer>
- Erickson, G. (2010). Good Practice in Language Testing and Assessment — A Matter of Responsibility and Respect. In T. Kao & Y. Lyn (Eds.), *A New Look at Teaching and Testing: English as Subject and Vehicle* (pp. 237-358). Taipei, Taiwan: Bookman Books Ltd.
- Erickson, G. (2011a). Handle with care. Om referensramen och bedömning av språklig kompetens. In C. Söderberg (Ed.), *Språklärarens stora blå? En samling texter om Gemensam europeisk referensram för språk* (pp. 31-37). Uppsala: Uppsala universitet.
- Erickson, G. (2011b). *Putting the CEFR to Good Use – A Collaborative Challenge*. Paper presented at the Putting the CEFR to Good Use: IATEFL TEA SIG/EALTA Barcelona 2010. Hämtat 21 Jan 2013 från www.ealta.eu.org/resources.htm#Conferences
- Erickson, G., & Gustafsson, J.-E. (2005). *Some European Students' and Teachers' Views on Language Testing and Assessment: A report on a questionnaire survey*. European Association for Language Testing and Assessment. Hämtat 18 juni 2013 från <http://www.ealta.eu.org/resources.htm>
- Erickson, G., & Åberg-Bengtsson, L. (2012). A Collaborative Approach to National Test Development. In D. Tsagari & I. Czepes (Eds.), *A Collaborative Approach to Language Testing and Assessment*. Frankfurt: Peter Lang.
- Erickson, G., Åberg-Bengtsson, L. & Gustafsson, J.-E. (under utveckling). *Dimensions of test performance in English as a foreign language in different European settings: A two-level confirmatory factor analytical approach*.

- Europarådet. (2006). Nyckelkompetenser för livslångt lärande – en europeisk referensram. Hämtat 18 juni 2013 från http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_sv.pdf
- Gustafsson, J.-E. & Erickson, G. (2013). *To trust or not to trust? Contrasting findings on teachers' assessments. Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 25(1), 69-87.
- Halliday, M. (1985). *An introduction to functional grammar*. London, UK: Edward Arnold.
- Hashweh, M. (2005). Teacher Pedagogical Constructions: A Reconfiguration of Pedagogical Content Knowledge. *Teachers and teaching* vol:11:273 -292.
- Harlen, W. (2008). Constructivism, inquiry and the formative use of assessment in primary school science education, *Didaktikens Forum*, 5(1), 99-115.
- Harlen, W. (2012). On the Relationship between Assessment for Formative and Summative Purposes. I J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning*, Second edition; s. 87-102. London: Sage Publications.
- Hellekant, J. (1996). *Ett engelskt läsförståelseprov i högskoleprovet* (Vol. 15). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Hellekant, J. (1998). *Kan könskillnader i resultat påverkas av olika rubriker?* (Vol. 18). Göteborg: Institutionen för pedagogik, Avdelningen för språkpedagogik.
- Herriman, J. (1997). *Vocabulary and reading comprehension*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Hyltenstam, K. (2002). Engelskundervisning i Sverige *Mål i mun. Förslag till handlingsplan för svenska språket* (Vol. 27, pp. 45-72). Stockholm: Statens Offentliga Utredningar.
- Hymes, D. H. (1966). Two types of linguistic relativity. In W. Bright (Ed.), *Sociolinguistics* (pp. 114-158). The Hague: Mouton.
- Hymes, D. H. (1972). *On communicative competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Josephson, O. (2004). Engelskan i 2000-talets Sverige. In B. Lindgren & O. Josephson (Eds.), *Engelskan i Sverige* (pp. 7-24). Stockholm: Svenska Språknämnden.
- Kane, M. T. (2006). Validation. In R. L. Brennan (Ed.), *Educational Measurement (Fourth edition)* (pp. 17-64). Westport CT: American Council on Education/Praeger Publishers.
- Kelly, G. (1963). *A Theory of Personality*. USA: Norton.
- Kingston, N., & Nash, B. (2011). Formative Assessment: A Meta-Analysis and a Call for Research. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(4), 28-37.
- Kuhn, K.-A., & Rundle-Thiele, S. (2009). Curriculum Alignment: Exploring Student Perception of Learning Achievement Measures. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(3), 351-361.

- Levin, L. (1999). GUME-projektet under pionjärtiden. Dagboksanteckningar 1968-1972 *Papers on LANGUAGE – Learning, Teaching, Assessment: Festskrift till Torsten Lindblad* (Vol. Rapport nr 1999:02, pp. 12-30). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Lim Falk, M. (2008). *Svenska i engelskspråkig skolmiljö: ämnesrelaterat språkbruk i två gymnasieklasser*. Stockholm University, Stockholm.
- Lindblad, T. (2000). LMS' nya hedersmedlem Torsten Lindblad minns och berättar om 45 år som LMS-are. *LMS Lingua*(3), 23-38.
- Lindqvist, A. (2009). *Datorbaserade prov i engelska – en pilotstudie 2009*. Stockholm: Skolverket.
- Lindqvist, AK. (2011). *Datorbaserad bedömning i språk – forskningsläge, erfarenheter och implikationer*. Mastersuppsats i ämnesdidaktik. Göteborgs universitet: Utbildningsvetenskapliga fakulteten.
- Little, D. (2009). *The European Language Portfolio: where pedagogy and assessment meet*. Hämtat 21 Jan 2013 från www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Publications_EN.asp
- Little, D. & Erickson, G. (under utveckling). *Language Learning and Teaching: The inseparability of pedagogy and assessment*.
- Lodeiro, L. (2012). *Bedömning av muntlig reception – En studie av utveckling av nationellt provmaterial i spanska*. Mastersuppsats i ämnesdidaktik. Göteborgs universitet: Utbildningsvetenskapliga fakulteten.
- McMillan, J. H., & Nash, S. (2000). *Teacher classroom assessment and grading. Practice decision making*. Paper presented at the 2000 NCME Annual Meeting, New Orleans.
- McNamara, T. (1996). *Measuring second language performance*. London, UK: Longman.
- Messick, S. A. (1989). Validity. In R. L. Linn (Ed.), *Educational Measurement* (3rd ed., pp.13-103). New York: American Council on Education/Macmillan.
- Messick, S. A. (1995). Validity of Psychological Assessment. *American Psychologist*, 50(9), 741-749.
- Messick, S. A. (1996). Validity and Washback in Language Testing. *Language Testing*, 13(3), 241-256.
- Mewald, C. (2004). *Paradise lost and found: A case study of content based foreign language education in Lower Austria*. PhD, University of East Anglia.
- Moe, E. (2009). Introducing Large-Scale Computerized Assessment – Lessons Learned and Future Challenges. In F. Scheuermann & J. Björnsson (Eds.), *The Transition to Computer-Based Assessment* (pp. 51-56): JRC Scientific and Technical Reports.
- Molander-Beyer, M. (2008). Alternativa bedömningsformer i språk. In J. Granfeldt, G. Håkansson, M. Källkvist & S. Schlyter (Eds.), *Språkinläring, språkdidaktik och teknologi. Rapport från ASLAs höstsymposium i Lund 8-9 november 2007*. Stockholm: Association Suédoise de Linguistique Appliquée (ASLA).

- Molander-Beyer, M. (2011). Referensramen i lärarutbildningen i främmande språk. In C. Söderberg (Ed.), *Språklärares stora blå? En samling texter om Gemensam europeisk referensram för språk* (pp. 60-65). Uppsala: Fortbildningsavdelningen för skolans internationalisering, Uppsala universitet.
- Molander-Beyer, M. (2013). Évaluation des compétences langagières au collège et au lycée – Quelles alternatives? I *Synergies Pays Scandinaves 7* (2012), 125-138. Revue du Gerflint. 2013. ISBN1901-3809.
- Moss, P., Girard, B., & Haniford, L. (2006). Validity in Educational Assessment. *Review of Research in Education*, 30(1), 109-162.
- Newby, D., Allan, R., Fenner, A-B, Jones, B., Komorowska, H. & Soghikyan, K. (Eds.) (2007). *European Portfolio for Student Teachers of Languages - A reflection tool for language teacher education*. Council of Europe / European Centre for Modern Languages Strasbourg: Graz.
- Nihlén, C. (2011). What goes into the EPOSTL Dossier and why? I Fenner, A-B., Jones, B. & Newby, D. *Using the European Portfolio for Student Teachers of Languages*. Graz: European Centre for Modern Languages.
- Nihlen, C. & Börjesson, L. (2010). EPOSTL - en brygga mellan teori och praktik. *LMS Lingua 1*, 8-13.
- Nikula, T. (2005). English as an object and tool of study in classrooms: Interactional effects and pragmatic implications. *Linguistics and Education*, 16(1), 27-58.
- Nikula, T. (2007). Speaking English in Finnish content-based classrooms. *World Englishes*, 26(2), 206-223.
- OECD (2009). *PISA 2009. Reading Framework*. Hämtat 18 juni 2013 från <http://www.acer.edu.au/ozpisa/reading/>
- Ohlander, S. (1996). Forskning kring ordförrådet i det engelska läsförståelseprovet *Högskoleprovet: Genom elva forskares ögon* (Vol. 1996:22, pp. 27-31). Stockholm: Högskoleverket.
- Ohlander, S. (1999). Påverkas engelskundervisningen av ELF-provet? In E. Johansson (Ed.), *Fokus på högskoleprovet* (Vol. 1999:6, pp. 13-24). Stockholm: Högskoleverket.
- Ohlander, S. (2009). "Swedish" vs. "Non-Swedish". Immigrant Background and Cross-linguistic Influence in the Learning of English as a Foreign Language. *Moderna Språk(CIII)*, 12-43.
- Olsson-Wahlsten, C. (2002). *Öppna svar – hur funkar det? Elever svarar och lärare bedömer i en läsförståelseuppgift i ett nationellt prov i engelska*. Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik. Göteborg.
- Oscarson, M., & Apelgren, B. M. (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03). Engelska. Ämnesrapport till rapport 251*. Stockholm: Skolverket.
- Oscarson, M., & Apelgren, B. M. (2011). Mapping language teachers' conceptions of student assessment procedures in relation to grading: A two-stage empirical inquiry. *System*, 39(1).

- Reuterberg, S.-E. (1996). Selektionsmekanismernas betydelse för gruppsskillnader på högskoleprovet. I *Högskoleprovet genom elva forskares ögon*. Högskoleverkets rapportserie 1996:22 R. Stockholm: Högskoleverket
- Reuterberg, S.-E. (1999a). Textinnehåll och könsskillnader i delprovet engelsk läsförståelse (ELF). In E. Johansson (Ed.), *Fokus på högskoleprovet* (Vol. 1999:6, pp. 36-42). Stockholm: Högskoleverket.
- Reuterberg, S.-E. (1999b). Etnisk bakgrund och högskoleprovet. In E. Johansson (Ed.), *Fokus på högskoleprovet* (Vol. 1999:6, pp. 50-57). Stockholm: Högskoleverket.
- Reuterberg, S.-E. (2002). Tre studier kring de språkliga delproven i högskoleprovet *IDP-rapporter* (Vol. 14). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Reuterberg, S.-E., & Hansen, M. (2001). *Vilken betydelse har utländsk bakgrund för resultatet på högskoleprovet?* (Vol. 2001:3). Stockholm: Högskoleverket.
- Reuterberg, S.-E., & Ohlander, S. (1999). Engelsk läsförståelse i högskoleprovet *IPD-rapporter* (Vol. 09). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Schleppegrell, M. (2004). *The language of schooling: a functional linguistics perspective*. London, UK: Lawrence Erlbaum Associates.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagne & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago, IL: Rand McNally.
- Shohamy, E. (2001). *The Power of Tests: A critical perspective on the uses of language tests*. Harlow, UK: Pearson Education.
- Shulman, L. S. (1986). Paradigms and research programs for the study of teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.). New York: Macmillan.
- Sjöberg, R. (2010). *Balansakten bedömning. Svenska språklärares bedömning och betygssättning som uppdrag, praktik och kompetens*. Paper presented at the Mötesplats CUL, Göteborgs universitet. Hämtat 18 juni 2013 från http://www.cul.gu.se/digitalAssets/1326/1326006_posterpresentation_culdoktorander_2010_.pdf
- Sjöberg, R. (2012). *Teachers' judgements of national L3 writing tests in Sweden; rater variability, severity and leniency*. Full paper presented at the 13th Annual Conference of The Association for Educational Assessment - Europe (AEA-Europe), Berlin, 8-10 November. Hämtat 18 juni 2013 från <http://www.gu.se/forskning/publikation?publicationId=171311>
- Skolverket. (2004). *Engelska i åtta europeiska länder – en undersökning av ungdomars kunskaper och uppfattningar*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011b). *Eleverna och nätet – PISA 2009 om 15-åringars förmåga att söka, läsa och värdera digital information*. (Rapport 361.) Hämtat 18 juni 2013 från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2607>
- Skolverket/Nyström (2010). *Adaptiva och andra datorbaserade prov – en kunskapsöversikt*. Peter Nyström (red.). Stockholm: Skolverket. Hämtat 18 juni 2013 från <http://www.skolverket.se/prov-och-bedomning/rapporter-och-film>

- Swain, M., & Lapkin, S. (1981). *Bilingual education in Ontario. A decade of research.* . Toronto: Ontario Institute of Studies in Education.
- Sylvén, L.K. (2004). *Teaching in English or English teaching? On the effects of content and language integrated learning on Swedish learners' incidental vocabulary acquisition.* PhD, Acta Universitatis Gothoburgensis, Gothenburg.
- Sylvén, L.K. (2013). CLIL in Sweden – why does it not work? A metaperspective on CLIL across contexts in Europe. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism.* 16:3, 301-320.
- Taras, M. (2005). Assessment – Summative and Formative – Some Theoretical Reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), 466-478.
- Toulmin, S. E. (2003). *The uses of argument (Updated ed.)*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Velling Pedersen, D. (2009). Trying to get it right. I Språk och lärande *Rapport från ASLA:s höstsymposium, Stockholm, 7-8 november, 2008.* Stockholm: Association Suédoise de Linguistique Appliquée (ASLA).
- Washburn, L. (1997). *English immersion in Sweden: a case study of Röllingby High School, 1987-1989.* Stockholm university, Stockholm.
- Åberg-Bengtsson, L. (2008). *Patterns in English Language Proficiency: Some Differences and Similarities between Seven European Countries.* Paper presented at the European Conference on Educational Research, ECER 2008, Gothenburg, Sweden.
- Åberg-Bengtsson, L., & Erickson, G. (2006). Dimensions of national test performance: A two-level approach. *Educational Research and Evaluation*, 12(5), 469-488.
- Åberg-Bengtsson, L., Erickson, G., Gustafsson, J.-E., Ohlander, S., & Velling Pedersen, D. (2008). *Similarities and differences in EFL proficiency: A multifaceted analytic approach.* Paper presented at the the Fifth Annual European Association for Language Testing and Assessment (EALTA) Conference, Athens, Greece. Hämtat 18 juni 2013 från <http://www.ealta.eu.org/conference/2008/programme.htm>
- Åhs, M. (2009). Bedömning av fri skriftlig produktion i det nationella provet i Engelska A. *LMS Lingua*(2), 18-26.

Kapitel 5

Skolutveckling och differentiering för skolpersonalen

Rolf Lander, Ulf Blossing, Maria Jarl, Margaretha Milsta, Anette Olin, Karin Rönnerman

Differentiering betyder vanligen att elever hålls isär i olika skolor eller grupper, får olika behandling eller resurser. Dålig differentiering (t.ex. parallellskolesystem, specialklasser, fast nivågruppering) anses bevara eller förstärka ojämlikhet mellan olika grupper och sociala skikt. Bra differentiering (t.ex. individualisering) anses motverka detta. Differentiering av eleverna påverkar också skolpersonalens professionella förmåga och självbild. Grundskolereformen innebar t.ex. att frågor ställdes om ämneslärarna från realskolan rimligen kunde klara den undervisning som nya elever tänktes kräva och man diskuterade hur deras självbild påverkade viljan att förändra pedagogik när man varit van vid ett urval av eleverna. Vårt syfte är att utifrån forskning¹ diskutera personalens differentiering som en aspekt av skolutveckling.

Personalen får sina yrken genom självval, dvs. en informell differentiering. Politiska beslut och fackliga avtal inramar de formella skillnaderna mellan och inom olika personalkategorier. Skolutveckling påverkar individens både formella och informella positioner med avseende på makt och status, underordning eller emancipation. Vi tar här ett institutionellt perspektiv på förändring. Med institutioner avses att föreställningar, normer, rutiner – mer eller mindre medvetet – traderas som institutionella logiker för hur saker skall vara (Scott, 2008).

Skolutveckling kallas även förbättring eller kvalitetsarbete, men den kan ske genom anpassningar, utan att alls få några etiketter. Den behöver innovationer², vilka skapas i politiska och entreprenöriella processer (Fullan, 1991).

¹ Här inkluderas utvärdering som möter vetenskapliga krav.

² ”They need not be new for anyone else but for those trying to use it for the first time.” (Lander, 1994).

Institutionell teori lägger samtidigt stor vikt vid tvång, normtryck och härmning som betingelser för spridning. Skolutveckling innebär ofta försök att övervinna och ersätta etablerad institutionell logik. Sådan logik utvecklas bl.a. inom organisationsfält (Scott, a.a.) där man har varandra som referensram, även om man också kan strida inbördes om status och intressen. Skolutveckling kan med fördel förstås som inramad av olika fälts institutionella logik och deras förändringar.

Historiskt kan man se en klassmässig dragkamp om hur fälten bildas och omvandlas. 1904 års realskolereform drog läroverket ur den ”aristokratisk-klerikala alliansens” grepp (Rothstein, 1986, s. 122). Bottenskolestriden fördes fram till Lgr 62, dvs. i hundra år om man har 1862-63 som märkesår för folkskolan, efter kommunreformen³ och inrättandet av en statlig folkskoleinspektion. Folkskofältet ville förenas med realskole- och gymnasiefältet, som försvarade sin särställning. Först på 1960-talet etablerades förskolan som ett tydligt fält.

Vuxenutbildningen bildade egna fält. De tidiga studieförbunden hade idealet att studiecirkelledare skulle vara lekmän, därför att det handlade om folklig självkontroll. De första folkhögskolorna såg till bondeklassens självreproduktion. Nykterhets-, frikyrko- och arbetarrörelse etablerade folkhögskolor för sin självreproduktion (Runesdotter, 2010). Den växande centralismen i samhället drog in vuxenutbildningen i sin styrning, vilket kulminerade i den kommunala vuxenutbildningen 1967 (komvux). Liksom folkhögskolorna levde komvux på att tappa av den allt mindre begåvningsreserven⁴. Fr.o.m. 1970-talet inriktades båda mot grupper med kort utbildningsbakgrund och mot skoltrötta ungdomar som ungdomsskolan misslyckats med. Vuxenutbildningen har mer än andra fält varit politikens experimentkammare.

Vår skildring handlar om efterkrigstiden. Den inleddes med att 1946 års skolkommision trappade upp striden för bottensskolan genom att gå till rätta med bildningsidealerna i 1940 års skolutredning (Östling, 2008)⁵. Kommissionen satsade på medborgerlig fostran, natur- och samhällsvetenskap och pedagogisk progressivism. Vi fick en vetenskapligt rationell konception av utbildning (Englund, 1986). Folkrörelserna stod för en socio-politisk progres-

³ Kommunen skiljdes från församlingen, dittills förenade i sockenstämman med kyrkoherden som ordförande.

⁴ Den del av befolkningen som egentligen kunde klara realskolan, men inte gått där (Härnqvist, 2003).

⁵ Östling hävdar att nazismens fall gav en sensmoral som misskrediterade gamla idéer över hela Europa.

sivism, varifrån den kanaliseras till de politiska partierna (Marklund, 1985). Under två decennier har den offentliga sektorn emellertid nu upplevt legitimitetssvikt (Nytell, 2006). Det internationella näringslivet lanserade alternativen decentralisering och New Public Management. 1991 blev kommunerna huvudmän för skolorna, men fick redan 1992 konkurrens från privata ägare då den s.k. skolpengen infördes. Styrningen av skolan komplicerades med marknadsstyrning samtidigt som regelstyrningen ändrade karaktär och underordnades målstyrning.

Milsta (1994) urskiljer tre idealtyper av styrning: Rationalistiskt, lärande och institutionellt. Regelstyrning och målstyrning samgick med olika rationalistiska perspektiv där man ser organisationen som ett medel för huvudmannens syften. Under 1960- och 70-talet kom ett lärandeperspektiv med rötter i human relation-filosofin och organisationsutveckling. Milsta fann att lärandeperspektivet hos mellanchefer i en offentlig förvaltning och en stor privat verkstadsfirma var påfallande. Så skulle cheferna vilja agera, det överensstämmer med decentraliseringens löften om delegation av ansvar och dialog om målen. Den lokala praktiken var dock lättare att förstå ur ett institutionellt perspektiv. Mellanchefernas arbete styrs i hög grad av tillfälligheter och deras arbetsdagar fylls av reaktioner på kortsiktiga problem. Cheferna upplever ständigt att de riskerar att göra fel. Målen kommer uppifrån, men ses ändå mest som symboliska gester utåt. Skolutveckling är utsatt för samma betingelser som vardagsarbetet samtidigt som det ställer stora krav på målinriktning och analys av verksamheten.

Blossing (2008) påminner om Lipskys begrepp ”street-level-bureaucracy”, som kan tillämpas på skola, polis, sjukvård och sociala inrättningar. Gemensamt är att klienten eller kunden inte är där frivilligt, det är vanligt med oklara mål och målkonflikter, likaså med hög arbetsbelastning och resursbrist. Handlingsfriheten för enskilda aktörer är ändå tämligen stor.

Vår skildring utvecklar nedanstående spår, som vardera indelas i perioden före resp. efter decentraliseringen 1991/92.

- Didaktisk utveckling: Under mottoerna individualisering, inflytande och samverkan fick personalen uppdraget att hantera elevdifferentieringen. Skolor och lärare varierar i förmåga att ta helhetsgrepp över undervisningens många aspekter.
- Huvudmannaskapet och skolorganisationen: Under 1970/80-talet upptäckte staten skolorganisationen och på 1990-talet prövade de lokala huvudmännen att utnyttja den för skolutveckling. Rätt snart fann många av dem organisationsmodeller från näringslivet användbara.

- Samverkan och ledarskap för professionell utveckling: Skolorganisationen som redskap för skolutveckling förutsätter både samarbete och ledarskap, men båda är svåra att åstadkomma.

Didaktisk utveckling

Före decentraliseringen

Grundskolans första decennium sammanföll med medborgarnas höga framtidstro i välfärdssamhället. Distans som socialt kontrollmedel (niandet, titlar) kändes obekvämt, vilket den s.k. du-reformen var ett uttryck för. En mera jämlik status överfördes av eleverna till klassrummen, vilket lärarna antingen inte ville, eller inte kunde stå emot, trots att det för många innebar deras livs pedagogiska utmaning. Eleverna framstod nu som mycket mera komplexa. Många lärare mötte utmaningen med att göra sin undervisning mera komplex (variation fångar upp variation, enligt cybernetiken). Det ledde till en personalisering, dvs. lärare släppte eleverna mera in på livet, men förväntade sig också att de förtroendefullt visade upp sina känslor och åsikter (Lander, 2001).

Högstadiets olika linjer⁶ i Lgr 62 försvann i Lgr 69, mycket beroende på att ungdomar valde teoretiska linjer och karriärmöjligheterna de erbjöd i den växande offentliga sektorn. Differentieringen från parallellskolesystemet orsakade dock länge ideologiska spänningar. Lärarnas Riksförbunds två strejker på 1960-talet antogs bl.a. bero på misstro mot grundskolereformen (Rothstein, a.a., s. 190). Ämneslärare sattes i en pedagogisk tvångssituation, menar Dahlöf (1967, s. 260). Marklund (1989, s. 469) tror att det hade varit bättre att förlägga ämneslärarsystemet till gymnasiet och låta klasslärarna (i stort sett) ta hand om grundskolan.

Man sökte efter den ”nya och levande pedagogiken ... för individualisering och samverkan i grupp” (Marklund, 1981, s. 38), som kunde ersätta klassundervisning (läraren berättar och eleverna deltar via fråga-svar). Klassundervisning upprättar distans för att kontrollera det sociala utbytet (Granström, 2007). Samtidigt låser den eleverna i fasta roller lektion efter lektion, vissa deltar, andra gör annat (Sahlström, 2011). Olika grupperingar prövades i hastighetsindividualisering (IMU) på 1960-talet, och som alternativ till allmän

⁶ Det fanns 11 linjer i åk 9 definierade utifrån sina tillvalsämnen, vilket föregicks av olika slags tillval i åk 7-8.

och särskild kurs i matematik och engelska (GEM) på 1980-talet⁷, men skillnader i elevresultat berodde inte på grupperingen. Många lärares metodik var oberoende av elevernas prestationsnivå och grupperingsform (Vinterek, 2006, s. 79 ff.). Grupparbete blev inte en vardaglig arbetsform (Ekholm, 2007a). Genuina samarbetsformer väljs sällan, utan ”enskilda bidrag ...häftas ihop till en gruppprodukt” (Granström, a.a), eftersom lärare räds hotet mot ordningen med grupparbete.

1962 fick SÖ en FoU-byrå och blev stor anslagsgivare till forskning om undervisningsteknologi, enligt Wallin (2005) en behaviourism spetsad med humankapitalteori. På 1970-talet attackerades den för att negligera djupare förståelse och avvecklades, men idéerna skulle återuppträffa på 1990-talet. I takt med tiden var dock de femåriga pedagogiska utvecklingsblocken som fr.o.m.1964 arbetade med bl.a. elevmedverkan, ämnessamverkan och lärarlag. Många försök avbröts dock när den statliga finansieringen upphörde, ett antal ”entusiaster” fick stöd, men aldrig tillräckligt många för att göra stort intryck på skolans vardag (Lindblad, 1982). Som differentiering innebär de att professionella utvecklingsmöjligheter varierade med huvudmännens och skolornas förmåga att hålla sig framme när projektmedel fanns.

Efter decentraliseringen

1990-talet räknas som ett av de mest reformintensiva decennierna i svensk skolhistoria. Nya läroplaner infördes och betygssystemet ändrades.1994 förlängdes yrkesutbildningen på gymnasiet till tre år. Möjligheten att söka högskoleutbildning öppnades, men togs bort 2009. Då infördes ett lärlingsprogram för att ”avteoretisera” gymnasiet för omotiverade elever. Lärlingsutbildningens kompetensbegrepp är mera färdighetsbetonat än teoretiskt, vilket kan innebära nya eller återupplivade didaktiska skillnader mellan lärarna i yrkes- och allmän gymnasieutbildning (Lundahl m.fl., 2010).

Personaliseringen fick utlopp i metodik för självreglering: Eleverna förhandlar med lärarna (mentorer), föräldrarna (utvecklingssamtal) och skolkamrater (t.ex. i redovisningar), de planerar och utvärderar själva. I Lgr 11 är kommunikation ett honnörsord. Mycket skolutveckling har ägnats samtal under olika namn, t.ex. hälsofrämjande skola (ett internationellt begrepp infört till svensk skola av Folkhälsoinstitutet och vissa landsting). Ett treårigt försök på nio högstadieskolor visade att systematiska samtal ökade elevernas upp-

⁷ Allmän och särskild kurs upphörde med Lpo94.

levelse av social trygghet, inte bara för individer, utan för hela klasser (Lander & Giota, 2006)⁸.

Det står utom tvivel att självreglerande arbetssätt och personaliserade relationer gör lärararbetet mera komplext. Någon resurs- eller arbetstidsmässig kompensation för detta har inte varit aktuell. Nya läroplaner signalerade ambitionshöjningar samtidigt som fler elever blivit rastlösa och mindre respektfulla. Den juridiska granskningen av etiken i skolan har ökat stressen. Mycket tyder på att en intensifiering av lärares arbetsinsatser skett. Avhopp från yrket och långtidssjukskrivningar har ökat. Förändringen kan ha förmått lärare att igen välja bort komplexitet i undervisningen. Ahlberg (1999) såg t.ex. lärare gå tillbaka till åldershomogena grupper efter att ha prövat åldersintegrerade. Kraven på systematik kändes så stora att det var tveksamt om man vann tillräckligt i lärande och social utveckling. Nivågruppering återkom efter en tids tillbakahållande, därför att den kan löna sig för läraren. Lärare i moderna språk vände sig t.ex. vid att svårmotiverade elever bytte till hybridämnet svenskengelska (Tholin & Lindqvist, 2009). Under 1990-talet har dessutom individualisering mer och mer blivit individuellt arbete, ”utan djupare samtal kring ett ämnesinnehåll” (Vinterek, a.a., s. 10).

Sahlström (a.a.) menar att enskilt arbete ofta sker med samma bänkkamrat, som blir elevens främsta hjälpresurs. Därmed segregeras klassrummet i små öar av olika lärande. Löwing (2004) följde sju engagerade lärares matematikundervisning i årskurs 4-9. De fick stora problem då att de inte undersökte elevernas förkunskaper. Enligt Bentley (2003) är det vanligt. Löwing visade också att lärarna inte stimulerade elevernas samarbete och inte heller själva hann med de elever som bäst behövde hjälp. Lärarnas handledning av andra elever stördes och hamnade då i procedurmässigt⁹ och föga givande utbyte. Att ta kontroll över handledningssituationen blir mer krävande när eleverna vant sig vid att röra sig fritt i klassrummet (Hesslefors Arktoft, 1996). Självreglering vidgar samtidigt området för förhandling. Meland (2010) har sett hur elever förhandlat sig till mindre krävande uppgifter och frikostigare med tid, vilket tillåtit dem att nätsurfa, prata om fritiden och förbereda prov i andra ämnen och därmed göra nya arbetssätt ineffektiva

⁸ Dock förbättrades inte, som tänkts, känslan av sammanhang (hanterbarhet, begriplighet och meningsfullhet).

⁹ I lotsning leder läraren med procedurknep eleven till lösningen, utan att denna ändå förstår (Kilborn, 1976).

Statens bidrag för att behärska komplexitet och personalisering blev påbud om instrument för planering och dokumentation. Produktiv användning har rapporterats, t.ex. som kommunikationsstöd med förskolebarn eller med både individuella och klassvisa utvecklingsplaner för att styra upp på elev- och gruppnivå (Bjervås, 2011; Olin, 2009). Utvecklingssamtal blir dock lätt ”förpappring” (Hofvendahl, 2006). Skriftliga bedömningar samlas in från flera håll, vilket styr samtalet, så att dialogen torkar in.

Det finns även goda exempel på mera komplexa metoder. Ahlberg (2011) såg hur grupparbete varierades i kontrollerade former: I årskurs 3 arbetade eleverna i smågrupper med individuella lösningar på matematikproblem, jämförde dem samt valde en lösning att presentera inför klassen. Uppdraget att leda gruppdiskussionen gavs till olika elever. Eleverna i försöket presterade bättre än kontrollelever.

En av de mera ambitiösa låg- och mellanstadieskolorna i det s.k. timplane-försöket¹⁰ hade anammat en blandning av utbildningsteknologins målnedbrytning med montessoripedagogikens rikedom på material och med standardisering av elev- och lärararbete från kvalitetsrörelsen. Man tog kontroll genom målstegar (4-22 steg) i svenska, engelska, matematik, motorik och social utveckling från förskolan till årskurs 9. Varje steg hade sitt eget målblad med anvisning till uppgiftsbanks. Man tränade intensivt med barnen för att de skulle förstå måltolkningen, hitta själv till uppgifterna och redovisa. Förutsättningen var att alla på skolan engagerades i konstruktion och utprövning, eftersom bankernas uppgiftsmängd översteg enskilda lärares förmåga. No- och so-ämnena hade mycket temaarbeten med undersökande metod i grupp. Lärarna hade gemensam fortbildning i klassrummets pedagogiska ledarskap (Lander, 2009).

Båda försöken visar att lärare är hjälpta av stöd för att institutionalisera individualiserande arbetsformer. I det första fallet fick man det av en forskare, i det andra fallet både kollegialt och av rektor.

Österlind (1998) hävdar att de nya metoderna inte är mindre klasspräglade än de tidigare. Barn till högre tjänstemän i årskurs 4-6 använde en planeringsbok som ett redskap. Barn till arbetare och lägre tjänstemän använde den – mer eller mindre frivilligt – för att vara läraren till lags. I timplaneförsöket sågs sociala skillnader (dock föga könsskillnader) i självregleringsförmåga på 13

¹⁰ Ett regeringsförsök 2000-2004 på ca 900 grundskolor för vilka timplaneregleringen tillfälligt upphävdes.

skolor. Elevernas kapacitetsupplevelse¹¹ över ett läsårs tid (åk 5-6) förbättrades dock oberoende av social bakgrund, även systematiska effekter på klassnivå konstaterades. Ju mera övning i självreglering eleverna rapporterade, desto bättre uppfattade de att undervisningens allmänna kvalitet var, dvs. hur lärarna upprätthöll ordning, förklarade, gav stöd och värnade om bra relationer i klassen. Denna förbättring hade större effekt på kapacitetsupplevelsen än vad själva övningen hade, vilket tyder på att lärare i försöket stärkte hela sitt grepp om undervisningen. Resultaten för elever i årskurs 8-9 var inte lika bra, vilket tolkades som att högstadiet hade svårare att integrera tids- och målstyrning på grund av sitt schemas konstruktion (Hansen & Lander, 2005). Generellt sett torde självreglering vara lättare att öva i klasslärarnas arbetsmiljö. Elever i svårigheter har svårt att överblicka längre tidshorisonter och tyda innebörden av mål, deras uthållighet ställs på större prov under eget arbete. Det är dock enkelt att ge stöd i klasserna, eftersom man lätt kan slinka in bland elever som arbetar individuellt eller samarbetar om egna uppgifter, menade 22 speciallärare och specialpedagoger i försöket (Hansen, 2004).

Konflikter om didaktiken

Specialisering i formella personalkategorier ger lätt upphov till olika institutionaliserade vanor och värden, som kan ge underlag för konflikter. Mellan yrkeskategorier kan professionell stängning inträffa, dvs. försök att hålla andra utanför reviret (Brante, 2012)¹². Intensiva försök att öka samarbetet mellan lärare och elevvårdare¹³ på 1980-talet kunde lika gärna misslyckas som lyckas (Lander, 2005). I timplaneförsöket drogs sällan elevvårdare, inklusive specialpedagoger, in i lokala försöksledning, trots att elever i svårigheter mötte särskilda problem. Merparten specialpedagogiska åtgärder är ”beställningar” från den vanliga undervisningen (Persson, 1995). När elevvårdare eller specialpedagoger har egna agendor störs institutionaliserade vanor. Men attityderna kan också vara omvända. Lärare som samarbetade väl kunde ifrågasätta att speciallärare höll sig till sin klinik (Rönnerman, 1993). Traditionen av osäkert samarbete återskapas i lärarutbildningen. I enkäter har blivande lärare i åtta kullar i Göteborg fått frågor om vad de lärt sig om olika professioner i sina studier och sin praktik. De allra flesta hade lärt sig mycket om lärares arbete,

¹¹ Översättning av begreppet ”self-efficacy” hos Bandura (1997).

¹² Brante kallar förskollärare och fritidslärare pre-professioner och lärare kallas ofta semi-professioner.

¹³ Den äldre termen för elevhälsopersonal bibehålls här.

men endast en minoritet (32-40 %) hade lärt något om elevvårdarnas eller specialpedagogernas arbete (Lander, 2008).

Konflikter även inom yrkeskategorier följer lätt med skolutveckling. Under 1970-talet åtog sig en låg- och mellanstadieskola riksdagens uppdrag att vara föredöme i jämställdhet mellan könen (Lander, 1985a). Lärarna hoppades att det skulle förbättra de interna relationerna, men jämställdhetsprojektets organisering var för svag. Man såg sig då om efter andra, mindre laddade, projekt. Laddningen låg dock lika mycket i hur social fostran borde gå till. Jämställdhetens banérförare hade en orsaksinriktad hållning till elevers konflikter, man skulle tala ut och medla. Andra hade en konsekvensinriktad hållning, eleverna skulle stå för vad de gjort och ta straffet. Detta samvarierade med en integrations- eller prioriteringssyn när det gäller hur sociala mål kan samexistera med kunskapsmål. Enligt den första pågår alltid social utveckling i all undervisning. Enligt den andra sysslar man med en sak i taget, aktiviteter för sociala mål konkurrerar med ämnesundervisningen. Likartade problem uppstod nyligen på en högstadieskola med disciplinproblem. Lärarna utformade som en kompromiss två olika aktioner: Den ena tvingade elever, som kom för sent eller slarvade med materiel, till återläsning på kvällstid. I den andra var lärare och elevvårdare coacher åt elever. Båda aktionerna lyckades i den meningen att sanktionen fick flertalet strulande elever att skärpa sig samt att den stora majoriteten av eleverna och coacherna tyckte att coachningen fungerat bra. Bland lärare, som inte velat vara coacher, valde 64 procent i en enkät att svara att de inte visste hur det försöket utfallit, vilket är anmärkningsvärt med tanke på att lärarna träffades i samma arbetslag (Lander & Nilsson, 2010). Man föredrog att inte prata om det man hade olika åsikter om.

Olin (a.a.) analyserade hur två lärare bjöd in andra lärare för att diskutera hur de kunde göra sin klass självbild mera positiv, vilket de menade krävde allas omtanke i bemötandet av eleverna, varav vissa var mycket störande. Det första mötet kallar Olin ”kämpande”. 7-9-lärare tyckte inte att detta var deras ansvar. Skulle elever korrigeras eller borde ett negativt gemensamt mönster brytas? När kritikerna ställde genuina frågor, och inte ställde kollegor till svars, blev stämningen mer konstruktiv, om än inte enig. Nästa möte med lag f-3 beskriver Olin som ”solidariskt”. I det laget kände man den aktuella klassen bättre och man strävade efter att hela tiden upprätthålla samma berättelse om situationen.

Huvudmannskapet och skolororganisationen

Under 1970- och 80-talen ”upptäckte” staten den enskilda skolan som organisation. Det skedde bl.a. under påverkan från internationell lobbying för konceptet “school-based management” (Levačić, 1995). Det fanns vissa svenska särdrag, t.ex. en hög värdering av nära och jämlikt samarbete inom skolan. Policyn att driva elevdifferentieringen i en mera inkluderande riktning fortsatte under 1970- och 80-talen och utsträcktes med 1971 års läroplan till gymnasiet. Den nya skolororganisationen tänkte man sig skulle vara ett redskap i den strävan.

Med 1990-talet lärde sig lokala huvudmän att se skolororganisationerna som sina redskap. De skaffade sig egna styrsystem för att påverka skolorna. Skolans huvudmannskap är emellertid fortfarande delat, eftersom skollag, läroplan och grundläggande lärarutbildning är statens ansvar och ingår i dess styrsystem tillsammans med ämbetsverken.

Före decentraliseringen

Den första efterkrigstidens lokala skolororganisation innefattade rektor som ”preses inter pares” bland i stort sett självstyrande lärare och kompletterad med vissa serviceinriktade ledningsfunktioner som huvudlärare (för ämnen) och tillsynslärare (för materiel i folkskolan). Studierektorer tillkom på 1960-talet.

Under 1960-talet hade tiden för specialundervisning i grundskolan mer än fördubblats. Elevvården etablerades med kuratorer och psykologer, utöver skolsköterskan, som funnits sedan tidigare. De kommunala fritidshemmen byggdes med tiden ut. Detta innebar en yrkesmässig specialisering och differentiering i ansvaret för barnen.

Specialundervisningens och elevvårdens tillväxt visade på problem, vilket jämnade vägen för utredningen om skolors inre arbete (SIA, SOU 1974:53) och Lgr 80, som bröt ny väg för skolutveckling. Nu lanserades den enskilda skolan som en aktiv och självstyrande organisation, som behövde en friare resursanvändning, bättre kontakter med närsamhället, bättre utvärdering, samarbete mellan lärare i arbetsenheter med ansvar för elever i svårigheter och rektors pedagogiska ledarskap.

SIA-utredningen var ett försök att få lokal anpassning via en decentralisering inom centraliseringen. Det behövdes för att ”en skolpolitik som syftar till en social utjämning måste ... situationsanpassas efter olika skolors, skolklassers och enskilda elevers förutsättningar” (Rothstein, a.a., s. 211). Jämfört med

Arbetsmarknadsverkets förmåga att arbeta situationsanpassat låg dock SÖ i lä, konstaterar Rothstein, vilket inte minst berodde på att det förra verket kunde rekrytera ideologiskt tämligen homogena medarbetare¹⁴. Skolöverstyrelsen skapades 1920 genom att tidigare separata byråkratier för folkskola, läroverk och yrkesutbildning flyttade in som avdelningar i det nya verket. Ur reformsynpunkt visade det sig dysfunktionellt att bevara olika organisationsfälts traditioner inom samma organisation. Traditioner knutna till respektive skolform och hävdvunna lärarkategorier fortplantade sig i den nya organisationen.

Den traditionella kategoriseringen av lärare efter akademisk status fortsatte under efterkrigstiden, bl.a. uppdelningen på en ämneslärar- och en klasslärarutbildning, vilket fick Torsten Husén att argt varna för ”prestigeklyftor mellan grundskolans lärarkategorier” (ref. i Rothstein, a.a., s. 175). Att reformera lärarutbildningen visade sig svårt och det dröjde ända till 1988 innan en lärarutbildning anpassad till grundskolans organisation sjösattes. Beredningsprocessen var lång och kantad av politiska motsättningar (Jarl & Rönnerberg, 2010).

Den statliga skolledarutbildning, som startade 1976 inom SÖ, passade SIA-utredningens analys. Utbildningen var frivillig, men hälften av landets skolledare kom att gå den. Ett indicium på vikten av rektors pedagogiska ledarskap var att deltagarna inom utbildningen skulle genomföra utvecklingsarbeten på den egna skolan. Ekholm (2007b) summerar utvärderingar som visat på betydande personlig utveckling hos skolledarna.

Sveriges skolledarförbund bildades 1966 med det uttalade syftet att minska sociala motsättningar mellan skolledare från olika skolformer (Ullman, 1997). Men beslutet innebar ur ett annat perspektiv även ett steg mot ökad differentiering av skolans personal i och med att det skapade större skillnader mellan lärares och rektorers yrkesidentitet. Det utmanade den dubbelorganisering av lärare och rektorer i samma förbund, knutna till olika skolformer, som tidigare hade varit dominerande. SACO-förbunden välkomnade Skolledarförbundet medan TCO-förbunden motsatte sig det.

Fortbildning, statliga försök och sedermera statligt stödd lokal skolutveckling har använts för att testa nya policy-idéer och för att styra implementeringen av en fastslagen nationell policy. Därmed blev fortbildning och skolutveckling också medlen för att förändra skolorganisationen på de vis som

¹⁴ AMS kallar Rothstein för en kaderorganisation där ledningen genom rekrytering från fackförbund fick en ideologiskt homogen personal med god lokal kännedom. Framför allt ville man bort från rekryteringen av jurister, som dominerade äldre arbetsmarknadsbyråkrati.

förebådats av SIA-utredningen, skolledarutbildningen och Lgr 80. Med detta förändrades även differentieringen inom skolpersonalen.

Lärofortbildning för folkskolan bedrevs traditionellt av Sveriges Allmänna Folkskolläraförörening genom möten och feriekurser, så småningom med statligt stöd. SÖ hade ansvaret för enhetsskoleförsöket, som fick en regional konsulentkår för skolbesök och seminarier. Grundskolereformens genomförande tog tio år och under den tiden fick länskolnämnderna ca 10 fortbildningskonsulenter vardera. Staten beslöt att bekosta fem studiedagar per år och en av dem blev en länsstudiedag organiserad av länskolnämnderna, ofta ämnesinriktad. De övriga anordnades av kommunerna. 1968 fick de sex största lärarhögskolorna egna fortbildningsavdelningar med regionalt ansvar. Länskolnämndernas och avdelningarnas fortbildning styrdes via SÖ:s fortbildningsavdelning. Till detta kom lärarnas individuella rätt att då och då få fortbildning på högskolan en termin med nedsatt lön (s.k. B-avdrag), vilken för ämneslärare gällde deras ämnen och för klasslärare pedagogik (Marklund, 1989). Förskolan fick inte del av detta, dess fortbildning var blygsam ända tills den överfördes till skolområdet 1996.

Trots den informella vakhållningen kring lärarkategorier inom SÖ hade dess ledning under 1970-talet via den s.k. lagfortbildningen börjat stötta nya tankar. Lagfortbildning anordnades första gången genom en sommarkurs om elevens sociala utveckling, som rekryterade en rektor, en elevvårdare och en lärare per skola som ett lag. Laget skulle verka som en sammanhållen grupp på den egna skolan och introducera förändringar. Metoden var en kombination av temporära system, dvs. kursorter där deltagarna var utelämnade åt varandra och gruppsykologiska processer ("encounters, T-groups"¹⁵). Idealt skulle det frigöra individerna från vardagens läsningar och främja djup dialog. Effekterna blev framför allt individuella och även dessa förutsatte att händelser efteråt stöttade förändringen för att den skulle överleva (Lander, 1985b). Den gav dock utvecklingsintresserad skolpersonal ett nytt verksamhetsfält, dvs. skolorganisationen och inte bara det egna klassrummet. Rektors organisationsutvecklande roll sattes i fokus. Denna tanke togs tillvara när den s.k. personal-lagfortbildningen sattes in för att stötta SIA-reformen. Under 10 dagar samlades 10-15 personer per grundskola regionsvis för att utveckla synen på samverkan. Unikt nog deltog alla personalkategorier i alla grundskolor. Dessa

¹⁵ S.k. T-grupper användes i företagens organisationsutveckling för att "tina upp" relationer och attityder innan man genomförde stora förändringar i verksamheten. Gruppdynamiska metoder var mycket populära på kurser.

slags fortbildningar var ett stöd för minskad differentiering i skolan (Berg, Larsson & Wallin, 1980). Även om rektors ledande roll underströks pekades hans eller hennes beroende av samverkan med engagerad personal ut.

Det gjordes även försök att minska differentieringen i grundskolan genom att något öka klasslärares specifika ämneskunskaper (specialisering) och ge ämneslärare tillfälle att bli kompetenta i fler so- eller no-ämnen än två (breddning), vilket stöddes av den s.k. kompletteringsfortbildningen vid övergången till 1990-talet (Lander & Odhagen, 1992).

Det SÖ-ledda fortbildningssystemet och B-avdragen gick i graven 1982. Istället fick kommunerna statliga medel att fördela till lokala utvecklingsprojekt (LUVA), vari fortbildning skulle integreras. Utöver detta tillkom den s.k. lågstadiesatsningen (1983-1987), som följdes av satsningar på mellan- och högstadiet. Rönnerman (1993, kap. 8) menar att projekten i lågstadiesatsningen knappast kan ses som systematiska försök att lösa lokala problem, men de motsvarade ändå lokalt upplevda behov. Lärarna prövade bl.a. individualisering genom praktiskt-estetiska medel, montessoripedagogik och samverkan förskola – skola. Lärarnas samarbete och reflexion förbättrades och de vågade hävda sig själva mera.

Kopplingen utvecklingsarbete och fortbildning var inte enkel. Dels var fortbildningens individuella användning djupt institutionaliserad, dels blev den främsta lokala formen – studiedagarna – aldrig någon succé, även om de institutionaliserades som en lokal resurs (Ekholm, 1986). En studie visade att kommuner av ekonomiska skäl ofta samordnade studiedagarna för många lärare med samma uppläggning oavsett innehåll (föreläsning, gruppdiskussion). Särskilt klasslärare var missnöjda (Lander & Odhagen, 1991). Joyce och Showers (1980) menar att fortbildning bör innehålla flera element: Teori, demonstration, kortare praktik, återkoppling och tillämpning med handledning. Studiedagarna innehöll mest teori och ofta ideologi.

De flesta gymnasieskolor deltog på 1980-talet i SÖ:s fortbildning En gymnasieskola för alla (GFA) samt FS-försöket. GFA hade en inkluderande agenda, som framgår av namnet (den följdes på grundskolan av ”En skola för alla”). FS (fria skolformer) var framför allt ett test av utvärderingens roll i stöd till lokal skolutveckling för nationella mål i vad SÖ menade skulle bli ett rullande läroplansarbete.

GFA drev lagfortbildningar där rektor samt minst två personer till per skola lärde sig att driva samma fortbildning hemma och starta utvecklingsprojekt (Andersson & Lander, 1988). Länsskolnämnderna beviljade projektmedel för FS, stöd till lokal utvärdering och utvärderade själva (Hägglund &

Lander, 1989). De två programmen hade ofta likartat innehåll, t.ex. övergången från grundskolan, klassföreståndarutbildning, ämnessamverkan. Hög mobilisering av personalen samgick främst med ett bra klimat. Låg mobilisering samgick med att arbetsmiljön upplevdes som dålig. Krav på engagemang för eleverna bemöttes då med krav på bättre arbetsvillkor för lärarna. Framgångsrika ledningar aktiverade sina kontakter med personalen och stödde projektledarna, vars insatser var vitala för deltagarnas känsla av att de greppade och förstod förändringarna.

LUVA, GFA och FS innebar att ytterligare differentieringsmöjligheter öppnade sig för engagerade lärare, dvs. de kunde ta formella ledarroller bland sina kollegor. Arbetsenheterna kunde få särskilda ledare, men själva samarbetsformen var omstridd under perioden. 1990 skapades en utbildning för tjänsten specialpedagog, som tänktes handleda sina lärarkollegor. Under 1980-talet skaffade sig fler och fler rektorer ledningsgrupper med intresserade lärare och elevvårdare. Trenden gick dock tillfälligt tillbaka när regeringen i slutet av decenniet beslöt att varje skolenhet – tidigare ofta förenade i rektorsområden – skulle ha en egen rektor. Det var en internationell idé som betonade chefskapet. Samtidigt var förändringarna ojämna, alla kommuner var inte lika alerta att ta för sig bland projektmöjligheter eller att stötta skolledarnas alliansknytande inom personalen, vilket hade behövts om det skulle bli en differentiering i ansvars- och karriärhänseende.

Under och efter decentraliseringen

År 1991 lades SÖ och länsskolnämnderna ned, kommunerna blev huvudmän¹⁶. Skolverket infördes med ny personal. Ett tag var decentralisering ett honnörsord på allas läppar, men den födde även osäkerhet hos kommunerna (Henning Loeb, 2006), vilket gynnar härmning och därmed homogenisering. De kunde införa styrning som de inte riktigt begrep innebörden av (Rombach, 1997). Organisationsfältet visade starka tendenser att löpa i samma riktning, men underliggande ideal kunde vara olika: Individuella val och marknadskonkurrens *eller* lokalt politiskt engagemang och styrning (Jarl, 2012). Trots en viss förvirring, så var aktiviteten bland huvudmännen mycket stor och i synnerhet på kommunförbundet. Flera kommuner inledde den nya styrningen med att säga upp alla sina rektorer och låta dem söka tjänsterna igen. Inom organisationsfältet folkhögskolor fanns likartade tendenser. Totalt slutade 133

¹⁶ Lärarnas Riksförbund strejkade mot kommunaliseringen och motståndet var även stort inom Lärarförbundet.

rektorer på landets 148 folkhögskolor mellan 2003-2009, bl.a. för att styrelserna föredrog rektorer utan erfarenhet av skolformen (Runesdotter, 2010, s. 143). Valet av rektor blev – oavsett fält – ett sätt att markera huvudmannens intentioner gentemot institutionaliserade traditioner som band rektor till skolan eller skolformen.

Decentraliseringen tycktes utlova en indirekt styrning med lokal självständighet. Ganska snart visade det sig att staten inte vågade släppa taget, utan istället successivt stramade åt styrningen. Regeringen fann vägar att kommunicera med skolor och kommuner med direkt styrande bidrag, t.ex. ylvapengar, perssonpengar, värnerssonpengar, kunskapslyftet och ITiS¹⁷. Målstyrning infördes, snart tolkad som resultatstyrning, dvs. styrning mot mätbara mål. Skolverkets informativa styrning kantrade mot en kontrollregim. Internationella kunskapsmätningar och indikatorarbete inom EU stärkte en ”inriktning mot standardisering och kontroll med släktskap till byråkrati och rationell planering” (Nytell, 2006, s. 50). Skolor och kommuner är indragna i ett statligt utvärderingsnät. Det är årliga kvalitetsredovisningar¹⁸, nationella prov, individuella utvecklingsplaner och Statens skolinspektion som från och med 2008 regelbundet kräver in data (Rönneberg & Segerholm, 2011).

Tjugotalet år senare är det lokala huvudmannaskapet ifrågasatt (Hult, Olofsson & Rönnerman, 2006). I den upprörda debatten glömmar man lätt, säger Jarl (2012), att intentionerna rymmer en paradox. Dels skulle reformen ge lokalt inflytande, dels ”management”, vilket innebär diametralt olika logik och olika förvaltningsideal: Ett byråkratiskt verkställande av beslut tagna efter politiska kompromisser, ett chefstänkande väglett av tekniska kvalitetskontroller. Paradoxen stärktes av att staten alltmer behandlade kommunerna som verkställare av nationella beslut. Det är inte konstigt om man valde taktiken ”särkoppling” (decoupling), dvs. säga en sak, men göra något annat. Därmed kom kommunerna med tiden att utvecklas åt olika håll.

Jarl (2012) undersökte två kommuner (Storstad och Småstad), som länge haft vänstermajoritet. Organisationskartan i båda motsvarade managementstyrningens ideal, eftersom det upplevdes som omöjligt att gå emot den nationella diskursen om New Public Management. Men i realiteten såg sig rektorerna i Småstad mera som skolpersonalens bundsförvanter medan man i Stor-

¹⁷ Man känner här igen statsråd med ansvar för skola och förskola. ITiS betyder informationsteknologi i skolan.

¹⁸ Infördes 1997 och skulle relateras till kommunens skolplan och skolans arbetsplan, men fr.o.m 2001 till de nationella målen. 2010 upphörde dessa dokument att vara obligatoriska.

stad var lojal med kommunal policy. I båda kommunerna var skoladministrationen managementorienterad och i Storstad även politikerna medan politikerna i Småstad var byråkratiskt orienterade. Storstads tätare koppling mellan officiell och reell styrning, liksom Småstads lösare, förklaras av olika organisationskulturer, vilka hypotetiskt är typiska för större resp. mindre kommuner. I större kommuner är det vanligare med majoritetsstyre medan mindre eftersträvar konsensus. I större kommuner har man formaliserade normativa strukturer, i små är de personberoende. Jarl utreder hur de båda förvaltningscheferna – inte politikerna – i början av 1990-talet satte managementideologin på dagordningen. De var sedan olika lyckosamma i förankringen av policyn beroende på orternas kulturella tradition.

Kommunförbundet fick med kollektivavtalet år 2000 (ÖLA) igenom att lärarförbunden accepterade rektors ledande roll och arbetslagen som legitima samt dessutom reglerad arbetstid och individuell lönesättning. Skolutveckling blev ett viktigt kriterium på insatser värda högre lön.

Lärare säger sig ha frihet i undervisningen, men liten autonomi i arbetstiden, vilket indikerar deprofessionalisering (Lindblad m.fl., 2002). Må så vara, hävdar Jarl m.fl. (2011), men för skolledarna ledde processen till professionalisering, vilket – som vi sett ovan – Skolledarförbundet kämpat för länge. Man hölls tillbaka av SÖ:s skolledarutbildning, som visserligen hävdade rektors ledande roll, men inte ville bli akademisk och därmed delvis oberoende av statens skoladministration. Den var heller inte obligatorisk, vilket utbildningen blev först 2009 tillsammans med att den skulle ge akademiska poäng. Jarl m.fl. menar att New Public Management-konceptet blev en katalysator, därför att man i det kunde få stöd för övergången från en yrkesprofessionalism till en organisationsprofessionalism, dvs. rektorerna ville hellre framstå som experter på organisationsledning än på lärararbete.

Lärarna kämpar också för att bli erkända som professionella. Eftersom rekryteringen till yrket sviktat de senaste åren har uppmärksamheten riktats mot vad som kan göras för att locka fler meriterade. Karriärvägar i yrket ses som en möjlighet. Statens politik främjar nu en individualistisk tolkning av professionalism. Lärarlegitimation har införts, vilken kräver grundutbildning samt ett år av rektor eller förskolechef godkänd tjänstgöring under ledning av en mentor. Lärare förväntas söka nationella forskarskolor med licentiatexamen och därefter tillträda återinförda lektorstjänster.¹⁹ Staten stimulerar

¹⁹ Lektorer skall ha lic i ett skolämne, i ämnesdidaktik eller ett område som omfattas av förskolans uppdrag.

kommunerna att utse särskilda expertlärare ("förstalärare") med uppdraget att stimulera sina kollegor. Ur differentieringsperspektiv innebär detta olika saker. Å ena sidan försvarar legitimationen grundutbildningens värde, vilket för samman lärare av olika slag. Lektorer, mentorer och förstalärare ökar differentieringen, vilket kan vara positivt om det växlas ut som stöd i arbetet. Samtidigt införs hierarkiska nivåer, vilket byråkratiserar ledning och samarbete.

Huvudmännen har delvis brutit utvecklingen mot förskolans likvärdiga professionalism. Samarbetsprojekt förskola-lågstadium hade varit legio under 1980-talet, förskoleklassen blev ett gemensamt projekt 1998. Förskolans status ökade med en egen läroplan (Lpfö 98), men med övergången till skolan krävde flera huvudmän att man skulle överge sin läroplansstödda tradition med verksamhetsfokus till förmån för ett prestationsfokus i t.ex. individuella utvecklingsplaner. 2001 hade förskollärare fått samma grundutbildning som andra lärare, men det upphörde 2010. I 2010 års skollag har förskolan åter blivit en egen skolform. Den har inte längre rektorer, utan förskolechefer, som inte kan antas till det nya rektorsprogrammet.

Det har sedan 1980-talet gjorts ihärdiga försök att bryta lärarnas de facto-kontroll av undervisningens uppläggning. Skolutvecklingen användes, som vi sett, för att försöka få in även andra i kontrollen, som elevvärdare och skolledare. Strävan efter gemensamma didaktiska hållningar inom samma skolorganisation ökade de mikropolitiska spänningarna mellan lärare, som inte längre lika lätt kunnat hävda koden om förtroendelogik (Meyer & Rowan, 1983), dvs. att man säger sig lita på varandras goda arbete för att slippa insyn i sitt eget. Men även decentraliseringen bör ses i detta ljus. Med konkurrensen om elevernas skolpeng följer lätt att huvudmän vill ha kontroll över vad man erbjuder, både för att kunna profilera sig utåt och för att förebygga kritik mot undervisningen. I Berghs (2010) studie över kvalitetsbegreppets tillämpning hos tre huvudmän har den privata huvudmannen insisterat på att lärarna i alla dess skolor tillämpar samma metodik, eftersom kvalitetssystemet annars inte kunde se vilka som lyckas bättre och hitta "best practice". Det innebär att "nya sociala uppfattningar har skapats om vad utbildning är, kan och bör vara." (Bergh, a.a., s. 281).

Marknadisering i en eller annan form kan således ge upphov till huvudmännens egna lösningar i didaktiska och professionella frågor. Å ena sidan är det tanken bakom konkurrens, men möjligheten av oligopol har å andra sidan också påpekats. Den kan få implikationer för likvärdighet mellan skolor och för personalens differentiering: (1) de som konkurrerar inom samma kvalitetsstandard och (2) de som konkurrerar med ideologiska eller pedagogiska

inriktningar (religiösa skolor, waldorfskolor etc). De senare kan bilda underlag för skilda organisationsfält och därmed för olika institutionell logik och professionalism (Erickson & Lander, 2007). Fredriksson (2009) har utvecklat ett index över marknadsorientering hos lärare, som visar att lärare med jobb i privata skolor är mera marknadsorienterade i sina attityder än lärare i offentliga skolor. Här finns eventuellt också underlag för differentiering i möjliga organisationsfält.

Lärare i marginalpositioner

Det är kanske inte förvånande att nya styrningssignaler kommer tidigt och starkast i skolformer med svaga eller osäkert institutionaliserade roller. Det märks för lärare i vuxenutbildningen och den nya lärlingsutbildningen i gymnasiet, som nu kan differentieras ut från andra lärare.

Vuxenutbildningens huvudmän gick i bränschen för New Public Management och förändrade sin institutionella miljö. En portalreform var kunskapslyftet (1997-2002), vari vuxna med ekonomiskt stöd kunde skaffa sig en treårig gymnasieutbildning. I ett decentraliserat system drivs förändring i mycket av de olika aktörernas användning av språket. Eftersom detta i hög grad blev gemensamt ”samproducerades” förändringen av stat, kommuner och företag (Lumsden Wass, 2004). Nya diskurser kom till²⁰: Kommunen samordnar en ”infrastruktur för lärande” med beställarnämnder och konkurrerande företag, validering blir nyckeln för att individualisera utbildningen, ”lärcentra” och handledarskap ersätter termer som undervisning, klassrum, kurser. Det statliga ekonomiska stödet var inte heller överksam.

För lärare i vuxenutbildningen är bestämmelserna om lärarlegitimation mera specifika än för andra. För dem skall rektorns bedömning ”anpassas till det fokus som vuxenutbildningen har på validering, individanpassning och flexibelt lärande” (SKOLF 2011:37), vilket stämmer med diskurserna från kunskapslyftet.

Konkurrensutsättningen av vuxenutbildningen innebär tävlan om att vinna kortsiktiga kontrakt. Wärvik (2011) studerade Lernias²¹ redskap för standardisering, som innebär att studierna struktureras via datorbaserad

²⁰ Skolverket och Myndigheten för skolutveckling utformade utvärderingen av kunskapslyftet genom att a priori tvinga in kommunernas enkätsvar i en fast mall om Alfa-, Beta- och Gammakommuner efter deras anpassning till det politiska språkbruket (Lumsden Wass, Wärvik & Foss Lindblad, 2009).

²¹ Lernia hette AMU-gruppen från 1986 och är det tidigaste exemplet på marknadsutsättning av utbildning.

handledning. Företagsledningen framhöll att lärarna måste använda det och att det var ett verksamt argument i upphandlingarna. Från nätet kan man ladda ner konkretiserade planer och verktyg för ”interaktiva och självinstruerande klassrum” (a.a., s. 2). Allt mer efterfrågar staten och kommunerna ”blended learning”, dvs. arbetssätt som underlättar studier i alla livssituationer och på den nivå man befinner sig.

Lagström (2012) har studerat s.k. lärlingslärare i gymnasiets vård- och fordonsutbildningar. Då halva utbildningstiden skall arbetsplatsförläggas blev yrkeslärarens ansvar att skaffa fram lärlingsplatser och utbilda via handledare, vilka hade ingen eller liten utbildning. Villkoren för lärande direkt i produktionen är annorlunda än i skolan. Eleverna är mera mottagliga för teoretiska förklaringar när de är inne i arbetet, men erfarenhetslärandet behöver ett kognitivt stöd som skolan lättare kan tillhandahålla. ”Redan vid måttligt komplexa uppgifter kan det vara svårt för individen att utveckla begrepp och kunskaper på basis av erfarenhet.” (a.a., s. 179 f.). Lärlingslärarna blev socialt mera beroende av handledare och chefer på arbetsplatsen än av kollegor på gymnasiet. De förväntas leda, men saknar mandat eller auktoritet.

Skolutveckling har större effekt på skolor än på elever

Betoningen av skolorganisationen som redskap för utveckling innebar att själva organisationen också blev föremål för skolutveckling. Forskare har tenderat att se ganska pessimistiskt på resultaten av förändringsförsök. Inte så många ger upphov till stabila förändringar. Men hur blev det nu?

I de nämnda FS- och GFA-försöken undersöktes framgången för skolutvecklingsprojekt på urval av skolor. Stabilitet eller ännu hellre institutionalisering togs som kriterier på framgång. Ett stabilt försök kännetecknades av målmedvetenhet, kontinuitet, tydlig modell för arbetet och bra möjligheter att samverka. Av 40-talet försök på åtta GFA-skolor²² skattades knappt en tredjedel som stabila eller institutionaliserade över tre-fyra år. Förändringar på tre av fem undersökta FS-skolor bedömdes som stabila.

En undersökning följde 35 grundskolor fyra gånger mellan 1980 – 2001. Blossing (2004) fann att de flesta skolor efter tjugo år lämnat solitära lednings- och planeringsorganisationer till förmån för kollektiva. Måldiskussion och arbetsplaner var vanligare, ledarskapet mera pådrivande. Men endast en skola hade infört en klart annorlunda pedagogik. Den longitudinella designen visar

²² Av ursprungligen 12 i urvalet, fyra hade så liten GFA-relaterad verksamhet att de uteslöts ur studien.

också att förändringen började i ledningsorganisationen och fortsatte med personalens organisering, vilket pekar på hur huvudmännens intentioner fick genomslag.

De i elevresultat framgångsrika skolorna i timplaneförsöket, nämnda ovan, var 27 procent av högstadierna och 39 procent av låg- och mellanstadierna. Urvalet skedde bland ovanligt ambitiösa skolor²³ och de som lyckades bäst hade vidtagit betydande förändringar i lednings- och samarbetsorganisationen. Det fanns bland tretton skolor två som starkt ändrade undervisningsätt. Det är 15 procent jämfört med Blossings tre.

Men hur skall man förstå att förändringen för eleverna inte följde lika kraftfullt som den organisatoriska förändringen? Engelska studier visade inledande förbättringar av elevresultaten i försök, men där skolorna saknade en grundläggande förbättringskultur inriktad på elevresultat, gick resultaten efter en tid tillbaka (Blossing m.fl., 2007). När Blossing (2010) studerade norska skolor fann han att satsningar slog igenom rätt bra i lärarnas lärmiljö, men inte i elevernas. ”I intervjuer med lärarna kan de mycket sällan beskriva hur deras insikter har lett till att de etablerat andra undervisningsmönster eller fokuserat innehållet på ett annat sätt. Eleverna berättar att undervisningen fortlöper i stort sett som vanligt med övervägande del tavelundervisning.” (a.a., s. 188). Timplaneförsöket visar att organisationsförändringar kan vara nödvändiga för elevresultat, men det verkar ändå troligt att skolors organisation kan bli ett mål i sig, inte ett medel för elevresultat.

Samarbete och ledarskap för professionell utveckling

Förändring av organisationsstrukturer kan, men behöver inte, leda till utveckling för eleverna. Czarniawska (2005) har påpekat att man istället för att betona organisationen behöver öka sin uppmärksamhet på organisering, dvs. processerna. Samarbete och ledarskap är organiseringens kärnprocesser. Forskning och skolutveckling har lagt sig vinn om dem, men än så länge med mindre genomslag.

²³ För de 35 skolorna gick urvalet ut på att få en rimlig täckning i social och geografisk spridning.

Praktikgemenskapers samarbete och lärande

Att dela med sig och släppa människor in på livet kan kallas kritiskt samarbete, eftersom sådant samarbete visat sig avgörande för att åstadkomma professionell utveckling. En autonom hållning kan ge stöd och visa intresse för kollegor, men håller distans. I riksrepresentativa data (1998-99) hade 69 procent av grundskollärarna och 64 procent av vuxenutbildningslärarna ett bra eller hyfsat kritiskt samarbete (Lander, 2007). Måttet på kritiskt samarbete innehöll frågor om ifall kollegor ”tittar på mitt arbete”, om man granskar varandras prov eller elevarbeten samt om man ”diskuterar arbetet så ingående, att vi alla lär oss på det”, vilket kan jämföras med Wengers (a.a.) kännetecken för praktikgemenskap: Gemensamt arbete, ömsesidigt engagemang och delad repertoar.

Blossing och Ertesvåg (2011) undersökte om norska skolors lärare har en övervägande individualiserad lärandeuppfattning eller en social. Den förra syns på att man önskar frivillighet i försök, eller annars väljer låg involvering; ovilja att diskutera det egna klassrummet eller den egna skolans situation, vilket gör diskussionen ytlig; låg eller hackig mötesfrekvens; och möten utan tydlig ledning. Uppfattningen innebär att tillfälliga kontakter med nyheter är tillräcklig för att lära sig behärska dem. En social uppfattning om lärande är klart annorlunda, särskilt i att man värnar om ett gruppleaderskap för att upprätthålla och koordinera engagemang. Misslyckanden att inleda eller upprätthålla stabilitet i försök i norska skolor samvarierade tydligt med den individualiserade uppfattningen.

Handledning och aktioner

I slutet av 1990-talet infördes anslag för samarbete mellan skolor och högskolor som skulle främja praxisnära forskning och professionell förnyelse med intentioner om ”reflekterande praktiker”, ”läraren som forskare” (Folkesson, Lendahls Rosendahl, Längsjö & Rönnerman, 2004, s. 47). Medlen användes allt oftare till aktionsforskning och handledning av lärargrupper.

Rönnerman (2005, 2007) och Blossing (2010) visar att handledning som ett led i aktionsforskning gett ökad medvetenhet och insikt i arbetet. Hylander (2003) har skapat en teori för konsultation där elevvårdare och lärare deltar i handledda gruppsamtal. Studien beskriver särskilt s.k. vändningar, då man ser problem i nytt ljus. Handledning kan också göras individuellt. Ahlberg (1999, s. 166 ff.) följde en specialpedagog i hennes handledning av en lägstadielärare. Analysen visade att god handledning har en riktning mot problematisering och perspektivseende och inte mot att finna direkta svar på problem och dilem-

man. Läraren förändrade över ett år sin matematikundervisning mot mera variation och en större betoning av förståelse i vardagssituationer. Grupp-arbetena ökade, en materialverkstad skapades för laborativt arbete. Ahlberg anser att handledningen skapade en brygga mellan teori och praktik. I en uppföljande studie (Ahlberg m.fl., 2002) deltog forskare som partners i handledningen, som då fick karaktär av gemensam aktionsforskning.

Lendahls Rosendahl och Rönnerman (2006) menar dock att innebörden i handledning inte är tillräckligt utredd. Förväntningarna mellan forskare, pedagoger och skolledare går inte sällan isär. Handledarnas legitimitet kunde ifrågasättas när de inte levererade tips eller när de misstänktes vara rektors ”förlängda arm.” Nyvaller (2008) sökte få lärare i lag att under handledning uttrycka sin praktiska teori för att fånga väsentliga antaganden bakom sina rutiner. Det upplevdes både som belönande, men i längden också som väl komplicerat av de deltagande lärarna.

För att bli skolutveckling behöver handledningen problematisera praktiken och för detta behövs olika verktyg. Rönnerman (2008, 2012) beskriver dem hon själv använder i aktionsforskning: (1) Dagboksskrivande för deltagarens egen självinsikt; (2) Observation eller intervjuer, för att samla information om vad som sker; (3) Dokumentation. Dessutom betonas handledning av en utomstående. Verktygen skapar möjlighet att på ett systematiskt sätt låta information möta teori. I en enkätuppföljning av 74 förskollärare 4 år efter att de deltagit i en kurs i aktionsforskning var man eniga om verktygens avgörande betydelse för den egna fortsatta forskningen (som 80 % gjort) men också för att handleda egna grupper i aktionsforskning, som 64 procent uppgav att de gjorde. Wennergren och Rönnerman (2006) pekar på att verktygen (här skuggning, dagbok, videinspelning och handledning) är beroende av varandra. Verktygen användes både individuellt och kollektivt, vilket skapade multipla röster med särskild förmåga att fungera stöttande inom den proximala utvecklingszonen för lärarna. Blossing (2011) omtalar instrument som kan underlätta förändringsagentens arbete. Ett verktyg kan hjälpa en lärare att skatta var man själv befinner sig mellan den första mekaniska användningen till nyskapande (sex nivåer) och fundera över hur man kommer till nästa. Ett verktyg för innovationsdesign analyserar komponenterna i en förbättringsidé, hur de kan varieras (t.ex. material, grupperingar, diagnoser) och hur nya kombinationer kan prövas.

Rönnerman och Salo (2012) pekar på att aktionsforskning kan härledas till en nordisk tradition av folkbildning, där studiecirkeln hade och har en framträdande roll för kunskapsskapande och där ledaren agerar som en handledare.

De hävdar utifrån detta att aktionsforskning i norden mer betonar samarbete och vikten av dialog än den anglo-amerikanska traditionen som i högre grad förknippas med teknisk forskningsmetod.

Pedagogiskt ledarskap

Bergs (2011) analys av skolans institutionella struktur tyder på att rektor, trots skollagens betoning av pedagogiskt ledarskap, nu har mindre möjligheter till det än under decentraliseringens första fas, grovt 1991-1997. Då hade rektor ett tämligen öppet mandat att använda tillgängligt frirum mellan vad som var tillåtet och möjligt. Skolutveckling blev viktigt. Idag fylls rektors dag av resultatnriktade frågor om skoljuridik, ekonomi, kvalitet och med skolutveckling som en mycket mindre post. Frirummet kan användas, men på kontrollapparatens villkor. Förväntningarna på att vara chef (en auktoritär grund) överskuggar rollen att vara ledare (auktoritativ grund).

När den egna pedagogiska ledarrollen får mindre utrymme blir det viktigare att rektor har förståelse för pedagogiskt ledarskap inom personalen, dvs. ett distribuerat ledarskap. En ledare behöver ha goda kommunikationsfärdigheter. Kommunikation är ett gemensamt ansvar, men ansvaret för att ge samtalsregi åvilar ledaren (Johansson-Hidén & Blossing, 2011). Rektor kan delegera detta till utvecklingsledare eller förändringsagenter, som då kan hamna i intrikata förhandlingar, eftersom ledarskap innebär att dagligen hantera spänningar och dilemman, även när skolor har klara strategier för utvecklingsarbete (Olin, 2009).

Pedagogiskt ledarskap bland kollegor kan ses som en brokerfunktion (Wenger, 1998). Några människor har legitimitet att gå mellan miljöer för att översätta mellan dem. Legitimiteten är ofta den springande punkten. Sin egen erfarenhet som utvecklingsledare exemplifierar Olin (a.a.) med hur hon balanserade i en konflikt mellan ett lag i årskurs 7-9, skolans specialpedagog och rektor. Specialpedagogen ville få lärarna att strukturera undervisningen på både grupp- och organisationsnivå innan man formulerade elevernas individuella utvecklingsplaner, vilket lärarna inte såg någon mening med. Efter en tid uppfattade Olin detta som legitim kritik istället för ovilja och hon reagerade på specialpedagogens och rektors ”genomförandesyn” i skolutvecklingen. Men hon hamnade mellan stolarna i fruktlösa försök att göra sig trovärdig på flera håll. Hennes åsikt var att lärarna behövde utveckla sitt arbetslags interna arbete, men det uppfattade lärarna som beställningsarbete från rektor och som att de blivit övergivna i det konkreta arbetet med IUP, som ju utvecklingsledaren skulle leda.

Blossing (2011) rapporterar om förändringsagenter (lärledare, utvecklingsledare, processledare) i tre kommuners aktionsforskningsprojekt. Först var det svårt att alls få med skoladministratörer och rektorer. Man ville t.ex. inte bli tilldelade tjänster man inte kunde kontrollera själva. Väl på plats upplevde förändringsagenterna en spänning mellan att arbeta med långsiktiga arbetsprocesser under ett år eller längre, s.k. makroprocesser, respektive kortare mikroprocesser, t.ex. kollegahandledning i arbetslaget. Man fastnade lätt i det man tyckte var lättare att greppa, nämligen mikroprocesserna. Att analysera och utnyttja makroprocesser, som t.ex. systematisk utvärdering, var svårare.

Utvecklings- och driftsorganisation för praktikgemenskaper

Att tydliggöra organisationers funktioner eller delsystem har lång tradition. Blossing (2000) benämner detta infrastruktur (se även Rönnerman, 2011). Uppdelningen på drift och utveckling är en analytisk distinktion, men det tycks vara vanligt att skolor försummar sin utvecklingsorganisation eller att utvecklingsarbetet sker separat från driftsorganisationen. Det betyder att en infrastruktur saknas som stödjer en utveckling av professionella gemenskaper. I en av Blossings studier (2002) var arbetslagen, som ofta är basen för driftsorganisationen, inte särskilt involverade i utvecklingsorganisationen. Det fanns skolor där utvecklingsorganisationen helt lades på rektorsnivån. Det formaliserade samarbetet i arbetslagen kan också stå i vägen för mera ingående samverkan. Blossing (2000, 2003) ifrågasätter om lärarlag förbättrar den självförnyande förmågan, såvida de inte medför nya lärandeformer för lärarna. Lärarna i en studie av Gannerud och Rönnerman (2006) menade att lagmötena fylls av praktiska och administrativa frågor och att de saknar pedagogiska diskussioner. Ohlsson (2001) har iakttagit ett diskursivt organiserande av det kollektiva lärarskapet parallellt med ett tyst, implicit organiserande av det individuella lärarskapet. Den nämnda skolan i det nationella timplaneförsöket (Lander, 2009) satsade däremot systematiskt på lagens funktion samtidigt som lärarna grupperades på tvärs över lagen. Driftsorganisationen (lärarlagen) implementerade undervisningsmodeller, som utvecklingsorganisationen (grupperna) konstruerade. Av stor vikt var att skolledningen tog intensiv del i skapandet av rutiner och anda i organiseringen. En så intensiv samverkan mellan drifts- och utvecklingsorganisation får karaktären av aktionsforskning. Wennergren och Rönnerman (2012) har visat att processen i aktionsforskning stimulerar till skapande av lärande gemenskaper, dvs. just sådana som efterfrågas i skoldebatten.

Det finns en underliggande tvistefråga om koppling i många diskussioner om organisering. Fast koppling råder då alla delar svarar på samma sätt på styrning eller störning, med lös koppling svarar delarna på sina egna sätt (Orton & Weick, 1990). Inom forskning och politisk styrning har många länge hävdad den fasta kopplingens företräden. Saken kan dock kompliceras. Czarniawska (2005) menar att en fast koppling kan skada hela organisationen om någon del av den får problem. Salo (2002, s. 81 ff.) antar att lös koppling ger mångfald i organisationen så att medarbetarnas tillfredsställelse och effektivitet ökar. Stacey (1996, s. 88) ser fördelar i att driftsorganisationen är fast och utvecklingsorganisationen löst kopplad. Inom den dagliga driften är det bra med fasta normer och rutiner, men för att åstadkomma utveckling behövs lösare tyglar för medarbetarnas initiativförmåga och kreativitet. Som skolan i timplaneförsöket visade, så kan man på så vis skapa olika slags praktikgemenskaper för samma lärare.

Diskussion

Differentieringsfrågan för personalen är besvärlig därför att (1) differentiering kan vara skadlig för eleverna och samhället, (2) för att den kan vara positiv för eleverna och samhället och (3) för att det inte alltid är så lätt att veta när den är det ena eller det andra. Ur ett normativt perspektiv skulle vi välkomna en differentiering som underordnar sig både professionellt samarbete och ett ledarskap vilande på auktoritet och legitima uppdrag istället för på rang.

En viktig differentiering har tidigare inte varit explicit nämnd. Grundskolans lärarkår har under efterkrigstiden allt mera differentierats efter kön, utan att det väckt större uppmärksamhet. Under 1970-talet drev regeringen ett försök med kvotering för att få in fler män i förskolläraryrket, vilket inte fick några konsekvenser. Avhopp från yrket verkar vara vanligare bland män, kanske för att de upplever sig ha en större arbetsmarknad än kvinnor, dvs. mera att välja på. Vid 1900-talets början var kön i kombination med klass laddade frågor. Att kvinnliga folkskollärare mest rekryterades från medelklassen och manliga mest från arbetar- och bondeklasserna var orsak till den unika likalönsprincipen och samma examenskrav. Med ökande kvinnlig rekrytering ändrades detta. Staten gjorde först intagningen till de manliga seminarierna gynnsammare och övergav sedan likalönsprincipen till männens fördel (Florin, 2000). Nu är det betydligt svårare att se köns- och klasstrukturers betydelse, men den finns där än.

Lärare har länge definierat sig professionellt efter skolformer och ämnen. Sammanförandet av olika lärarkategorier i grund- och gymnasieskola har efter

lång tid burit frukt i den meningen att det är ovanligt att man aktivt distanserar sig från varandra, vilket ofta kändes naturligt på 1950-talet. Förskolläraernas status har ökat klart över tid, trots den senast tidens motgångar med separat utbildning och ledning. Barnskötare och fritidspedagoger har mera marginaliserade positioner. En annan slags marginalisering verkar idag möta vissa yrkeslärare och vuxenlärare genom att flera huvudmän vill begränsa deras professionella val av innehåll och metoder samtidigt som deras samarbete med kollegor förvaras av nya organisationsformer. Som institutioner är vuxen- och yrkesutbildningen minst integrerade i det större organisationsfältet skola, vilket på ett sätt har givit pedagogisk flexibilitet, men också större sårbarhet på grund av den utpräglade funktionen som regulator inom arbetsmarknadspolitiken.

Lärares professionella status har aldrig stått särskilt högt. Näringslivets kvalitetskoncept och chefstänkande via New Public Management har svårt för professionella yrkesutövare, som tar självständiga beslut. Med marknadseringen följer en institutionell logik, som kräver följsamhet mot ekonomiska krav. I den mån olika intressegrupper eller sociala skikt väljer egna skolor och huvudmän kan flera olika organisationsfält uppstå, vilket lägger grunden till differentiering med olika professionella ideal. Idag motverkas detta av relativt sammanhållna kvalitetskrav från den gemensamma lärarutbildningen, nationella prov och skolinspektionen.

Huvudmännen verkar ha lyckats med en ny slags allians med många rektorer, som professionaliserat sig på att bli organisationsexperter. Trots att staten tagit tillbaka mycket av det inflytande man lämnade över vid decentraliseringen, så är huvudmännens ställning idag visavi skolorna och skolpersonalen mycket starkare än den var tidigare. Det finns fackliga och politiska krafter, som arbetar för ett återförstatligande, men att det skulle ske genom att helt bortse från de senaste tjugo-trettio årens förändringar är svårt att tro.

Vilken roll skolutveckling spelar för personalens differentiering i detta drama är inte lätt att säga. Den didaktiska utvecklingen sedan grundskole-reformens tid har varit på en gång visionär och trög. Kraven på didaktisk komplexitet för att möta allt mera komplexa elever har varit stora och skolorganisationen väl fyrkantig och relativt sett för resursfattig för att kunna producera en smidig organisering av både drifts- och utvecklingsfunktioner. Skolutveckling i kombination med den ökade användningen av skolorganisationen har dock givit skolpersonal en mycket större arena att öva kollektivt samordnande och ledande kreativitet på. Skolutveckling som individuell merit börjar få allt större betydelse som differentiering via karriärvägar.

Skolutveckling är också en arena för ideologisk kamp. Låt oss se på en studie av trettio års förändringar i amerikanskt och kanadensiskt skolväsen, som vi finner relevant även för nutida svenska förhållanden. Retrospektivt har 186 lärare på åtta sekundärskolor intervjuats om sina erfarenheter från 1970-, 1980- och 1990-talet (Hargreaves & Goodson, 2006). Man fann fem faktorer som påverkat skolförändringen: Vågor av reformer, elevdemografien, olika lärargenerationer, ledarsuccession, relationer mellan skolor. Reformerna utmanade först traditionens ämnesfokusering, scheman, nivågruppering och prov, men lärarna återvände sedan mer eller mindre frivilligt till den under trycket av delstatlig standardisering och konkurrensens nivellering. Beroende av sin generations värderingar, sin utbildning och sin skolas identitet välkomnade eller motarbetade lärarna reformerna, vilka de såg i ljuset av flera års växlande politiska konjunkturer och därför – oavsett inställning till specifika reformer – mötte med en viss cynism. Rektor förstärkte eller mildrade politikens växlingar. Skifte av rektor var nästan alltid en nervös period och nästan aldrig planerad. Nya ledare brukade välja nya projekt istället för att konsolidera de tidigare. De stannade sällan tillräckligt länge för att se resultatet av vad de startat. Inte sällan dominerades skolor av en viss lärargeneration, vars tolkning av yrket satte sin prägel på andan. De var kraftfulla både som pådrivare och som hinder. Alla skolorna hade erfart stora upp- och nedgångar i antalet elever, vilket ökade eller minskade lärarkåren. Elevernas sociala situation hade förändrats på flera skolor och konkurrensen om elever påverkade skolornas relationer med varandra.

Alla svenska politiska reformer, all kritik från skoladministrationen, hamnar till slut i skolutveckling. I den processen översätts och omvandlas reformidéer och kontroll. Differentiering är också frågan om vilka kollektiv inom personalen som (mest) skall få sätta sin prägel på olika delar av den omvandlingen.

Referenser

- Ahlberg, A. (1999). På spaning efter en skola för alla. IPD-rapport 1999:8. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Ahlberg, A. (2011). Communicating mathematics in primary school; in Emanuelsson, J., Fainsilber, L., Häggström, J., Kullberg, A., Lindström, B. & Löwing, M. (Eds.). *Voices on learning and instruction in mathematics* (pp. 101-115). National Centre of Mathematics Education, University of Gothenburg.

- Ahlberg, A., Klasson, J-Å. & Nordevall, E. (2002). Reflekterande samtal för pedagogisk utveckling. Lärare och specialpedagog i samverkan om lärande i matematik. *Insikt* 2002:2. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.
- Andersson, E. & Lander, R. (1988). Lägesbedömningar i en gymnasiereform. Åtta skolors arbete med ”En gymnasieskola för alla.” Publikation från institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet 1988:20.
- Bandura, A (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bentley, P-O. (2003). *Mathematics teachers and their teaching: A survey study*. Göteborg studies in educational sciences no 191. Göteborgs universitet: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Berg, G. (2011). Hur kan rektor navigera i skolledarskapets komplexitet? i Blossing, U. (red.). *Skolledaren i fokus – kunskap, värden och verktyg*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G., Larsson, T. & Wallin, E. (1980). Personallagsutbildningen. Bakgrund, tillkomst och synpunkter på utvärdering. Pedagogisk Forskning i Uppsala 20. Uppsala universitet: Pedagogiska institutionen.
- Bergh, A. (2010). *Vad gör kvalitet med utbildning? Om kvalitetsbegreppets skilda innebörder och dess konsekvenser för utbildning*. Örebro Studies in Education 29. Örebro universitet.
- Bjervås, L-L. (2011). *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan. En diskursanalys*. Göteborg studies in educational sciences no 312. Göteborgs universitet: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Blossing, U. (2000). *Praktiserad skolförbättring*. (Karlstad University Studies 2000:23). Karlstad: Karlstad universitet.
- Blossing, U. (2002). ”Utveckling av arbetsorganisation och lärmiljö. Exemplet Albatross.”; i Björn, C; Ekman Philips, M & Svensson, L (red.). *Organisera för utveckling och lärande. Om skolprojekt i nätverksform*. Lund: Studentlitteratur.
- Blossing, U. (2003). Skolförbättring – en skola för alla; i Berg, G. & Scherp, H-Å (red.). *Skolutvecklingens många ansikten*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Blossing, U. (2004). *Skolors förbättringskulturer*. Karlstad University Studies 2004:45.
- Blossing, U. (2008). *Kompetens för samspelande skolor. Om skolorganisationer och skolförbättring*. Lund: Studentlitteratur.
- Blossing, U. (2010). Viktiga rum och tider när skolor vill förbättra undervisningen för eleverna; i Ekholm, M; Lund, Torbjörn, Roald, K & Tislevoll, B (red.). *Skolutveckling i praxis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Blossing, U. (2011). Förändringsagenter i förskolor och skolor. Delrapport 2, 2010. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och specialpedagogik.
- Blossing, U., Hagen, A., Nyen, T. & Söderström, A. (2007). Evaluering av ”Kunskapslöftet – fra ord til handling. Delrapport 1. Fafor-notat 2007:23.

- Blossing, U., Hagen, A., Nyen, T. & Söderström, Å. (2010). *Kunskapslöftet – fra ord til handling. Slutrapport fra evalueringen av ett statligt program for skoleutvikling*. Fafo-rapport 2010:01. Fafo och Karlstads universitet.
- Blossing, U. & Ertesvåg, S. K. (2011). An individual learning belief and its impact on schools' improvement work. – An individual versus a social learning perspective. *Education Inquiry*, Vol. 2, No. 1, s. 153 – 171.
- Brante, T. (2012). Vad är en profession? – Teoretiska ansatser och definitioner. Rapport_nr 8_165_242.doc. Högskolan i Borås. <http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordOid=1496709&fileOid=1496953>
- Czarniawska, B. (2005). *En teori om organisering*. Lund: Studentlitteratur.
- Dahllöf, U. (1967). *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp. Komparativa mål- och processanalyser*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Eckholm, M. (1986). The institutionalization of study days in Sweden. A long-term historical review; in Miles, M.B.; Eckholm, M & Vandenberghe, R (Eds.). *Lasting school improvement. Exploring the process of institutionalization*. ISIP-book 5. Paris: Ceri/OECD.
- Eckholm, M. (2007a). Användningen av tiden i skolan. i Einarsson, C; Hammar Chiriak, E; Jedeskog, G; Lindberg, T & Samuelsson, M (red.). *Det enkla är det sköna – en vänbok till Kjell Granström*. Skapande Vetande nr 53. Linköpings universitet.
- Eckholm, M. (2007b). Institutionalized school leader education in Sweden. Paper presented at the EERA annual meeting in Gent, 2007-09-19—21. Nedladdad: www.eveduc.com
- Englund, T. (1986). *Curriculum as a political problem*. Uppsala studies in education 25. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Florin, C. (2000). *Kampen om katedern. Feminiserings- och professionaliseringsprocessen inom den svenska folkskolans lärarkår 1860 - 1906*. Stockholms universitet: Historiska institutionen (2:a upplagan).
- Folkesson, L., Lendahls Rosendahl, B., Längsjö, E. & Rönnerman, K. (2004). *Perspektiv på skolutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Fredriksson, A. (2009). On the consequences of the marketisation of public education in Sweden: for-profit charter schools and the emergence of the 'market-oriented teacher', *European Educational Research Journal*, 8(2), 299-210. <http://dx.doi.org/10.2304/eej.2009.8.2.299>
- Fullan, M. & Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassel.
- Gannerud, E. & Rönnerman, K. (2006). *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola – en fallstudie ur genusperspektiv*. Göteborg studies in educational sciences no 246. Göteborgs universitet: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Granström, K. (2007). Ledarskap i klassrummet; i Granström, K (red.). *Forskning om lärares arbete i klassrummet*. Forskning i fokus nr 33. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

- Hansen, M. (2004). Struktur och målmedvetenhet. Konsekvenser för elever i svårigheter när den nationella timplanen tas bort. Intervjuer med ansvariga lärare på tretton skolor. Arbetsrapport. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Hansen, M. & Lander, R. (2005). Effekter i försök med timplanen på grundskolan. IPD-rapport 2005:14. Institutionen för pedagogik och didaktik. Göteborgs universitet.
- Hargreaves, A. & Goodson, I. (2006). Educational change over time? The sustainability and nonsustainability of three decades of secondary school change and continuity. *Educational Administration Quarterly*, Vol.42, No 1, pp 3-41.
- Henning Loeb, I. (2006). *Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning. En yrkeslinshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor*. Göteborg studies in educational sciences no 237. Göteborgs Universitet: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hesslefors-Arktoft, E. (1996). *I ord och handling. Innebörder av "att anknyta till elevers erfarenheter" uttryckta av lärare*. Göteborg studies in educational sciences no 110. Göteborgs Universitet: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hofvendahl, J. (2006). Förpapprade samtal och talande papper; i Forsberg, E. & Wallin, E. (red.). *Skolans kontrollregim – ett kontraproduktivt system för styrning?* Stockholm: HLS.
- Hult, A., Olofsson, A. & Rönnerman, K. (2006). Tio år senare – Lärares syn på yrket i en skola under förändring. Länsförsäkringar: *Läraryrollen i ett föränderligt samhälle*. Stockholm.
- Hylander, I. (2003). Toward a grounded theory of the conceptual change process in consultee-centered consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 14(3 & 4), 263-280.
- Hägglund, S. & Lander, R. (1989). Fem gymnasieskolor. Utvärdering av deltagandet i reformprogrammet 'Gymnasieskola i utveckling' 1985/86 - 1988/89. Rapport från institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet 1989:1.
- Härnqvist, K. (2003). Educational reserves revisited. *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol 47, no 5, pp 483-494.
- Jarl, M. (2012). *Skolan och det kommunala huvudmannaskapet*. Malmö: Gleerups.
- Jarl, M. & Rönnerberg, L. (2010). *Skolpolitik – från riksdagsbus till klassrum*. Malmö: Liber.
- Jarl, M., Fredrikson, A. & Persson, S. (2011). New public management in public education: a catalyst for the professionalization of Swedish school principals. *Public Administration*. doi: 10.1111/j.1467-9299.2011.01995.x
- Johansson-Hidén, B. & Blossing, U. (2011). Hur skall rektor kommunicera för bättre ledarskap? i Blossing, U. (red.). *Skolledaren i fokus – kunskap, värden och verktyg*. Lund: Studentlitteratur.

- Joyce, B. & Showers, B. (1980). Improving inservice training: The message of research. *Educational Leadership*, nr 37, pp 379-385.
- Kilborn, W. (1976). Processanalyser och utvärdering i skolan. PUMP-projektet 1976:10. Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet.
- Lagström, A. (2012). *Läringslärare – en studie om hur vård- och yrkeslärares uppdrag formas i samband med införandet av gymnasial lärlingsutbildning*. (Diss). Institutionen för vårdvetenskap och hälsa, Sahlgrenska akademien vid Göteborgs universitet.
- Lander, R. (1985a). Furuhallsskolans försök med jämställdhet 1978-1982. En processtudie. Rapport från institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet 1985:1.
- Lander, R. (1985b). Profeter i egen skola. Utvärdering av ett fortbildningsprogram om social utveckling och av deltagarnas erfarenheter i ett treårs-perspektiv. Rapport från institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet 1985:8.
- Lander, R. (1994). The Management of Change and Innovation; i Husén & Postlethwaite (Eds.). *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon press, pp 3597 – 3602.
- Lander, R. (2001). "Den professionella självkänslan. Basen för lärares insatser i hälsofrämjande skolor." i Svederberg, Eva; Svensson, Lennart & Kindeberg, Tina (red.). *Pedagogik i hälsofrämjande arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Lander, R. (2007). Analyser av skolors anda; i Einarsson, C; Hammar Chiriac, E; Jedeskog, G; Lindberg, T & Samuelsson, M (red.). *Det enkla är det sköna – en vänbok till Kjell Granström*. Skapande Vetande nr 53. Linköpings universitet.
- Lander, R. (2009). Mobilisering av teknologi och organisation för skolans mål och tid; i Foss Lindblad, R & Lander, R (red.). *Att säkra det osäkra – reflektion och makt i skolans utvärdering*. Lund: Studentlitteratur.
- Lander, R. & Giota, J. (2006). Effekter av samtal och undersökande arbetssätt på elevers självkänsla och relationer. Hälsofrämjande försök på nio högstadieskolor. Rapport från institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet 2006:8.
- Lander, R. & Nilsson, L. (2010). Aktioner för hälsa och skolutveckling. Ett tvåårigt försök med sex skolor i Västra Götalandsregionen. Slutrapport. Göteborg: Folkhälsokommittén i Västra Götalandsregionen.
- Lander, R. & Odhagen, T. (1991). Fortbildning som utvecklingsfunktion för grundskolan. Åtta fallstudier 1989/90. Rapport 1991:1. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik.
- Lander, R. & Odhagen, T. (1992) Fortbildningskurser under luppen. Om kompletteringsfortbildningen i västra Sverige våren 1991. Rapport från institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet 1992:8.
- Levačić, R (1995). *Local management of schools. Analysis and practice*. Philadelphia: Open University Press.

- Lindblad, S. (1982). Pedagogiska utvecklingsblock. Studier i en form av lokalt pedagogiskt utvecklingsarbete. Uppsala universitet: Pedagogiska institutionen.
- Lindblad, S., Lundahl, L., Lindgren, J. & Zackari, G. (2002). Educating for the New Sweden? *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 46, No. 3, 2002.
- Lumsden Wass, K. (2004). *Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse*. Göteborg Studies in Educational Sciences nr 219. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lumsden Wass, K., Wärvik, G.-B. & Foss Lindblad, R. (2009). Konsten att styra genom ett utvärderingsformulär. Foss Lindblad, R. & Lander, R. (red.). *Att säkra det osäkra – reflektion och makt i skolans utvärdering*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundahl, L., Erixon Arreman, I., Lundström, U. & Rönnerberg, L. (2010). Setting Things Right? Swedish Upper Secondary School Reform in a 40-Year Perspective. *European Journal of Education*, Vol. 45, No. 1, 2010, Part I.
- Löwing, M. (2003). *Matematikundervisningens konkreta gestaltning. En studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska ramar*. Göteborg studies in educational sciences no 208. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Marklund, S. (1981). *Skolsverige 1950-1975: Del 2. Försöksverksamheten*. Stockholm: Liber.
- Marklund, S. (1985). *Skolsverige 1950 – 1975: Differentieringsfrågan*. Stockholm: Liber.
- Marklund, S. (1989). *Skolsverige 1950 – 1975: Rullande reform*. Stockholm: Liber.
- Meland, A. T. (2011). *Ansvar for egen laering. Intensjoner of realiteter ved en norsk videregående skole*. Gothenburg studies in educational sciences no 307. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Meyer, J. & Rowan, B. (1983). The structure of educational organizations; in Balrigde, J.V. & Deal, T. (Eds.). *The dynamics of organizational change in education*. Berkeley: McCutchan.
- Milsta, M. (1994). *Målstyrning och mellanchefers arbete – hierarki, delaktighet och tillfälligheternas spel. En fallstudie av ett privat företag och en offentlig förvaltning*. Linköping Studies in Education and Psychology No 40. Linköpings universitet: Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Nytell, H. (2006). *Från kvalitetssidé till kvalitetsregim. Om statlig styrning av skolan*. Uppsala Studies in Education No 114. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Nyvaller, M. (2008). Municipality school evaluation: A tool for Accountability, Learning and Professional Development? i Rönnerman, K., Moksnes Furu, E. & Salo, P. (red.). *Nurturing praxis: Action research in Partnerships Between School and University in a Nordic Light*, s. 89-105. Rotterdam: Sense.

- Olin, A. (2009). *Skolans mötespraktik - en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. Göteborg studies in educational sciences no 286. Göteborgs Universitet: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Ohlsson, J. (2001). Utvecklingsprojekt möter motstånd. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 6 (2), 102 – 121.
- Orton, D. J. & Weick, K. E. (1990). Loosely coupled systems: A reconceptualization. *Academy of Management Review*, 15(2), 203–223.
- Persson, B. (1995). Specialpedagogiskt arbete i grundskolan. En studie av förutsättningar, genomförande och verksamhetsinriktning. Rapport 4 från Institutionen för specialpedagogik, Göteborgs universitet.
- Rombach, B. (1997). *Den marknadslika kommunen: en effektstudie*. Stockholm: Nerenius & Santérus Förlag.
- Rothstein, B. (1986). *Den socialdemokratiska staten. Reformen och förvaltning inom svensk arbetsmarknads- och skolpolitik*. Lund: Studentlitteratur.
- Runesdotter, C. (2010). *I otakt med tiden? Folkhögskolorna i ett föränderligt fält*. Göteborg studies in educational sciences no 296. Göteborgs Universitet: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Rönnerberg, L. & Segerholm, C. (2011). Skolinspektionen; i Hult, A & Olofsson, A (red.). *Utvärdering och bedömning i skolan. För vem och varför?* Stockholm: Natur & Kultur.
- Rönnerman, K. (1993). *Lärarinnor utvecklar sin praktik. En studie av åtta utvecklingsarbeten på lågstadiet*. (Diss). Umeå universitet: Pedagogiska institutionen.
- Rönnerman, K. (2005). Participant knowledge and the meeting of practitioners and researchers. *Pedagogy, Culture and Society*. Vol 13 (3), 291-311.
- Rönnerman, K. (2008). Medvetet kvalitetsarbete. En uppföljning av Q i förskolan och dess inverkan på förskollärares handlingar i praktiken. IPD-rapport 2008:7. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Rönnerman, K. (2011). Aktionsforskning - kunskapsproduktion i praktiken. I: S. Eklund (red.). *Lärare som praktiker och forskare - om praxisnära forskningsmodeller*. (s. 50-63). Stockholm: Stiftelsen SAF i samarbete med Läraförbundet.
- Rönnerman, K. (2012). *Aktionsforskning i praktiken - förskola och skola på vetenskaplig grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, K. & Salo, P. (2012). 'Collaborative and action research' within education. A Nordic perspective. *Nordic Studies in education*. Vol 32, (1) pp.1-6.
- Sahlström, F. (2011). Vad händer egentligen under lektionerna? i Hult, A. & Olofsson, A. (red.). *Utvärdering och bedömning i skolan. För vem och varför?* Stockholm: Natur & Kultur.
- Salo, P. (2002). *Skolan som mikropolitisk organisation. En studie i det som skolan är*. Diss. Åbo: Åbo akademis förlag.

- Scott, W. R. (2008). *Institutions and organizations: ideas and interests*. Thousand Oaks: Sage.
- Stacey, R. D. (1996). *Strategic management and organisational dynamics*. London: Pitman.
- Tholin, J. & Lindqvist, AK. (2009). *Språkval svenska/engelska på grundskolan – en genomlysning*. Rapport nr 3, 2009. Stockholm: Skolverket.
- Ullman, A. (1997). *Rektor – en studie av en titel och dess bärare*. Stockholm: HLS.
- Vinterek, M. (2006). *Individualisering i ett skolsammanhang*. Forskning i fokus nr 31. Kalmar: Myndigheten för skolutveckling.
- Wallin, E. (2005). The Rise and Fall of Swedish Educational Technology 1960–1980. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 49, No. 5, November 2005, pp. 437–460.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wennergren, A-C. & Rönnerman, K. (2006). The relation between tools used in action research and the zone of proximal development. *Educational Action Research*, 14:4, 547-568.
- Wennergren, A-C. & Rönnerman, K. (2012). Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet; i Rönnerman, K. (red.). *Förskola och skola på vetenskaplig grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Wärvik, G-B. (2011). Tvingande styrningsideal i en marknadsutsatt utbildning för vuxna? *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, Vol. 1 No. 1.
- Österlind, E. (1998). *Disciplinering via frihet. Elevers planering av sitt eget arbete*. (Diss). Uppsala: Acta Universitatis upsaliensis.
- Östling, J. (2008). *Nazismens sensmoral. Svenska erfarenheter i andra världskrigets efterdyning*. Stockholm: Atlantis.

Kapitel 6

Från könsroller till konstruktion av identitet – ett pedagogiskt forskningsfält genom fyra decennier

Inga Wernersson, kapitelredaktör¹

Inledning

Att studera den pedagogiska innebörden av kön, genus eller jämställdhet innebär att beskriva både befintliga sociala sakförhållanden och målinriktade ansträngningar att påverka, förändra eller bevara dessa förhållanden. Kategorisering baserad på könstillhörighet har potentiellt konsekvenser för varje mänsklig erfarenhet, men dess styrka och räckvidd varierar. Kategorisering/differentiering som utgår från kön innebär oftast direkt eller indirekt värdering. Det kan handla om värden som tillskrivs kategorierna kvinna och man, men det kan också handla om värdering av grad och former för kategoriseringen i sig. *Jämställdhet* betecknar här den form av genusordning/könsdifferentiering som i dagens svenska samhälle tillskrivs positivt värde av flest människor. Exakt vad jämställdhet innebär är därmed inte självklart. Många olika uppfattningar finns. Konfrontationer mellan vitt skilda föreställningar om hur världen *är* respektive *borde vara* beskaffad har också ökat, bland annat genom ökat informationsutbyte, varuutbyte, kulturblandning, resande och migration med global räckvidd.

I detta kapitel görs ett försök att beskriva hur delar av den köns-/genusforskning som bedrivits inom pedagogikämnet vid Göteborgs universitet under några decennier har formulerat frågeställningar, valt teoretisk/ideologisk inramning och tolkat sina resultat. De doktorsavhandlingar

¹ Associerade till genusmiljön som bidragit till detta kapitel är i bokstavsordning: Från IPS: Petra Angervall, Caroline Berggren, Eva Gannerud, Monica Rosén och Elisabet Öhrn; från IPKL: Anette Hellman; från IKI: Monica Petersson; från Högskolan i Borås: Ann-Sofie Holm; från Karlstads universitet: Maria Hjalmarsson. Inga Wernersson, Högskolan Väst, har författat den slutliga texten.

som producerats i miljön är grundmaterial. Fyra decennier präglade av stark förändring utgör tidsram. Fenomenet – könsdifferentiering/genusordning – har förändrats såväl strukturellt som i den individuella erfarenheten. Politisk policy har förändrats i olika avseenden och forskningsmässigt har tongivande teorier, metoder och empiriska fynd växlat. Nya discipliner har utvecklats ur en verksamhet som varit brett mång- och tvärvetenskaplig och ofta explicit förbunden med politiska strävanden. I detta läge uppkommer frågor som handlar om vad vår egen forskning kan tänkas ha bidragit med och hur kunskapsutvecklingen sett ut. Handlar det om kunskapsackumulering – vet vi mer nu är när vi startade? Har vi förmått se och hantera samhällets förändring relativt forskningens förändring under de fyra decennierna? Har vi förmått behålla fruktbara drag i den genomförda forskningen och samtidigt integrera nyheter? Hur har vi egentligen förhållit oss till balansen mellan distanserat registrerande, värdefokuserat ansvarstagande och kritisk analys av både det ena och det andra?

Frågorna ovan är lätta att ställa, men kommer av lätt insedda skäl inte att kunna besvaras med någon större precision. De får närmast betraktas som markering av en from strävan.

Jämställdhetens intåg i den svenska skolan på 1970-talet – något om det politiska klimatet vid periodens början

Förtvivla inte systrar! Er kamp är också vår.
 Det är inte om att mäta eller mätas kampen står.
 Fast förklädnaderna skiftar i förtryckets maskerad,
 så har vi ändå samma fiende, när väl maskerna har ryckts av

Så sjöng Hoola Bandoola Band 1973. Solidariteten, kampen och kapitalismen som den gemensamma fienden var stråk i tidsandan under det sena 1960-talet och det tidiga 1970-talet. Inom pedagogiken hade, inte minst vid Göteborgsinstitutionen, utrednings- och forskningsarbetet i samband med grundskole-reformen 1962 redan lagt en grund av optimism och tro på att pedagogisk forskning kunde bidra till att forma en utveckling mot minskad social differentiering baserad på klass och regioner liksom mellan kvinnor och män.

I den officiella svenska politiken hade jämställdhet mellan könen lyfts upp som en uppgift av allra högsta rang. Olof Palme formulerade i ett tal² till den socialdemokratiska partikongressen 1972 strategier för jämställdhet som i många avseenden resulterade i konkret handling. Talet handlade mycket om arbetslivet, men utbyggd samhällsservice, inte minst barnomsorg, och förändrade värderingar betonades som förutsättning för jämställdhet och valfrihet grundad i alla individers ekonomiska oberoende genom lönearbete.

Redan tre år före Palmes kongresstal började Lgr 69 att gälla i grundskolan. Denna läroplan öppnade ett ”window of opportunity” för radikala förändringar och ett tydligt uppdrag gavs till skolan att arbeta för jämställdhet mellan kvinnor och män. Sverige blev det första landet i världen med ”teoretisk undervisning om könsroller vid sidan av samkönad praktik” (Nilsson, 2008, s. 96). Stora förhoppningar fanns på sina håll om att skolan med det nya uppdraget skulle vara en stark motor i utvecklingen mot ett rättvisare och för individen friare samhälle. Barnen skulle med hjälp av skolans undervisning kunna rätta till könsroller som förlorat sin rationalitet genom samhällets förändring. Den nya ordningen skulle präglas av jämställdhet, rättvisa och demokrati. I denna politiska inramning ska den tidiga forskningen om könsdifferentiering och könsroller inom pedagogikämnet förstås.

Begreppet *jämställdhet* som ”rättvisa i könsdimensionen” var redan etablerat, exempelvis användes det 1961 av Eva Moberg i den klassiska artikeln *Kvinnans villkorliga frigivning*. Klassbegreppet var mer framträdande och mer använt än i dag och marxistisk teori och analys ett gängse inslag inom samhällsvetenskaperna och i den politiska debatten. Att *jämställdhet* officiellt etablerades som ett begrepp relaterat till kön (vilket naturligtvis inte är självklart genom ordet *i sig*) torde ha handlat dels om att det blev ett funktionellt begrepp för det arbete som efterhand växte fram genom förskjutningar inom genusordningen och dels att man ville undvika ordet *likt*. (Strävan efter minskad social differentiering, rimliga levnadsförhållanden för alla, verkar alltid åtföljas av kritik mot förmodad likriktning.) Att individer av olika kön skulle formas att bli *lika* ansågs på sina håll upprörande och ordet jämställdhet gav kanske inte samma associationer. Så var det då och så är det även nu (Hedlin & Åberg, 2011; Wernersson, 2009). Under alla omständigheter så användes alltså termen jämställdhet med nuvarande innebörd i Läroplan för grundskolan 1969. I dess allmänna del kan man läsa:

² Talet i dess helhet finns i Tidskrift för genusvetenskap, nr 2-3, 2011, s. 57-65.

Skolan bör verka för jämställdhet mellan män och kvinnor - i familjen, på arbetsmarknaden och inom samhällslivet i övrigt. Den bör orientera om könsrollsfrågan, stimulera eleverna till att debattera och ifrågasätta rådande förhållanden. (s. 14, Lgr 69).

Formuleringarna, skolan *bör* verka, orientera och så vidare, kan idag kanske framstå som lite vaga, men detta språkbruk präglar generellt denna läroplan och är ett uttryck för att utrymme och frihet fanns för lärare och skolor att utforma undervisningen. Dessa nya målsättningar om aktiv påverkan för förändrade roller gav också en öppning, närmast en uppmaning, för pedagogisk forskning att titta särskilt på könsdimensionens betydelse i skolan.

Differentiering och kön

Samhällsklimatet och den aktuella politiska diskursen hade sina inomvetenskapliga motsvarigheter. Inom pedagogisk forskning om kön vid Göteborgsinstitutionen satte inledningsvis sociologisk och socialpsykologisk teori och terminologi ramen. Intresse för kön och könsdifferentiering var inget nytt inom pedagogisk praktik och policy. Könsdifferentiering *i sig* genomfördes systematiskt med hjälp av uppfostran och undervisning och kön har alltid haft pedagogisk betydelse. Offentlig utbildning skapades, i Sverige och världen (Ariés, 1979), först för pojkar och män för att förse samhället med, bland annat, präster och ämbetsmän. Religiös fostran var däremot till för alla och krävde efter reformationen läskunnighet för att varje människa själv skulle kunna ta del av guds ord och ordning. I samband med folkskolereformen 1842 var vissa grupper tveksamma till flickors skolgång. Genom industrialiseringen med dess ekonomiska och befolkningsmässiga kriser växte dock behovet av utbildning (även utöver folkskola). Detta gällde inte minst för borgerskapets flickor och en del flickskolor grundades från och med 1700-talets slut (Kyle, 1972). Först på 1930-talet fick flickor samma rättigheter till offentligt finansierad utbildning och fortfarande i förarbetena till grundskolereformen ses flickors utbildning utöver den elementära som ett potentiellt hot mot reproduktionsfunktionen. Grundskolereformen etablerade dock samma krav och förväntningar på båda könen i den obligatoriska utbildningen såväl som i de frivilliga delarna. Fortfarande idag, 2013, finns dock hög grad av innehållslig könsdifferentiering i gymnasieskolan och flickorna/kvinnorna har de bästa betygen och fullföljer utbildning i högre grad.

Under 1960-talet hade, bland annat i Norden, sociologisk forskning med ett kritiskt fokus på kön och könsroller börjat utvecklas. Ibland anses boken *Kvinnors liv och arbete*, som gavs ut 1962 av Studieförbundet Näringsliv och

Samhälle, som en samlande startpunkt för denna forskning. Boken var en svensk-norsk samproduktion och innehöll texter av bland andra sociologerna Edmund Dahlström från Sverige och Harriet Holter från Norge. Dahlström bidrog med en analys av olika könsrollsideologier. Holter, som kom att bli ett ledande namn, skrev om kvinnor i arbetslivet. Hon hade (Holter, 1961) i ett annat arbete också undersökt könsskillnader i betyg/test i Norge och funnit bättre resultat på skolmognadsproven innan skolstarten för flickorna, vilka sedan gradvis förlorade sitt försprång. I den frivilliga urvalsskolan (mot-svarande realskola/gymnasium) hade pojkar bättre resultat trots hårdare urval bland flickor. Även på universitetsnivå presterade män bättre. Holter föreslog flera förklaringar grundade i antaganden om sociala strukturers funktion och effekter där en ingrediens var nödvändigheten för flickor att lära sig underordning. *Könsroll* var det centrala begreppet och definierades som *handling* i en position i strukturer baserade på kön. I ett tredje arbete (Holter, 1973) görs följande definitioner:

I alla samhällen och kulturer är en persons kön inte bara ett biologiskt utan också ett socialt kännetecken.

Det vill säga – för det första – att 'man' och 'kvinna' är kännetecken som förser det sociala systemet med en princip för tilldelning av uppgifter, plikter och rättigheter. När vi säger detta har vi anlagt en socialt-system-synpunkt, vi har sett på hur kännetecknet 'kön' sociologiskt sett är placerat in i samhället som helhet. – För det andra kan vi anlägga en enskild-människa-synpunkt. Då blir det sociologiskt och psykologiskt viktigt att personens kön utlöser bestämda förväntningar, normer, värderingar hos omgivningen på den enskilda människan. (Holter, 1962, s. 71, min översättning)

Den nordiska könsrollsforskningen utgick ifrån då dominerande teorier där social differentiering placerades i en funktionalistisk ram där sociala fenomen förstås utifrån den funktion de antas fylla. Senare kom funktionalismen att framstå som oanvändbar för att förstå sociala konflikter och förändring. Icke desto mindre var det inom denna ram som en starkt samhällskritisk könsrollsforskning växte fram. Funktionalismens problem var att man för alla samhälls-fenomen sökte en *positiv* funktion och att konsensus uppfattades som självklart eftersträvansvärt. Motsättningen mellan konflikt- och konsensusteoretiska ståndpunkter blev tydlig inte minst i frågor om jämställdhet och genusordning där intressekonflikter mellan kvinnor och män blev uppenbara (Holmwood, 2005).

I den funktionalistiska ramen antogs arbetsfördelningen mellan kvinnor och män ha sitt ursprung i den reproduktiva differentieringen och dess sociala former i agrarsamhället. Reproduktion är en nödvändig samhällsfunktion och

det antogs rationellt att ansvar för olika arbetsuppgifter kopplades till kön. Graviditet och spädbarnets behov liksom skillnader i fysisk styrka var grund för konkreta argument. Omsorg om kvinnors reproduktiva funktion var en tung faktor också i utbildningssammanhang. I 1940 års skolutredning skrev man exempelvis:

... invändningar (hade) rests mot samundervisning främst, emedan flickorna, vilkas organism det vore angelägnast att skydda mot intellektuell överanstrengning under pubertetstiden, därvid utsattes för samma krävande uppgifter som gossarna. (SOU 1947:49, s. 71)

Den amerikanske sociologen Talcott Parsons var en tongivande funktionalist som menade att arbetsfördelning mellan könen band samhället samman genom ömsesidigt beroende (Parsons & Bales, 1955). Specialisering och beroende eliminerade också risken för konkurrens inom familjen. I en kombination av psykoanalytisk teori och sociologisk funktionalism utvecklade Parsons en *idealtyp*³ för familjen, enligt vilken kvinna och man har olika expertområden. Kvinnan är känslomässigt/socialt ansvarig och mannen instrumentellt/ekonomiskt. Barnen är ”lärlingar” i denna genuskonstruktion och blir gradvis mer kompetenta i sina könsroller. Sett som beskrivning av faktiska förhållanden, inte som ideal eller nödvändighet, har drag i denna idealtypiska familjeordning ännu viss relevans (Statistiska Centralbyrån, 2012). Kvinnor gör mer arbete i hemmet, håller oftare ordning på födelsedagar och andra symboler för familjesammanhållning och har huvudansvar för familjens ”emotionella försörjning”. Fler män har huvudansvar för familjens materiella försörjning. Genom det psykoanalytiska i Parsons familjeteori betraktades konstruktionen av kvinnligt och manligt som grundad i olika fysiologi och därav följande olikheter mellan man och kvinna i relationen till fostret och det späda barnet. Barnets insikt och reflektion över fysiologiska skillnader, i kombination med olika grad av närhet till mor respektive far, antogs leda till en könsidentitet, som samtidigt är socialt och psykologiskt konstruerad *och* lagbunden.

I Sverige var Rita Liljeström, då sociolog vid Göteborgs universitet, en av de ledande könsrollsforskarna. Hon studerade bland annat fostran och familj och var därmed relevant för pedagogisk forskning. I boken *Uppväxtvillkor* (Liljeström, 1973) använde hon Parsons funktionalistiska modell för analys av

³ Med idealtyp avses här i enlighet med Max Webers terminologi en renodlad modell som inte innefattar någon värdering.

hur familjers och framförallt barns villkor ändrats med samhällets nya arbetsorganisering. Förändringen beskrevs ha rört sig från det agrara samhället där livets flesta funktioner var samlade i familjen/hushållet till 1970-talets moderna industrisamhälle där båda föräldrarna allt oftare var yrkesverksamma utanför hemmet. Inom ramen för rollteori beskrivs hur könsarbetsfördelningen måste förändras från specialiserade till delade roller. Delade roller betyder, i Liljeströms text, att kvinnor och män i lika mån bör vara föräldrar, försörjare och samhällsmedborgare. Liljeström ansluter också till 1968 års Barnstugeutredning, som med ett betänkande (1975) ledde till förskolelagen 1975, vilken gav alla barn från 6 år rätt till allmän förskola.

Förståelsen av *differentiering* mellan könen, i 1970-talets frågeställningar om skolan, handlade följaktligen i hög grad om könsroller som måste förändras för att passa en samhällsorganisation där familjens funktion begränsats. Tillräckligt många politiker, forskare och andra opinionsbildare kan antas ha varit relativt överens om grunddragen i förändringen, även om det fanns många röster och olika uppfattningar (Florin & Nilsson, 2000).

Inför implementering av Lgr 69 genomförde Skolöverstyrelsen ett Jämställdhetsprojekt, som slutrapporterades i två skrifter⁴ med samma titel - *Ett friare val*. Den ena var en kunskapsöversikt (1975) och den andra en handlingsplan (1978). Kunskapsöversikten hade ambitionen att bygga under skolans jämställdhetsarbete genom att väga mot varandra olika sätt att förklara könsskillnader i då aktuell forskning. Biologiska, psykologiska och sociologiska teorier presenterades och analyserades och slutsatsen blev att *social konstruktion av könsroller* var den bäst underbyggda förklaringen till könsskillnader. Genom olika åtgärder, bland annat insatser inom utbildnings- och yrkesrådgivning, skulle flickor och pojkar få redskap att frigöra sig från ”förlegade könsrollsattityder” och kunna välja fritt efter individuella preferenser. Noteras kan att nästan ett decennium förflöt mellan läroplanens målskrivning om jämställdhet och Skolöverstyrelsens handlingsprogram.

Differentiering i könsdimensionen handlade under 1970-talet alltså i hög grad om en arbetsfördelning, som inte längre uppfattades vara rationell eller relevant därför att arbetsliv, ekonomisk organisation och teknik kommit till en punkt där varken bondesamhällets storhushåll eller enförsörjarfamiljen med hemmafru var tänkbare alternativ. Traditionellt tydliga sociala roller och gränsdragningar både inom och utanför familjen gjorde könsdifferentieringen speciell och individuellt mera omedelbart påtaglig än exempelvis klassdif-

⁴ Det gjordes också en rad rapporteringar av skolförsök vilka gavs ut som stencil.

ferentiering. Noteras bör att genusordningens sexuella dimension i en mening lades åt sidan i arbetet med jämställdhet i skolan. I Skolverkets handlingsprogram för jämställdhet (*Ett friare val*, 1978) görs bland annat följande kommentar: ”Att skolan har att motverka och minska ... genomsnittsskillnader i maskulinitet och femininitet utan att skada den enskildes könsidentitet;” (s. 111). Skolans uppdrag var primärt att bidra till förändring av den sociala rollfördelningen mellan kvinna och man och arbetsmarknadens behov var en stark drivkraft. De sexuella relationernas form eller karaktär var därmed inte i fokus. I jämställdhetsprogrammet refereras dock till sexual- och samlevnadsundervisning (som fått en särskild utredning) och till diskussioner om konsekvenserna av en förändrad köns-(genus)ordning. Med referens till inledningsanförandet vid ett symposium 1976 skriver man bl a: ”[man bör] inför eventuella förändringar av förhållanden som sexualitet, parbildning, manlig dominans m.m. granska om de kan eller inte kan, kommer eller inte kommer att föranleda stress för människor eller grupper ...” (s. 67). Även om sex- och samlevnadsundervisning var en del av förändringspaketet så gjordes ingen stark koppling till jämställdhet och så har det varit in på 2000-talet (se också Wernersson, 2009). Utanför skolans värld har frågor om sexuellt våld och manligt dominansbeteende däremot kommit att bli alltmer centrala.

I könsrollsforskningen fanns – parallellt med den, kanske tillkämpat, svala och neutrala sociologiska analysen – hetare strömmar. Både Holter och Liljeström var tränade i att hålla huvudet kallt i sina analyser, men det var knappast någon tvekan om att deras ämnesval och slutsatser byggde på starka ställningstaganden drivna av insikter om att det också i hög grad handlade om makt och politisk kamp. Jämställdhetspolitiken var radikal trots att den delvis drevs av staten.

Arbete för jämställdhet handlar om påverkan och kan därför i sig vara en pedagogisk fråga och ett legitimt tema för pedagogisk forskning. Några sådana arbeten med *direkt* inriktning på jämställdhetsarbete har genomförts vid institutionen och beskrivs nedan.

Studier av jämställdhetsarbete

Huvudspåret i den pedagogiska genusforskningen i Göteborg har handlat om att beskriva, analysera, förstå och förklara hur kategorisering baserad på kön framträder och reproduceras i skolsammanhang. Ett annat stråk har fokus på jämställdhetsarbete, det vill säga hur man kan gå tillväga för att nå jämställdhet. Jämställdhetsforskning är en självklar del inom pedagogik eftersom den handlar om hur individer och organisationer kan påverkas till förändring enligt

en uttalad policy. Inom den svenska genusforskningen har generellt ”jämställdhetsforskning” och ”jämställdhet” som begrepp problematiserats i relation till feminism. Jämställdhetsarbete var nytt och radikalt på 1970-talet, men har senare i perioder, betraktats som alltför integrerat i statsapparaten. Det har därmed avradikaliserats och ansetts omöjligt att använda för den omvälvande samhällsförändring som krävs för att uppnå ett rättvist samhälle. Olika politiska ståndpunkter ger också olika konkret innebörd till jämställdhet. Det har inte i alla skeden varit oproblemiskt att som forskare använda jämställdhetsbegreppet, särskilt inte när feminism satts i direkt motsatsställning.

Parallellt med kontroverser om hur jämställdhet ska förstås och placeras in i vetenskapligt arbete så har någon slags konsensus rått inom skolans värld. Exempelvis har läroplanerna från och med Lgr 69 alla innehållit uppdrag till skolan att undervisa om könsroller respektive genus och arbeta för jämställdhet. I arbetet med jämställdhetsfrågan inför Lpo 94 transformerades det (vänster-)politiska jämställdhetsarbetet till en ”kunskapsfråga och en pedagogisk fråga” (Arbetsgruppen Kvinnligt och manligt i skolan 1994). Framförallt Moderaterna har haft svårt att se jämställdhet som uttryck för maktstrukturer och har valt att betrakta det som en fråga om individuell valfrihet. I samband med Lpo 94 betonades även renodlat biologiska förklaringar. Genom att beskriva jämställdhet som en pedagogisk snarare än politisk fråga löste man ett politiskt dilemma. Jämställdhet ska bygga på kunskap och inte på attityder, menade man i arbetsgruppens rapport:

Slutsatsen i *Vi är alla olika* (1994) att jämställdhet är en kunskapsfråga och en fråga som skall hanteras av professionella pedagoger kan tolkas som uttryck för strävan att ’avideologisera’ jämställdhetsmålet och göra skolans jämställdhetsarbete politiskt neutralt och betrakta verktygen för arbetet som tekniska snarare än politiska. Vetenskapliggörandet av jämställdhetsfrågan ger den legitimitet och gör det ibland möjligt att tona ner ideologiska motsättningar. Denna användning av vetenskap som legitimering blir i sig en form av ’spår’ som forskningen avsatt. (Wernersson, 2007, s. 39)

Om jämställdhetsarbete i skolan handlar några tidiga pedagogiska arbeten från GU. Wernersson (1980) analyserade olika ideologiska inriktningar och dessas kompatibilitet med olika av jämställdhetsåtgärder i skolan. Slutsatsen blev att ”ideologisk renlärighet” är svår att åstadkomma i praktiska åtgärder. Wernersson, Öhrn och Lander, (1984) följde ett jämställdhetsprojekt i en grundskola och fann bland annat svårigheter att motivera lärare att arbeta i ovanifrån initierade projekt. Hägglund, Wernersson och Öhrn (Skolverket, 1997) beskriver några lokalt initierade jämställdhetsprojekt inom ett av Skolverket drivet nätverk. I ett arbete på uppdrag av Vetenskapsrådet

(Wernersson, 2007) gjordes en kartläggning av effekter av jämställdhetsprojekt där det konstaterades att förekomsten av sådana projekt ska ses som indikatorer på intresse snarare än som verktyg med mätbara konsekvenser.

I en omfattande undersökning om *Jämställdhetsarbetets pedagogik* (Angervall, 2005) beskrivs hur man under det tidiga 2000-talet hanterar kravet att arbeta för jämställdhet i ett stort företag respektive på ett stort universitet. Angervall visar hur jämställdhetsarbetet inom det Stora Företaget transformeras och passas in i nyliberala principer om vinst som det enda målet och medarbetarnas plikt att göra detta mål till sitt eget. Jämställdhetsarbete på företaget genomförs därför som en ledarskapskurs som ska stödja karriärambitioner för en grupp särskilt utvalda kvinnor, vilka svarar mot företagets bild av ”den framgångsrika medarbetaren” och samtidigt kan förse företaget med ledarämnen. På detta sätt stöps idén om jämställdhet mellan könen i en individualistisk och elitistisk form, som snarare stödjer än ifrågasätter rådande ojämlikhet. Kvinnor som är beredda att satsa på karriär och är lojala med företaget får komma in i en inre krets av omhuldade medarbetare utan att den hierarkiska ordningen i dess olika dimensioner, varav kön är en, rubbas. Andra former av jämställdhetssträvanden hos anställda som handlar om basala frågor, som exempelvis arbetstider för småbarnsföräldrar passar inte in i företagets jämställdhetskoncept och de som driver sådana intressen avfärdas som ”rödstrumpor” av företagets jämställdhetsansvariga.

Det Stora Universitet vill stödja kvinnliga doktorander och medarbetare (vilka är en minoritet inom den aktuella fakulteten) genom olika aktiviteter. Centralt är att de kvinnliga doktoranderna får mentorer utanför högskolevärlden som kan informera om karriärstrategier och ge starkt självförtroende. Inom universitetets egna väggar finns omfattande forskning av relevans för jämställdhetsarbete, men denna kunskap används endast i begränsad omfattning. Det är uppenbart att företagsvärlden utanför akademien står för tongivande värdesystem. Även i den akademiska kontexten transformeras jämställdhetsarbete till ett elitprojekt för ett fåtal utvalda.

Detta arbete visar bland annat hur jämställdhetsarbete som ett pedagogiskt projekt, trots relativ konsensus om generella mål, kan tolkas på mycket olika sätt och till och med konstrueras som elitsatsningar. I både Företaget och Universitetet kom det vid den aktuella tidpunkten att handla om stöd till relativt väl etablerade kvinnor för att göra dem mer konkurrenskraftiga mot framgångsrika män. Den jämställdhetsideologi som speglas i detta arbete både ryms inom och skiljer sig från 1970-talets ideal. Det som ryms är arbetet att

förbättra kvinnors villkor, det som skiljer är att verksamheten riktas mot en relativt privilegierad grupp.

Könsdifferentiering i klassrummet och skolan

Huvuddelen av institutionens genusforskning har behandlat skolan och klassrummet och det var med tidigare beskrivet teoretiskt och ideologiskt bagage som arbetet med den första studien om könsdifferentieringen i grundskolan (Wernersson, 1977) påbörjades runt 1973. Ett syfte i denna studie var att beskriva praktiken i skola/klassrum med avstamp i de uttalade avsikterna om *lika behandling* i Lgr 69. ”Roll” var centralt begrepp och användes med tre olika perspektiv: som handlingsaspekten av position i en social struktur, som form/förväntningar i interpersonella relationer och som individuella könsrollsattityder. Könsdifferentiering antogs alltså komma till uttryck i relationer, i yttre sociala strukturer och internaliserade i individuella föreställningar. Den teoretiska utgångspunkten sammanfattades:

Könsrolldifferentieringen som en fas i individens utveckling är... oundviklig. Denna könsdifferentiering har dock som process inget omedelbart samband med den samhälleliga könsdifferentieringen d v s den konkreta arbets- och maktfördelningen mellan kvinnor och män. Samhällets könsrollsstruktur utgör emellertid en del av den sociala verklighet i vilket barnet söker orientera sig med hjälp av bl a en kategorisering av omgivningen i ’manligt’ och ’kvinnligt’. Detta innebär att konsekvenserna för individen av den ontogenetiskt⁵ bestämda könsdifferentieringen i allt väsentligt bestäms av differentieringsprocessens innehåll d v s den samhälleliga könsrollsstrukturen. (Wernersson, 1977, s. 35).

Mot denna bakgrund blev det intressant att empiriskt studera vad som mötte eleverna i skolkontexten och vilka idéer och värderingar som fanns i deras föreställningar.

I Wernerssons (1977) studie framkom bland annat att pojkar fick och tog fler lärarkontakter än flickor och att kontakter mellan elever av olika kön var få. Kognitiv utveckling i dimensionen konkret – abstrakt tänkande (se Sandgren, 1973), kunde också visas vara relaterad till hur könsroller uppfattades. Resultatet visade tydligt att elever av olika kön *inte* behandlades lika och att de själva gjorde åtskillnad. Skolan framstod i elevernas attityder ändå som en jämställd kontext jämfört med hem och fritid.

⁵ Ontogenes användes här i betydelsen ”individens utveckling genom lärande”.

Mekanismer för differentiering antogs i detta arbete vara både yttre, genom förväntningar och påverkan, och inre, genom internalisering och följsamhet mot förväntningar. Differentieringen sågs både som en process och en delvis fast struktur. Strukturen och processens former sattes under kritik och antogs inte vara ofrånkomlig eller legitim. Data insamlades med strukturerade observationer där autentiska händelsekedjor följdes, samt med frågeformulär som prövats genom deltagande närvaro i olika klassrum. Analyserna gjordes med statistiska metoder som möjliggjorde beskrivning av komplexa mönster och samband.

I ett senare arbete (Wernersson, 1980) analyserades olika ideologiska ståndpunkter och vilka konsekvenser dessa kunde tänkas få för skolans jämställdhetsarbete. Av de inledande raderna i denna rapport framgår att optimismen från 1970-talet hade falnat:

Från att ha beskrivits som ett av de mest betydelsefulla instrumenten för social förändring har skolan mer och mer kommit att betraktas som en vaktpost för det etablerade systemet, som en institution med upprätthållande snarare än förändrande funktioner. ... Jämställdhet mellan könen är ett sådant område där stora förväntningar på skolans insatser bytts i misstro. Klart uttalade och tämligen radikala målsättningar om skolans uppgift i strävandena efter jämställdhet mellan män och kvinnor finns redan i Lgr 69. Få synliga effekter kan noteras på t ex den inre miljön i skolan eller på yrkes- och utbildningsvalsmönster. (s. 1)

När klassrummet åter fokuseras i institutionens genusforskning (Öhrn, 1990) är det övergripande synsättet, i konsekvens med grusade förhoppningar och förändrade diskurser, än mindre optimistiskt. Öhrn identifierar tre olika ”perspektiv på könsskillnader i klassrummet” – socialisationsperspektiv, reproduktionsperspektiv och motståndsperspektiv. Alla tre kan fokusera på relationen individ-samhälle, på processen eller på skolsituationen. Denna gång kommer det empiriska materialet från klasser i årskurs nio och detaljerna i de individuella relationerna uppmärksammas mer. Mellan 1970-tal och 1980-tal har metodvalen i pedagogisk forskning förskjutits. Data inhämtas genom intervjuer som analyseras kvalitativt och statistiska analyser blir allt ovanligare. I Öhrns studie kombinerades dock strukturerade observationer (som analyserades kvantitativt) och öppna intervjuer där elevers och lärares egna resonemang och utsagor spelar huvudroll.

Syftet i Öhrns studie var dels att, med maktbegreppet i centrum, studera lärarens interaktion med elever av olika kön och dels att studera hur lärare och elever uppfattar varandra och hur de uppfattar könsskillnader i lärar-elevinteraktion. Om sin studie skriver Öhrn:

Det handlar för det första om klassrummets maktrelationer; elevers strategier för att hantera sin underordnade situation och innebörden av könsskillnader i sociala positioner. Motståndsperspektivet har här varit till hjälp för tolkningen av det empiriska materialet, och har också haft ett visst inflytande i formuleringsarbetet. Det handlar för det andra om synen på lärares könsdifferentierande behandling av elever. (s. 26)

Resultatet visar några könsspecifika mönster i lärare-elevinteraktionen. Flickor är exempelvis mer orienterade mot läraren som *person* och pojkar mer mot klassrummets *hierarkiska struktur*. Detta får följder för hur konflikter uppfattas och hanteras. Paradoxalt nog är det oftare pojkar som lärare uppfattar som specifika individer, medan flickor oftare ses som del av en grupp. Om inflytande och makt/motstånd drar Öhrn slutsatsen:

Flickors och pojkars elevposition är i mångt och mycket likartad, men de möter också skilda förväntningar och reaktioner, de förhåller sig själva på olika sätt till omgivningen och de har något olika slags social kompetens för att hantera sin situation. Deras motstånd kommer därmed att få något olika innehåll. Medan pojkars motstånd tycks avse positionen vis-à-vis läraren inom gruppstrukturen, tycks flickors motstånd gälla själva definitionen av klassrummets relationer. (s. 190).

1970-talets antaganden om att *likt* i verksamheter, värderingar och värde, borde vara en *rationell konsekvens* av ett omskapat samhälle hade kommit på skam, vilket försköt frågeställningarna under 1980-talet. Förskjutningen av perspektiv kan antas vara relaterad till en rad yttre förändringar. Mellan 1975 och 1990 sker en rad reformer så som: flera jämställdhetsavtal på arbetsmarknaden, lagstiftning om fri abort, rätt till sex timmars arbetsdag, lag mot könsdiskriminering i arbetslivet, sambolag, nationell handlingsplan för jämställdhet (Sveriges statistiska centralbyrå, 2012). Därtill kommer utbyggnad av barnomsorg och tillgång till preventivmedel som möjliggör nya former av livsplanering. Samhället har objektivt förändrats och ungdomar i skolåldern har en radikalt annorlunda kontext än sina föräldrar, jämställdhetättgärder har blivit standard och könsarbetsfördelningen har blivit tydligare och förlorat legitimitet. Samtidigt har många förväntade förändringar *inte* inträffat. Utbildnings- och yrkesval har innehållsligt bara förskjutits marginellt. Det finns också tröghet och direkt motstånd mot delar av jämställdheten. Män är exempelvis inte lika intresserade som kvinnor av förändringen utan vill gärna behålla en del av sina privilegier. Organiseringen av det samhälleliga arbetet räcker inte som förklaring till könsdifferentieringen. Elisabet Öhrns betoning av makt och motstånd mot makt var därför i tydlig samklang med nya insikter om jämställdhetens villkor och i linje med motståndsteoriernas framväxt i framför allt

brittisk forskning (exempelvis Willis, 1977; Davies, 1983, 1984). En sådan utgångspunkt innebär att makt i *direkta* relationer tydliggörs och sätts i fokus. I Öhrns avhandling avsåg analysen kön, senare arbeten integrerade också social klass och etnicitet (t.ex. Öhrn, 2000, 2009).

Det internationella inflytandet har över tid ökat bland annat genom dramatiskt ökad volym på kritisk forskning om kön. Sverige var, som framgätt, först med tydliga nationella politiska jämställdhetsmål och en ”kvinnovänlig stat”. Inflytandet, från främst den anglosaxiska världen, innebar forskning grundad i andra erfarenheter och med delvis andra frågeställningar än de svenska/nordiska. Det är svårt att i efterhand avgöra om något gått förlorat genom denna ”idéimport” genom att den specifika kontexten inte alltid varit tydlig (se också Weiner & Öhrn, 2009). Samtidigt har forskningsimporten sannolikt gett uppmärksamhet åt aspekter och teorier som varit fördolda under den lokala retoriken. Till detta kommer generella inomvetenskapliga diskussioner om vilka frågor som ska ställas, vilka forskningsmetoder som ska användas och relationen däremellan.

I början av 2000-talet är årskurs nio återigen i fokus (Holm, 2008, 2010). Fullt medvetna om risker med slutsatser om förändring över tid genom jämförelser mellan enskilda studier gör vi ändå reflektioner över vad som *kan* ha hänt. När Holm studerar hur differentiering mellan flickor och pojkar skapas/finns i skolsammanhanget är hon huvudsakligen inriktad på att eleverna är de *aktiva* i ”konstruktionen av femininitet och maskulinitet”. Lärare beskrivs som centrala personer med mer eller mindre aktiv del i norm-sättande i klassrummet när intresset riktas mot hur de talar om och interagerar med sina elever. Läraren beskrivs dock som ”medskapare”, inte som auktoritet, i elevernas könskonstruktioner.

Strukturellt definierade ”könsroller” är sedan länge nedtonade och *femininiteter* och *maskuliniteter* är de aktuella uttrycken för könsdifferentieringens form. Holm skriver i avhandlingens inledning:

Utgångspunkten är att kön är något som ständigt skapas och återskapas i individers relationer till varandra, men även i förhållande till omgivande kontexter och de normer som råder där. ... Det finns ... vissa ramar som dess aktörer har att förhålla sig till. I min studie har jag velat undersöka några av dessa ramar och hur elever formas i förhållande till dem. Dels kan det handla om olika regler och normer som finns för att bli en god elev, dels om förväntningar på hur man som flicka respektive pojke ska vara och se ut för att passa in och bli accepterad. ...

Mer preciserat kan sägas att syftet med min undersökning är att studera femininiteter och maskuliniteter så som de framträder i två skolkontexter. (s. 13)

I syfte att försöka ringa in de ideal och normer som finns beträffande kön och utifrån dessa studera olika positioner av femininiteter och maskuliniteter studerade Holm bl.a. elevernas kamratgrupperingar och hur eleverna resonerade om frågor kring popularitet och status. Studien visar att flickor och pojkar blir populära genom likartade karaktäristika. Att se bra ut, vara sportig, prestera bra i skolan och ha ett stort socialt nätverk med både flickor och pojkar är sådant som ger status för båda könen. Femininitet och maskulinitet uttrycks dock olika beroende på sammanhang. Samtidigt som samma krav för social framgång ställs på båda könen så glorifieras det som associeras med manlighet och förminskas det som associeras med kvinnlighet. Den hierarkiska ordningen mellan könen består i skolmiljö även om ramarna vidgats.

Som teoretisk referensram används bland annat arbeten av Connell (1996a, 1996b, 2003), en av de dominerande teoretikerna inom pedagogisk genusforskning från och med 1990-talet. Genom arbeten om maskulinitet och genus har Connell gett en inom pedagogik användbar sociologisk teori-konstruktion där kön/genus ses som både en storskalig social struktur och grund för personlig identitet. Connell (2002) definierar genus:

Gender is the structure of social relations that centers on the reproductive arena, and the set of practices (governed by this structure) that bring reproductive distinctions between bodies into social processes. (s. 13).

Definitionen utgår, liksom Holters från 1972 (ovan), från kön/genus som en ordnande social struktur. 1970-talsdefinitionen är vidare genom att inte entydigt begränsa genus till den reproduktiva sfären, vilket torde vara grundat i att kön formade en mer ”komplett” arbetsfördelning i den agrara kultur som fortfarande utgör bas för Holter, men är avlägsen för Connell. Det är möjligt att tolka de två definitionerna som besläktade, men formulerade i olika samhällliga realiteter. Minst tre decennier skiljer Connell från Holter och de utgår från olika samhällen, vilkas genusordningar sannolikt skiljer sig i olika avseenden. Det kan dock antas att en försvagning av kön som ”formell” grund för arbetsfördelning är global. Reproduktion och sexualitet har därmed blivit de enda funktionella grunderna för genusordning.

Sociologisk genusteori ”importeras” alltså på 1990-talet, snarare än utvecklas ur det politiska och vetenskapliga försprånget i Norden. Norden är ett litet och marginellt språkområde med en delvis annorlunda kultur än övriga västvärlden (Coulter & Wernersson, 1999), men det finns också andra förklaringar. De allmänsociologiska begreppen inom genusforskningen kom i bakgrunden under 1980-talet när antagandet om det *rationella* i en jämställd genusordning ersattes med makt- och konfliktperspektiv. Kritiken resulterade

i att kvinnoforskning och särart betonades starkt och ur detta växte bland annat feministisk ståndpunktsteori (Longino, 1993). Kvinnors underordnade ställning ger, menade man, insikter som män genom sin överordning inte har tillgång till. Ståndpunktsteorin ger därigenom kvinnor en självklar position inom vetenskap. Här finns också antagandet om att underordningen ger en *universell* kvinnlig erfarenhet. Postmodern teori (Longino, 1993) omöjliggör efterhand detta antagande genom (bl a) kritiken av dikotomisering. Exempelvis skulle det vara absurt att tredje världens fattiga kvinnor delar erfarenheter med amerikanska feminister med akademisk grad. Med begreppet *intersektionalitet*, betonas att den unika kombinationen av positioner i differentieringar avgör den individuella erfarenheten av kön. Strukturella och kontextuella faktorer blir åter intressanta och Connell lyckas förena drag inom olika ansatser och blir därmed mycket användbar. Connells mycket använda begrepp *hegemonisk maskulinitet* utgår från kategorisering av inbördes rangordnade former av maskulinitet. Parallellt har olika former av femininitet identifierats.

I ett annat arbete inom utbildningsvetenskapliga fakulteten i Göteborg från början av 2000-talet studeras skolämnet hem- och konsumentkunskap (Pettersson, 2007). Pettersson beskriver hur flickor och pojkar samspekar i en traditionellt starkt kvinnlig kontext där det *samtidigt* finns en uttalad målsättning om jämställdhet. Här observerades elever i årskurs åtta respektive nio.

Resultaten visar dynamiska och komplexa könsmonster. Elever av båda könen agerar enligt ett spektrum av handlingsmönster med individuella variationer där handlingar i klassrummet genomförs relativt jämställt. Det finns också subtila genusordningar som visar sig vid särskilda tillfällen. *Utförandeformen* för handlingar skiljer sig åt genom kontextens ”könskodning”. Exempel: Alla bidrar till dukning, men flickor bryter servetter och pojkar flyttar bord. Peterson skriver:

... en flicka i hem- och konsumentkunskap har inte samma förutsättningar som en pojke och vice versa. ... I studien har flickors respektive pojkars positioneringar visats i förhållande till ämnet i sig, men också i relation till varandra och olika arbetsuppgifter. Olika slags genusordningar, som uttrycks genom över- respektive underordning, har synliggjorts beroende på kontextens kodning. ... Marken i rummet de trampar på har olika laddning utifrån såväl strukturella, symboliska som individuella principer. (s. 172)

Petterssons slutsats är att kontexten i hem- och konsumentkunskap utgörs av ”säker mark” för flickor, men är ”minerad” för pojkar även om båda könen deltar lika mycket. En problematisering av jämställdhet är viktig i detta skolämne och lärarens genusmedvetenhet har stor betydelse.

Både Petersson och Holm visar, med olika fokus, att gränserna mellan elever av olika kön är oskarpa både för aktiviteter och relationer. Båda studierna visar ändå tydliga genusordningar där det kvinnliga nedvärderas och det manliga uppvärderas.

Könsdifferentiering i klassrummet över fyra decennier

En uppenbar likhet i klassrumsstudierna är antagandet om könsdifferentiering som en ”social konstruktion” som delvis görs i interaktion mellan människor. En skillnad, som antas ha *en* grund i faktiska förändringar, är en gradvis förskjutning av intresset från samspelet mellan *lärare* och elever till samspelet mellan *eleverna*. Minskad ”lärarcentrering” med ökat utrymme för eleverna i skolan torde vara en aspekt av betydelse. Detta är inte enbart kopplat till genus, men skolans jämställdhetsmål hänger samman med omformning av relationer i demokratisk och antiauktoritär riktning.

Individvariationen *inom* respektive kön överstiger vida genomsnittliga gruppsskillnader, något som lätt kan visas med kvantitativa metoder. Detta beskrevs också på 1960-talet. Diskussionen om variation i dag handlar snarast om ”differentiering inom differentieringen” och rör ”typer” av uttryck för genus (femininitet och maskulinitet) snarare än individvariation. I Holms studie från 2008 fokuseras exempelvis olika former av ”maskulinitet” och ”femininitet” genom anknytningen till Connells teori. Även Petersson konstruerar empiriskt ”idealtyper” av elevbeteenden i hem- och konsumentkunskap och visar att typerna har olika frekvens och form beroende på elevens kön.

För resonemangets skull antas att skillnader i fokus mellan äldre och yngre studier inte beror på tillfälligheter. Könsrollsteori, som den användes i nordisk forskning, innehöll antagande om en tydlig struktur av arbetsuppgifter och därtill passande egenskaper som tillskrevs kvinnor och män. Den starkt köns-segregerade arbetsmarknaden av idag kan väl sägas ha ett kulturellt ”folkligt stöd”, men den saknar ”ideologisk legitimitet” och betraktas som problematisk snarare än funktionell. Behovet att förklara bestående könsdifferentiering i varierande former finns dock kvar.

Ett problem som måste hanteras är hur ”skillnad” i differentieringen ska benämnas och förstås. Könsroller i funktionalistisk teori gjorde sin (förmodade) nytta i strukturella positioner och handlingar. Maskuliniteter och femininiteter, som beteckningar på skillnad, framstår inte som lika förankrade i samhällets organisation och har betydelse *endast* som grund för identitet och maktordning. Maskulinitetens/femininitetens ”substans” är, lika lite som

könsrollens, materiell. Synliga biologiska skillnader blir tecken och/eller ”förevändning” för differentiering och komplexa föreställningar om *hur* kvinnor och män är olika. I detta avseende är de teoretiska inramningarna kanske inte så olika varandra. *Beteckningarna* maskulinitet och femininitet är dock lika problematiska som *roll* då de kan uppfattas avse fasta egenskaper knutna till anatomiskt kön.

Antaganden om en relativt fast övergripande genusordning finns över hela perioden. Arbetsfördelningen och makt som bas för genusordning ersätts emellertid i allt väsentligt av en maktordning grundad enbart i reproduktion och sexualitet. Även antaganden om variation och förändring inom den övergripande ordningen finns under hela perioden.

Några framträdande teoretiska riktningar har nämnts ovan, men det finns många fler som varit betydelsefulla under längre eller kortare perioder. Psykoanalytisk teoribildning i olika varianter har varit framträdande. Konstruktioner av kön antas här bygga på individuell insikt om konsekvenser av anatomisk skillnad för livsvillkor. Kohlberg (1966) skapade och prövade empiriskt en kognitiv-utvecklingsteoretisk ram för konstruktionen av ”könsidentitet”. Slutsatsen var att när barn i åldern 3-5 år förstått att könstillhörigheten är bestående inriktar de sig på att konstruera attribut som förstärker en positiv könsidentitet. Chodorow (1978) kombinerar psykoanalys och sociologi och förklarar skillnader i könidentitet och -roller med skillnader i föräldransvar.

I senare postmodern infattning har Judith Butler ytterligare utvecklat tanken att kön ska förstås som skapat genom sociala handlingar och inte som uttryck för en given inre natur.

There is no gender identity behind the expressions of gender; that identity is performatively constituted by the very ‘expressions’ that are said to be its results. (Butler, 1999, s. 33)

Centralt här är den starka betoningen av upprepade språkhandlingar liksom att ”görandet av kön” sker kontinuerligt och relaterat till situation. Detta är i *princip* och *logik* besläktat med den sociala inlärningsteori och rollteori som fanns i bakgrunden till grundskolans läroplan 1969 även om konnotationerna är helt andra.

En annan förskjutning av intresset handlar om kritik av normen om heterosexualitet. En ny differentiering sker därmed inom genusordningen genom att sexuell läggning och sexuella preferenser synliggörs och kategoriseras.

När det gäller samhälls-/strukturnivån har Connell nämnts. Under samma tidsperiod (från 1990-talet) är det i Sverige en historiker, Yvonne Hirdman (1988, 2001), och inte en sociolog som formulerar den för tiden mest använda

strukturella teoriramen. Hon beskriver bland annat de två grundläggande principerna för genusordningen som att könen inte ska blandas och att manligt kön alltid överordnas.

Köns-/genusvetenskapens tvärvetenskapliga karaktär innebär ibland att de olika ämnena och perspektiven kompletterar varandra på ett systematiskt sätt. Det innebär även att samma frågor dyker upp inom olika ämnen och kanske ges likartade svar. Med olika terminologi och inramning kan det vara svårt att se likheter. Pedagogiska studier av genusordningar i skolan har tagit intryck av olika teoretiska strömningar vid olika tidpunkter. Skillnaderna i grundläggande synsätt är kanske inte dramatiska genom att antagandet att könsbundna beteendemönster skapas i sociala relationer och är anpassade efter sammanhang.

Kön, genus och lärarna

Institutionens genusforskning rymmer även studier av *lärare* ur köns-/genusperspektiv. I ovan beskrivna arbeten riktades intresset mot eleverna, men inledningsvis sågs lärarna som centrala företrädare för samhället och bärare av dess ideala normer. Lärarens, som auktoritet och rättesnöre, synliggörande av elever bedömdes vara särskilt viktig. Fördelning av uppmärksamhet antogs betydelsefull både för möjligheten att lära och för elevers känsla av värde och identitet. Mer positiv och mindre negativ uppmärksamhet från läraren antas som grundprincip vara bättre för en elev. Likvärdig behandling från läraren sågs i det tidiga jämställdhetsarbetet som den viktigaste åtgärden för rättvisa. Vi har ovan sett hur denna uppfattning delvis förskjutits. Holm (2008) beskriver exempelvis lärare som ”medkonstruktörer” och ger dem därmed samma betydelse som elever.

Efterhand sker också en förskjutning av intresset mot lärarens *arbetsituation*. Arbetet med jämställdhet är av delvis annan karaktär än ren ämnesundervisning. Risken att lärare skuldbeläggs för att inte lyckas göra det omöjliga, exempelvis att agera jämställt i ett könsdifferentierat samhälle, ger ett motiv att studera lärarens arbetsituation. Demokratiseringen av klassrummet som också kan beskrivas som förlust av auktoritet för läraren, kan vara ett annat. Ett tredje motiv kan handla om den ökade individualiseringen som förändrat lärar-elev- respektive elev-elevinteraktionen. Oavsett orsak så inträffade en förändring från intresse för läraren som professionellt redskap till intresse för läraren som professionell person.

Gannerud (1999, 2001) valde att använda de, vid tidpunkten, omdiskuterade begreppen genus och genusperspektiv när hon på 1990-talet studerade

kvinnliga lärares upplevelse av sin arbetssituation. Om den pedagogiska genusforskningen skriver hon:

Sådan forskning har oftast handlat om eleverna och deras situation. I denna bok är det emellertid lärarna som är i fokus. Som lärare tillbringar man många år på sin arbetsplats och påverkas därmed av de normer och föreställningar som präglar skolan och dess verksamhet. (Gannerud, 2001, s. 5).

Under 1980- och 1990-talen utvecklas först kvinnoforskning och sedan genusforskning snabbt och de teoretiska perspektiven växlar. Kvinnliga förhållningssätt och kvinnors erfarenheter synliggörs som värdefulla *i sin egen rätt* inom en rad forskningsområden. En annan sorts uttryck för detta var de *Fora för kvinnliga forskare och kvinnoforskning* som skapades vid svenska universitet och högskolor runt 1980. Dessa fora skulle främja forskning med köns- och särskilt kvinnoperspektiv, men de skulle också ge stöd för kvinnliga forskare inom alla vetenskapsområden. Vid denna tidpunkt etableras också skillnad mellan *jämställdhetsforskning*, som handlar om hur det politiska målet jämställdhet ska nås, och *kvinnoforskning*, som handlar om att utveckla kunskap om kvinnors liv och villkor. Ämnet kvinnovetenskap etablerades och blir så småningom genusvetenskap när intresset att uppmärksamma män ur könsperspektiv utvecklas. *Feministisk* forskning utvecklas som radikalt alternativ till ovanifrån styrd jämställdhetsforskning.

Pedagogiska frågor hade varit av visst allmänt intresse så länge den tidiga könsrollsocialisationen sågs som grundbult i genusordningen. De blev mindre intressanta genom idén om en kontinuerlig och kontextuell konstruktion av genus som maktrelation. Inflytandet från exempelvis filosofi och litteraturvetenskap ökar också inom pedagogisk genusforskning. Insikten/antagandet att ett nytt *innehåll* i uppfostran och undervisning inte var en kungsväg till ett jämställt samhälle försköt fokus. Några inslag i denna utveckling är särskilt relevanta inom pedagogiken.

Den amerikanska psykologen Carol Gilligan väckte i början av 1980-talet stor uppmärksamhet med sin omtolkning av människans moralutveckling (Gilligan, 1982). Hon hade arbetat tillsammans med Lawrence Kohlberg, som utvecklat en *moralstadieteori*. Moralutvecklingen börjar, enligt denna teori, i barnets egocentriska oförmåga att se bortom egna intressen och slutar i den vuxnes förmåga att anamma generella principer för moraliskt handlande. Gilligan noterade att empiriska resultat pekade mot att andelen män var större än andelen kvinnor i det högsta moraliska stadiet och hade svårt att acceptera detta som korrekt. I egna analyser visade hon att fler kvinnor än män resonerade *relationellt* snarare än utifrån rättvisepprinciper. Hon tolkade detta som att

kvinnor oftare än män tar hänsyn till konsekvenser för sociala relationer av moraliskt motiverade beslut. Huvudpoängen är att det ”kvinnliga” sättet är annorlunda än det ”manliga”, men inte mindre kognitivt eller moraliskt avancerat. En annan centralgestalt här är den pedagogiska filosofen Nel Noddings, som liksom Gilligan betonar relationer som drivkraft i etiskt handlande och knyter relationsorientering till kvinnor. Noddings är central i forskningen om kvinnliga lärare genom omsorgsaspekten av läraryrket (Colnerud, 2006). Kvinnlig *ansvars- eller omsorgsrationalitet* kontrasterades också av andra forskare, också i Norden (t.ex. Waerness, 1978, Ve, 1982), mot manlig *teknisk begränsad rationalitet* och ”kvinnlighet” uppvärderades systematiskt inom detta och andra områden.

Gannerud (1999) undersöker i nämnda studie innebörden av att vara kvinna i arbetet som lärare och söker synliggöra de särskilda villkor och förväntningar som genusordningen ger. Omsorgsetik och ansvarsrationalitet är centrala begrepp för att förstå kvinnliga lärares (särskilt i arbetet med yngre barn) arbetssituation och identitet. Ett tema i arbetet är att omsorgsrationalitet värderas lågt då förmåga till omsorg ses som en naturgiven kvinnlig egenskap, snarare än en professionell kompetens. Studien visar att de intervjuade lärarna använder personliga erfarenheter, exempelvis som mammor, i yrkesmässiga relationer till elever och föräldrar. Samtidigt finns en strävan att utveckla förmågan att använda de nödvändiga omsorgsrelationerna i lärararbetet. Personliga erfarenheter transformeras målmedvetet till professionell kompetens. Lärarnas professionella kunskaper om föräldrars betydelse för barnen påverkar också deras förhållningssätt till det egna föräldraskapet. Genusordningen tas för given och en effekt är att många av de intervjuade uppfattar dominansen av kvinnor i lärarkåren som problem. De ser det som en brist att inte kunna vara ”manliga förebilder” och korrekt förmedla genus till pojkar.

I en senare studie om lärares hantering av genusordning (Hjalmarsson, 2009) ingår både kvinnor och män. Frågeställningarna handlar dels om hur lärare uppfattar yrkets genusordning och dels om hur genus kommer till uttryck i tolkningen av lärararbetet. Teoretisk ram hämtas åter från Connell, men också Hirdmans (2001) begrepp *genuskontraktet* används som struktur åt beskrivningar av lärararbetet. Resultatet visar att kvinnligt kodade aspekter av lärararbetet – omsorgs- och relationsarbete – av både kvinnor och män beskrivs som en utmaning som stör den *egentliga* läraruppgiften att undervisa i skolämnena. Uppfattningen om genusordningen i och genom yrket är motsäggelsefull. Samtidigt med en stark betoning av att kompetens och yrkeskicklighet är individuell och inte könsrelaterad, så tenderar vissa *arbetsuppgifter* att bli

genuskodade. Kvinnliga och manliga lärare betonar dock i samma mån relationer och omsorg, när de beskriver sina arbetsuppgifter trots att detta skulle kunna uppfattas som ”kvinnligt”. Så här sammanfattas några resultat:

Kvinnor verkar anta och män tycks bekräfta att män har fördelar i arbetet därför att de är män, delvis därför att de är så få, delvis för att de kan representera något ’annat’ än de kvinnliga lärarna. För kvinnorna verkar deras majoritetsposition innebära att de inte blir lika synliga för granskning. Ett sätt att hantera sin majoritetsposition är att beskriva den som beklaglig för elever och att nedvärdera ’det kvinnliga’. (s. 145)

Män förväntas ha en könsbunden förmåga att hantera besvärliga elevgrupper, vilket Hjalmarsson reflekterar över:

I den allmänna debatten förekommer diskurser om att det är förnedrande för kvinnor att kvoterats in i ett yrke, eftersom detta uppfattas som att man inte blir erkänd för sina meriter för yrket ifråga. Att manliga lärare tilldelas ansvar för klasser i första hand på grund av sin könstillhörighet, kan ses som ett parallellt fenomen men diskuteras inte. (s. 146)

Ett gemensamt tema för dessa två studier (Ganneruds respektive Hjalmarssons) är att undersöka värderingar av manligt och kvinnligt. Båda visar samma tendenser att det ”manliga” värderas upp och det ”kvinnliga” värderas ner även i arbetet som lärare för yngre barn. Tidstypiska teoretiska skillnader mellan de två studierna är att den första präglas av trenden att synliggöra och uppvärdera kvinnor och kvinnlig rationalitet, medan den andra i viss mån präglas av problematisering av manlighet.

I dessa studier är *värde* centralt och den differentieringsaspekt som särskilt betonas kan sägas vara *föreställningar* om kvinnligt och manligt. Differentiering av individer med olika könstillhörighet är utgångspunkt (inte studieobjekt) i den första studien genom att enbart kvinnor ingår. I den andra jämförs kvinnor och män/kvinnligt och manligt.

I Holms (2008a, 2008b) studie (ovan) beskrivs skolan, inklusive lärarna, som en arena och agent i elevernas könsskapande processer. Holm beskriver hur lärarna genom sitt agerande i klassrummet ibland stödjer och ibland motverkar vissa former av femininiteter och maskuliniteter. Då läraren släpper sin formella roll och blir personlig förmedlas könsstereotyper och exempel ges på hur lärare spontant och oflekterat, ofta humoristiskt, ”understödjer en könsregim där särhållandet mellan könen och den asymmetriska maktrelationen framträder tydligt”. Skolans officiella jämställdhetsmål, som inkluderar ett kritiskt förhållningssätt till etablerad genusordning, stöds alltså inte alltid av lärarna, vilka liksom alla andra är inordnade i den kulturella genusordningen.

Den låga andelen män i lärarkåren och framförallt i förskolan har länge betraktats som problem av flera skäl. Ovan nämndes exempelvis att kvinnliga lärare kan beskriva som en brist att de inte kan vara ”manliga förebilder”. Till lärarstudier inom pedagogik kan också räknas ett par arbeten relaterade till bristen på manliga förskollärare. Den första studien (Wernersson & Lander, 1979) var en utvärdering av den könskvotering till förskolläraryt utbildning, som pågick mellan 1971 och 1979. Män kunde ansöka i fri kvot och då få ett poängtillskott. Kvoteringen var delvis framgångsrik genom att fler män antogs, men ett problem var att männen föreföll lämna barngrupperna och bli överrepresenterade i de få karriärpositioner som yrket erbjuder. Utvärderingen visade också hur motstridiga argumenten för fler manliga förskollärare var under förskolans uppbyggnadsskede.

Fyra decennier senare (Granbom & Wernersson, 2012) är frågan åter högaktuell. Andelen män i förskolan är fortfarande lika liten (ca 3 procent) och detta är åter ett politiskt problem. På uppdrag av Skolverket⁶ undersöktes hur situationen ser ut över landet och vad som gjorts för att rekrytera män. Mellan 1971 och 2012 förändrades samhället på många sätt av relevans för förskolan. Kvinnor har etablerat sig fast på arbetsmarknaden och förskolan har byggts ut till att omfatta en stor majoritet av alla barn. Förskolans uppdrag har också ändrats från att i första hand vara en omsorgsform till att bli en del av skolorganisationen med egen läroplan. Trots förändringar av genusordningen så är alltså andelen män i barnomsorgen densamma. Även argumenten för fler män är likartade och fortfarande motstridiga. De handlar om jämställdhet och arbetsvillkor, men främst om män som förebilder och förnyare. Liksom i Hjalmarssons studie (ovan) antas män tillföra något högkvalitativt som kvinnor inte kan åstadkomma. Det framstår som diffust vad *i sak* det handlar om, men det är kopplat till manligt kön och maskulinitet och därmed ouppnåeligt för kvinnor. Ett hinder för män att arbeta med yngre barn, som inte alls nämndes i 1970-talets diskussion, är risken för misstanke om pedofili. Trots att risken finns i hela västvärlden är forskning närmast obefintlig, klart är emellertid att det är män – på något undantag när – som ses som presumtiva förövare. Det har också framkommit (Warin, 2013) att många manliga förskollärare upplever obehag bara genom risken att utsättas för misstankar. Manligheten antas inte bara innehålla en särskild oersättlig ”essens”, utan uppfattas också som farlig.

⁶ Uppdraget var placerat vid Högskolan Väst.

Kön/genus i förskolan

Köns-/genusperspektivet i förskoleforskning följer i huvudsak de teoretiska och politiska trender som gäller för skolan och pedagogiken generellt, men har också sina särskiljande drag. Även detta område har en lång tradition på pedagogikinstitutionen. Exempelvis visade Kärby (1987) att flickor i förskolans fria och informella verksamhet hade en mer framträdande position än pojkarna. I de strukturerade, skollika, aktiviteterna (för framförallt 5-6-åringar) framträdde samma mönster som i skolan genom att pojkar fick och tog mer uppmärksamhet.

I ett arbete om ”sex-typing” i barns utveckling från samma tid (Hägglund, 1986) används en utvecklingsekologisk modell (FAST-projektet, 1985; Bronfenbrenner, 2005) där system på olika nivåer runt det individuella barnet särskiljs. Frågeställningen handlar om hur barn ”typifieras” (eller differentieras) efter könstillhörighet under småbarnsåren. Föräldrar, förskollärare och lärare skattade barns beteenden, förhållningssätt och förmågor i hemmet, i förskolan och i skolan med hjälp av olika instrument. Studien visade bland annat samband mellan könstypifiering och mödrars utbildning. Över tid, dvs. från 4-5 till 7-8 års ålder förändrades förväntningar relaterade till könstillhörighet på olika sätt. I materialet finns betydande variationer relaterade till bland annat socio-ekonomisk bakgrund, familjesituation och mödrarnas utbildningsnivå. Exempelvis var pojkar med högutbildade mödrar mindre maskulint typifierade än pojkar med lågutbildade mödrar. Högre grad av feminin typifiering hos pojkar var kopplat till mer positiva relationer till andra barn och bättre prestationer i matematik. En generell slutsats är att barn under sin uppväxt möter olika typer av förväntningar beroende på en rad miljöfaktorer och att könstypifieringen varierar mycket.

När Hellman (2010) närmare 25 år senare studerar konstruktion av ”pojkheter” i förskolemiljö så har mycket hänt i den teoretiska inramningen. Hon beskriver syftet med arbetet:

Studiens övergripande syfte är att undersöka normer om pojkighet i en förskola. I fokus är hur normer skapas, upprepas och omförhandlas av flickor, pojkar och pedagoger i barns praktiker på en förskoleavdelning. Mer avgränsat har studien berört frågor om:

1. Vilka subjekspositioner görs möjliga för flickor och pojkar i relation till normer om pojkighet?
2. Hur kommer normer om pojkighet till uttryck i förskolans sociala rum?
3. Hur gör flickor och pojkar då de förhandlar normer om pojkighet i de sociala rum där kön och ”typisk pojkighet” betonas? (Hellman, 2010 s. 36)

Differentiering antas här skapas genom *förhandlingar av normer*. Ordningar skapas då pedagoger och barn svarar på handlingar, vilka ofta genomförs av de barn som är äldst, som är mest aktiva eller som bryter normer. Av barns många handlingar under en dag, uppmärksammas bara vissa och kategoriseras som ”flickiga” eller ”pojliga”. Hellman visar också hur det tydligt könskodade ges inflytande i förskolans verksamhetsplanering. Samtidigt ges vissa ”könade” positioner, i synnerhet positionen ”typisk pojke”, låg status och låg grad av inflytande bland pedagoger och barn. Högst status i förskolan har, hos både pedagoger och barn, det ”självgående” kompetenta barnet. Barn i denna position ges stor frihet att välja eftersom agerandet sker inom det normsystem förskolan anser acceptabelt.

Studien visar hur kön skapas genom förhandlingar samtidigt som det existerar föreställningar om naturliga könsmonster och handlingar som anses ”typiska” för flickor respektive pojkar. Ålder blir genom det nedsättande begreppet ”bebis” en förstärkande markör för könsskillnad då epiteterna ”stor flicka” och ”stor pojke” är förebilder för korrekt könsspecifikt beteende. Ständiga förhandlingar pågår *samtidigt* med förväntningar på att könstillhörigheten är självklar för barnen.

Studien från 1980-talet och studien från 2000-talet uppvisar likheter i att det finns betydande variation i relation till en mer eller mindre fast könsordning. I båda fallen framgår att mognad och kompetens, som återfinns oftare hos flickor, uppskattas av såväl barn som vuxna och att ”typiska pojkar”/ utpräglad maskulin könstypifiering kan framstå som problem. Genom skillnader i teoretiskt förhållningssätt och språkdräkt är det svårt att göra detaljerade jämförelser. I den senare studien undersöks hur könsordningen kommer till uttryck i vardagen på en förskola och hur denna förhandlas av flickor, pojkar och pedagoger. Valet av termen ”förhandling” uttrycker ömsidigt utbyte till skillnad från enkelriktad påverkan. I den förra studien antas att det går att identifiera en gemensam föreställning om köns-/genusordning som kan användas som referenspunkt för att beskriva variationer. Strukturer på olika nivåer är centrala som förklaringsgrunder i den äldre studien, medan de tonas ner i den nyare med dess fokus på förskolans autentiska praktik. Även i studiet av yngre barn finns förskjutningen från struktur till individ(/relation) och från vuxnas socialisation till barns agens. Det är dock inte möjligt att avgöra vad som är skillnader i barnens *faktiska* villkor respektive *teoretiskt* motiverade skillnader i synsätt.

Kön/genus, begåvning och prestationer

Könsskillnader i begåvning/förmågor har historiskt varit en feministisk stridsfråga och en vetenskaplig tvistefråga. Omfattande forskning och praktisk erfarenhet över lång tid visar att några betydelsefulla könsskillnader i kognitiva förutsättningar inte finns. En stor kunskapsöversikt om psykologiska könsskillnader gavs ut i mitten på 1970-talet (Maccoby & Jacklin, 1974). Rådande föreställningar om könsskillnader formulerades i 19 hypoteser, som testades mot befintlig empirisk forskning. Över 1400 studier granskades. För fyra av de 19 hypoteserna kunde könsskillnader beläggas: högre verbal förmåga hos flickor, högre visuell/spatial och högre matematisk förmåga hos pojkar och mer aggressivitet hos pojkar. För åtta hypoteser kunde ingen könsskillnad beläggas, medan resultatbilderna var oklar för återstående sju. Trettio år senare prövades (Hyde, 2005, 2008) "the gender similarity hypothesis" genom att metaanalyser sammanställdes och analyserades. Då fanns endast negligerbara skillnader i verbal och numerisk förmåga och oklarheter när det gäller spatial förmåga. Könsskillnad i aggressivitet fick emellertid belägg också i Hydies studie.

Inom Göteborgspedagogikens genusforskning har relationen mellan kön/genus och kunskaper eller prestationer studerats. Rosén (1995, 1998) jämförde flickors och pojkars kunskapsmönster i ett material omfattande drygt 1 000 elever i årskurs 6. Med avancerad statistisk metodik (strukturell ekvationsmodellering) beskrivs hur en observerad prestation bygger på olika aspekter av intellektuell förmåga. Rosén använder en teoretisk modell där förmågeaspekter ordnats hierarkiskt efter grad av "specialisering". *Flera* typer av förmågor antas nödvändiga för att lösa varje sorts testuppgift. En numerisk uppgift kräver exempelvis att tecken – siffror och eventuellt bokstäver – kan tolkas och att en beräkning eller en logisk operation kan utföras. I undersökningen gjordes 29 jämförelser av faktiska prestationer och 14 av dessa uppvisade könsskillnader. Skillnaderna var små och i de flesta fall till flickornas fördel. Noggranna analyser enligt den teoretiska modellen visar dock att flickor och pojkar verkar lösa uppgifterna på delvis olika sätt. Pojkarna verkar vara mer specialiserade och använda "smala" förmågor, medan flickorna tycks använda sin generella intellektuella förmåga för alla typer av uppgifter. Rosén ger följande exempel:

Females equal performance on mathematics tests, and male superiority on the Num Asch' dimension, indicate that the two groups may focus on different objectives during their lessons in mathematics. Females seem to

nurture their general intellectual abilities, while males seem to nurture their numerical achievement skills. (1998, s. 44)

Rosen drar också slutsatsen att flickor och pojkar *använder* sina förmågor på olika sätt snarare än *har* olika förmågor. Senare forskning har funnit liknande resultat. Rosén (1998) sätter resultaten i relation till studier om interaktionsmönstren i klassrummet. Pojkar tar större plats och får mer uppmärksamhet, men Rosén reflekterar:

Their (the boys) different cognitive profile may also interact with the fact that boys are more visible in the classroom. It could be that females' broad and even cognitive profile makes them perceived as (too) 'all-round' and broad in their interests; they either lack exotic specialised knowledge or it becomes inseparable from their high general level, and thus becomes harder to recognise. If broad and narrow ability dimensions can develop more or less independently from each other, then, perhaps the male price for their higher degree of visibility and unique competence is an uneven cognitive profile and weak spots. (1998, s. 66)

Rosén visar att det är möjligt att teoretiskt sammanföra resultat från noggranna analyser av prestationer/prestationsskillnader och resultat från studier av sociala konstruktioner av kön/genus (eller maskuliniteter och femininiteter) i (exempelvis) klassrummet. Studier av olika slag visar att flickor får bättre betyg och fungerar bättre i skolan, men ändå betraktas som mindre intressanta elever (Wernersson, 2010). Genushierarkin kan antas få (en del) pojkar att strategiskt satsa sina resurser inom ett avgränsat område där de kan "bli bäst" och därigenom upprätthålla en, reellt ogrundad, föreställning om manlig intellektuell överlägsenhet. Inom samma föreställningsvärld kommer flickors goda prestationer inom bredare områden att kunna framställas som resultat av, socialt ganska lågt skattad, anpassning och arbetsamhet. Socialt konstruerad hierarkisk differentiering mellan könen kan sålunda legitimeras genom synbara prestationsskillnader, utan grund i reell potential. Politiskt/ideologiskt har likhet i potential varit en av utgångspunkterna för jämställdhetsmålet. Forskningen om likheter och skillnader i (bland annat) intellektuell förmåga har empiriskt visat på några mekanismer bakom hur manlig dominans på den intellektuella prestationsarenan är socialt synlig samtidigt som kvinnor uppenbart har samma potential.

Perioderna av könsrolls- respektive kvinnoforskning under 1960- till 1980-talet präglades av ett övervägande fokus på flickors/kvinnors bristsituation. Frammot 1990-talet kom intresset att alltmer vridas mot pojkarna. Det blev uppenbart att flickor presterar bättre inom utbildningssystemet och att det finns anledning att intressera sig för vad genusordningen gör med pojkar.

Även inom genusforskning och jämställdhetsarbete hade män och pojkar både avsiktligt och oavsiktligt kommit att bli norm och därför inte i samma mån föremål för kritisk analys.

I flera kunskapsöversikter (Wernersson, 1989, 1991, 2010; Öhrn, 2003) om flickors och pojkars skolsituation kunde slutsatsen dras att flickor, trots mindre uppmärksamhet från lärare och trots en anpassning av undervisningen efter pojkar, klarar sig bra. Flickor tenderar att få högre betyg och trivs ofta bättre. Noteras bör att större delen av forskning om genus och undervisning före ca 2000 var inriktad på flickor och teknik/matematik/naturvetenskap. Detta är inte förvånande då olika intressen här sammanföll i en punkt: Feminister som ville bryta dominansen inom dessa extremt mansdominerade områden och kvinno-/genusforskare inom bland annat pedagogik hakade på; behovet av kvinnlig arbetskraft, inte minst inom teknik/naturvetenskap, är ett generellt accepterat argument för jämställdhet som förstärkts av allt större svårigheter att rekrytera män; teknik är det område där män dominerar starkast och män kan här lättare engagera sig i jämställdhetsarbete då ”rollfördelningen” är traditionell – starka/kunniga män stödjer svaga/okunniga kvinnor.

Tendensen att flickor presterar bättre var utgångspunkt för en undersökning om motivation och inläring ur genusperspektiv (Jakobsson, 2000) där en gymnasieklass följdes i sina psykologistudier. Ämnet psykologi valdes därför att inriktningen på flickors tillkortakommanden gjort att mycket av undervisnings-/ämnesrelaterade köns-/genusforskningen, som beskrivits ovan, kommit att handla om mansdominerade områden. Mycket kritik riktades mot studier av köns*skillnader* och Jakobsson diskuterar detta:

En vanlig invändning är att oavsett forskarens ideologi, syfte och metod, så bidrar resultat uttryckta som könsskillnader till att bevara könsstereotyper. ... När man talar om hur kvinnor och män är, bidrar man till föreställningar om hur kvinnor och män bör vara. ... En annan typ av kritik som hänger samman med den ovannämnda är att fokus på könsskillnader kan understödja en essentialistisk uppfattning, dvs. att det skulle finnas något inre bestående och grundläggande attribut som vi kan beteckna som kvinnligt respektive manligt... (s. 22)

Jakobsson avvisar kritiken genom att studera könsskillnader för att problematisera maktförhållanden med användning av genusvetenskapliga teorier.

Jakobssons studie visar att flickorna presterar bättre på prov och får bättre betyg i psykologi, men den visar också att de arbetar mer systematiskt och mer effektivt. Flickorna är inte opåverkade av konkurrenstänkande, men de tävlar mer med sig själva än med andra. De arbetar också mer tillsammans än vad pojkarna gör.

I en kunskapsöversikt initierad av regeringens Delegation för jämställdhet i skolan (DEJA) med fokus på pojkars tilltagande underprestationer undersöktes olika förklaringar till könsskillnaderna i (Wernersson, 2010). De förklaringar som förespråkades här är i linje med Jakobssons resultat (se också Jackson, 2006). Den hierarkiska genusordningen kan antas generera olika självbilder och förhållningssätt enligt följande: Att flickor positioneras som underlägsna innebär att de inte kan ta goda prestationer för givna, utan utgår ifrån att det krävs ansträngning och arbete. Pojkar positioneras som överlägsna och får problem med hur de ska förhålla sig till ansträngning. Ansträngning och arbete inför en prestation kan, om man misslyckas, vara ett tecken på att överlägsenheten kanske inte finns. Här finns, om detta stämmer, ett spel inom individen mellan möjliga insikter om egna begränsningar och antaganden om den sociala ordningens förväntningar. Det som sker i individen kan antas bli förstärkt genom vad som händer i omgivningen. Kanske *både* högre *och* lägre förväntningar riktas mot pojkar utifrån abstrakt genusordning och konkret erfarenhet? Både bland de exceptionellt framgångsrika och bland de synliga förlorarna återfinns fler män än kvinnor. Om flickors och pojkars individuella potential är på samma nivå och har samma variation är olika strategival inte förvånande. Samtidigt kompliceras bilden av att genusordningen är under förändring och att rangordningen är ifrågasatt.

Jämställdhetsmålen innebär att skolans funktion samtidigt är att *motverka* differentiering i förutsättningar och *skapa* (rättvis) differentiering för urval till högre utbildning och arbetsmarknad. Under antagande av lika grundförutsättningar är därför pojkars lägre skolprestationer ett politiskt problem. Flickors försprång i skolan har dock än så länge inte fullt ut kunnat motverka de fördelar som manligt kön ger på arbetsmarknaden.

Caroline Berggren (2006) har undersökt social selektion inom utbildning och arbetsmarknad och utöver kön också analyserat effekter av olika familjebakgrund (SES/föräldrars utbildningsnivå). I sin avhandling fann hon att fler kvinnor än män söker till högre utbildning eftersom de har färre alternativ på gymnasienivå och bättre betyg än män. Lågkonjunktur ökar söktryck till högre utbildning och när den offentliga sektorn, med många kvinnliga anställda, gjort nedskärningar har kvinnor i än högre grad fortsatt studera. Kvinnor har ökat sin andel inom alla områden inom högre utbildning, både avseende prestige och ämnesinnehåll. Mäns val har däremot förblivit traditionellt könskodade, vilket innebär prestigefyllda tekniska utbildningar. Alternativa antagningskvoter, som skapats för breddad rekrytering, har främst utnyttjats av män från övre medelklass. Berggren (2007) kommenterar: ”Är det möjligtvis så att

kvinnor är lockade till högre studier och den karriär som detta anses vara förknippat med – men att karriären inte gäller dem?” (s. 66).

Matchning mellan utbildning och yrke, det vill säga överensstämmelse i nivå och innehåll mellan yrket man arbetar i och den utbildning man har, är ungefär den samma för kvinnor och män. Fler män med yrken som inte matchar, får dock högre lön än vad som motsvarar deras utbildningsnivå. Mekanismer på arbetsmarknaden förefaller alltså kompensera vissa män för deras relativt lägre utbildningsnivå. Dessa mönster gäller inom både offentlig och privat sektor men något mer uttalat inom offentlig sektor där män har 4,5 gånger högre chans än kvinnor att få ett välbetalt arbete (inom privat sektor 3,8) (Berggren, 2011). Män har bara något lättare än kvinnor att få matchande arbete, men de har betydligt lättare att få ett mer välbetalt arbete. Dessutom har föräldraskap på det hela taget inte någon betydelse för mäns karriärutveckling medan det för kvinnor är en nackdel (Berggren, 2013). Mäns underprestation inom utbildningssystemet verkar alltså inte få negativa konsekvenser i arbetslivet sett till kategorin som helhet.

Metodfrågor i pedagogisk genusforskning

Inom det pedagogiska köns-/genusfältet, liksom inom de flesta andra pedagogiska forskningsområden, finns sedan 1970-talet ett avståndstagande från mätning och statistiska metoder (jfr Gustafssons kapitel i denna volym). Inom Göteborgsinstitutionen har dock kvantitativa metoder överlevt i studiet av kön/genus även om det handlar om relativt få studier. I genusforskningsmiljön har metodologisk och teoretisk pluralism varit ett motto, men den generella trenden med övervägande kvalitativa studier råder även här. Ovan har Monica Roséns arbete om könsrelaterade kunskapsmönster och Caroline Berggrens arbete om kön och utbildningsval beskrivits och är, tillsammans med vissa klassrumsstudier, exempel på att kunskapsbildningen om köns-/genusordning behöver även kvantitativa metoder. Möjligheten att med kvantitativa data beskriva förändring över tid har också exemplifierats nedan (Holm, 2009, 2010).

I ett arbete till försvar för kvantitativa metoder inom feministisk forskning (Rosén & Wernersson, 1996) togs som utgångspunkt följande citat från en då mycket använd lärobok i kvalitativ kvinnoforskning (Davies & Esseveld, 1989).

I mycket av samma skäl som tidigare hermeneutiska kritiker inom samhällsvetenskapen, har kvinnoforskare sett kvantitativa metoder som problematiska: man hämtar sina begrepp och analytiska utgångspunkter från annat

håll än erfarenheternas sfär och kommer med färdiga frågor. Eftersom dessa begrepp och frågor ofta återspeglar den värld som en kunskapsinhämtare med specifik klassmässig, könsmässig och etnisk maktställning lever i, återupprättas en ständig ström av förutfattade meningar och utgångspunkter. Och eftersom metoden styr forskaren ställs bara vissa frågor, medan andra utelämnas. ... Därför stannar kvinnornas erfarenheter utanför eller i periferin av samhällsvetenskapen. Det har också sagts att bruket av kvantitativa metoder med nödvändighet gör dem som studeras till objekt.

...

Kvalitativa metoder ansågs alltså bättre lämpade för studier av kvinnors liv av flera skäl: de betraktas som mer explorativa till sin karaktär, de möjliggör för människan att framträda i sitt sociala sammanhang, de lyfter fram den värld där kvinnorna i huvudsak finns och där de väver samman vardagslivets trådar. De ger också spelrum för mer kontakt och lyssnande forskare och forskningsobjekt emellan. (s. 15)

Argumenten stammar från den tid då de specifika kvinnoperspektiven betonades starkt och då även forskningen i alla dess steg betraktades som uttryck för patriarkal makt. Att komplettera existerande forskning med kvinnoperspektiv respektive att skapa helt andra kunskapsfält med kvinnor i fokus var två olika strategier (Longino, 1993). Kvantitativa metoder avfärdades, enligt citatet, därför att forskningsfrågorna antas vara ”färdiga” och därmed enbart kan reproducera (vissa) mäns förutfattade meningar. Att vetenskaplig forskning inom snart sagt alla områden dominerats av män och att detta ger frågeställningar grundade i mäns erfarenheter får större utrymme kan inte betvivlas. Av detta, argumenterade Rosén och Wernersson, följer dock varken att alla forskningsfrågor och forskningsresultat är könsdifferentierade eller att en viss typ av metoder inte bör användas inom feministisk forskning. Det handlar också om ett *ensidigt* avståndstagande. För den som använder statistiska metoder är det uppenbart att kvalitativa moment är nödvändiga också i studier där data mäts och analyseras med hjälp av siffror och statistik. Frågor i kvantitativ forskning är inte alls ”färdiga” utan skapas på många olika sätt, exempelvis i kvalitativa förstudier.

Genom att stämpla kvantitativa metoder som ”manliga” gjordes och görs fortfarande en social, och inte bara en metodologisk och vetenskapsteoretisk, differentiering inom forskarvärlden. Kvantitativa metoder kan, menade man, inte bidra med feministiskt användbar kunskap och forskare som envisas med att använda sådana metoder kan följaktligen inte vara feminister. Rosén och Wernersson (1996) argumenterade mot denna ståndpunkt och visade med exempel att såväl frågor, som analyser och resultat genererade med kvantita-

tiva metoder är nödvändiga för kunskapsutveckling även inom en feministisk ram.

Köns-/genus- och jämställdhetsforskning är ett utpräglat mång- och tvärvetenskapligt fält. Frågeställningar, teorier och metoder lånas och kombineras mellan discipliner med i grunden olikartade syften. Detta är på många sätt positivt och bidrar till en levande och kreativ kunskapsutveckling. Det händer dock också att den som ”lånar” begrepp, metoder och teorier över disciplin-gränser inte är helt klar över vilka grundläggande antaganden de vilar på respektive i vilka syften de utvecklats. Då kan det hända att slutsatser dras på felaktiga grunder, exempelvis har kritiker av kvantitativa metoder ofta begränsad erfarenhet av hur dessa metoder används i praktiken.

Avslutning

I detta kapitel har några exempel på den pedagogiska köns-/genusforskning som bedrivits vid Göteborgs universitet från 1970-talet till idag presenterats. Alla studier från miljön har inte rymts inom temat och det begränsade utrymmet. Flera studier finns exempelvis med genusperspektiv inom idrottsområdet. Eva-Karin Lindgren (2002) studerade unga kvinnliga idrottsledare, Barbro Carli (2003) analyserade utvecklingen av skolgymnastiken vid samundervisning och Karin Grahn (2008) analyserade hur genus framträder i läromedel för ungdomstränare. Inger Berggren (2001) undersökte hur arbetarflickor formar identitet, Lena Dahl (2004) studerade amningspraktik och Ingela Andreasson (2007) analyserade elevplaner.

Ovan har vår forskning diskuterats i relation till bland annat strukturella, politiska och teoretiska skeenden under perioden. Sociala och idémässiga förändringar är varken entydiga eller linjära och rymmer ofta motsägelser. I vilken utsträckning systematiska studier och vetenskaplig kunskapsutveckling har inverkan på händelseförlopp lär förbli oklart, men det är däremot uppenbart att forskningen formas på olika sätt av sitt sammanhang. Kön/genus handlar om differentiering. Basen för kategorisering efter kön är ofrånkomligen biologisk och relaterad till fysisk reproduktion och sexualitet. Politiska frågor och forskningsfrågor om kön handlar i mycket om vilken social differentiering som därav följer, borde följa eller är möjlig att skapa. Studier inom fältet i många olika discipliner visar empiriskt och förklarar teoretiskt att genusordning i traditionell tappning inte följer av biologiskt betingad automatik. Praktisk erfarenhet genom samhällets förändring visar samma sak och att genusordningen väsentligen är en social konstruktion kan inte ifrågasättas.

Under hela den aktuella perioden finns ideologisk konsensus om att jämställdhet mellan könen är det som *bör* eftersträvas, därom råder ingen tvekan. Antaganden om hur man ska nå målet och vad det konkret innebär varierar dock. Rekommenderade undervisningsformer har varierat från absolut lika behandling via kompensatorisk differentiering till rättvis differentiering under antagande om bestående särart. Skolan och utbildningssystemet som helhet har den intrikata uppgiften att samtidigt med detta arbeta för att ge båda könen så lika livschanser som möjligt. Det vill säga att arbeta mot differentiering och för jämställdhet. Dessutom ska utbildningssystemet differentiera vertikalt och horisontellt för att i möjligaste mån matcha individerna mot arbetslivet och samhällets behov av arbetskraft. Utbildningssystemet ska också stödja individernas självständiga och fria val, men samtidigt motverka traditionellt könsbundna val.

Sverige sågs med läroplanen 1969 vara först i världen med jämställdhetsmål för skolan som både handlade om likabehandling och att medvetetandegöra eleverna om det föränderliga i könsroller. En jämförelse mellan två enkätstudier (Holm, 2009, 2010) pekar på vissa förändringar. På frågan om flickor eller pojkar har mest att ”säga till om i klassrummet” finns en tydlig förskjutning mellan 1992 och 2005. Holm skriver:

I 1992 års studie ... uppfattades pojkarna i betydligt högre grad än flickorna vara den kategori som hade mest att säga till om. Svaren i den senare studien tyder på att flickor har fått en mer framskjuten position och uppfattas ha lika mycket att säga till om som pojkarna i klassen. Andelen flickor och pojkar som anger svaret 'Mest flickor' har nästan tredubblats över tid, medan andelen som valt alternativen 'Ingen skillnad' eller 'Mest pojkar' minskat med närmare 10 procentenheter vardera. Både flickors och pojkars svarsmönster har förändrats på liknande sätt mellan de båda studierna, vilket stärker tolkningen att det faktiskt handlar om en förändring. (Holm, 2009, s. 141)

Genusordningen består, men skolans praktik har i flera avseenden förändrats i riktning mot den eftersträvalda jämställdheten. Den pedagogiska genusforskningen har också kunnat beskriva denna förändring och fördjupat kunskaperna om hur könstillhörighet och genusstruktur fungerar. Maskulinitetens avigsidor, och svårigheterna att hantera dess konsekvenser för både flickor och pojkar i skolan, visar att frågor om kön och genus även fortsatt är betydelsefulla i pedagogisk forskning. Betydelsen av en kollektiv och strukturell genusordning har visats samtidigt som betoningen av individen blivit alltmer framträdande. Trender och tendenser i samhällsutvecklingen och i forskningen är inte entydiga. Under 1970-talet uppträdde ibland en politisk kamp

om huruvida *klass* eller *kön* var den primära grunden för förtryck. Därefter försvann klassbegreppet ur diskussionen under en period men verkar nu vara tillbaka. Etnicitet och kultur har tillkommit. Med begreppet intersektionalitet har man försökt hantera hela den komplexa väven av de sociala kategoriseringarnas effekter. Juridiskt definierade och individfokuserade diskrimineringsgrunder är ytterligare ett sätt att hantera social orättvisa. Det framstår som angeläget för den fortsatta pedagogiska genusforskningen att upprätthålla intresset för det komplexa spelet mellan struktur och individ, mellan social konstruktion och yttre omständigheter och mellan politiska intentioner och reella möjligheter.

Kanske är det, för att knyta an till Wiehe och C:o, just så svåråtkomlig och välmaskerad den gemensamma fienden i vår tid är.

Referenser

- Angervall, P. (2005). *Jämställdhetsarbetets pedagogik: dilemman och paradoxer i arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitet*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2005. Göteborg
- Arbetsgruppen Kvinnligt och manligt i skolan (1994). *Vi är alla olika: en åtgärdsrapport om jämställdhet i skolan som en pedagogisk fråga och ett kunskapsområde från Arbetsgruppen Kvinnligt och manligt i skolan*. Stockholm: Fritze.
- Ariès, P. (1979). *Centuries of childhood*. Harmondsworth: Penguin.
- Asp-Onsjö, L. & Holm, A-S. (Accepted). Governance by marks. An ethnographic study of school achievements and gender. I A. Arnesen, E Lahelma, E Öhrn, L Lundahl (red.), *Critical Ethnography*, Tufnell Press.
- Berggren, C. (2006). *Entering higher education - gender and class perspectives*. Diss. (sammanfattning) Göteborg: Göteborgs universitet, 2006. Göteborg.
- Berggren, C. (2007). Arbetsmarknaden och efterfrågan på högre utbildning – ett köns- och klassperspektiv I J. Olofsson (red.), *Utbildningsvägen - vart leder den? Om ungdomar, yrkesutbildning och försörjning*. (s. 55-69). Stockholm: SNS.
- Berggren, C. (2011). Transition of Higher Education Graduates to the Labour Market: are employment procedures more meritocratic in the public sector? *Journal of Higher Education Policy and Management*, 33(2), 91-100.
- Berggren, C., & Lauster, N. T. (2013). The Motherhood Penalty and the Professional Credential: Inequality in career development for those with professional degrees. ((insänd för granskning till *International Studies in Sociology of Education*.)
- Bronfenbrenner, U. (red.) (2005). *Making human beings human: bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Butler, J. (1999). *Gender Trouble. Feminism and the subversion of identity*. New York/London: Routledge.

- Chodorow, N. (1978). *The reproduction of mothering. Psychoanalysis and the sociology of gender*. Los Angeles: University of California Press.
- Colnerud, G. (2006). Nel Noddings och omsorgsetiken. *Utbildning & Demokrati*, Vol 15, nr 1, 33–41
- Connell, R.W. (1996a). *Maskuliniteter*. Göteborg: Daidalos.
- Connell, R.W. (1996b). Teaching the Boys: New Research on Masculinity, and Gender Strategies for school. *Teachers College Records*, vol 98, no 2
Cambridge: Ploity Press.
- Connell, R.W. (2002). *Gender*. Cambridge: Polity Press.
- Connell, R.W. (2003). *Om genus*. Göteborg: Daidalos.
- Coulter, R.P. & Wernersson, I. (1999). Education, gender equality, and women's organizing in Canada and Sweden. I Briskin, L. & Eliasson, M. (red.). *Women's organizing and public policy in Canada and Sweden*. (s. 213-237).
- Davies, L. (1983). Gender, resistance and power. I Walker, S. & Barton, L. (red.). *Gender, class and education*. Basingstoke: The Falmer Press.
- Davies, L. (1984). *Pupil power: Deviance and gender in school*. Basingstoke: The Falmer Press.
- Ett friare val. Jämställdhetsprogram för skolan* (1975). (Rapport från SÖ-projektet "Könsrollerna i skolan"). Stockholm: Liber Läromedel
- Ett friare val. Jämställdhetsprogram för skolan* (1978). SÖ:s handlingsprogram/Skolöverstyrelsen. Stockholm: LiberLäromedel/Utbildningsförlaget
- Florin, C. & Nilsson, B. (2000). "Något som liknar en oblodig revolution-": jämställdhetens politisering under 1960- och 70-talen. Umeå: Jämställdhetskommittén.
- FAST-projektet (1985). *Barn i miljö: oppvekst i en utvecklingsökologisk sammenheng*. Oslo: Cappelen.
- Freud, S. (1905). Three essays on the theory of sexuality. Retrieved from <http://www.gutenberg.org/files/14969/14969-h/14969-h.htm>
- Gannerud, E. (1999). *Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg: Acta Univeristatis Gothoburgensis.
- Gannerud, E. (2001). *Lärares liv och arbete ur ett genusperspektiv*. Liber.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice. Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- Granbom, I. & Wernersson, I. (2012). Män i förskolan – analys och kartläggning av åtgärder. Elektronisk resurs. <http://www.hv.se/sv/institutionen-is/forskning/forskningspublikationer>
- Hedlin, M. & Åberg, M. (2011). *Lärarytelsen, jämställdhet och genus*. Kalmar/Växjö, Linnéuniversitet, Institutionen för pedagogik, psykologi och idrottsvetenskap.
- Hellman, A. (2010). *Kan Batman vara rosa? [Elektronisk resurs]: förhandlingar om pojkeighet och normalitet på en förskola*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2010. Göteborg.
- Hirdman, Y.(1988). Genussystemet - reflektioner kring kvinnors sociala underordning. *Kvinnovetenskaplig Tidskrift*, (2), 57-61.
- Hirdman, Y. (2001b). *Genus - om det stabila föränderliga former*. Lund: Liber.

- Hjalmarsson, M. (2009). *Lärarprofessionens genusordning. En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar*. Göteborg studies in educational sciences. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Holm, A-S. (2008). *Relationer i skolan. En studie av femininiteter och maskuliniteter i år 9*. Göteborg studies in educational sciences. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Holm, A-S. (2010). Gender pattern and student agency. Secondary school students' agency over time. *European Educational Research Journal*, Vol. 9, No. 2, s, 257-268.
- Holm, A-S. (2009). Ungdomars syn på kön – nu och då. I Wernersson (red.), *Genus i förskola och skola. Om förändringar i policy, perspektiv och praktik*. Göteborgs Universitet ACTA: Universitatis Gothoburgensis.
- Holm, A-S. (2008). ”Sven är större och starkare så det blir han som får bestämma”- lärare som medskapare av könsidentitet. I M. Nordberg (red.), *Maskulinitet på schemat – pojkar, flickor och könsskapande i förskola och skola*. (s. 117-132). Stockholm: Liber.
- Holm, A-S & Öhrn, E. (2007). Crossing boundaries? Complexities and drawbacks to gendered success stories. I M Carlson, A Rabo, & F Gök (Eds.). *Reflections on Education in 'Multicultural' Societies. Turkish and Swedish Perspectives*. (s. 181-195). Swedish Research Institute in Istanbul. Tauris publishers.
- Holmwood, J. (2005). Functionalism and its Critics. I Harrington Austin (red.). *Modern Social Theory. An Introduction*. Oxford och New York: Oxford University Press
- Holter, H. (1961). Kjonnsroller i skole- og arbeidsprestationer. *Tidskrift for samfunnsforskning*, 2, 147-161.
- Holter, H. (1973). *Könsroller och samhällsstruktur*. Stockholm: Prisma.
- Hyde, J. S. (2005). The gender similarity hypothesis. *American Psychologist*, 60(6), 581-592.
- Hyde, J. S., & Grobe, S. (2008). Meta-analysis in the psychology of women. In F. I. Denmark & M. A. Paludi (Eds.). *Psychology of women. A handbook of issues and theories*. 142-173. London: Praeger.
- Hyde, J. S. (2005). The Gender Similarity Hypothesis. *American Psychologist*, 60(2), s. 581-592.
- Hägglund, S. (1986). *Sex-typing and development in an ecological perspective*. Göteborgs Universitet ACTA: Universitatis Gothoburgensis.
- Hägglund, S., Wernersson, I. & Öhrn, E. (1997). *Utvärdering av lokala jämställdhetsprojekt inom JÄMSAM*. Stockholm: Statens skolverk: Liber.
- Jackson, C. (2006). *Lads and laddettes in school: Gender and a fear of failure*. Maidenhead: Open University Press/McGraw-Hill Education.
- Jakobsson, A.-K. (2000). *Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program*. Göteborg: Göteborgs universitet, Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Kohlberg, L. (1966). A cognitive–developmental analysis of children’s sex role concepts and attitudes. I E.E. Maccoby & D'Andrade, R.G. (red.), *The development of sex differences* (s. 82–173). Stanford University Press, Stanford, CA.
- Kyle, G. (1972). *Svensk flickskola under 1800-talet*. Diss. Göteborg: Univ. Göteborg.
- Kärrby, G. (1987). *Könsskillnader och pedagogisk miljö i förskolan*. Göteborg: Rapport / Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet, 0282-2164; 1987:02.
- Liljeström, R. (1973). *Uppväxtvillkor: samspelet mellan vuxna och barn i ett föränderligt samhälle*. Stockholm: Allmänna förl.
- Longino, H.E. (1993). Feminist standpoint theory and the problem of knowledge. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 19(1). 201-12.
- Maccoby, E.E. & D'Andrade, R.G. (red.) (1966). *The development of sex differences*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- Maccoby, E. E. & Jacklin, C. N.(1974). *The psychology of sex differences*: Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- Moberg, E. (1960). Kvinnans villkorliga frigivning. http://www.kvinfo.dk/files/kilde_pdf/Kilde171.pdf
- Nilsson, B. (2008). All vår början bliver svår... Om införandet av en ny jämställdhetsdiskurs i den svenska skolan. I Maria Sjöberg & Yvonne Svanström (red.). *Att göra historia. Vänbok till Christina Florin*. Institutet för framtidsstudier.
- Palme, O. (2011). Statsministerns anförande vid socialdemokratiska partikongressen 2.10-72. *Tidskrift för genusvetenskap*, nr 2-3, 2011, s. 57-65.
- Parsons, T. & Bales, R.F. (1955). *Family, socialization and interaction process*. Glencoe, Ill.: Free Press.
- Petersson, M. (2009). *Att genuszappa på säker eller minerad mark. Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv*. Göteborgs universitet. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Rosén, M. (1995). Gender differences in structure, means and variances of hierarchically ordered ability dimensions. *Learning and Instruction*, 5, 37–62.
- Rosén, M. & Wernersson, I. (1996). Kunskapsmönster och kön: om nödvändigheten av kvantitativ feministisk forskning i pedagogik. *Pedagogisk forskning i Sverige*. (1(1996).1, s. 8-24).
- Rosén, M. (1998). *Gender differences in patterns of knowledge* (Vol. 124). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sandgren, B. (1974). *Kreativ utveckling: en empirisk studie av kognitiv utveckling samt en kritisk analys av intelligensbegreppet*. Diss. Göteborg: Univ. Stockholm.
- SOU 1947:49. *1940 års skolutrednings betänkanden och utredningar. 10, Flickskolan*. Stockholm: 1940 års skolutredning.
- SOU (1975). *Utbildning i samspel: betänkande/avgivet av 1968 års barnstugentredning*. SOU 1975:67. Stockholm.

- Studieförbundet Näringsliv och samhälle (1962). *Kvinnors liv och arbete*. Stockholm: SNS (Studieförb. Näringsliv och samhälle).
- Studieförbundet Näringsliv och samhälle (1992). *Visionen om jämställdhet*. (1. uppl.) Stockholm: SNS (Studieförb. Näringsliv och samhälle).
- Skolöverstyrelsen. (1969). *Läroplan för grundskolan. 1, Allmän del* [Elektronisk resurs]. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Skolverket JÄMSAM (projekt) (1997). *Utvärdering av lokala jämställdhetsprojekt inom JÄMSAMs nätverk*. Stockholm: Statens skolverk.
- Statistiska centralbyrån, enheten för befolkningsstatistik (red.) (2012). *På tal om kvinnor och män: lathund om jämställdhet. 2012*. Stockholm: Statistiska centralbyrån.
- Ve, H. (1982). Makt intresse och socialisation. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 3, s. 23-32.
- Warin, J. (2013). 'Cos I'm a kid'. Swedish male teachers' construction of identities and rationales for preschool work. Uppsats presenterad vid konferensen Gender and Education, London 23-26 april 2013.
- Waerness, K. (1978). The invisible welfare state: women's work at home. *Acta sociologica*. (21(1978), supplement: Special congress issue, s. 193-207).
- Weiner, G. & Öhrn, E. (2009). "En talande tystnad. Om frånvaro och närvaro i forskning om utbildning och kön. I I. Wernersson (red.). *Genus i förskola och skola. Om policy, perspektiv och praktik*. Göteborgs Universitet: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Wernersson, I. (1977). *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg: Göteborgs universitet, Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Wernersson, I. & Lander, R. (1979). *Män och kvinnor i barnomsorgen: en analys av könskvotering, yrkesval och arbetstrivsel*. Stockholm: Jämställdhetskommittén.
- Wernersson, I. (1980). *Jämställdhetsarbetet i skolan: konsekvenser av olika ideologier*. Mölndal: Göteborgs universitet, Pedagogiska institutionen.
- Wernersson, I., Öhrn, E. & Lander, R. (1984). *Hur blev det med jämställdheten?: utvärdering av försöket "Jämställd skola"*. Stockholm: Arbetsmarknadsdep., Jämställdhetssektariatet.
- Wernersson, I. (1989). *Olika kön, samma skola? En kunskapsöversikt om hur elevernas könstillhörighet påverkar deras skolsituation*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Wernersson, I. (1991). *Könsskillnader i gymnasieskolan. En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Wernersson, I. (2005). Könsskillnader i skolprestationer. En text som kartlägger de olika ideologiska förändringarna som inträffat under de senaste åren. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1653>. (Bilaga till *Könsskillnader i måluppfyllelse och utbildningsval* Stockholm: Skolverket).
- Wernersson, I. (2007). *Från förskola till högskola [Elektronisk resurs]: vilka avtrycker för forskning om jämställdhet?* Stockholm: Vetenskapsrådet.

- Wernersson I. *Könsskillnader i skolprestationer - idéer om orsaker?* Stockholm: Fritze; 2010 Hämtad från <http://www.regeringen.se/content/1/c6/14/91/37/08eec22b.pdf>
- Öhrn, E. (1990). *Könsmönster i klassrumsinteraktion: en observations- och intervjustudie av högstadielärares lärarkontakter*. Diss. Göteborg: Univ. Göteborg.
- Öhrn, E. (2002). *Könsmönster i förändring?: en kunskapsöversikt om unga i skolan*. Stockholm: Skolverket.

Kapitel 7

Power, Education, Democracy and Structural Social relations

Dennis Beach, Elisabet Öhrn, Petra Angervall, Marianne Dovemark, Jan Gustafsson, Andreas Ottemo, Anneli Schwartz and Anna-Karin Wyndhamn

MUDS is an abbreviation for Power, Education, Democracy and Structural social relations in Swedish, i.e. Makt, Utbildning, Demokrati och Strukturella relationer. It has a relatively short history as a formal part of the Faculty of Education at Gothenburg University. It was formed in the re-organisation of the departmental structure of the Faculty in 2009 and became constituted as a research environment in 2010. A series of joint research projects, joint teaching duties, shared supervision and close collaboration in research networks and faculty collegia from the 1990s onwards preceded the foundation and can be seen as a distinct and important pre-cursor to it.

Although not a particularly large group MUDS is an environment that is growing and that fulfils the University of Gothenburg vision document (Vision 2020), with activities connected to teaching, research and external cooperation. The present chapter concentrates primarily on research, but will make some efforts to outline key features also of teaching and external cooperation. These of course represent important activities for university researchers as expressed in the variously revised Higher Education Ordinances from 1992 onwards.

Point of departure

A critical perspective on education and societal relations is important to the MUDS group and has influenced much of the research and education we have conducted. For some of us the critical perspective has unfolded from the critical theory developed by and after the Frankfurt School of critical cultural studies in the nineteen-thirties, for others feminist theory and post-structural theories have been important. Regardless of which, in all cases the aim is to grasp education culture in terms of (both) its productive *and* reproductive

processes and to produce and then also test speculative local theories about possible forms of complex causality and the perpetuation of forms of domination and exploitation in education systems and settings and between the agents in these systems and settings. This is done both to find critical answers to educational questions related to the perpetuation of uneven power relations in, through and because of education processes and relationships and as a means of framing future questions for future projects. This is important, because as Kincheloe and MacLaren (1994) also express it, historic blocks of forces will continue to reproduce knowledge, power and privilege hegemonically if the virulence of oppression is left unquestioned and accepted as consensus.

Our intention is in other words to produce research which will illuminate the ways in which knowledge can be seen as a product not only of intellectual activities but also of the exercise of power. In doing so we try to contribute insight into the ways in which differently positioned groups are tied to knowledge making processes. This means not only setting out to identify the structuration processes and the inter-play of institutional relations that obstruct self-fulfilment and educational development (at least for all but a select few), but also in forming a basis upon which new and more progressive forms of knowledge and identity can be built, once the current social and cultural conditioning of human activity has been sufficiently exposed and made accountable (Beach, 2010b).

In this sense, as in Brian Fay's (1977) or Patti Lather's (1991) terms, we aim for a thorough examination of the social and structural conditions in education which both give rise to and 'normalise' dominant rules, actions and beliefs in educational settings and processes and help form behaviours and beliefs that the current and hierarchic social order both depends on and benefits from (Beach, 2010b). This moves us beyond the forms of ideology criticism that have been associated with critical theory (and theorists) historically, such as for instance Habermas (1971) or Marcuse (1964) (see e.g. Held, 1984), as the aim is to show not just what the dialectics of human agency and 'hidden' forces are, but what hides them, how they confound progressive attempts to reform a social order and how they work in specific educational circumstances so they may be opposed and changed in the development of really practical knowledge and critical subjectivity (Heron & Reason, 1997; Beach, 2003, 2010b).

In Willis (1997, 2000, 2004) terms this kind of research project is one that tries to develop capacities to generate, complex and often ironic, collective

and cultural forms of knowledge. For some of us it moves close to descriptions of Freud's psycho-analysis (e.g. Carspecken, op. cit.). This, in the sense that as in Habermasian terms, psycho-analysis is judged to operate potentially in two directions: firstly to show regularities between symptoms and extra-psychic circumstances and secondly to, through dialogue, to reveal possibly shrouded or in some way obscured motives and the interests in which they operate. In psycho-analysis this is meant to help a patient change from neurotic behaviour and blind commitment to rational choice. In critical education research it is meant to help cultivate forms of knowledge, learning and reasoning in planning and evaluating educational life (also Carr, 1995, pp 113-4). This belief is formed around empirical and material knowledge, not just 'idealism' or ideology. It is based on evidence developed about the way, for instance, agents when 'structuring' education processes actually make collective 'entrapping' decisions and contribute to the reproduction of the social relations of the dominant political power or economy on this basis. Willis (1977) famous Lads such as Joey or Spansky in *Learning to Labour* illustrate this process well. The intention is to sensitise people to the limitations of existing beliefs and action, and to reconstruct understandings of the rational limits of education renewal by exposing the contradictions located in time and space that either allow for or oppose the possibility for organisational and social transformation through education.

Research questions and their main characteristics

The research in MUDS reflects the above points of departure in two ways: firstly substantive interests and secondly methods. Substantively MUDS research has developed a broad interest in educational sociological questions in different domains and sub-regions. Policy research, not the least of a policy ethnographic kind, has been quite substantial within the group as a whole and in particular the work of some subgroups and individuals. This research is connected to the analysis of systemic, ideological and political changes in education and their consequences for teachers, teacher professionalism, teaching as work, learning practices and learner identities in both comprehensive, upper-secondary, adult and higher education. One of our main concerns has been for how recent policy changes have been enacted in school classrooms and higher education and what effects this has had. Other studies have considered gender relations in schools and academia and how gender regimes affect the career paths of academics, particularly in the fields of educational and natural sciences.

Ethnographic investigations have been significantly important here, not the least with regard to presenting glimpses of the way education is lived and described as an experience and possibility by people involved in educational practices and how these experiences seem to relate to formal educational success or its absence. Important race, class and gender differences have been uncovered and these differences have been shown to be important, not the least with regard to the over-arching theme of the present anthology in relation to education differentiation. Research involving pupils who have grown up and studied in schools in the most segregated and territorially stigmatized suburbs on the outskirts of our major towns and cities has formed an important part of this research.

MUDS research and the question of education differentiation

Formal education is a social function under the responsibility of specific agencies and institutions run by institutional professionals. This makes the question of profession and professionalism one that is of vital importance to education and societal development and research. MUDS has interests in this kind of research (e.g. Beach, 2005, 2008, 2010a).

From a macro-perspective, professions are understood as providing society with crucial parts of its dynamics as integrators, differentiators, controllers (including policing, planning, auditing and evaluating) of society and its citizens and with agents of technological modernization and progress (Brante, 2012). Professions are of vital importance for social order because of this (Brante, 2011). This give a guideline to the functions ascribed to professions, which are most often similar to that sketched by Durkheim as productive or reproductive and integrating, innovative, repressive, ideological, cultural, political, technical or economic. Professions and professionals can be understood as functionaries of state and capital, alternatively as carriers and spearheads of democracy and progress (Brante, 2012).

As Brante suggests, empirically the functions identified by Durkheim often overlap. This is the case for instance with integration and control, and many fields, such as psychiatry or law comprise elements of both. Not the least education institutions, with the school at the forefront, exhibit this double-overlapping function. Within this function, as MUDS member Anna-Karin Wyndhamn's thesis suggests (Wyndhamn, 2013), sometimes control is understood as a form of integration, sometimes integration is understood as

control, for instance in the Foucault-tradition where the ultimate goal is reproduction of social order by seeking conformity around normality as defined by law or psychiatry/ psychology and practiced in the educational field (Brante, 2012).

On differentiation

There are very different ways of looking at the issue of education differentiation. These vary between seeing differentiation as either inevitable and valuable to society, its schools and those in them – as in the case of individually adapted teaching content and practices of communication - to seeing it as an unfortunate bi-product of ideologically biased instruction or, as indirectly implied above, as a main intentional function of an education system designed in specific class (and political power) interests. Which view one adopts tends to coincide with basic and fundamental (social) ontological positions on the nature and characteristics of society. Conflict perspectives deal with society and societal development as a resolution between opposing forces ensuing from oppositional class interests and expressed through class struggle. The former adopts a basically functionalist view of the nature of society as characterised by an understanding that social members share a set of common needs and shared interests that can be jointly appeased in a democratically steered society.

Those who regard differentiation in a positive way tend to belong to consensus perspective. They regard differentiated instruction as a key dimension of good teaching that every child can benefit from and that the good teacher tries to ensure that what a pupil is asked to learn and how he or she is asked to learn fit with what is felt to be the pupil's individual readiness, maturity, interests, and preferred mode of learning.

This kind of differentiated 'treatment' of the child is carried out on a daily basis in our school system. Some might define it as teaching that is appropriately linked to and respects the right of each pupil to be taught in a manner that is tailored to individual learning needs and interests. The anticipation and confirmation of differences are involved in determining how different groups of pupils are to be understood and how work should be planned and coordinated (Schwartz, 2010; Beach & Sernhede, 2011; Nylund & Rosvall, 2011; Rosvall, 2011a, 2011b; Beach et al, 2013). Public education is accepted as a meritocratic institution in which assumed interests, talent and effort alone form input and predict outcomes. This standpoint seems to have become a new sine qua non for an education that is 'predicted' to increase the

skills base of the population in the interests of future economic and social development (Lpo 94; Lpf 94; Skolverket 2007a, b; Proposition 2008/09:50; SOU 2007:28, 2007:81, 2008:27, 2008:109; Proposition 2009/10:75).

A different view on differentiation connects this principle to processes of social reproduction. Although it has a much longer historical heritage this research tradition gained great strength, recognition and impetus in the 1960s and 1970s in the United States, Britain, and France. Some of the most recognized and influential studies are Bowles & Gintis's (1976) *Schooling in Capitalist America* and Jean Anyon's (1980) *Social Class and the Hidden Curriculum of Work* (United States), Paul Willis's (1977) *Learning to Labour* (Britain), and Bourdieu & Passeron's (1977) *Reproduction in Education, Culture, and Society* (France).

These works have both differences and similarities. They are different in regard to theorization (e.g. Marxism, Feminism, Critical Race and/or Cultural Production and Resistance theories), scope of analysis (macro-meso-micro), and methodology (from survey research methods and quantitative analysis to ethnography). But they are similar in that each traced links between economic structures, schooling experiences, modes of consciousness, cultural activity and class, gender and race and educational qualifications as a means to discuss the ways and means by which inequality had remained a central feature of life within educational institutions at both national levels and on a global scale. They indicated that far from being institutions that exist and function in every individuals equal and best interests, schools may have become institutions that perpetuate social class and other inequalities.

Key questions

MUDS research about the professional role of teachers and the institutional operations of the school and education system more broadly has been developed against a backcloth formed by research constructed by the researchers and traditions described above. They have given rise to some key questions for the research group such as:

- How has the change from an industrial to a consumer and service sector economy influenced education and how has this affected young people's education possibilities, interests and involvement?
- What do new demographic structures mean for these processes and for education equity and equality?

- How does social reproduction take place for working-class young men and women, perhaps particularly for migrant marginalised groups: is this through forms of resistance or through other mechanisms and how are recent policy driven system changes in education and society affecting these issues?

Further theoretical inspiration and research ideas

The British sociologist of education Basil Bernstein belongs to the group of critical scholars who have worked extensively with reproduction theory and education system change and its possible and actual (class-related and other) affects. His work has been important to MUDS and has guided a significant amount of the research we have carried out in recent years. Already in the 1960s Bernstein asked the question why do working-class children fail in school and he felt he had found the answer in terms of classroom language and how this related to the pupils' own class-related ways of communicating their knowledge and views. However, he also wrote that how a society selects, classifies, distributes, transmits and evaluates the educational knowledge it considers public, reflects both power distributions and principles of social control (Bernstein, 1971, p. 47) and he noted that the forms of pedagogical communication and control that were judged appropriate by the dominant intermediary institutional (i.e. in line with Durkheim, professional) classes varied for the education of their own children compared to that of the children of subordinate classes. Class (and thus also subsequently education treatment) was also shown to be often judged primarily in terms of the parental employment, domicile and linguistic performances of pupils.

Recent European Green Papers like 'Migration and mobility: challenges and opportunities for EU education systems' supports this attention to domicile, language and background. This Green Paper comments on the ways many migrants and their families experience a loss of value of the knowledge they have accumulated previously and how this, together with proficiency in the language of instruction, is vital to education success. But it also suggests that growing up in what Wacquant (2009) termed as territorially stigmatized and segregated areas on the outskirts of our nation's major towns and cities is also important.

In Sweden many of these areas were originally built in the sixties and early seventies as part of the 'Million Homes Project', to provide housing of good standard for the white working class, who up until then had lived in cramped, substandard accommodation in various parts of the city space, and new

migrant labourers. They housed the human labour power for capitalist industries and were quite clearly segregated spaces from the outset. Deindustrialisation has hit these places hard. Following the movement of large scale industrial production, white flight and labour migration ensued in these suburban areas, which now form a post-industrial economy with chronic un- and under-employment, multi-dimensional poverty and territorial stigmatisation (Beach & Sernhede, 2011, 2012; Öhrn, 2011, 2012). Segregation has remained, though now also together with a multi-cultural, multi-racial, multilingual immigrant population and increased economic poverty, social isolation, unemployment, institutional under-resourcing (in schools and other services) and material under-development and decay (Borelius, 2010; Beach, Dovemark, Schwartz & Öhrn, 2013; Schwartz, 2013).

These dimensions of economic and mediated relations of social and urban-geographic location are highly significant in relation to education performances, which our research has shown cannot be reduced to commonly used traditional markers of educational difficulty such as a pupil's religion, country of origin, race or ethnicity (Beach & Sernhede, 2011; Dovemark, 2011, 2013a; Öhrn, 2005, 2012; Shim, 2012). This research shows something of the current challenges of education equality in new social contexts of production that relates to how changes at the level of the political economy have interacted with the symbolic levels of media, ideology, individualism, institution, power and culture in our society, and its schools. This is rarely fully factored into mainstream policy decisions or political and media accounts of what influences the comparative education performances. It suggests that urban marginalisation and migrant identities seem to be the most significant dividing line in relation to differentiation through educational means today.

Our main research themes and projects

In addition to the above, the research projects within MUDS can be broadly divided into three main areas of interest. These are presented below and in the remainder of the chapter we will describe the research approaches, perspectives, theories and disclosures that have contributed to this research, which can be summarily framed as follows:

- Research on systemic change in education and its consequences. What impact have systemic changes had on the education system, particularly regarding the relationship between central and local levels and with what consequences for work, professionalism and professional

identities? The sociology and politics of teacher education policy change has formed a particularly focussed aspect

- Research on schooling and society from social inclusion, social justice and social reproduction perspectives (What impact the changes have had for pupils/students, teachers, parents, school leaders, school authorities and politicians locally and centrally) in terms of class, gender and race power
- Research related to questions of ethnographic methodology

Systemic change and its consequences

A number of research projects within the group have been connected to the analysis of recent systemic, ideological and political changes in education. Research on learning practices and learner identities in both comprehensive and upper-secondary school development in Sweden is one example (e.g. Dovemark, 2004a,b, 2008, 2010, 2011 and in press; Beach and Dovemark, 2007, 2009, 2011, 2013a; Johansson, 2009; Schwartz, 2010, 2012; Öhrn et al, 2011; Rosvall, 2012; Schwartz & Öhrn, 2012). Some of this research has been based on extensive ethnographic fieldwork that started in the late nineteen nineties but has continued into recent years. Different issues have been considered such as space for pupil agency and how pupils and their school activities are described and positioned by teachers and how pupils describe their own activities and position themselves.

Key policy changes have been noted and analysed through and in relation to this empirical work. Questions relating to participation and social inclusion have been considered and there has also been an attempt to make a connection between education inclusion and participation with respect to social-class, gender and ethnicity. A main concern however has been for how recent policy changes have been enacted and what effects this enactment seems to have had in the performative cultures of modern schools in a commodity society.

What this part of our research suggests is that a new political agenda of personalised learning has developed for our schools that mobilises material and social resources in ways that support the individualistic, and private accumulation of education goods from public provision, and a valorisation of self-interest and private value, as the common basis for educational culture (e.g. Beach & Dovemark, 2007; Öhrn et al, 2011; Schwartz, 2012). The research we have conducted has examined this cultural production in school and linked it to processes of cultural and social reproduction. However, recent

policy change has also affected academia. Discourses on performativity have affected career making and power and gender relations (Angervall, Gustafsson & Silfver, 2013; Angervall & Gustafsson 2013; Öhrn & Lundahl, 2013). . Particularly early-career female academics seem to be finding themselves marginalised within the performativity conditioned landscape of higher education.

Some of our research has looked specifically at the changing professional landscape and conditions of the educational field. One example is given by Beach (2008, 2009, 2010a.). This research was conducted as part of a large European 6th Framework project led by Sverker Lindblad (University of Gothenburg) and Ivor Goodson (Brighton University, UK). It involved a meta-analysis of previous research on restructuring in relation to education and health professions in Europe and more globally and identified and described three things in particular. Firstly the significant and important role of specific cycles of public to private transformation in production relations in these professions over the course of the last century, and a successive movement of labour from the domestic sphere of the home to private industry as commoditized labour power, as among the most significant common global features. Secondly, how State involvement has been an important intermediary in these processes, by means of which relationships that were formerly largely untainted by commerce have become relationships involving the direct buying and selling of labour power. Thirdly, that the process of the creation of an economically productive labour power seems to be expanding in scope with negative consequences for service workers, low-GDP countries and lower-class fractions of recipient-consumers worldwide.

A pan-European development is apparent over the past 50 years in respect of the social relations of production in education discussed above. It is visible in relation to the socialisation, habituation and commercialisation of education labour and what seems on closer analysis to be a general lowering of standards in public education in recent years and the re-appearance of increasing class differences in the amount and quality of education consumed by citizens. What we are witnessing is, according to this research, a form of broad scale educational restructuring that is taking place in a manner that is leading to the creation of apparatuses through which education is objectified for economic accumulation through an outsourcing of functions that were formerly carried out within first domestic and voluntary, and then state arrangements to capitalist enterprises (Beach, 2010a).

As described in Ball et al (2010), in essence restructuring has led to increasing competitiveness on a global scale and has had consequences for the State, which, as these authors point out, has had to limit its role and contribution to education and other parts of the welfare sector. The State has, they add, turned to marketization and commodification processes as a 'solution' to the crisis of care created, which has, in its turn, transformed social goods into commodities and opened up the education systems to the private sector (Ball et al, 2010; Beach & Dovemark, 2007; Beach, 2009, 2010a, 2012). Re-emphases on policies for evaluation, financing, assessment, standards, curriculum, instruction and training have accompanied these changes.

A recent special issue on education change examined some of these questions (Current Sociology 58(4)). In the editorial Ball, Dworkin and Vryonides discussed work by Antikainen (Finland) and Beach (Sweden) with respect to systemic changes in the Scandinavian countries and the transformation of the Nordic social democratic model under influences from current ideologies of competitiveness and innovation. According to Antikainen, although the basic structures of the Nordic model are left at least partly intact by current restructuring, new path generation and institutional patterns are emerging in and through the restructuring in the education and health service sector.

In line with Antikainen's findings (2010), but now in Sweden, MUDS research by both Beach (2008, 2009, 2010a, 2012) and Holm (Erixon Arreman & Holm, 2011a,b; Holm & Lundström, 2011) has argued that there has been a re-culturing of health and education and a creation of commercialized production relationships off the back of earlier welfare State infra-structure. This has been accompanied by a successive movement of labour from the domestic sphere of the home to private industry as commoditized labour power and has had negative consequences for service workers, low-GDP countries and lower-class fractions of recipient-consumers. There has been both a moral (via the curriculum) and legal (through political legislation) re-determination of education services in accordance with the prevailing standards of market capitalism, and an abdication of responsibility for the plight of many negatively affected individuals, who, nevertheless, in some intriguing way still often seem to come to support the system of transformation in question (Beach & Dovemark, 2007, 2009, 2011).

The sociology and politics of teacher education policy change

As there has been a significant volume of publication in the group on issues of teacher education policy change this research has been given its own section within the overall presentation. This research has concentrated on the common elements that can be identified regarding teacher education programmes and their development in advanced knowledge-based economies, by which we mean nation states that are thoroughly reliant on knowledge production and communication for economic stability and growth and the smooth running of their institutions. They have their basis in two strongly expressed policy ideas. The first is the recognition that facts and principles that are acquired through long processes of systematic theoretical and empirical inquiry and stringent disciplinary investigation and analysis have been seen as increasingly essential for economic growth and social, technological and cultural development (e.g. SOU 2008:105). The second is an official recognition in policy texts of a positive relationship between formal education (schooling) and economic production, and the role of teacher education in respect to this relationship, and the value of placing this education inside the modern university.

The research that has been conducted in MUDS in relation to the above has made several internationally recognised disclosures. One of these is that up until relatively recently, a general aim in regard of teacher education in Sweden has been to develop a solid foundation of scientific professional knowledge for teachers in what Basil Bernstein (1990, 1996/2000) called the teacher education Trivium: roughly speaking pedagogical theory in approximately the psychology, sociology and philosophy of education. However, a more recent development is to reverse this trend through a re-emphasis of academic subjects and a return to a formally endorsed dualist knowledge base in the Official Recontextualising Field (the ORF) of teacher education. Our recent research in this area has basically involved an analysis of this policy trajectory (Beach, 2011; Beach & Bagley, 2012; Player-Koro, 2012¹).

¹ As written by for instance Player-Koro (2012: kappa), through the official re-contextualising field (ORF) the state and its operatives act at a generative level in the production of official policies that legitimize an official pedagogic discourse. However, whilst the state and its agencies legitimise the principles of distribution of social power and control, which are incorporated into the official pedagogic discourse, these principles undergo further recontextualisation at the level of the educator. This re-contextualisation field is known as the pedagogic recontextualising field (PRF). It

Up until the most recent round of teacher education reform, from the social democratic post-war reform period onwards, the specific policies in the Official Recontextualising Field were involved in a ‘universitisation’ and an attempted curriculum unification of teacher education (Erixon Arreman, 2005; Erixon Arreman & Weiner, 2007). They included the creation of the Teacher Colleges as post-gymnasial institutions for the communication of professional content to all prospective teachers in the fifties and sixties (see e.g. SOU 1948:27 and 1965:29), the introduction of full research professorships in applied educational theory (praktisk pedagogik) and curriculum methodologies in these colleges to produce research-based professional knowledge (ibid.), the incorporation of the colleges in the integrated and comprehensive higher education system in 1978 and the introduction of new subjects in university teaching and research after this in the mid-eighties: didactics (didaktik) in 1984 and educational science (Sw: utbildningsvetenskap) in 2001 (SOU 1978:86 and 1999:63; also Englund, 2006 and Government Bills 1984/85:122 and 1999/2000:135). This was ended in 2007 by the newly elected right-wing coalition government appointment of a new teacher education commission (HUT 07: SOU 2008:109) and its subsequent Government Bill (Bill 2009/10:89). A new policy cycle was introduced reinstating the original dualist distinctions in formal policy (Ahlström, 2008; Kallós, 2009; Beach, 2011; Beach & Bagley, 2012).

The return to a formally endorsed dualist knowledge base in the teacher education ORF can be illustrated with extracts from the most recent teacher education commission report (SOU 2008:105 p. 375 and 356). In it a more subject- and age-range oriented professional content knowledge and a more functionary role concerning teacher behaviour is emphasised as of value to the beginning teacher, as opposed to, as in the preceding cycles, a common and broad professional knowledge about the sociological, political, ideological and historical context of teaching as a profession (Sjöberg 2009), as was suggested in reform cycles from the 1960 Teacher Education Expert Committee (SOU 1965:29) to the 1997 Teacher Education Committee (SOU 1999:63). What teachers need it is now once again asserted, roughly in a manner similar to the demands on teacher professional knowledge described in the 1907 Grammar School Teacher Education Act, is mainly subject content and knowledge of

is the field in which policy is interpreted and implemented by those who are directly involved in teaching.

how the age of the child impinges on ‘what and how they can learn effectively’.

As written by the recent Sustainable Teacher Education commission (SOU 2008: 109) and the subsequent White Paper (Government Bill 2009/10:89. *Bäst i klassen*), in its simplest terms teacher education is once again seen as consisting of two parts. First knowledge in the subjects and second knowledge on how teaching is shaped in relation to pupil learning (Beach & Bagley, 2012; Player-Koro, 2012). Moreover, these two parts have different research conditions. School subjects are not abridged copies of scientific disciplines but should be built on this scientific knowledge. This has implications *for how teacher training should be designed*. Teachers need to have knowledge of how a given subject affects the conditions for learning and knowledge of the social and administrative nature of teaching, i.e. they need to be able to manage conflicts, assessment, evaluation and so forth. These changes are needed it is added ‘in order to counter the loosely structured quasi-progressivism of previous eras’, which left beginning teachers ‘with weak guidelines for practice’ (SOU 2008:109), limited knowledge of subjects’ and a ‘weak relationship to the value of formal-traditional academic knowledge’ (Government Bill 2009/10: 89).

Our research on policy changes in teacher education added some important knowledge. They showed for instance that although students in teacher education programmes that were investigated over a twenty-five year period, across three reform cycles in the ORF, expressed some different understandings concerning the demands of teaching and the skills and competencies needed by teachers, these differences were rarely related to which decade the research had been conducted in, and thus which part of the policy trajectory their education was part of. Instead they were more related to the dual traditions that teacher education rests on historically, which were thus being perpetuated in practice rather than challenged and overturned, as one might expect from an analysis of written policy. In this sense and on the basis of cross-case comparisons what we have interpreted is that whilst policy may influence practice in the pedagogical re-contextualisation field (PRF) to some degree, other features seem to have also come into play there that have had greater (and also conservative) influence. It makes recent political claims of needs to re-traditionalise teacher education, such as in HUT 07 (Hållbar Lärarutbildning), seem rather suspect.

The question why the unification attempts and progressive intentions of previous reforms failed is as yet unanswered but the evidence that they did so

is clear. The statements about the professional knowledge needs of teachers expressed by the students in our research as well as the way they respond to curriculum re-contextualisations and the regionalisation practices there make this clear (Beach, 1995; Eriksson, 2009; Player-Koro, 2012; Beach & Player-Koro, 2012). These statements still differ in relation to the primary – secondary school teaching distinction. Prospective teachers of older children still highlight the need to be good at subjects in order to be able to teach them and pass examinations. Prospective teachers of younger children still talk more about being civil servants, dealing with pupil differences and needing knowledge in psychology for developing a repertoire of thinking about their work in relation to different pupil needs.

Schooling and society: social inclusion, social justice, social reproduction

Some of our research presents glimpses of the way education is described as an experience and possibility ‘from below’, by pupils who grow up and study in schools in the segregated and territorially stigmatized suburbs on the outskirts of Sweden’s major towns and cities.

What this research describes is an experience of schooling for surviving the social and economic consequences of curtailed citizenship in a post-industrial society, rather than one of schooling that offers possibilities of integration and full citizenship or social transformation, as per policy promises. These findings have significant policy implications in this respect. Sweden has historically pursued projects aimed at educational inclusion and social justice but has recently taken a significant turn toward neo-liberalism and educational consumerism (Dovemark, 2004a,b; Beach & Dovemark, 2007, 2009, 2011 and in press; Erixon-Arreman & Holm, 2011a,b; Holm & Lundström, 2011). Since this time various disadvantaged groups have become increasingly concentrated (compared to others) in under-achieving schools in an economically threatened public sector in suburban areas.

Recent research within MUDS has discussed some aspects and possible consequences of this development (e.g. Beach et al, 2013; Dovemark, 2008, 2010, 2011, 2013a, b; Schwartz, 2010, 2012; Beach & Sernhede, 2011, 2012; Öhrn, 2011, 2012; Schwartz & Öhrn, 2012). Some important features concern *young people’s views on their schooling, their responses to their schooling and the implications of marketization of schoolings*. Here, we noted firstly that students are obviously aware of the centrality of economy in present schooling and the divides and conflicts between social groups. Secondly, students in suburban

areas present themselves as distinct from those in affluent areas (e.g. Schwartz, 2010; Öhrn, 2005; Öhrn & Weiner, 2007). Thirdly, that the divide and distinctions between these students and others are sometimes referred to as ethnicity or immigrancy/Swedishness, but are obviously based on material resources (Öhrn, 2005, 2011). Swedes and immigrants are respectively denoted as rich man's children and ghetto kids (Öhrn, 2011) and differences in parental incomes and their consequences for pupils' standard of living, housing, clothing and possessions are what is pointed out as important in relation to perceptions of school and career and life-chances. Some students also explicitly refer to them as different social classes (Öhrn, 2005, 2011).

Concerning young people's responses to their schooling, several of our studies show a collective orientation amongst suburban young people that runs counter to the emphasis on individualization in contemporary schooling. Pupils from the territorially marginalised suburbs explicitly express their beliefs in and commitment toward collective formations and describe a desire to help each other cope in school and succeed there (Schwartz 2010; Schwartz & Öhrn 2012; Beach et al, 2013). This finding accords with Öhrn (2005, 2012), where working-class pupils were also seen to act collectively when trying to exert influence on their schools and in their local neighbourhoods (see also Dovemark, 2010, 2011, 2013a; Hjelmér, 2011; Rosvall, 2011b).

In this sense the pupils we are talking about are anything but negative towards school or unmotivated. On the contrary, they are highly motivated and active in their efforts to get a good education. They are no different to others in this respect.

Where they differ is in viewing collective formations as needed and in their maintaining that they had learnt from their actions that they should have presented a stronger collective resistance toward the interests of many of those in power (Öhrn, 2005, 2012). This has been obvious not least in the formations of groups of girls as they have acted to discuss and counter racism (Öhrn, 2001) and sexism (Öhrn, 2009). The collective activist understanding of the suburban, subaltern group contrasts to the understandings of the middle-class pupils in schools (Beach & Dovemark, 2009, 2011). These groups largely seem to view their positions and chances of influencing as due to their individual skills, reputation and relations to teachers and emphasised conversations with teachers and the power of negotiation and consensus.

Students in our research voice concern about the implications of marketization of schooling. For instance, students in one of our researched schools recurrently referred to the segregation of their neighbourhood and

how it was reflected in everyday schooling, and wished for the school to work towards the integration of the different socio-economic and ethnic student groups (Öhrn, 2005, 2011). The teachers largely shared this concern and hopes for more integrated pupil groups. However, the students' and teachers' wishes for a less segregated schooling, were ignored as it was judged to go against the will of middle-class parents with whom the school leadership felt that they had to comply, in order not to risk them moving their children to other schools (see also van Zanten, 2007). As this shows, there are instances of teachers acting to support pupils' claims for a less segregated schooling and more resources but these have little impact when pitted against the individual school's poor economy and market need to attract more pupils (Öhrn, 2011). Research involving Holm has recently added further rich data and analyses to aspects of the relationships between education and the market (see e.g. Holm, 2011, 2012)

Ethnographic Methodology

The MUDS group have conducted quite a lot of research that can be considered to have had a principal interest in issues of methodology, particularly in relation to ethnographic research. This is in accordance with the strong influence from ethnography on the research we have carried out. This research began in 1995 (Beach, 1995) and has led to the publication of many books, theses, research papers and articles by members of the environment since then. The latest additions have been an edited book (Öhrn et al, 2011), two theses (Player-Koro, 2012; Rosvall, 2012) and several articles (e.g. Dovemark, 2013a; Schwartz, 2012).

Our research about (rather than only using) ethnographic methodology has identified a significant growth in recent years in the volume of research production in Scandinavia in the genre and has located this growth as being strongly due to a regional NordForsk financed research network (ETNOPED) (see e.g. Beach, 2010c) of which several MUDS members were a part (Larsson, 2006)². It has suggested some typical points of identity for Scandinavian educational ethnography, such as a distinct role for theories in

² The network application was actually written in collaboration between a MUDS member (Dennis Beach) and a member of PoP (Sverker Lindblad). These two researchers then went on to act as co-conveners and senior network researchers in ETNOPED together with Staffan Larsson, Elina Lahelma, Tuula Gordon, Karin Borgnakke and Sigrun Gudmundsdottir. The network was extremely successful in terms of international publishing and PhD work.

fieldwork. But they also suggested that these characteristics are even apparent outside Scandinavia. Some blind-spots in Scandinavian education ethnography were highlighted around quantitative aspects, but again, these are not unique. Scandinavian ethnographic research in education was also shown to be broadly influenced by a range of different traditions in different parts of the region. These were said to have travelled with key people and from place to place and it was also noted that there is seepage between ethnography and other traditions. A critical ethnographic tradition was identified in Gothenburg. This tradition was founded by and has been strongly influenced by MUDS members according to Larsson (2006).

One of our methodological investigations has looked at some of the ways in which issues of race and ethnicity are represented in ethnographic research in the region. Several things were suggested. Amongst them was that educational ethnographers in Scandinavia rarely use the concept of race. The term (im)migrant(s) is used instead and the relationships in education between Scandinavians and (im)migrants and between educational results and (im)migrant culture and/or languages is often in focus. Integration has also been an issue (Beach & Lunneblad, 2011).

History may give an indication as to how this “ignorance of issues of race” may have become so. One example is that research on immigrants, immigration and integration has been promoted in national policies and these policies highlight language, culture and diversity, but for historical and political reasons they often avoid ethnicity and seem to ignore race and colour altogether. However, when ethnicity is used it seems to be used more as an ontological marker than as an epistemological concept. This may have repercussions according to our research for understanding the politics of race and ethnicity relations in our schools. Ethnicity seems in this sense to be quite simply used instead of race, but with the same meaning as race (Beach & Lunneblad, 2011).

In addition to examining general developments and research on race and ethnicity, in another research project we have tried to describe how the issue of research ethics has been approached and written about in educational ethnography in Scandinavia (Beach & Eriksson, 2010). This research confirmed findings from previous investigations which have suggested that there are different methodological forms of ethnography there: such as critical, feminist, interactionist and micro-ethnographic forms. It added also that although ethical descriptions can of course be described by using formal-philosophical ethical-typographies there is also a relationship between ethical

holdings and methodological approaches. A number of ethical types of research were identified. Using Flinders (1991), these were termed utilitarian, deontological, relational and ecological. A drift can also be discerned away from utilitarian ethics to relational and ecological thinking. This seems to be in accordance with a concomitant drift in relation to methodological and ideological commitments and beliefs and the theoretical and ideological underpinnings held by different research groups (Beach, 2010c; Beach & Eriksson, 2010).

Postgraduate projects

The group has several postgraduate projects. These all fall within the broad vista of sociology of education but with different foci and theoretical affiliations.

One of these projects is that of Andreas Ottemo, who is investigating the co-production of gender and technology in higher technology education with respect to how certain notions of masculinity are articulated. This is being accomplished by Ottemo ethnographically following two different programs at a university of technology and tracking students both in the formal education they meet and also in more informal contexts. His work has the working title "Between instrumentalism and passion: Technology, gender and sexuality in higher technology education" and as the title suggests an intention is to get to grips with the tension between a discourse heavily emphasizing instrumental reasons for conducting higher technology education and, possibly equally strong discourses that suggests that men relate to technology affectively, through passion and desire (cf. Landström 2007).

The theoretical point of departure for the work is post-structuralism, more specifically the discourse theoretical approach advocated by Ernesto Laclau and Chantal Mouffe (1985) and, later, Judith Butler and Sara Ahmed. The post-structuralist department is being combined with input from theories from feminist techno-science studies. These theoretical interventions are important to explore, not least in order to find analytical strategies for undermining such dichotomies as nature/culture, reason/emotion and objectivity/subjectivity. Such dichotomies are, needless to say, important to address given the field of research in question.

A recently completed PhD project is that of Anneli Schwartz. Her main research interest in the thesis was in the field of education and marginalisation with a special interest in class, gender and ethnicity. She conducted an ethnographic study in a suburban secondary school which used a particular

pedagogical approach as a solution for the under achievement among pupils there, and to create a peaceful environment at the school. The pedagogy was based on a pedagogical doctrine developed in the USA known as Monroe-pedagogy (<http://www.lorrainemonroe.org/>).

The studied School had been using this pedagogy since 1999. It led to strongly classified and framed curriculum practices in the sense of Bernstein (1990) and involved strong leadership, clear discipline and overt forms of control.

Schwartz's research was part of a recent Swedish Research Council funded project called 'Schools and their Surroundings' (VR Reg. no. 2005-3440). Schwartz has already several publications to her name (e.g. Schwartz, 2010, 2012 and Schwartz & Öhrn, 2012) and was awarded the European Educational Research Association Emerging Researcher Best Paper award for a paper presented at the Association Annual Conference (ECER) in Berlin in 2011. The paper became a published research article in the European Educational Researcher Journal (Schwartz, 2012).

Angelica Simonsson is studying the (re)production of conceptions of normality in relation to sexuality and gender in compulsory language education in Swedish secondary schools by using ethnographically inspired participant observations during lessons in Swedish and English in two grade 8 classes in two different schools. The main focus is on the normalizing processes that surround the (re)production of concepts of normality regarding sexuality and gender. In order to highlight the processes that construct "the other" in relation to "the ordinary", this study, more specifically, looks at situations in the classroom that go unnoticed on the one hand and situations that are given attention on the other, and also what sort of attention that is given. Post-structuralist theories on discourse, gender and sexuality form the theoretical framework of the analyses. Drawing on, among others, Foucault (1975, 1976), Butler (1993, 2006) and Ahmed (2006, 2010) the study seeks to explain how "normal" heterosexuality is (re)produced when different classroom discourses are sustained and reproduced, and it also seeks to offer queer readings that question the assumed 'sociality' within the homosociality among the pupils in their daily policing of gender boundaries.

Per-Åke Rosvall (2012) defended his thesis on classroom influence in a gender and social class perspective in 2012. In this work Rosvall focussed on questions such as: Do students try to act for influence, and in such case when and how? Are they offered possibilities to influence things, and if so when and how? In those cases, which students, when and with what result? How does

the pedagogic practice prepare students to act for influence in their future life? These questions were addressed through a one year ethnographic study involving a Vehicle programme class and a Social science programme class. The students in both classes were in their first year in upper secondary school. The research was part of the project led by Elisabet Öhrn called *Active citizenship? On democratic education in upper secondary school* (VR 2006-2694). It showed pedagogic practices to be both classed and gendered and demonstrated how social positions were upheld between programmes by associations with the dichotomy of theory (superior) and practice (inferior).

Kristina Lanå is carrying out her thesis in the field of sociology of education. The methodological starting point is once again in an ethnographic study, based on participant observations, informal talks and interviews across one school year in three classes, in Civics and Swedish in two different Upper Secondary Schools. The research interest is even here in students' influence on the lessons in classroom interaction and more specifically on the form and content of the lessons. Key questions are what do the students influence, how do they go about it and with what result? Power relations among the students and the students and teachers are explored in relation to this and the different positions students take in different contexts in order to exert influence on their lessons are examined. Gender patterns and ethnicity are important aspects in the analysis, which uses theoretical tools from the work of Michel Foucault, Valerie Walkerdine and Raewyn Connell.

The upper secondary school national curriculum (Lpf 94) constitutes the point of departure for Anna-Karin Wyndhamn's recently published thesis (Wyndhamn, 2012). The double assignment concerning the student commissioned from the school and the teacher by the curriculum is the critical focus. The teacher and school have to pass on values about the Swedish society regarding for example democracy, gender equality and a cultural heritage to the student but they are also assigned to assist and encourage the student's transformation into an independent and critically thinking member of society. The research thus examines different degrees of acceptance or resistance to such values. Discourse analysis focusing on power relations and subject positions has been used and the possible conflict identified in the national curriculum is also observed and analysed in an ethnographical study in which eight teachers of Swedish language and literature in three upper secondary schools have taken part. Norman Faircloughs (1992, 1999, 2001) critical discourse analysis constitutes an important theoretical and methodological tool. Just as Fairclough has been

influenced by Foucault's discourse analysis, this study also follows that tradition by focusing on power and on the ongoing construction of subject positions.

Another recently completed PhD project is that of Mattias Nylund (Nylund, 2013). This work takes its theoretical departure in curriculum theory and the sociology of education. It highlights issues of how knowledge is structured and how its distribution among social classes is affected by education reforms. The principal purpose of the thesis and the four studies on which it is based is to offer a critical contextualisation of how the content of Swedish vocational education is organised in relation to class issues, focusing specifically on the 2011 upper-secondary school reform (Gy 11). The overall purpose is to critically contextualise the organization of content in Swedish upper-secondary vocational education by highlighting its social and political implications in relation to social class. Policy documents concerning the content of vocational education in Sweden from 1971 to 2011 serve as the main empirical source, with particular attention given to the reform of 2011 (Gy 11).

Yvonne Karlssons thesis was completed in 2012. It used a video-ethnographic investigation of five boy's everyday life (7-12 years old) in a special needs unit in a Swedish context to demonstrate how this unit is made invisible and marginalized; both centrally in the municipality, and in the context of local school activities. In the unit the students avoided the teachers' definitions and downgraded and reformulated ascribed problems. The analysis showed that descriptions are not neutral, but instead social activities in which identities, norms, social orders, moral versions, relationships and even institutions are established and resisted (Karlsson, 2007, 2012a, 2012b; Evaldsson & Karlsson, 2012).

Other main activities

Faculty members at Gothenburg University are required to undertake external activities as part of their duties if they do not create a conflict of interest or commitment with the individual's obligations to the University or involve inappropriate use of University resources. These activities are meant to influence the development of curricula and research positively and to make positive contributions to the overall mission of the university. These positive activities are broadly if briefly described in the university vision document Vision 2020 as collaboration. Collaboration with external agencies is given greater emphasis for the quality of education and research in the recent

Government Innovation Bill (Government Bill 2012/13:30) and will be important in the future in terms of both quality assessment of the performance of the university and its faculties and departments and in relation to research funding to some degree. External collaboration at MUDS is through networks, around conferences for instance and special research interests, joint research partnerships and collegiums activities. They presently comprise the Collegium for Gender Research and the Collegium for the Sociology of Education.

The second of these, Collegium for the Sociology of Education (CSE) is a forum for the scholarly discussion of social, cultural and political dimensions of education and teaching. Through presentations and working seminars, members and invited guests present and discuss their research activities, including research related to ongoing and finished PhD projects, as well as other research of current interest, national and international. Theoretical, methodological and empirical developments related to the field of the sociology of education are also in focus.

The Collegium for Gender Research is a resource for researchers at the University of Gothenburg, providing opportunities for collaboration, forums and dialogue in connection with gender-related research. The collegiate strives to promote high-quality gender research that may contribute towards the development of new frontiers for gender research across all faculty areas. The collegium also works to enable researchers to meet across borders, by providing opportunities for collaboration between different disciplines and with surrounding society, and by paving the way for new interdisciplinary knowledge.

MUDS representatives were heavily involved in the Gender and Education Association Interim Conference on April 11-13, 2012 (GEA 2012). The theme of the conference was *Gender and democracy: Gender research in times of change* and aimed at illuminating the role of gender research in a changing global context and how to understand the relation between gender research and feminist activism. Key note speakers were Professor Fatmagül Berktaş, Head of the Political Science Section in the International Relations Department in the Faculty of Political Sciences of İstanbul University, Lynn Davies, Emeritus Professor of International Education in the Centre for International Education and Research at the University of Birmingham and Elisabet Öhrn, professor at the Department of Education and Special Education, University of Gothenburg in Sweden.

The collected research interests of this group of scholars reflect the MUDS interest in power and democracy. They include an interest in Hannah Arendt's political theory, the democratization processes, gender, religion and human rights, modern political ideologies and political theory, international education governance and democracy, equity and citizenship with a specific focus on education in conflict-affected and fragile states, as well as on education and extremism as well as power processes and democratic participation, and gendered and classed relations at different levels of education. These interests stretch over international, urban and suburban schooling in relation to patterns of segregation and young people's understandings of power.

MUDS is also heavily involved in organising the research conference network (Net 19) on ethnography for the annual EERA conference (ECER: European Conference on Educational Research). The network aims to provide a home for research papers that are ethnographies or use ethnographic methods and to develop the field internationally, which it also does through other specialist conferences as well as through an international research journal (*Ethnography and Education*) and a book series, which are run from a platform base found at www.ethnographyandeducation.org.

In the network, as in MUDS, ethnography is seen as research that takes place over time to allow a fuller range of empirical situations to be observed and analysed and to allow for the emergence of contradictory behaviours and perspectives. Time in the field, alongside time for analysis and interpretation is seen as particularly important as this allows continuous reflections concerning the complexity of education and education contexts and a means for considering relations between the appropriate cultural, political and social levels of the education sites and the individual's and group's/community's agency at those sites. Researcher sensitivity for these issues is seen as enhanced by including compatible theoretical perspectives in order to 'sensitize' field research and analysis and provide an opportunity to use empirical ethnographic research for the interrogation of macro and middle range theories as well as to develop new theory.

The structural areas of focus of the research in the network include the nature of life in educational institutions as experienced by policy-makers, managers, teachers, teaching assistants, parents and learners. Other perspectives include those who influence and are affected by education, those excluded from it and those who choose to distance themselves from those institutions. Major themes include gender, race, class and disabilities and the network welcomes all representations involving foci from micro ethnographic

discourse analysis through cultural and anthropological studies to sociological analysis. Research that is based on life history methods is also included as is research that focuses on methodological issues and perspectives.

MUDS has been actively involved in organising and managing two NordForsk financed research(er) networks. The first of these is called *Critical Perspectives on Children, Young People, Welfare and Education*, to which almost all MUDS researchers belong. This network aims to promote cooperation between postdoc and doctoral students associated with interlinked research projects from Sweden, Norway and in Finland that are using comparative and cross-cultural analysis and ethnographic studies within different fields. Intersectionality, e.g. interlinking research on difference based on gender, ethnicity, locality, social class and (dis)abilities, forms a central point of departure in an effort to unite theoretical understanding of teaching and learning in contexts from preschool to adult education. The interests of the network cover a broad age-span and different educational settings: including pre-schools, comprehensive schools and upper secondary schools, as well as non-formal educational contexts. Ethnographic and interview studies with young people, kindergarten staff and with teachers, as well as policy and institutional studies including interviews and document analysis are found. Transitions, especially from kindergarten to school, school to work, and from youth to adulthood, constitute an important research field in the network.

The second network, *Youth and social exclusion: identity, learning and territorial stigmatization*, has been developed in relation to the emergence of a post-industrial society that is increasingly characterized by segregation and social inequality, marginalization processes, exclusion and great diversity of young people's living conditions. The network includes several MUDS members. The focus of the network is directed towards youth from ethnic minority backgrounds in the Nordic countries. Based on inter-disciplinary research and including sociologists, cultural geographers, social anthropologists, media researchers, cultural studies researchers and education researchers the network conducts research, writes books, pamphlets and research articles and organises post-graduate research conferences in relation to a number of key questions. How important is multi dimensional poverty and ethnic otherness in understanding immigrant youth identity work in contemporary Nordic countries? To what extent, with what tools and with what kind of success is the school working to promote inclusion or consolidating the prevailing structures? How do today's socially excluded youth engage with school leisure

activities? How are positive social identities formed if one distrusts the official educational system?

MUDS has also recently become involved in a new Nordic center of excellence called *Justice through Education*. This network is coordinated by Gunilla Holm of Helsinki University. It started in 2013 and is funded by NordForsk. It aims at researching the major educational justice related challenges presently facing the Nordic educational systems. It compares the impact of policies, such as school choice and public accountability, on teaching and learning cultures, as well as on the marginalization and engagement of learners. More specifically the NCoE research is focused around the question: How do systems, cultures and actors in education enable and constrain justice in the context of globalizing Nordic welfare states? The research is divided into three thematic areas, organized in six research teams. Dennis Beach and Elisabet Öhrn are leading one research team each.

Summing up

Sweden's school system has taken a strong neo-liberal turn over the past 15 to 20 years through decentralisation policies that emphasise the individual over the collective and market choices over bureaucratic control. The work of MUDS draws on extensive ethnographic and other forms of research that has examined important aspects of this turn in relation to education differentiation and other research issues. One of these is how different pupils are described and positioned by teachers in relation to their schooling. Another is how these pupils describe and position themselves. Questions relating to performance, democracy and participation in Swedish schools are considered and there is also an attempt to make a connection to social class, gender and ethnic-suburban identities and relationships.

A main concern in the research has been for how neo-liberal education policies have been enacted in schools and classrooms and with what effects on learner-subjectivity and learner-identities. What we feel we have identified is part of what we feel is an on-going story about how dominant cultures gain their purchase on life by reaching into and reshaping consciousness through associations of overt educational practices with values and ideologies which, whilst they do not rob subordinate groups of their true culture and its values, they do reshuffle these things on a specific ideological terrain. This is a matter then of Power, Education, Democracy and Structural Social Relations, which is exactly what MUDS translates into in English.

References

- Ahmed, S. (2006). *Queer phenomenology*. Durham & London: Duke University Press.
- Ahmed, S. (2010). *The Promise of Happiness*. Durham & London: Duke University Press.
- Ahlström, K.-G. (2008). Hut! Något fattas, *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 13(4), 296-301.
- Althusser, L. (1971). Ideology and ideological state apparatuses. In *Lenin and Philosophy and Other Essays*, L. Althusser, 127-186. London: New Left Books.
- Angervall, P & Gustafsson, J (2013). Career capital in academic work. In Öhrn, E & Lundahl, L. (2013). (Eds.), *Kön och karriär i akademien* [Gender and career in Academia, in Swedish]. (Gothenburg studien in educational sciences 341). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Angervall, P, Gustafsson, J & Silfver, E. (2013). The making of career pathways: institutional and individual discourses. In Öhrn, E & Lundahl, L. (2013). (Eds.), *Kön och karriär i akademien* [Gender and career in Academia, in Swedish]. (Gothenburg studien in educational sciences 341). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Anyon, J. (1980). Social class and the hidden curriculum of work, *Journal of Education*, 162(1), 67-92.
- Ball, S.J., Dworkin, A.G, & Vryonides, M. (2010). Globalization and Education: Introduction, *Current Sociology*, 58, 523-529.
- Beach, D. (1995). *Making sense of the problems of change: An ethnographic investigation of a teacher education reform*. Gothenburg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Beach, D. (2003). QA article.
- Beach, D. (2008). The changing the relations between education professionals, the state and citizen consumers in Europe: Rethinking restructuring as capitalisation, *European Educational Research Journal*, 7(2). 195-207.
- Beach, D. (2009). Omstrukturering av utbildning och vård i Norden från ett socialt användbart till ett kommersialiserat och ekonomiskt produktivt arbete: I vems intressen? *Nordisk Pedagogik*, 29.
- Beach, D. (2010a). Socialisation and Commercialisation in the Restructuring of Education and Health in Europe: Questions of Global Class and Gender, *Current Sociology*, 58(4), 551-569.
- Beach, D. (2010b). On the value of Marxism in the understanding and analysis of social class in educational ethnography and the misunderstanding of class as an epistemological category by critics of Marxist and other critical traditions. In Sam Hillyard (Ed.) *New Frontiers in Ethnography* (Studies in Qualitative Methodology Vol. 11). Bingley, UK: Emerald Books
- Beach, D. (2010c). Identifying Scandinavian ethnography: comparisons and influences, *Ethnography and Education*, 5, 1-19.

- Beach, D. (2011). Education science in Sweden: Promoting research for teacher education or weakening its scientific foundations? *Education Inquiry*, 2, 207-220.
- Beach, D. & Bagley, C.A. (2012). The weakening role of education studies and the re-traditionalisation of Swedish teacher education, *Oxford Review of Education*, 38, 287-303.
- Beach, D & Dovemark, M. (2007). *Education and the Commodity Problem: Ethnographic Investigations of Creativity and Performativity in Swedish Schools*. London: Tufnell Press.
- Beach, D & Dovemark, M. (2009). Making Right Choices: An Ethnographic Investigation of Creativity and Performativity in Swedish Schools, *Oxford Review of Education*, 35(6), pp. 689–704.
- Beach, D. & Dovemark, M. (2011). Twelve Years of Upper-Secondary Education in Sweden: The Beginnings of a Neo-liberal Policy hegemony? *Educational Review*, 64(4), 313-327.
- Beach, D, Dovemark, M., Schwartz, A. & Öhrn, E. (2013). Complexities and contradictions of education inclusion, *Nordic Studies in Education* (submitted 130104).
- Beach, D. & Eriksson, A. (2010). Research Ethics in Scandinavian Education Ethnography, *Ethnography and Education*, 5(2).
- Beach, D. & Lunneblad, J. (2011). Ethnographic Investigations of Issues of Race in Scandinavian Education Research, *Ethnography and Education*, 6(1), 29-44
- Beach, D. & Sernhede, S. (2011). From Learning to Labour to Learning for Marginality: School Segregation and Marginalisation in Swedish Suburbs, *British Journal of Sociology of Education*, 32, 257-274.
- Beach, D & Player-Koro, C. (2012). Authoritative Knowledge in Initial Teacher Education: Studying the Role of Subject Textbooks through Two Ethnographic Studies of Mathematics Teacher Education, *Journal of Education for Teaching*, 38(2), 115-125.
- Beach, D & Sernhede, O. (2012). Learning Processes and Social Mobilization in a Swedish Metropolitan Hip-Hop Collective, *Urban Education*, 47, 939-958.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control, Vol. 1: Theoretical studies toward a sociology of language*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control, Vol. 4: The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (1996/2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research and critique*. London: Taylor and Francis.
- Borelius, U. (2010). Två förorter [Two suburbs, in Sweden], *Utbildning och Demokrati*, 19(1), 11-23.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education, culture, and society*. London: SAGE.

- Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. London: Routledge & Kegan Paul
- Butler, J. (1993/2011). *Bodies that matter*. London & New York: Routledge.
- Brante, T. (2011). Professions as Science-Based Occupations. *Professions and Professionalism*, 1, 4 - 20.
- Brante, T. (2012). The Professional Landscape Introduction to the historical development of professions in Sweden, *Professions and Professionalism* (submitted).
- Butler, J. (2006). *Genus ogjort – kropp beggar och möjlig existens*. Norge: Norstedts Akademiska Förlag.
- Carr, W. (1995). *For Education: Towards Critical Educational Inquiry*. Buckingham: Open University Press.
- Dolby, G, Dimitiadis, G & Willis, P. (2004). (Eds.), *Learning to labor in new times*, New York: RoutledgeFalmer.
- Dovemark, M. (2004a). *Ansvar, flexibilitet, valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring*. [Responsibility, flexibility, freedom of choice: An ethnographic study of a school in transition, Swedish with an English summary] Ph.D thesis. Gothenburg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Dovemark, M. (2004b). Pupil Responsibility in the Context of School Changes in Sweden: market constraints on state policies for a creative education. *European Educational Research Journal*, 3, 313-324.
- Dovemark, M. (2008). *En skola - skilda världar. Segregering på valfrihetens grund - om kreativitet och performativitet I den svenska grundskolan*. Rapport nr. 4:2008. Institutionen för pedagogik, Högskolan i Borås.
- Dovemark, M. (2010). Teachers' Collective Actions, Alliances and Resistance within Neo-liberal Ideas of Education: the example of the Individual Programme. In *European Educational Research Journal*, 9, 232-244.
- Dovemark, M. (2011). Can this be called democracy? In E. Öhrn, L. Lundahl & D. Beach, *Young People's Influence and Democratic Education: Ethnographic Studies in Upper-Secondary Schools*, p. 112-138. London: Tufnell Press.
- Dovemark, M (2013a). How private 'everyday racism' and public 'racism denial' contribute to unequal and discriminatory educational experiences. *Ethnography and Education*.
- Dovemark, M. (2013b). A School for All? Different Worlds: Segregation on the Basis of Freedom of Choice. In U. Blossing, G. Imsen & L. Moos. *The Nordic Education Model – 'A School for All' Encounters Neo-Liberal Policy* (Series: Policy Implications of Research in Education). Dordrecht: Springer.
- Englund, T. (2006). New trends in Swedish educational research, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(4), 383-396.
- Eriksson, A. (2009). *Om teori och praktik I lärutbildningen. En etnografisk och diskursanalytisk studien* [About theory and practice in teacher education. An ethnographic and discourse analytical study]. PhD Thesis. Gothenburg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Erixon Arreman, I. (2005). Research as power and knowledge: struggles over research in teacher education, *Journal of Education for Teaching: International Research & pedagogy*, 31(3), 215-235.
- Erixon Arreman, I. & Holm, A-S. (2011a). Privatisation of Public Education? The emergence of independent upper secondary schools in Sweden. *Journal of Education Policy*, 26, 225-242.
- Erixon Arreman, I. & Holm, A-S. (2011). School as Edu-business: Four serious players in the Swedish upper secondary school market. *Education Inquiry*, 2, 637-664.
- Evaldsson, A-C. & Karlsson, Y. (2012). Shaping marginalized identities and indexing deficient behaviours in special need unit. In: Hjärne, E., van der Aalsvoort, G.M., de Abreu, G. (Eds.). *Learning, social interaction and diversity : exploring identities in school practices*, Rotterdam, Sense Publishers.
- Holm, A-S., & Lundström, U. (2011). Living with the Market Forces. Principals' Perceptions of Market Competition in Swedish Upper Secondary School. *Education Inquiry*, 2, 601-617.
- Erixon Arreman, I & Weiner, G. (2007). Gender, research and change in teacher education: a Swedish dimension, *Gender and Education*, 19(3), 317-337.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Cambridge Polity Press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. London: Longman.
- Fairclough, N. (2001). The Discourse of new labour: Critical discourse analysis. I M. Wetherell, S. Taylor & S. Yates, (Eds.), *Discourse as data*. London: Open University.
- Fay, B. (1977). *Social Theory and Political Practice*. London: George Allen and Unwin.
- Flinders, D. J. (1992). In search of ethical guidance: Constructing a basis for dialogue. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 5.
- Foucault, M. (1975/2009). *Övervakning och straff*. Lund: Arkiv förlag.
- Foucault, M. (1976/2002). *Sexualitetens historia – Viljan att veta*. Göteborg: Daidalos.
- Government Bill (1984/85: 122). Regeringens proposition 1984/85:122 om lärutbildning för grundskolan m.m. Stockholm, Riksdagen 1985.
- Government Bill 1999/2000:135. 2000. En förnyad lärutbildning [A new system for teacher education]. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Government Bill 2000/01:3. Forskning och förnyelse. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Government Bill 2009/10:89. Bäst i klassen. Stockholm: Regeringskansliet.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and Human Interests*. London: Heineman.
- Held, D. (1980). *Introduction to Critical Theory*. Berkeley and Los Angeles, CA: University of California Press.
- Heron, J. & Reason, P. (1997). A participatory inquiry paradigm, *Qualitative Inquiry*, 3, 259-273.

- Hjelmér, C. (2011). Collective action in the Natural Science Programme. In Öhrn, E, Lundahl, L & Beach, D, *Young people's influence and democratic education: Ethnographic studies in upper-secondary schools* (pp. 52-70). London: Tufnell Press.
- Kallós, D. (2009). Varför är det så förtvivlat svårt att bygga upp forskning och forskarutbildning i anslutning till lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet? Om myndighetsmissbruk, svek och andra missförhållanden, *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 14(3), 237-249.
- Karlsson, Y. (2007). *Att inte vilja vara problem. Social organisering och utvärdering I en särskild undervisningsgrupp*. (Resisting problem talk. Social organization and evaluation practices in a special teaching group). PhD Thesis. University of Linköping.
- Karlsson, Y. (2012a). *Elever i en särskild undervisningsgrupp. En studie med barns perspektiv i fokus*. Stockholm: Liber AB.
- Karlsson, Y. (2012b). *Barns aktörskap och identitetsarbete i en särskild undervisningsgrupp*. *Utbildning & Demokrati*, 21, 3, 35-52.
- Laclau, E. and Mouffe, C. (1985). *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*. London: Verso.
- Landström, C. (2007). Queering feminist technology studies, *Feminist Theory*, 8(1). 7-26.
- Lather, P. (1991). *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy with/in the Post-modern*. New York: Routledge.
- Marcuse, H. (1964). *One-Dimensional Man*. Boston: Beacon Press.
- Nylund, M. (2013). *Yrkesutbildning, klass och kunskap. En studie om sociala och politiska implikationer av innehållets organisering i yrkesorienterad utbildning med fokus på 2011 års gymnasierreform*. Örebro: Örebro Studies in Education 40.
- Nylund, M., & Rosvall, P-Å. (2011). Gymnasierreformens konsekvenser för den sociala fördelningen av kunskaper i de yrkesorienterade utbildningarna [Consequences of the upper-secondary education reform concerning the social distribution of knowledge at the vocational programmes]. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 16(2), 81-99.
- Öhrn, E. (2001). Marginalization of democratic values: a gendered practice of schooling? *International Journal of Inclusive Education*, 5, 2/3, 319-328.
- Öhrn, E. (2009). Challenging sexism? Gender and ethnicity in the secondary school, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(6), 579 – 590.
- Öhrn, E. (2005). Att göra skillnad. *En studie av ungdomar som politiska aktörer i skolans vardag*. [To make a difference. A study of young people as political actors in schools in Swedish], Göteborg: Department of Education, University of Gothenburg.
- Öhrn, E. (2011). Class and ethnicity at work. Segregation and conflict in a Swedish secondary school. *Education Inquiry*, 2, 345-355.
- Öhrn, E. (2012). Urban education and segregation: the responses from young people, *European Educational Research Journal*, 11(1), 45-57.

- Öhrn, E & Lundahl, L. (2013). (Ed.), *Kön och karriär i akademien* [Gender and career in Academia, in Swedish]. (Gothenburg studien in educational sciences 341). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Öhrn, E., Lundahl, L., Beach, D. (2011). *Young People's Influence and Democratic Education: Ethnographic Studies in Upper-Secondary Schools*. London: Tufnell Press.
- Öhrn, E & Weiner, G. (2007). Urban education in Europe: section editors' introduction. In A Luke & W Pink (Eds.), *International handbook on urban education*, p 397-411. Dordrecht: Springer.
- Player-Koro, C. (2012). *Reproducing traditional discourses of teaching and learning mathematics: studies of mathematics and ICT in teaching and teacher education*. PhD Thesis. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis .
- Rosvall, P-Å. (2011a). Pedagogic practice and influence in a social science class. In E. Öhrn, L. Lundahl & D. Beach (Eds.), *Young people's Influence and Democratic Education: Ethnographic Studies in Upper Secondary Schools*, p 71-91. London: Tufnell Press.
- Rosvall, P-Å. (2011b). Pedagogic practice and influence in a Vehicle Programme class. In Öhrn, E., Lundahl, L., Beach, D. (2011). *Young People's Influence and Democratic Education: Ethnographic Studies in Upper-Secondary Schools*, p 92-111. London: Tufnell Press.
- Rosvall, P-Å. (2012). "...det vore bättre om man kunde vara med och bestämma hur det skulle göras..." *En etnografisk studie om elevinflytande i gymnasieskolan* [".. it would be better if one could be involved in how things should be done ..."] *An ethnographic study on student influence in upper secondary school*]. Umeå/Borås: Umeå universitet/Högskolan i Borås.
- SOU 1948:27. 1948. 1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer fr det svenska skolväsendets utveckling, Statens offentliga utredningar, 0375-250X ; 1948:27. Stockholm.
- SOU 1965:29 Lrartutbildningen. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1978:86 Lärare fr skola i utveckling. Betänkande av 1974 års lärartutbildningsutredning. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1999:63. Att lära och leda. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2008: 109. En hållbar lärartutbildning. Betänkande av Utredningen om en ny lärartutbildning (HUT 07). Stockholm: Fritzes.
- Schwartz, A. (2010). Att "nollställa bakgrunden" för en effektiv skola ["Resetting background" for the purpose of an effective school, in Swedish], *Utbildning och Demokrati*, 19(1), 45-62.
- Schwartz, A. (2012). Pupil Responses to a Saviour Pedagogy: an ethnographic study, *European Educational Research Journal*, 11, 601–608.
- Schwartz, A & Öhrn, E. (2012). Fellowship and solidarity? Secondary students' responses to strong classification and framing in education, in W Pink (Ed.), *Schools and marginalized youth: an international perspective*, p. 173-195. New York: Hampton Press.

- Shim, J. M. (2012). Pierre Bourdieu and intercultural education: it is not just about lack of knowledge about others, *Intercultural Education*, 23(3), 209-220.
- Sjöberg, L. (2009). Skolan och den 'goda' utbildningen – för ett konkurrenskraftigt Europa [Schools and 'good' education – for a competitive Europe, in Swedish], *Utbildning och Demokrati*, 18(1), 33-58.
- SOU (1948:27). *1946 års skolkommissons betänkande med förslag till rikttlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU (1965:29). *Lärarytbildningen. 1960 års lärarytbildningssakkunniga*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU (1978:86). *Lärare för skola i utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU (1999:63). *Att lära och leda. En lärarytbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU (2007:28). *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan. Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU (2007:81). *Resurser för kvalitet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU (2008:27). *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU (2008:105). *Långtidsutredningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU (2008:109). *En hållbar lärarytbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Wacquant, L. (2009). *Punishing the Poor. The Neoliberal Government of Social Insecurity*. Durham: Duke University Press.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour*. Farnborough: Saxon House
- Willis, P. (2000). *The Ethnographic Imagination*. Cambridge. Polity press.
- Willis, P. (2004). Twenty-five years on: old books, new times. In N. Dolby & G. Dimitradis (Eds.), *Learning to labor in new times*. London: Routledge.
- van Zanten, A. (2007). School differentiation and segregation in the Parisian periphery: an analysis of urban schools' logics of action and their effects, in W.T. Pink & G.W. Noblit (Eds.) *International handbook of urban education*. Dordrecht: Springer.

Kapitel 8

Yrkespedagogisk forskning i vardande?

Per-Olof Thång¹

Inledning

Antalet forskningsmiljöer i Sverige med inriktning mot yrkespedagogik är få till antalet och därtill handlar det om små miljöer. Den yrkespedagogiska forskningen vid Göteborgs universitet är inget undantag från denna generella bild. Den vetenskapligt grundade kunskapen om yrkesutbildning - oavsett om det handlar om gymnasial yrkesutbildning för ungdomar och vuxna eller eftergymnasial yrkesutbildning - är påtagligt begränsad. Detta har blivit alltmer uppenbart i en tid av förändring inom arbetsliv och utbildning. Om forskningsperspektivet vidgas till yrkesinriktad vuxenutbildning samt vuxnas yrkeslärande i arbetslivet, blir kunskapsbilden än mer fragmentarisk och knapphändig. Svensk yrkespedagogisk och yrkesdidaktisk forskning är med andra ord svagt utvecklad och eftersatt. Men även internationellt framstår den yrkespedagogiska forskningen som underdimensionerad. Yrkesutbildningen i Sverige har aldrig haft hög status. Internationellt däremot har den svenska gymnasiala yrkesutbildningen haft ett förhållandevis gott renommé (OECD, 2008).

Betydelsen av nyrekrytering till forskarutbildning ”med tillskott från kategorin yrkeslärare” (SOU 2008:112, s. 55) har framkommit i flera utredningar under senare år. Forskningsbehovet handlar både om att öka kunskapen om yrkesutbildning generellt, och att professionalisera yrkeslärarutbildningen genom aktuella forskningsresultat.

Förhoppningsvis innebar 2011 ett genombrott för den yrkespedagogiska forskningen i Göteborg. Vetenskapsrådet beviljade då fyra lärosäten i samverkan en nationell forskarskola i yrkesdidaktik, och ett år senare beviljades ytterligare en forskarskola i yrkesdidaktik mot licentiatexamen, och som skulle

¹ Mattias Nylund och Ingrid Henning Loeb har läst och gett värdefulla synpunkter på tidigare utkast av denna text.

genomföras i samverkan mellan sex lärosäten. På kort tid har antalet forskarstudier med yrkespedagogisk eller yrkesdidaktisk forskningsinriktning ökat väsentligt, om än från en låg nivå.¹ Avsikten med de båda satsningarna är att stärka den yrkespedagogiska forskningen i Sverige. Forskarskolorna, som knutit internationella rådgivare till sig, skall inte endast resultera i stärkt forskning inom fältet. På sikt kommer de att betyda att fler kvalificerade lärare kan rekryteras till de lärosäten som har rätten att examinera yrkeslärare. Nuvarande yrkesutbildning var inte tillräcklig på vetenskap och beprövad erfarenhet.

Utbildningsvetenskapliga fakulteten vid Göteborgs universitet inrättade 2011 *Centrum för yrkeskunnande* med uppgiften att stärka de yrkesrelaterade utbildnings- och forskningsfrågorna, men också för att skapa en mötesplats för näringsliv, offentlig sektor, yrkesverksamma, forskare och forskarstudenten och studenter. Genom Centrum medverkar utbildningsvetenskapliga fakulteten bl.a. i det nordiska forskningsnätverket NordYrk, och till etableringen av den nordiska elektroniska forskningstidskriften *Nordic Journal of Vocational Education and Training*.

I detta kapitel presenteras några studier från den yrkespedagogiska forskningen i Göteborg, inramade av den tidsaktuella debatten inom svensk och internationell yrkesutbildning. Det är ingen heltäckande framställning, utan en presentation av ett begränsat antal studier från i huvudsak slutet av 1990-talet. I presentationen har även pågående avhandlingsstudier medtagits. Motivet är dels att dessa väl faller in i mönstret av aktuell och relevant yrkespedagogisk forskning, dels att de ger en anvisning om vilka forskningsfrågor som kommer att vara aktuella en tid framöver.

Yrkesutbildningens mångfald

Yrkeskunnandet förändras över tid genom nya tekniker, redskap, maskiner, material och sätt att organisera arbetet. Även politiska beslut samt nationell och global konkurrens medför större krav och ökad komplexitet, t.ex. med avseende på (skrift)språkliga kompetenser (Lindberg, 2003). I den gymnasiala yrkesutbildningen har innehållsfrågorna varit förbisedda (Berglund, 2009; Young, 2006, 2008) och har ofta behandlats som något relativt okomplicerat i relation till arbete och arbetsmarknad (Young & Gamble, 2006). Detta är paradoxalt. Dels med tanke på den betydelse som tillmäts en yrkesutbildad arbetskraft, dels den stora andelen av befolkningen som har någon form av yrkesutbildning. Historiskt har yrkesutbildningen under 1900-talet, och särskilt

från slutet av 1940-talet, haft stor betydelse för unga vuxnas inträde i arbetslivet.

Internationellt är yrkesutbildningens olikheter betydande, varför det är vanskligt att överföra andra länders internationella forskningsresultat till svenska förhållanden. Internationell yrkespedagogisk forskning utgår ofta från andra förutsättningar och traditioner. Därför är det inte självklart vad som skall ses som centrala forskningsfrågor, och i vilken utsträckning resultaten har relevans för svenska förhållanden. Även inom Norden är variationen gymnasial yrkesutbildning och yrkesinriktad vuxenutbildning betydande. Tre olika yrkesutbildningsmodeller kan principiellt urskiljas internationellt (Olofsson, 2005). Det viktigaste grundvillkoret är om yrkesutbildningen i huvudsak är förlagd till en skola eller till arbetslivet. Den svenska modellen brukar beskrivas som statligt reglerad med starkt partsinflytande. Det lokala inflytandet är begränsat och standardiseringen av utbildningen är hög. Till denna modell räknar Olofsson förutom Sverige även Frankrike. Den andra modellen är den ”dual” eller näringslivsanknutna med statlig lärlingslagstiftning, kollektivavtalade bestämmelser och ett väl utvecklat samarbete mellan företag och partsorganisationer. Standardiseringen av utbildningen är hög. Här återfinns som exempel länder som Tyskland, Danmark och Österrike. Den tredje modellen benämner Olofsson som frivillig med starkare betoning på generell utbildning, starkt differentiering och stort lokalt inflytande. För enskilda företag är yrkesutbildning en enskild angelägenhet. Här finns USA och Storbritannien som exempel.

Svensk yrkesutbildning har i huvudsak varit skolförlagd, snarare än till arbetslivet och enskilda arbetsplatser. I den tidvis intensiva utbildningsdebatt som förts under senare år har lärlingsutbildning alltmer förespråkats som en lösning på olika problem inom den gymnasiala yrkesutbildningen. Ett återkommande problem som förs fram i policytexter och debatten är alltför höga studieavbrott. Dessvärre saknas klagörande analyser av bakomliggande orsaker. Ofullbordade gymnasiestudier ökar svårigheterna att vinna inträde i arbetslivet och kan bidra till marginalisering. En förklaring är att den relativa efterfrågan på lågutbildad arbetskraft successivt minskat under senare decennier. Detta gäller alla moderna och utvecklade ekonomier. Av rapporten ”New Skills for New Jobs” (2010) framgår att sannolikheten att ha arbete är 40 procent högre bland dem som fullbordat sin gymnasieutbildning, jämfört med de som inte gjort det. Ett betydande problem i många länder är att alltför stor andel av eleverna avbryter sin yrkesutbildning. Intressant nog visar analyser av studieavbrott inom Norden att skillnaderna mellan de enskilda länderna, med

olika yrkesutbildningsmodeller, inte är särskilt uppseendeväckande (Bäckman, 2011). När studieresultaten analyseras över längre tid, dvs. andelen av en årskull som fått betyg inom sju år efter starten av årskurs 1, så kommer Sverige något bättre ut än sina nordiska grannländer. En förklaring som ges är den ”andra utbildningschansen”² i Sverige, som dock har försämrats under 2000-talet jämfört med de tre föregående decennierna.

Den internationella forskningen handlar i betydande utsträckning om lärlingskap och yrkesutbildning i arbetslivet. Detta sammanhänger förmodligen med att länder som företräder den duala utbildningsmodellen, som t.ex. Tyskland, Österrike och Danmark, varit tongivande inom yrkespedagogisk forskning. Villkoren för lärlingskap skiljer sig i viktiga avseenden mellan det duala systemet och det svenska, där gymnasieskolan ansvarar för lärlingsutbildningen. Så är det inte i flertalet länder som organiserar yrkesutbildningen som lärlingsutbildning. Där ansvarar en enskild arbetsplats för den tillämpade delen av utbildningen, och eleven har ett anställningsförhållande. I Sverige ansvarar gymnasieskolan för elevernas utbildning i samarbete med arbetsplatserna (SFS 2007:1349). Yrkespedagogik och yrkesdidaktik berör en mängd olika sammanhang. I många länder utgör den grundläggande utbildningen en del av vuxenutbildningen, vilket betyder att forskning om yrkesutbildning och forskning om vuxenutbildning inte alltid går att separera från varandra. Begreppet yrkesförberedande hänförs internationellt inte sällan till andra sammanhang än vad som är fallet i Sverige.

Vad är yrkesutbildning och vem är yrkeslärare?

Yrkesutbildning är ett mångfacetterat verksamhetsområde. På frågan *vad yrkesutbildning är*, finns det inte något entydigt svar, lika lite som svaret på frågan om vem *yrkesläraren* är. Många associerar till lärare i yrkesämnen inom gymnasieskolans yrkesprogram, men begreppet skulle kunna vidgas till samtliga lärare som undervisar inom yrkesinriktad ungdoms- eller vuxenutbildning. Sällan tänker vi på matematikläraren, svenskläraren etc. som yrkeslärare i bemärkelsen att de undervisar i yrkesinriktad matematik, eller svenska med funktionell inriktning mot ett eller flera yrkesområden. Begreppet yrkeslärare skulle också kunna vidgas till att omfatta alla som undervisar inom vilken som helst form av yrkesinriktad utbildning. Då inkluderas formell utbildning för vuxna, arbetsmarknadsutbildning, Yrkes högskola, och yrkesutbildning i andra informella former. Det kan vara företagsinterna kurser eller utbildningar finansierade av Europeiska socialfonden (ESF).³ Ett betydande antal personer

är engagerade som lärare, instruktör eller liknande inom någon form av yrkesinriktad utbildning.

Omfattningen av yrkesinriktade utbildningsinsatser under ett år är utomordentligt stor. Samtidigt blir alltmer av yrkesutbildningen en del av arbetsmarknads- och näringspolitiken. Detta gäller särskilt den yrkesutbildning som vänder sig till vuxna. I den fortsatta framställningen begränsas yrkeslärare i huvudsak till förekommande yrkesprogram på gymnasial nivå. Detta är viktigt att framhålla, då synen på gymnasial ungdomsutbildning och yrkesutbildning för vuxna skiljer sig bland företrädare för yrkesutbildning. Det gäller såväl rekryteringen av lärare, som synen på elever och deltagare. Särskilt tydligt är detta inom yrkeshögskolan, där formella krav på pedagogisk utbildning helt saknas. Yrkesinriktad vuxenutbildning är något som samhället måste hantera då arbetsmarknaden så kräver och de makroekonomiska ramarna omprövas. Vägledande principer och långsiktighet för denna form av utbildning saknas.

Den yrkespedagogiska och yrkesdidaktiska forskningen är i hög grad inriktad mot gymnasial yrkesutbildning. Yrkesinriktad vuxenutbildning i skolform har sparsamt uppmärksamats inom forskningen. Om fältet vidgas till lärande i arbetslivet, så finns något fler svenska och internationella studier, men även här är begränsningen påtaglig.

Kort historik över yrkespedagogikens framväxt⁴ vid Göteborgs universitet

Genom universitetsreformen 1977 införlivades dåvarande yrkespedagogiska institutet i Göteborg med Göteborgs universitet. I samband med reformen ändrades namnet till yrkespedagogiska institutionen (YPI). Det yrkespedagogiska institutet startade 1967 med en omfattande yrkespedagogisk och arbetslivsinriktad verksamhet. Förutom yrkeslärare för gymnasieskolan utbildade man instruktörer för arbetsmarknadsutbildningen, genomförde fortbildning för olika branschorganisationer och stora industriföretag. Institutet bedrev dock ingen forskning. Dess utbildningsverksamhet var i hög grad inriktad mot pedagogisk verksamhet för vuxna i arbetslivet, och till mindre del inriktad mot ungdomsskolan. Genom 1977 års universitetsreform ställdes högre formella krav på yrkeslärarutbildningen. Dessförinnan var de formella kraven lågt ställda. Det helt centrala var själva yrkeskunnandet, och skolmässiga meriter hamnade i bakgrunden. Som en illustration kan nämnas att kravet på att genomföra ett specialarbete endast omfattade en enda studiepoäng, vilket dessutom kunde redovisas på annat sätt än i skriftlig form. Det var därför ett

kritiskt ögonblick när tyngdpunkten på det skolmässiga blev alltmer framträdande genom 1977 års universitetsreform. En konsekvens av reformen blev att de studerande många gånger kom att ha en bättre grundutbildning än vad lärarna hade.

Vid mitten av 1990-talet introducerade dåvarande YPI en påbyggnadsutbildning för yrkeslärare. Det var ett led i strävan att erbjuda mer kvalificerad utbildning för yrkeslärare, och som ett sätt att akademisera yrkespedagogisk utbildning och forskning. Utbildning var under denna tid allttjämt det dominerande inslaget inom den göteborgska yrkespedagogiken. 1977 års reform innebar inte att Göteborgs universitet tillförde forskningsresurser till någon av de verksamheter som då införlivades med den högre utbildningen, eller omfördelade statsbidraget för forskarutbildning. Det var först 1999 som yrkespedagogiken fick del av forskarutbildning genom att inkorporeras med den storinstitution – Institutionen för pedagogik och didaktik (IPD) – som då bildades genom en sammanslagning av dåvarande pedagogiska institutionen och fem lärarutbildningsinstitutioner.

Den första doktorsavhandlingen i Göteborg som berörde yrkespedagogik lades fram 1981 vid pedagogiska institutionen av Lennart Nilsson. Det var en nutidshistorisk studie som redovisade motiven bakom yrkesutbildningens strukturella förändringar i industrisamhällets olika skeenden under 1900-talet. Ett resultat påvisade nödvändigheten av förnyelse av yrkesundervisningens innehåll och utformning. Avhandlingen argumenterade för att åstadkomma funktionella helheter i undervisningen i syfte att berika arbetsuppgifter och upplevelse av arbetets mening. Denna avhandling skrevs under en tid när datatekniken började få ökad aktualitet som arbetsteknik. Behovet av strukturella förändringar inom yrkesutbildningen gällde såväl ungdomsskolans yrkesutbildning som arbetsmarknadsutbildningen. Den yrkesinriktade vuxenutbildningen i statlig och kommunal regi uppmärksammades i stort sett inte alls under denna tid. Under 2010-talet har den yrkesinriktade vuxenutbildningen betonats allt starkare i Skandinavien, ofta i form av kortare yrkesutbildningar; inte minst genom de globaliseringsstrategier som formulerats i Danmark och Sverige. Som ett resultat av avhandlingen 1981 påbörjades ett FoU-arbete med utgångspunkt i yrkeselevers uppfattning om vad som kännetecknar ett meningsfullt undervisningsinnehåll. Det blev allt tydligare att den industriella epoken som förebild för planering och genomförande av yrkesutbildning var till ända. En ny planeringsmodell förespråkades, vilken sökte sin förebild inom sociotekniken.

Yrkesutbildning och arbetslivets förändring

Under 1990-talets genomgripande arbetsmarknadsförändring till följd av den djupa svenska ekonomiska krisen aktualiserades åter frågan om yrkeskunnande och arbetslivets kvalifikationskrav. Det var en tid då arbetslösheten i Sverige steg mycket snabbt och arbetsmarknaden hade betydligt fler sökanden än arbeten att erbjuda. En gymnasiereform genomfördes 1992 och inom vuxenutbildningen skulle Kunskapslyftet (1997-2002) reformera vuxnas kompetensgivande utbildning. En internationell debatt fördes om det ”nya” arbetslivet och den ”nya” ekonomin (t.ex. OECD, 1996). Budskapet var att vi oavbrutet måste förbättra våra kvalifikationer i det framväxande digitala samhället om vi skall hävda oss i den globala konkurrensen på en världsomspännande marknad. Demokrati och jämställdhetsmål var inte på långt när lika framträdande i dessa diskussioner. 1996 proklamerade EU ”The Year of Lifelong Learning”. Budskapet var bland annat att var och en måste ta ökat ansvar för sin egen kunskapsbildning, och sitt livsvida och livslånga lärande.⁵ I den ”nya” ekonomin förstärks kunskapskapitalet. Om inte samhället eller dess institutioner helt kan ta ansvar för människors utbildning och kunskapstillägnande, så blir ansvaret den enskilde individens.

Inom industrin är det inte längre självklart att produktionspersonal arbetar med ett fåtal väldefinierade arbetsuppgifter. I ökad utsträckning har man blivit en operatör som utför en serie arbetsuppgifter som inte alltid mer precist går att fastställa på förhand. Gun-Britt Wärvik visar i sin doktorsavhandling (2004)⁶ hur händelser utspelar sig på produktionsgolvet där ingen vet hur situationen skall hanteras. Kravet på social och kommunikativ förmåga, i betydelsen förmåga att skapa meningsfulla relationer till andra människor har ökat väsentligt. Detta är inte någon exklusivt svensk eller skandinavisk företeelse. Ändå har bilden av en industriarbetare i en oljig blå overall dröjt sig kvar hos många, även om det parallellt vuxit fram en bild av en mångkunnig och välutbildad operatör som programmerar numeriskt styrda maskiner. Föreställningen att arbetsuppgifterna, särskilt de tekniska, blivit så avancerade att gymnasial utbildning är ett minimum växte starkt fram under 1990-talet. Inom industrin skulle man helst ha ingenjörer på alla nivåer. Redan i en studie av dåvarande SIND (Statens Industriverk) 1991⁷ argumenterade man för att den formella utbildningsnivån inom den svenska arbetskraften var för låg, och lägre än inom flera viktiga konkurrentländer inom OECD. Samtidigt lades rapporter fram som visade att Sveriges arbetskraft internationellt sett hade hög kompetens, men att arbetsgivarna inte utnyttjade kompetensen i större utsträckning än i andra jämförbara industrinationer (Ds 2000:49; se även

OECD, 1994). Detta var under en tid när den ekonomiska tillväxten i Sverige minskade, och flera utredningar antog (t.ex. SOU 1991:82) att utbildnings-systemet inte skulle klara av att tillgodose industrins och arbetslivets behov av utbildad och kompetent arbetskraft.

Gun-Britt Wärvik analyserade förändringsprocesser i arbetslivet. En när-gången studie av två industriföretag synliggjorde motsättningen mellan å ena sidan kravet på de anställdas engagemang och ansvarstagande, och å den andra sidan de instrument som infördes för att styra och kontrollera produktionsprocessen på nya sätt. Avhandlingen problematiserade ”förståelse av kunskap som något fast, stabilt och neutralt och /.../ betonar kunskapsproduktionens situerade natur” (s. 21). Produktionspersonalen vid de båda företagen var utsatta för förändrings- och påverkansprocesser. Förändring kan förstås som lärande, och hur produktionspersonalen verkade i och genom det sammanhang de var en del av. Här blir inte lärande en fråga om enskilda människors kunskapsstillägnande. Istället ses lärande som en ”kollektiv transformation av verksamhetssystem” (s. 21). Med en sådan syn blir inte kunskap något fast, entydigt, väldefinierat eller neutralt. Lärande i arbetslivet har ofta kommit att uppfattas som en universalmetod för att lösa allehanda problem, av både ekonomisk, teknisk och social art. Avhandlingen är en studie om störningar och dilemman i arbetet och på arbetsplatsen och där det förgivet-tagna valts för analys i relation till ambitionen att åstadkomma förändring. ”Även om chefer följer de standardiserade lösningarnas direktiv, så sker inte vad som förväntas och de utstakade lösningarna uteblir. Produktionspersonalen hamnar i ett dilemma mellan motstridiga direktiv om självstyrning som samtidigt förutsätter att även om de försöker använda de nya redskapen, så fungerar det inte” (s. 228). I en värld där sammanhangen skiftar blir problemen osäkra och komplexa.

Världsbanken⁸ deklarerade 1996 att det var nödvändigt för banken att förändra synen på yrkesutbildning då enskilda länder skulle beviljas lån. Fram till denna tidpunkt hade yrkesutbildning haft hög prioritet inom Världsbanken, men nu avsåg man att endast bevilja lån för investeringar i breda och allmän-teoretiska utbildningar på högsta möjliga nivå. Motivet var att utvecklings-länderna hade svårt att organisera sin yrkesutbildning på ett sådant sätt att de skulle kunna hävda sig mot de utvecklade industrinationerna. Världsbankens nya utbildningspolicy hade stor påverkan, och många länder framhöll betydelsen av att höja den allmänna utbildningsnivån. Detta var förmodligen ett klokt beslut för utvecklingsländer, men inte lika självklart för utvecklade industrinationer. Den enkla sanningen är att vi inte riktigt vet. Det har blivit ett för-

givettagande att successivt höjd utbildningsnivå enbart är av godo. I Sverige kan flera motiv för den här utvecklingen urskiljas. Ett är den återkommande höga ungdomsarbetslösheten, ett annat ökade svårigheter för unga som inte fullföljt gymnasieskolan att vinna inträde på arbetsmarknaden och ett tredje näringslivets krav på en välutbildad arbetskraft. Generellt kan man konstatera att argumenten för att förlänga och ”akademisera” ungdomsutbildningen vid denna tid var vaga och allmänt hållna.

I en doktorsavhandling från 1998 studerade Margreth Hill² hur unga människor reagerar på samhällets nya krav på högre formella kvalifikationer för det moderna industriarbetet. Kände man sig kompetent för det nya arbetslivet och hur värderade man sin utbildning? Studien genomfördes i anslutning till gymnasiereformen 1994 (SOU 1992:94), då samtliga gymnasieprogram blev 3-åriga och de yrkesförberedande programmen därmed också högskoleförberedande.

Samtliga program skulle innefatta kärnämnesstudier. Härigenom skulle den allmänna kompetensen hos alla ungdomar höjas, och återvändsgränder i utbildningssystemet, som varit en framträdande fråga i många utredningar alltsedan de stora skolreformerna efter andra världskriget, skulle undvikas. Man skulle kunna säga att det skedde en ”akademisering” av yrkesutbildningen. Gymnasial yrkesutbildning har ett vidare och mer omfattande utbildningsuppdrag än att endast förbereda för yrke och arbetsmarknad. I detta avseende skiljer sig den gymnasiala yrkesutbildningens uppdrag från yrkesinriktad vuxenutbildning, men även från yrkeshögskolan.

En av frågorna i Hills studie handlade om den nya gymnasiereformen kunde innebära en klassresa för ungdomar med arbetarklassbakgrund, eller som Hill skriver ”innebär det att vi försöker göra ’klassresan’ obligatorisk?” (s. 12). En klassresa ger individen nya resurser i form av socialt och kulturellt kapital, men den kan också förorsaka förlust av självförtroende och upplevelse av existentiell ensamhet.

En annan frågeställning handlade om hur talet om ökade krav på kvalifikationer och kompetens uppfattades av ungdomarna. Vad händer när en utbildningskultur med rötter i ett annat skolsystem mer eller mindre tvingar sig på unga människor som trodde sig ha valt en mer traditionell yrkesutbildning? Allmännteoretisk högskoleförberedande utbildning och yrkesutbildning har sina rötter i vitt skilda traditioner sedan mycket långt tillbaka i tiden.

Tre klasser inom yrkesförberedande gymnasieprogram ingick i studien; industriprogrammet, ett utvidgat industriprogram med inslag av el-, energi- och det naturvetenskapliga programmet, samt en klass inom livsmedels-

programmet. Sammantaget medverkade 60 elever. Även om elevantalet var begränsat, så förelåg mycket tydliga skillnader i elevernas sociala bakgrund. Det var få elever i industri- respektive livsmedelsklassen som hade föräldrar med högre formell utbildning än den obligatoriska grundskolan. I den utvidgade industriklassen var antalet elever vars föräldrar hade utbildning utöver den obligatoriska skolan betydligt större. Men än tydligare var från vilket eller vilka bostadsområden - i en påtagligt segregerad stad - som eleverna rekryterades. Många av eleverna hade med sig en syn på utbildning som något ganska onödigt, särskilt om den uppfattas vara teoretisk. Man önskade konkreta kunskaper som kunde omsättas i handling. Ett huvudresultat i studien är att dessa ungdomar i gymnasiets yrkesförberedande program inte ansåg att arbetena blivit så krävande som framställdes i olika utredningar från denna tid. Visst finns det krävande arbeten, men de är få enligt eleverna, och dessutom hade man inte fått möjlighet att pröva dem. En fråga de ställde sig var varför de skall kämpa för en kvalificerad utbildning, om inte möjligheten ges att använda den? Hos både de skolmotiverade och de skoltrötta fanns en besvikelse över skolan och utbildningen. De studiemotiverades besvikelse handlade om att inte få använda sina kvalifikationer som man arbetat hårt för att erövra. De studietrötta var oroliga för att inte få ett arbete, och för att man använt tiden på kärnämnen i vilka man misslyckats. En del av de studietrötta eleverna hade misslyckats i några kärnämnen, andra i samtliga. Men man kände sig kvalificerad för de arbeten man skulle kunna erhålla, och hade svårt att se betydelsen av de misslyckade kärnämnesstudierna i detta sammanhang. Ett annat resultat var att eleverna prioriterade yrkesämnena.

Ett motiv för att förlänga ungdomsutbildningen har varit att stärka den sociala kompetensen, i dess allmänt vaga och undflyende mening. För ungdomarna i studien var social kompetens tydligt relaterad till självförtroende; att inför sig själv lyckas nå sina mål. Om syftet med 1990-talets gymnasiereform var att intressera ungdomar med arbetarklassbakgrund för ”teoretiska” studier, så misslyckades detta i studiens tre klasser.

Flera arbetslivspedagogiska studier som uppmärksammade arbetslivets förändrade kunskaps- och kompetenskrav och intresse för utbildning bland redan yrkesverksamma genomfördes i Göteborg under 1990-talet och i början av 2000-talet (t.ex. Peterson & Thång, 1996; Wärvik & Thång, 2005; Thång, 1997; Olsson, 2007). Studier med inriktning mot produktionspersonal hade visat att intresset för utbildning i dessa grupper var stort (se t.ex. Angervall & Thång, 2003), och särskilt att få kunskaper med direkt betydelse för de egna arbetsuppgifterna.

Ny yrkeslärarutbildning växer fram

Många gånger kan det vara problematiskt att rekrytera lärare med kvalificerad och aktuell yrkeskunskap och pedagogisk kompetens. Inom vissa former av yrkesutbildning, såsom Yrkeshögskolan, föreligger inga formella krav på pedagogisk kompetens trots att man utfärdar betyg och utför myndighetsutövning. Detta var ett medvetet ställningstagande som gjordes i den utredning (SOU 2008:29) som föregick beslutet att inrätta Myndigheten för yrkeshögskolan.¹⁰ Detta är en utbildningsform med snäv inriktning mot yrkeskunnande, för att de studerande snabbt skall komma ut i arbetslivet efter avslutad utbildning. Det var särskilt två motiv som anfördes i utredningen. Det ena var den starka arbetslivsanknytningen, och det andra behovet av att rekrytera lärare med aktuell expertkunskap. När krav på lärarlegitimation infördes 2011 i den svenska grund- och gymnasieskolan (Prop. 2010/11:20), så förbisågs lärare i yrkesämnen inom den gymnasiala yrkesutbildningen. Lång och mångsidig yrkeserfarenhet utgör sedan lång tid det grundläggande kompetenskravet för yrkeslärare (Johansson, 2007). Dessa yrkeskunskaper är grunden för undervisningen, men hur länge är de relevanta, och när blir yrkeskunnande föråldrat, eller rent av obsolet, i ett ständigt föränderligt arbetsliv? Högskoleförordningen ger inga preciseringar på vad omfattande yrkeserfarenhet innebär, och synen på vilken kompetens som skall ge behörighet för yrkeslärare har varierat under de senaste decennierna. I utredningen *Yrkesutbildning – en likvärdig sökväg till lärarutbildning* skriver man att ”Det finns ett alltmer fokus på att varken innehåll eller form i undervisningen är given utan det är lärarens ämneskunskaper i samklang med lärarens förståelse av elevens lärande som blir utgångspunkten för lärararbetet” (SOU 2008:112, s. 49).

Yrkeshögskolan föregicks av Kvalificerad eftergymnasial yrkesutbildning (KY). Bestämmelserna i lagen om Yrkeshögskolan syftar till att: ”Säkerställa att eftergymnasiala yrkesutbildningar som svarar mot arbetslivets behov kommer till stånd, säkerställa att statens stöd för eftergymnasiala yrkesutbildningar fördelas effektivt, säkerställa att eftergymnasiala yrkesutbildningar håller hög kvalitet, och – inom smala yrkesområden tillgodose behov av eftergymnasiala yrkesutbildningar som avses leda till förvärvsarbete för de studerande, eller till en ny nivå inom deras yrke” (SFS 2009:128, 1§).

Under 1900-talet förändrades yrkesutbildningen successivt, varvid nya krav ställdes på lärarnas yrkeskompetens och pedagogiska skicklighet. Kraven på formell utbildning för yrkeslärare i gymnasieskolan var under 1900-talets första decennier en fem veckor lång kurs, som under 1950-talet utökades till 15 veckor. När Lgy 70 infördes höjdes kraven till 40 veckors utbildning. Med

programgymnasiets införande tillsattes utredningen *Höj ribban!* (SOU 1994:101), för att ytterligare höja kompetenskraven på yrkeslärarna. Vid reformen 2001 skedde så ytterligare en förändring, och lärare i yrkesämnen skulle nu läsa det allmänna utbildningsområdet som infördes i lärarutbildningen. I samband med detta kom lärarutbildningen för yrkeslärare att omfatta totalt 180 högskolepoäng. Behovet av en mer omfattande lärarutbildning styrdes av förändringen av lärarrollen i samband med 1990-talets gymnasiereform. En ny styrningsprincip infördes då i det svenska skolsystemet.

Reformen 2011 (Prop. 2009/10:89) innebär att det nu finns tre vägar för att bli behörig sökande till yrkeslärarutbildningen. Det kan vara kvalificerade och relevanta yrkeserfarenheter, adekvat högskoleutbildning eller annan eftergymnasial utbildning, eller en kombination av dessa. En skillnad mot tidigare är att kunskap och kompetens som inte utvecklats i formella sammanhang, utan också informellt skall ge behörighet. En betydande uppgift för universitet och högskolor som erbjuder yrkeslärarutbildning är validering av tidigare yrkeskunnande.

Sedan mitten av 1990-talet har en rad ändringar genomförts i den nationella lagstiftning som reglerar yrkesutbildning inom EUs medlemsländer. Detta är en följd av förändringar i ekonomi, arbetsmarknader och av nya utbildningsformer (Cort, Härkönen & Volmari, 2004). En ansats till gemensamt agerande med mellanstatliga överenskommelser avsåg att öka jämförbarheten mellan utbildningar i olika länder. De flesta EU-länders reformer innehåller marknadslänkande mekanismer, om än med olika nationell utformning. Mål- och resultatstyrning förekommer inom yrkesutbildningen i flertalet EU-länder. I Sverige har decentralisering och utveckling av självorganiserande system varit centralt, till skillnad mot den tidigare regelstyrda skolan (Carlgren, 2009). Alla lärare måste kunna hantera de förändringar som nya utbildningsreformer medför.

På europeisk nivå har Köpenhamnsprocessen¹¹ bidragit till att stärka samarbetet inom yrkesutbildningen med syfte att den skall effektiviseras. Arbetskraften skall bli rörligare, utbildningsnivån höjas, arbetsmarknadsrelevansen stärkas och yrkesutbildningen göras mer attraktiv. Flera instrument¹² har utvecklats för att understödja den övergripande målsättningen. Vid ett EU-möte i Brygge 2010¹³ var ett av målen att kvaliteten på utbildningen för lärare, utbildare och sakkunniga inom utbildningen skulle förbättras och stärkas. Inte minst med avseende på bedömning - examination och handledning.

Bedömning, och ofta med terminologin summativ och formativ bedömning, har blivit alltmer centralt, nationellt såväl som internationellt. Martina W.

Johansson, doktorand inom forskarskolan mot licentiatexamen, forskar om vilka erfarenheter elever på Barn- och fritidsprogrammet har av bedömning av sina kunskaper och färdigheter. Få studier har tidigare berört bedömning ur ett elevperspektiv, och det gäller särskilt den arbetsplatsförlagda delen av utbildningen. Preliminära resultat visar att eleverna söker återkoppling på yrkesspecifika kunskaper och färdigheter, men att de snarare möts av svepande bedömningar av personliga egenskaper. Elevernas position på arbetsplatsen under APL (Arbetsplatsförlagt Lärande) är perifer. Internationellt förs en diskussionen om att tona ner bedömning som differentiering och mätning till bedömning som stöd för inläring (se t.ex. Coffey, Hammer, Levin & Grants, 2011). Inom yrkesinriktad utbildning där den arbetsplatsförlagda undervisningen intar en alltmer central roll blir den praxis-orienterade bedömningen framträdande, och det handlar mer om bedömning av process än av resultat (Stenström & Laine, 2006).

Den gymnasiala yrkesutbildningen reformeras

Den svenska yrkesutbildningens historia ska inte närmare beröras i detta kapitel,¹⁴ men vi kan konstatera att yrkesutbildningen både i Sverige och på många andra håll i världen är inne i en period av förändring. Gymnasiereformen 2011 innebär en kursändring från gymnasiereformen 1994 då all gymnasial ungdomsutbildning blev treårig. Yrkesutbildningen fick nu dubbla uppdrag, nämligen att förbereda för såväl ett yrkesliv direkt efter gymnasiestudierna, som att förbereda för högre studier. Det bör emellertid framhållas att samtliga gymnasieutredningar efter Lgy 70 har argumenterat för stärkt integration mellan yrkesinriktade och högskoleförberedande gymnasieprogram.¹⁵ Med den gymnasiereform som trädde i kraft höstterminen 2011 (Gy 11) ger yrkesprogrammen inte längre allmän behörighet för högskolan. Kompletterande studier krävs åter för högskolebehörighet.¹⁶

En studie som uppmärksammar 2011 års gymnasiereform är Mattias Nylunds doktorsavhandling (2013) där huvudfrågan handlar om vilka ordnande principer som legat bakom urvalet och organiseringen av innehållet i de gymnasiala yrkesförberedande utbildningarna under perioden 1971-2011, med fokus på Gy 11. Detta är en läroplansteoretisk studie som belyser klasiskt utbildningssociologiska frågor om kunskapers organisering, och hur reformer påverkar hur kunskap fördelas mellan sociala grupper i samhället. Det är i huvudsak i relation till fyra sammanhang som innehållets urval och organisation analyseras i studien: (i) skolans medborgerliga uppdrag och övergripande samhällsliga funktion, (ii) den sociala fördelningen av kunskaper

mellan samhällsklasser, (iii) i relation till andra samtida reformer centrala för olika samhällsklassers tillgång till utbildningsinnehåll samt (iv) i relation till två tidigare strukturreformer (1971, 1994).

Social klass är ett centralt begrepp i studien då ungdomar med arbetarklassbakgrund är starkt överrepresenterade i de yrkesinriktade utbildningarna (Broady & Börjesson, 2008), samtidigt som dessa utbildningar huvudsakligen förbereder ungdomarna för underordnade sociala positioner i samhället. De yrkesorienterade utbildningarnas koppling till en sådan jämlikhets- och reproduktionsproblematik har också tagits i beaktande inom svensk utbildningspolitik under efterkrigstiden, vilket är en av anledningarna till den relativt unika organisering av yrkesutbildning i Sverige ur ett internationellt perspektiv. Det som utmärkt yrkesutbildning i Sverige är framför allt integreringen med den studieorienterade utbildningen, vilket bland annat tagit sig uttryck i ett relativt stort utrymme för allmänteoretiska ämnen och en i huvudsak skolförlagd utbildning med stark statlig styrning. Nylunds studie visar att Gy 11 på flera sätt innebär ett brott med denna modell för organisering av yrkesutbildning, så har t.ex. demokratiska målsättningar i princip försvunnit, liksom att relatera utbildningen till medborgerliga dimensioner (Nylund, 2010). Innehållets organisering i Gy 11 utgör också ett historiskt brott i bemärkelsen av att bindas till betydligt mer specifika sammanhang än tidigare (Nylund & Rosvall 2011). Reformen utgör också ett brott genom att både ingå i och utgöra en central del av en policytrend som försvagar tidigare försök att erbjuda en mer jämlik tillgång till högre utbildning och ett mer allmänteoretiskt och kritiskt utbildningsinnehåll (Nylund, 2012). På flera sätt representerar Gy 11 de villkor för yrkesutbildning som rådde innan 1970-talets gymnasiereform. Dessa förändringar kommer enligt avhandlingsstudien med stor sannolikhet leda till en ökad ojämlik fördelning av kunskap i samhället och till att snedrekryteringen till högre utbildning kan komma att permanentas eller till och med att öka. Nylunds studie är en del av en kunskapsbildning som är synnerligen aktuell. I en tid då principerna bakom utbildningssystemets organisation är i förändring, bör inte en utbildningsform som har omfattat nästan hälften av ungdomarna i gymnasieskolan (SOU 2008:27; Skolverket 2009b) och som dessutom befinner sig i den reproduktionsproblematik som antytts ovan förbises.

Differentieringen i den svenska gymnasieskolan framträder också i en pågående studie av Ingrid Henning Loeb och Karin Wass (2009-2013) inom det dåvarande Individuella programmet, vilket genom reformen Gy 11 blev en av fem nya introduktionsprogram, Yrkesintroduktion. Programmet vänder sig

till elever som är obehöriga till gymnasieskolans ordinarie program. Studien visar att yrkesintroduktion genomförs på mycket olika sätt i olika kommuner. De ekonomiska förutsättningarna och tilldelningsprinciperna är en ”icke-fråga” i nationella styrdokument. En webbenkät som distribuerades till 27 kommuner (16 besvarade) ger en fördjupad kunskap om variationen av den lokala organiseringen av introduktionsprogrammen. Kommunerna speglar en bredd vad gäller storlek, profil och partipolitisk styrning. Medelstillelningen varierar mellan kommunerna, och olika principer styr hur resurser fördelas. Detta är inga oviktiga frågor, eftersom obehöriga elever har begränsade möjligheter att välja något annat än de introduktionsprogram som erbjuds i hemkommunen. Yrkesintroduktion visade sig i kommunernas interna prissättning av introduktionsprogrammen variera från att vara det dyraste programmet till det näst billigaste. Medan Yrkesintroduktion kan vara kostsam i en kommun, med t.ex. truckkortsutbildning eller utbildning till grävmaskinist, saknas ekonomiska medel helt för sådana alternativ i grannkommunen.

Produktionsskolan, efter dansk förebild, har varit en särskild försöksform i Göteborgs kommun för yrkesintroduktion av ungdomar som saknar gymnasiebehörighet (Hill, 2012). Produktionsskolor har varit verksamma i Danmark sedan 1980-talet, men i Sverige har endast några få genomförts. Att överföra den danska modellen till svenska förhållanden visade sig vara svårare i handling än i tanke. Produktionsskolan är en utbildning för att den elevgrupp som nästan helt gett upp skolan.

Den grundläggande idén med denna form av gymnasial yrkesutbildning är att eleverna skall arbeta med att producera varor för försäljning. Det långsiktiga syftet är att elevernas utanförskap skall brytas, och att de skall få en känsla av gemenskap och sammanhang. En del elever har inte ett enda betyg med sig från grundskolan, och en skolgång kantad av känslan av att inte räcka till. Det aktuella projektet med Produktionsskolan, finansierat av Europeiska Socialfonden, visar hur lätt otydlighet och missförstånd uppstår om nya utbildnings-satsningar inte presenteras ingående för de berörda. Projektet fick en oklar position med delvis oprövade arbetsformer och målsättningar. Lärarna skulle hantera den dagliga undervisningen, med alla dess svårigheter, och de skulle, kreativt och insiktsfullt skapa en för Sverige ny utbildningsform. Tiden för reflektioner och kreativitet var snålt tilltagen för lärargruppen. Oro för tjänster och ekonomi och annat i den yttre strukturen tog mycket tid och energi. Till resultaten hör att eleverna fick kontinuitet i sina gymnasiestudier. Skolarbetet hade för många varit fragmentiserat, både när det gäller ämnesinnehåll och att

tillhöra en gemenskap. Av dessa positiva erfarenheter följde ökad förmåga till koncentration, mindre motstånd och ökad lust att lära.

Dessa två studier av introduktionsprogram visar att utbildningssystemet för obehöriga elever är fragmentiserat och sårbart. Ytterst handlar det om vilka (yrkes)kompetenser som obehöriga elever ges möjlighet att utveckla.

Lärlingsutbildningens återkomst

Lärlingsutbildningen är idag en formaliserad del av gymnasial yrkesutbildning inom såväl ungdomsskola som vuxenutbildning. I 1970-talets gymnasiereform (Lgy 70), då gymnasiet, fackskolan och yrkesskolorna sammanfördes till en gemensam gymnasieskola, förespråkade de stora arbetsmarknadsorganisationerna i landet skolförlagd yrkesutbildning. Motiven var att lärlingsutbildningen var för osystematisk och begränsande. Den skolbaserade yrkesutbildningen kritiserades å andra sidan för att den inte svarade mot arbetsmarknadens behov och för bristande kontakter med arbetslivet. En teoretisk grund som förberedelse för yrkeslivet förespråkades. Även vid reformeringen av gymnasieskolan i början av 1990-talet debatterades yrkesutbildningens uppdrag i förhållande till arbetslivets dåtida förändringar. Den slutsats som drogs var att den kunskap och de färdigheter som yrkesutbildningen skall leda fram till handlar om problemlösningsförmåga, analytisk förmåga och abstrakt tänkande, med andra ord breda och generella kompetenser. Den gymnasiala yrkesutbildningen skulle även främja kunskaper som motsvarade kärnämnen, och slutligen skulle den gymnasiala yrkesutbildningen möjliggöra individuella kombinationer av kunskaper och färdigheter.

Detta påminner om det integrativa tänkandets tre nyckelkompetenser (Martin, 1999). Det första är det analytiska tänkandet som avser kontextoberoende kunskap. För människor som skall hantera komplexa situationer och komplex information är förmågan att tänka analytiskt nödvändig, om än inte fullt tillräckligt. För det andra kräver mötet med komplexa företeelser förmågan att se och uppfatta mångtydighet och att kunna använda, och växla mellan, olika referensramar. Intellectuellt måste vi kunna arbeta med oförenliga analytiska perspektiv parallellt. Den tredje nyckelkompetensen är förmåga till självreflektion, och förmåga att undersöka mening och sammanhang, vilket förutsätter självkänedom och vilja till ansvarstagande för sina tolkningar.

Bäckman m.fl. (2011) skriver att en övergång till lärlingsutbildning får skilda konsekvenser i länder som Finland och Sverige. Den ena innebär en bättre övergång från gymnasieskolan till arbetslivet, och den andra än högre avbrott inom yrkesutbildningen. Man för in globaliseringen och den industri-

ella omstrukturering som pågår i stort sett över hela världen, och drar slutsatsen att den positiva effekten av lärlingsprogram kommer att minska över tid. OECD (2008) anser att den skolbaserade utbildningsmodellen gör det svårt att hålla sig ajour med förändringarna inom arbetslivet. Såväl OECD (2008) som Cedefop (2010)¹⁷, framhåller att avståndet mellan skola och arbete/arbetsliv inom den svenska gymnasiala yrkesutbildningen är för stort, och förordar därför ökat inslag av lärlingsutbildning. Men oavsett vilken utbildningsmodell som väljs, så måste det finnas goda relationer mellan yrkesutbildning och arbetsliv. Utbildning i nära samverkan med arbetslivet framstår internationellt som allt viktigare. Det finns emellertid en fråga i detta sammanhang som är föga utredd, vad *betyder* det att möta arbetslivets efterfrågan och krav?

En central fråga är övergången mellan skola och arbetsliv, den s.k. transferproblematiken (Achtenhagen & Thång, 2002; Raffe, 2008; Wahlgren & Aarkrog, 2012, Kilbrink, 2013), och hur skolkunskapen ska kunna omvandlas till yrkeskunskande i det vardagliga arbetet. Generellt visar studier att det är styrkan i den institutionella relationen mellan utbildningssystemet och arbetslivet, som är nyckeln till framgångsrik övergång från utbildning till arbete (Raffe, 2008). I yrkesutbildningssystem där relationen mellan dessa institutioner är stark följer ofta utbildningen arbetets logik, och där relationen är svag framträder utbildningens logik. En svensk utbildning där arbetes logik är framträdande är yrkeshögskolan.¹⁸ Här har arbetslivets företrädare starkt inflytande över kursinnehållet. Raffe (aa) skriver att nationella traditioner och det samhälleliga sammanhanget spelar stor roll för olika utbildningsmodellers effektivitet och resultat. Då ungdomsarbetslöshetens diskuteras i olika länder är det ofta relationen mellan utbildningssystem och arbetsliv som står i brännpunkten.

Att vara lärare i yrkesutbildning

Här skall tre studier presenteras. Den första är Annica Lagströms (2012) doktorsavhandling¹⁹ som ger en god översikt av hur yrkeslärares uppdrag formas i samband med införandet av den gymnasiala lärlingsutbildningen (Gy 11). Studien handlar om lärlingslärare i gymnasial yrkesutbildning, men ger samtidigt en förhållandevis generell bild av vad det innebär att vara yrkeslärare utifrån de framväxande kraven på nära kontakt med arbetslivet, alltmer individualiserade utbildningar och en handledande snarare än undervisande lärarroll. Lärlingsutbildning har återkommande varit föremål för diskussion och debatt under det senaste århundradet. Den andra studien som presenteras

berör yrkeslärares villkor inom vuxenutbildningen (Wärvik, 2013; Wärvik & Thång, 2013). Den tredje studien är en licentiatuppsats (2010) av Lisbeth Lindberg, vilken problematiserar matematiken i yrkesutbildningen.

Annica Lagströms studie handlar således om hur lärlingslärares uppdrag formas i samband med Gy 11. Empirin kommer från den försöksverksamhet med gymnasial lärlingsutbildning som trädde i kraft i januari 2008. En utgångspunkt var att lärlingslärares uppdrag skiljer sig från yrkeslärares i den skolförlagda utbildningen, och att uppdrag och arbetsvillkor förändras när ansvaret för elevernas lärande till stor del överläts till handledare på enskilda arbetsplatser. Arbetet styrs av villkor som till stor del formas utanför skolan. I vissa avseenden har handledaren tagit över lärarens undervisande funktion, och fått ett pedagogiskt uppdrag och ansvar, även om lärlingslärares har det formella ansvaret. Metodövningar och praktisk träning på skolan minskar i omfattning, eller försvinner helt. De praktiska och teoretiska undervisningsuppgifterna minskar, medan de administrativa och organisatoriska uppgifterna ökar. Även om handledarna har aktuell yrkeserfarenhet finns det ibland hos lärarna en tveksamhet om handledarna har tillräckliga kunskaper. Aarkrog (2011) beskriver liknade erfarenheter från danska handledare inom vård- och omsorgsutbildningen som inte förmår att vidga perspektiven utanför den direkta uppgiften. Att endast lära av erfarenhet ger sannolikt inte den kunskapsutveckling som krävs för att uppnå gymnasieutbildningens mål. För att lära av erfarenheter krävs kunskaper som hjälper till att identifiera, tolka och reflektera över den information som erfarenheten ger (Ellström, 2006).

Den undervisning inom lärlingsutbildningen som genomförs på skolan bygger i hög grad på elevernas konkreta erfarenheter. En viktig del av lärlingslärares arbetsinnehåll är en sammanvägd bedömning av elevprestationer utifrån tillgängligt underlag. Samtidigt är lärlingslärares ett stöd för eleverna på deras väg in i vuxenlivet. Det individualiserade arbetssättet ger elever stort stöd och gränsdragningen mellan utbildning och socialt arbete kan bli hårfin. Arbetet med eleven har inslag av social förändring och ”empowerment”. Även om det finns likheter är det fel att påstå att lärlingslärares arbetar som socialarbetare, men viss risk föreligger att de kan mista en del av sin professionella status.

Enligt lärlingslärares i studien krävs flera års arbete inom yrkesområdet och djupt rotade ämneskunskaper. Uppdraget innebär för många att vara på resande fot under stor del av arbetstiden. Att då kunna strukturera, organisera och se helheten i utbildningen för varje enskild elev blir avgörande då eleverna under APL arbetar inom flera kurser parallellt.

För att få APL-platser till eleverna måste lärlingsläraren vara säljande. Det händer att man måste visa ödmjukhet eller en rent av undfallande attityd mot arbetsplatserna för att få tillträde. Krav kan tonas ner då det är svårt att kräva något av handledaren utan motprestation.

Elever som inte lyckas väl i den skolförlagda undervisningen, men som visar kapacitet i praktiken, måste bli synliggjorda för den kompetens de uppvisar. De flesta sätter betyg vid en i förväg fastställd tidpunkt. Men betyg kan även sättas när eleven anses mogen för det, eller när läraren bedömer att eleven presterar tillräckligt väl i relation till målen.

Man kan ställa sig frågan vad som blir kvar av lärarens yrkesroll om de undervisande uppgifterna kraftigt minskar och symboler i form av skolspråk och kultur, metodövningsrum och skolverkstäder försvinner? Skolan som institution representeras av ett tankesystem som ytterst vilar på och legaliseras av skolspråk, böcker och klasser. Vad blir det av lärarrollen efter en rekonstruktion?

Annica Lagströms avhandling visar hur arbetslivet redan innan Gy 11 infördes påverkade val av kurser, urval av elever till APL-platser, lärlingslärarens arbetsinnehåll och arbetsvillkor. Makten förskjuts från lärarna och skolan till APL-verksamheterna. Marknadsanpassade begrepp som kompetensbaserad och anställningsbar blir självklara på skolor och bland lärare. Språket har en legitimerande funktion och lärarna anpassar sin yrkesroll till de nya förhållandena. *Ett* motiv för att införa lärlingsutbildning är bristen på utbildade yrkeslärare inom vissa områden. Studien visar i motsats till detta den avgörande betydelse yrkeslärarnas arbete har för kvaliteten i lärlingsutbildningen. Genom att lärlingsutbildningen genomförs inom olika verksamheter, ökar variationen i den utbildning ungdomarna får, och lärarna måste lägga ett ”kunskaps pussel” där alla bitar i slutändan måste vara på plats för att eleven ska få sin yrkesexamen.

Utifrån studiens resultat kan följande slutsatser dras: Lärlingslärarens uppdrag förutsätter gedigna yrkeskunskaper; formell lärarkompetens; resurser och ledningsstöd och ämnesdidaktisk kompetens med teorier om lärande som grund.

Hur lärlingsutbildningen formas i mötet mellan policy- och styrdokumentens mål och riktlinjer, den lokala organisationen och genomförandet i möten mellan skola och arbetsliv, är huvudfrågan för ett pågående avhandlingsarbete av Ingela Andersson, med arbetsnamnet ”Lärling – en utbildningsform som tar form i den svenska gymnasieskolans regi”. Detta är en betydelsefull studie för att vi skall förstå hur utbildningsuppdraget formas i policy och styrdoku-

ment, och hur lärlingsformen konkretiseras i skolans organisation. Lärlingsutbildningen tar form genom en lokal förhandling och kan beskrivas som en kontextbunden verksamhet som formas genom kollektiva handlingar i gränslandet mellan skola och arbetsliv. Det finns en stark tilltro till det arbetsplatsförlagda lärandet, och avhandlingen studerar hur medverkande parter var för sig och tillsammans bidrar till att en verksamhet av gemensamt intresse växer fram. Intentionen är att synliggöra lärlingsutbildningen genom historiskt och kulturellt betingade kollektiva handlingar. Grundtanken är att identifiera och analysera spänningar och motsättningar inom utbildningen, för att få syn på de villkor som formar lärlingsutbildningen när skola och arbetsliv samverkar mot gemensamma mål. Den teoretiska grunden utgörs av s.k. verksamhetsteori (Leontiev, 1986; Engeström, 1987; Engeström, 1999; Engeström & Mietinen, 1999).

Ytterligare ett pågående avhandlingsarbete, av Ellinor Dyne, studerar hur undervisningen i yrkesprogram tar form, och hur yrkeskunnande skapas genom mötet mellan skola och arbetsliv. Samverkan mellan skola och arbetsliv har sedan lång tid tillbaka utpekats som ett grundläggande villkor för all yrkesutbildning, men det finns förhållandevis begränsad forskning om samspelet mellan skola och arbetsplats. Genom Gy 11 har enskilda branscher fått ökade möjligheter att kunna påverka den gymnasiala yrkesutbildningen, bl.a. genom de nyinrättade programråden. Genomförda empiriska studier belyser antingen intentioner med yrkesutbildning eller hur undervisning konstrueras och upplevs av lärare och elever (Berner, 2010; Berglund, 2009).

Inom yrkeshögskolan (Yh) är arbetslivsanknytningen uttalad, men inte heller här finns någon systematiskt framtagen kunskap. Utbildningar som skall leda till en kvalificerad yrkeshögskoleexamen skall bestå av minst en fjärdedel lärande i arbete, s.k. LIA.

Nygamla pedagogiska ideal inom yrkesutbildningen för vuxna

En förhärskande tanke när vuxenutbildningen fick sitt stora genomslag under 1960-talet var att den skulle störa produktionen så lite som möjligt. Under denna tid formulerades en ny arbetsmarknadspolitik, som innebar att arbetskraften skulle anpassas efter näringslivets förändringar för att därigenom bidra till ökad rörlighet på arbetsmarknaden (Thång, 2006). Detta har stor betydelse för att förstå yrkesutbildning för vuxna. Många av de frågor som ställdes redan under 1960-talets rekordår är ständigt närvarande, men följs av ständigt

nya svar. Globalisering, informationsteknologi och avreglering har skapat ett nytt ramverk. Krav har rests på att näringslivets produktivets- och konkurrenskraft skall stärkas genom bl.a. den yrkes- och arbetsmarknadsinriktade vuxenutbildningen (t.ex. SOU 1991:82). Idag, precis som för 50 år sedan, finns en högst levande tanke om att kunna rationalisera och effektivisera vuxenutbildningen genom nya teknologier och långtgående individanpassning. Självinstruerande undervisningsmaterial betraktas då som en del av lösningen på problemet med heterogenitet och kravet på flexibilitet. Situationen påminner otvivelaktigt om 1960-talets undervisningsteknologi med programmerad utbildning och självinstruerande undervisningsmaterial (Wallin, 1968). I dagens vuxenutbildning framhålls ofta att flexibla former för lärande skall göra det möjligt att kunna studera oavsett livssituation. De utbildningsteknologiska tankegångarna tonades starkt ner under 1970-talets första hälft då de förväntade resultaten uteblev. Andra pedagogiska ideal växte fram genom den politiska radikaliserings under detta decennium.

2011 genomförde Gun-Britt Wärvik en studie inom yrkesinriktad vuxenutbildning präglad av långtgående standardisering av ett väldefinierat undervisningshåll (Wärvik 2013; Wärvik & Thång 2013). Idag möjliggör den informationsteknologiska utvecklingen att undervisning förpackas digitalt för distribution till stora grupper i standardiserad form. Genom långtgående systematisering skulle utbildningsföretaget i studien (Företaget fortsättningsvis) förverkliga den politiska devisen ”från undervisning till lärande” (EU, 1995). De studerande ska bedriva studier på egen hand med stöd av handledare och utvärderande lärare.

Företaget tillämpade efter amerikansk förebild *blended learning* (Garrison & Vaughan, 2008), som innebär att den tid de studerande tillbringar i klassrummet kraftigt reduceras och ersätts med on-line aktiviteter riktade till de enskilda deltagarna. Undervisningen standardiseras genom ett färdigt material bestående av digitaliserade kursplaner, digital studiehandledning för varje kurs och en digital deltagarlogg för uppföljning av studieprestationer. Blended learning och standardiseringen knyts samman under beteckningen Systematiseringen, som en konkretiserad idé om kvalitetssäkring. Datorn och webbportalen blir lärarens viktigaste redskap. Webbportalen är också det viktigaste redskapet för deltagaren. Precis som läraren får deltagaren tillgång till litteratur och annat material digitalt, samt ett flöde av detaljerade aktiviteter som kallas körschema. Deltagaren markerar i datorn när ett avsnitt är färdigt för bedömning. Läraren dokumenterar sina kommentarer, som deltagaren får ta del av. Varje deltagare ska ha en ”skräddarsydd” kurs. All undervisningen måste inte

ske via webbportalen, utan kan också ske i form av handledning, gruppövningar, lektioner och seminarier.

När lärarna själva får uttala sig om Systematiseringen framträder tre berättelser som inte direkt kan härledas till enskilda lärare. De skulle kunna beröra en och samma lärare beroende på situation och sammanhang. Den första berättelsen innebär att Systematiseringen strukturerar undervisningen genom att tydliggöra vad som ska göras, och när. Den individstyrda utbildningen ger deltagarna valfrihet att välja studieform, vilket kan vara underlättande för den vuxnes studiesituation. I den bästa av världar fungerar Systematiseringen som ett väloljat maskineri för styrning av innehåll, tid och utfall, precis som den är designad att göra. Förutsättningen är emellertid målmedvetna deltagare med förmåga att ta sig igenom utbildningen. Vuxna som på grund av livssituationen eller andra omständigheter inte klarar detta passar inte in i en sådan mall, utan riskerar att sorteras ut.

Den andra berättelsen handlar om arbetslivsrelevans. Systematiseringen måste anpassas till arbetslivets krav. En lokal anpassning av kursernas innehåll, material och övningar krävs för att deltagarna ska kunna få arbete efter avslutad utbildning. Kraven på lokal anpassning kan utgå från yrkeslärares förståelse av vad som bör ingå i en bra utbildning. Det finns dock en oro bland lärarna för den egna förmågan att följa arbetslivets utveckling, vilket ytterligare kan öka misstron mot det standardiserade materialet. Många har arbetat som yrkeslärare under flera decennier. Den formel för undervisning som kan framstå som enkel och smidig visar sig här vara sammansatt och svåränvänd. En bra utbildning formar deltagarna till dugliga yrkespersoner som är attraktiva på arbetsmarknaden. Men om man utbildar i fel saker riskerar de att sorteras ut när de söker en anställning efter avslutade studier.

Den tredje berättelsen handlar om undervisningssituationen som sådan och bygger på att Systematiseringen har kraften att bryta upp relationen mellan lärare och deltagare. Detta betyder att man riskerar att deltagarna helt enkelt ger sig av. Många har sedan tidigare negativa erfarenheter av misslyckanden i skolan, och alla har inte heller kommit frivilligt till vuxenutbildningen. Många har svårigheter med läsningen. Den som inte kan läsa kan inte genomföra sin utbildning på datorskärmen. I den mån det är möjligt undviker då lärarna att använda Systematiseringen. Det är inte utbildningsmål och kursinnehåll som ställer till problem, utan det förhållandet att utbildningens distributionsform är överordnad deltagarnas förutsättningar och vilja att studera. Om deltagarna skulle tvingas till självstudier skulle många av dem inte vara kvar i utbildningen. Systematiseringen är ett sätt att internt styra lärares

arbete i riktning mot att producera ett utfall som kan registreras, mätas och värderas.

Ett språkbruk börjar göra sig gällande och som kan kännas främmande i utbildningssammanhang. Systematiseringens *körplan* är ett sådant ord. När kommuner beskriver sina utbildningsanordnare använder de ord som *leverantörer* och *affärsmässighet*. Sådana ord, som snarast leder tanken till industriell produktion, är idag förebilden för människors möjlighet att utvecklas i arbete och privatliv. Leverans kan innebära att något har producerats och sedan överlämnats enligt avtal. En sådan leverans förutsätter en *försäljning*, vilket i sin tur förutsätter en *kund*. Orden leverans och kund ger i utbildningssammanhang intryck av passiv överföring, vilket är att starkt förenkla och reducera komplexiteten i läraruppdraget. Lärares arbete har sin grund i ett annat värdesystem, och här kan en konflikt uppkomma mellan två tämligen åtskilda värdesystem.

Systematiseringen rymmer något som kan ses som en paradox. Den är föreskrivande genom stark standardisering av *vad* som skall utgöra lärares arbetsmaterial, men det handlar inte om regler att följa. Lärarna förväntas följa en standard, men samtidigt på sitt eget sätt, och alltid genom att utgå från vad som är bäst för *kunden*. Vem som är kunden är emellertid inte alltid klargjort.

Att idag driva utbildningsföretag inom vuxenutbildningen handlar inte enbart om att utbilda, utan lika mycket om att vara affärsföretag och att säkerställa sin egen konkurrenskraft. Det gäller att vinna anbud som många andra anordnare också vill ha. Intervjuade inom ledningsgruppen vid Företaget berättade att priset har kommit att viktas allt högre. Detta kan illustreras med en sammanställning från en av Sveriges kommuner där sju anordnare, av totalt femton aspiranter, kvalificerades in vid en anbudsomgång inom området fristående kurser. Vinnaren fick 81,5 poäng varav 36,5 avsåg kvalitet. Just under strecket hamnade en anordnare som fått 64,9 poäng, varav 47,6 avsåg kvalitet. Förloraren fick alltså ett högre värde för kvalitet, men eftersom priset gavs ett så lågt värde, räckte det inte i sammantaget med tilldelade kvalitetspoäng. Jämförelser som dessa sätter press på utbildningsföretag att på olika sätt effektivisera undervisningen. Kvalitetssäkring blir då ett viktigt medel. I upphandlingarnas underlag ställs ofta frågor om hur undervisningen anpassas individuellt, om blended learning och om digitalisering av kursinnehåll. Systematiseringen handlar med andra inte enbart om Företagets interna styrning av lärares arbete utan är även ett redskap som kan användas för att utveckla kommunikationen med de upphandlande organisationerna.

Matematiken inom yrkesinriktad vuxenutbildning

Politiker, oavsett politisk hemvist, har under många år fört fram matematikens betydelse för samhällsutvecklingen, och inte minst för den häpnadsväckande snabba förändringen inom t.ex. informations- och kommunikationsteknologin. Detta skulle inte varit möjligt utan matematiken (Andersson, Lundh & Jäntti, 2013). Internationella studier visar dock att svenskarnas matematik-kunskaper har sjunkit under en lång rad av år och politikerna vill därför stärka matematikämnets roll inom utbildningsväsendet. Forskning visar också att matematiken inom yrkesutbildningar och yrken oftast är osynlig. Istället ingår den i de kunskaper och färdigheter som krävs för yrket eller arbetsuppgiften. Matematiken är osynlig när den är knuten till datorer och tekniska hjälpmedel, eller så är den gömd i yrkeskunnandet (Arkenback-Sundström, 2013)²⁰.

I sin licentiatuppsats undersökte Lisbeth Lindberg (2010) en historisk presentation av vem eller vilka som undervisat i matematik inom yrkesutbildningen; från mästare i skråväsendet till yrkeslärare inom dåvarande yrkes-skolan och till matematikläraren efter reformen Lpf 94, då alla gymnasie-program fick gemensam kursplan. Tillgänglig forskning har visat att matema-tiken inom yrken och på arbetsplatserna i hög grad är osynlig och dold som i svarta lådor (Stressen, 2000). Matematiken har uppfattats som en integrerad del av yrkesämnet. Lisbeth Lindberg argumenterar i sin licentiatuppsats att eleverna behöver matematik, dels för att klara av sin yrkesutbildning, dels för att det framtida yrket kommer att kräva en teoretisk grund för fortsatt lärande i yrkeslivet. Det finns emellertid ett avstånd mellan yrkeslärare och matema-tiklärare i synen på ämnet, och som inte kunnat överbryggas (SOU 1996:1). Lindberg & Grevholm (2011) granskade ett utvecklingsprojekt och fann både organisatoriska och didaktiska svårigheter för att skapa denna integration. Det visade sig bland annat att lärarna inte var vana vid att tala om innehållet i sina respektive kursplaner och hur kurserna skulle genomföras. De två skilda traditioner som yrkeslärare respektive matematiklärare företräder dröjer sig kvar, och lärarna talar olika språk med eleverna om matematiken (Grevholm, Lindberg & Maerker, 2002). De begränsade försök som gjorts för att integrera matematiken med yrkesämnena har inte lett till förväntad framgång för eleverna.

Charlotte Arkenback-Sundström, doktorand och utbildad speciallärare i matematikutveckling, har uppmärksammat att forskningen har svårt att identi-fiera matematiken inom många yrkesutbildningar. Inom yrkesinriktad vuxen-utbildning finns i de flesta fall inte matematiken med alls, och det blir därför yrkeslärarens uppgift att föra in matematiken i utbildningen och den pro-

blemlösningsförmåga som deltagarna behöver i sina kommande yrken. Den centrala frågan som denna studie ställer är hur yrkeslärare hanterar matematiska inslag i undervisningen, och hur lärarna använder sin yrkeskompetens för att deltagarna skall utveckla problemlösningskapacitet och förmåga att använda hjälpmedel. Matematiklärandet kan också ses som ett livs- och bildningsprojekt (Gustafsson & Mouwitz, 2002). En fråga som inställer sig är om yrkeslärarens matematikkunskaper räcker till. I de gymnasiala yrkesutbildningarna är det matematiklärarna som i samarbete med lärarna i yrkesämnen skall knyta matematiken till yrkesområdet. Studiens forskningsfält är yrkesinriktad vuxenutbildning och forskningsuppgiften är att synliggöra den dolda matematiken inom några valda yrken. Inledningsvis framgick att internationella studier visar att svenskarnas matematikkunskaper har sjunkit, och att det finns en politisk strävan att stärka matematiken inom ungdomsskola och vuxenutbildning. Det nationella projektet Matematiklyftet med start 2013 är ett exempel på detta. Samtidigt finns det debattörer som tonar ned matematikämnet betydelse för samhällsutvecklingen. De anser att för de flesta människor räcker det med att kunna de fyra räknesätten. Skulle detta nu inte vara tillräckligt så finns det miniräknare, datorer och smartphones.

Sammanfattande diskussion

Inget är förmodligen helt nytt under solen, varför det är viktigt att tänka efter när vi tycker oss stå inför något nytt. Individstyrd utbildning var ett centralt tema redan inför genomförandet av 1960-talets grundskolereform, som innebar att alla Sveriges barn och ungdomar skulle gå i en och samma skolform, och genom individualisering förväntades frågan om differentiering kunna lösas. Att delvis ersätta lärare med programmerat studiematerial var också aktuellt redan för 50 år sedan. Genom sådant material skulle lärarna kunna frigöras till annat arbete än direkt undervisning. De skulle kunna ägna sig åt pedagogiska uppgifter som planering och handledning.

Yrkeslärare verksamma inom lärlingsutbildningen tycks emellertid stå inför ett paradigmskifte där den lärarledda undervisningen får en alltmer undanskymd roll. Det nya läraruppdraget ställer krav på att individanpassa och att överskrida gränser, och där läraruppdraget formas av uppgiften som organisatör och utbildningsadministratör. Därtill befinner sig yrkesläraren alltmer på en marknad, och yrkeslärarna måste medverka i marknadsföring och rekrytering av elever till sin skola. Ett återkommande tema i den europeiska debatten är hur yrkeslärare skall kunna vidmakthålla sitt yrkeskunnande och ständigt vara uppdaterade på nyheter och förändringar inom det egna yrkesområdet.

Detta gäller särskilt lärare inom gymnasieskolan. En viktig forskningsfråga är hur yrkesutbildning för ungdomar och vuxna formas, och vilka villkor som styr uppdraget. Hur konceptualiseras t.ex. lärlingsformen inom ramen för den politiska styrningen? Studier av yrkesutbildning belyser ofta antingen intentioner och policys eller hur undervisningen konstrueras och upplevs av lärare och elever. Mer sällan undersöks hur olika parter – skola och arbetsliv – gemensamt bidrar till att en verksamhet tar form. Det finns idag en stark tro att yrkeskunnande bäst förvärvas i autentiska miljöer. Men skola och arbetsliv är två verksamhetssystem med skilda förutsättningar för kursplanestyrt lärande. Kritiska rapporter, bl.a. från Skolinspektionen, visar att de arbetsplatsförlagda inslagen av gymnasial yrkesutbildning uppvisar betydande kvalitetsbrister.

Att (yrkesinriktad) gymnasiekompetens idag anses vara ett generellt krav för inträde på arbetsmarknaden, betyder inte att alla arbeten och arbetsuppgifter faktiskt kräver sådan kompetens av sin utövare. Marknadskrafterna styr. Å andra sidan skall formell gymnasial yrkesutbildning tillföra både den enskilde och samhället i stort kvaliteter som går utöver arbetslivets efterfrågan. Återspeglar yrkesutbildningen arbetslivets krav, eller kan det även föregripa krav som kommer att ställas i en annan tid? Studierna om yrkesintroduktion och Produktionsskolan visar att alla inte kommer att gå en rak och oproblematiserad väg till vare sig nationella gymnasieprogram eller arbetsliv.

Systematiseringen har genom sin politiska inbäddning i frågan om individstyrd vuxenutbildning onekligen drag av 1960-talets utbildningsteknologiska resonemang. Inom den yrkesinriktade vuxenutbildningen pågår en standardisering av undervisning och innehåll. Man skulle kunna säga att det är en industrialisering med standardiserade produkter som skall vara lika oavsett var och när verksamheten genomförs. Standardiseringen innehåller en modell för hur undervisning ska formas genom att tydligt föreskriva hur undervisning steg för steg skall byggas upp. Den avser att frigöra lärarresurser. Som pedagogiskt ideal för undervisning kan man dock hävda att Systematiseringen egentligen inte är något helt nytt. Därmed inte sagt att dagens individstyrda utbildning är samma som 1960-talets, inte heller att Systematiseringen är en kopia av den tidens programmerade undervisning. Den samtida digitaliseringen ger andra förutsättningar och sätter andra ramar för individualiserad utbildning. Varje ambition att förändra måste förstås utifrån sin egen tid, och utifrån den problematik ambitionen är avsedd att lösa. Dagens vuxenpedagogiska ideal är starkt knutet till konkurrensutsättning inom en marknadsorienterad ordning. Det saknas dock uppföljande studier av vad en sådan ordning - och dess arrangemang - betyder för vuxnas studieresultat.

Trots att både samhället och enskilda organisationer investerar utomordentligt mycket pengar på (yrkesinriktad) kunskaps- och kompetensutveckling, är vetskapen om vilken kompetens arbetslivet behöver mycket vag. Enskilda organisationer kan i bästa fall ha god vetskap om hur de egna kompetensbehoven ser ut i ett visst ögonblick, men det är knappast möjligt att få en samlad bild av all den nya kompetens som examinerade från gymnasial yrkesutbildning, yrkesinriktad vuxenutbildning och yrkeshögskola tillför arbetslivet. Än mindre har vi någon kunskap om arbetskraftens faktiska kompetens i form av erfarenheter, kunskaper, handlingskapacitet etc. för att göra bruk av vad man lärt sig inom formell utbildning, och som grund för att lära nytt. Därtill måste man retoriskt ställa sig frågan om det alls är möjligt, eller ens önskvärt, med en ingående analys av arbetslivets behov av yrkeskunande. I det ögonblick en sådan analys avlutas, kan behoven ha omformulerats.

Referenser

- Aarkrog, V. (2011). A taxonomy for Teaching Transfer Skills in the Danish VET System. 1(1), 1-13. Retrieved from NORDYRK - Nordic Journal of Vocational Education and Training website: https://www.abo.fi/student/media/24148/vibe_100511.pdf.
- Achtenhagen, F. & Thång, P-O. (2002). Transferability, Flexibility and Mobility as Targets of Vocational Education and Training. Georg-August-University, Göttingen.
- Andersson, M., Lundh, T. & Jäntti, K. (2013). Därför är matematiken så viktig – för alla. SvD Opinion: http://www.svd.se/opinion7brannpunkt/darfor-ar-matematiken-sa-viktig-for-alla_7931038.svd den 16 maj 2013.
- Angervall, P. & Thång, P-O. (2003). Learning in working life. From Theory to Practice. In: Toumi-Gröhn, T. & Engeström, Y. (Eds.). Between school and work. New perspectives on transfer and boundary-crossing Oxford: Pergamon.
- Arkenback-Sundström, C. (2013). Den osynliga matematiken i yrkeslärares praktik – Hur utvecklar vuxenutbildningens yrkeslärare sina elevers matematikkompetenser? Arbetspapper. Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet.
- Berglund, I. (2009). Byggarbetsplatsen som skola – eller skolan som byggarbetsplats? En studie av byggnadsarbetares yrkesutbildning. Akademisk avhandling. Stockholms universitet.
- Berner, B. (2010). Crossing boundaries and maintaining differences between school and industry: forms of boundary-work in Swedish vocational education. *Journal of Education and Work*, p. 27-42.

- Broady, D. & Börjesson, M. (2008). En social karta över gymnasieskolan. I *Individ – samhälle – lärande. Åtta exempel på utbildningsvetenskaplig forskning*. Ulf P. Lundgren (red.). Bromma: CM-gruppen AB.
- Bäckman, O., Jakobsen, V., Lorenzen, T., Österbacken, E. & Dahl, E. (2011). *Avhopp från gymnasieskolan i Norden: omfattning och konsekvenser*. Institutet för social forskning, Stockholms universitet.
- Carlgren, I. (2011). From teaching to learning: The end of teaching or a paradigmatic shift in teachers work. In B. Hudson & M.A. Meyer (Eds.), *Beyond fragmentation. Didactics, learning and teaching in Europe* (pp. 31-46). Opladen and Farmington Hill: Barbara Budrich.
- CEDEFOP. (2010). *Professional development opportunities for in-company trainers*. Luxembourg: Publications Office of the European Union Retrieved from http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/6106_en.pdf.
- Coffey, J. E., Hammer, D., Levin, D.M., Grant, T. (2011). The Missing Disciplinary Substance of Formative Assessment. *Journal of Research in Science Teaching*. Vol. 48, NO. 10, PP. 1109–1136.
- Cort, P., Härkönen, A., & Volmari, K. (2004). *PROFF - Professionalisation of VET teachers for the future*. Luxembourg: Publications Office.
- Ds 2000:49. *Kompetensparadoxen. Hinder och möjligheter att bättre tillvarata kompetensen på arbetsmarknaden*. Stockholm, Utbildningsdepartementet.
- Ekenberg, S. m.fl. (2013). *Att kompetensutveckla sig ur en kris. Projekt: Arbetsplatslärande och omställning i arbetslivet*, Luleå tekniska universitet. Stencil.
- Ellström, P.-E. (2006). Ellström, P.-E. (2006). *Erfarenhetsbaserat arbete i dagligt arbete - innebörder och förutsättningar*. Retrieved 110505, from http://ssfwenurse.customer.ntech.se/library/documents/erfarenhetsbaserad%20kunskap/pe_ellstrom.pdf
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-konsultit. Avhandling.
- Engeström, Y. (1999). "Activity theory and individual and social transformation". In Engeström, Y. Miettinen, R. Punamäki, R-L (Eds.). *Perspectives on Activity Theory*. New York: Cambridge University Press
- Engeström, Y. and Miettinen, R. (1999). "Introduction" in Engeström, Y. Miettinen, R. Punamäki, R-L (Eds.). *Perspectives on Activity Theory*. New York: Cambridge University Press.
- EU (2005). *Teaching and Learning – towards the learning society*. White paper on education and training. [Eu.europa/languages/documents/doc409_eu.pdf](http://europa.eu/languages/documents/doc409_eu.pdf).
- Gerdes, P. (1986). How to recognize hidden geometrical thinking: a contribution to the development of anthropological mathematics. *For the Learning of Mathematics*, Montreal, Vol. 6, No. 2, p. 10-12.

- Garrison, D.R. & Vaughan, N. D. (2007). *Blended Learning in higher education: Framework, principles and guidelines*. San Fransisco, CA: Jossey-Bass.
- Grevholm, Lindberg & Maerker, (2002). *Rapport från KAM-projektet del 3*. Göteborg: Bräcke gymnasiet.
- Gustafsson, L., & Mouwitz, L. (2008). *Validering av vuxnas kunskande - med rättvisa i fokus*. Göteborg: Nationellt centrum för matematikutbildning, NCM.
- Harris, M. (1987). An example of traditional women's work as a mathematical resource. *For the Learning of Mathematics*, Montreal, Vol. 7, No. 3, p. 26-28.
- Hill, M. (1998). *Kompetent för "det nya arbetslivet"?* Göteborgs universitet. *Studies in educational Sciences* 126. Acta Universitatis Gothoburgensis. Akademisk avhandling.
- Hill, M. (2012). Att få tid att finna sin styrka. I Henning Loeb, I. & Korp, H. (red). *Lärare och lärande i yrkesprogram och introduktionsprogram*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, U. (2007). "Kön, klass och goda lärare: en diskursanalys av texter om yrkeslärare, läroverklärare och gymnasielärare 1945-2000". *Pedagogiska institutionen* Nr 76. Umeå universitet.
- Kilbrink, N. (2013). *Teknisk utbildning och transfer*. Akademisk avhandling, Karlstads universitet.
- Lagström, Annika (2012). *Lärlingsläraren – en studie om hur vård- och yrkeslärares uppdrag formas i samband med införandet av gymnasial lärlingsutbildning*. Göteborgs Universitet. Institutionen för vårdvetenskap och hälsa. Sahlgrenska Akademin. Doktorsavhandling
- Leontiev, A. N. (1986). *Verksamhet, medvetande och personlighet*. Göteborg: Fram.
- Lemar, S. (2001). *Kaoskompetens och gummibandspedagogik. En studie av karaktärsämnenlärare i en decentraliserad gymnasieorganisation*. Umeå universitet. Pedagogiska institutionen.
- Lindberg, V. (2003). *Learning Practicies in Vocational Education*. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol 47, No 2 (157-179).
- Lindberg, L. (2010). *Matematiken I yrkesutbildningen: möjligheter och begränsningar*. Licentiatuppsats. Luleå Tekniska universitet.
- Lindberg, L., & Grevholm, B. (2011). *Mathematics in vocational education – revisiting a developmental research project. Analysis of one developmental project about the integration of mathematics in vocational subjects in upper secondary education in Sweden*. *ALM-Journal*, 6(1), 41-68.
- New Skills for New Jobs. Policy initiatives in the field of education: Short overview of the current situation in Europe*. November 2010. EURDICE. European Commission.

- Nilsson, L. (1981). Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skräväsendet upphörande 1846 till 1980-talets samt tankar om framtida inriktning. Göteborgs universitet. *Studies in educational Sciences* 39. Acta Universitatis Gothoburgensis. Akademisk avhandling.
- Nilsson, A. (2007). Europeiska strategier för yrkesutbildning. I J. Olofsson (red.). *Utbildningsvägen - vart leder den? Om ungdomar, yrkesutbildning och försörjning*. Stockholm: SNS förlag.
- Nylund, M. (2010). Framtidsvägen. Vägen till vilken framtid för eleverna på yrkesprogrammen? *Pedagogisk forskning i Sverige*, (15)1, s. 33-53
- Nylund, M. (2012). The Relevance of Class in Education Policy and Research. The case of Sweden's Vocational Education. I *Education Inquiry*. (3)4, s. 591-613.
- Nylund, M. (2013). Yrkesutbildning, klass och kunskap. En studie om sociala och politiska implikationer av innehållets organisering i yrkesorienterad utbildning med fokus på 2011 års gymnasiereform. Örebro: Örebro Studies in Education 40.
- Nylund, M. & Rosvall, P-Å. (2011). Gymnasiereformens konsekvenser för den sociala fördelningen av kunskaper i de yrkesorienterade utbildningarna. I *Pedagogisk forskning i Sverige* (16)2, s. 81-100.
- OECD (1994). *The OECD Jobs Study: Facts, Analysis, Strategies*. Paris.
- OECD (1996). *The Knowledge-Based Economy, 1996:4*. Paris.
- OECD (2008). *Reviews of Vocational Education and Training*. Paris.
- Olofsson, J. (2005). *Svensk yrkesutbildning: vägval i internationell belysning*. SNS Förlag.
- Olsson, I. *Handlingskompetens eller inlärld hjälplöshet? Lärandeprocesser hos verkstadsindustriarbetare*. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg Studies in Educational Sciences 253.
- Petersson, B. & Thång, P-O. *Möjlighet att lära - ett arbetslivspedagogiskt projekt om lärande och utbildning för ett näringsliv i omvandling*. Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet. Rapport nr 1996:01.
- Prop. 1918:96. I: SOU 1966:3. *Yrkesutbildning*. Yrkesutbildningsberedningen. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- Prop. 1990/91:85. *Växa med kunskaper*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Prop. 2012/13:1. *Budgetpropositionen för 2013*. Stockholm: Finansdepartementet.
- Prop. 2009/10:89. *Bäst i klassen. En ny lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Prop. 2010/11:20. *Legitimation för lärare och förskollärare*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Raffe, D. (2008). The concept of transition system. *Journal of Education and Work*. 21:4, 277-296.
- SFS 2007:1349.

- SFS 2009:128.
- SIND 1991:2. Landell, E. & Viktorsson, J. Långt kvar till kunskapssamhället. Skolverket (2009b). PM - Elever i gymnasieskolor 2008/09, Skolverket 2009. www.skolverket.se. Hämtad 2013-04-08
- SOU 1965:60. Vuxenutbildning i gymnasium och fackskola. 1960-års gymnasieutredning. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1966:3. Yrkesutbildningsberedningen. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1991:82. Drivkrafter för produktivitet och välbefinnande. Produktivitetsdelegationens betänkande: Stockholm. Allmänna förlaget.
- SOU 1992:94. Skola för bildning. Stockholm. Allmänna förlaget.
- SOU 1994:101. Hög Ribban! Lärarkompetens för yrkesutbildning. Slutbetänkande. Stockholm Norstedt.
- SOU 2008:27. Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola. Betänkande av gymnasieutredningen. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2008:29. Yrkehögskolan – För yrkeskunnande i förändring. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2008:112. Yrkesutbildning – en likvärdig sökväg till lärarutbildning. Stockholm. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2011:72 (2011). Gymnasial lärlingsutbildning med fokus på kvalitet – Hur stärker vi kvaliteten i den gymnasiala lärlingsutbildningen. Slutbetänkande av Nationella Lärlingskommittén. Regeringskansliet. Stockholm: Fritzes förlag
- Stenström, M-L. & Laine, K. (2006). Practice-oriented assessment and quality assurance within the QUAL-PRAXIS project. In M-L. Stenström & K. Laine (Eds.). *Quality and practice in assessment: New approaches in work-related learning*. University of Jyväskylä, Institute for Educational Research, 7-17.
- Stressen, R. (2000). Conclusions. In: Bessot, A. & Ridgeway, J. (red.) *Education for mathematics in the workplace*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Thång, P-O. Arbetsmarknadens förändring, arbetslöshet och det livslånga lärandet. I *Vuxenpedagogik i teori och praktik. Kunskapslyftet i fokus*. SOU 1997:158.
- Thång, P-O. & Wärvik, G-B. Kompetensutveckling för yrkesverksamma inom den västsvenska verkstadsindustrin - är det möjligt? Rapport från institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet, Nr 2001:04.
- Young, M. (2006). Conceptualising vocational knowledge: Some theoretical considerations. I Michael Young & Jeanne Gamble, red: *Knowledge, curriculum and qualifications for South African further education*. Cape Town: HSRC Press.
- Young, M. (2008). *Bringing knowledge back in: From social constructivism to social realism in sociology of education*. London: Routledge.

- Young, M. & Gamble, J. (2006). Introduction: Setting a context for debates about the senior secondary curriculum. I Michael Young & Jeanne Gamble, red: Knowledge, curriculum and qualifications for South African further education. Cape Town: HSRC Press.
- Wahlgren, B. & Aarkrog, V. (2012). Transfer. Kompetance i en professionell sammenhaeng. Aarhus Universitetsforlag.
- Wallin, E. (1968). Mot en pedagogisk teknologi. I E. Wallin. (red.). Undervisning – konst eller teknik? Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- World Bank. (1996). Priorities and Strategies for Education.
- World Bank (2003). Lifelong learning for the Global Economy.
- Wärvik, G-B. (2004). Ambitioner att förändra och artefaktens verkan. Gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgolvet. Göteborg Studies in Educational Sciences 218.
- Wärvik, G-B. (2013). The reconfiguration of adult VET teachers: the tensions amongst organizational imperatives, vocational ideas and the needs of students. International Journal of Training Research.
- Wärvik, G-B. & Thång, P-O (2005). Conditions for Learning during a Period of Change. Dilemmas and Disturbances on the Production Floor. I E. Antonacopoulou, P. Jarvis, V. Andersen, B. Elkjaer & S. Hoeyrup (Eds.). Learning, Working and Living. Mapping the Terrain of Working Life Learning.
- Wärvik, G-B. & Thång, P-O. (2013). Nygamla ideal inom yrkesutbildning för vuxna. I Fejes, A. Lärandets mångfald: om vuxenutbildning och folkbildning. Studentlitteratur.

Noter

¹ Antalet doktorander inom forskarskolorna uppgår 2013 till drygt 20.

² Återkommande utbildning (ÅU) lanserades med svensk förebild mot slutet av 1960-talet som en idé för distribution av utbildning under en människas hela livscykel, istället för att koncentrera utbildningen till barn- och ungdomsåren. ÅU var för OECD vad Lifelong Education var för UNESCO och Permanent Education för dåvarande EG.

³ Till exempel finansierade ESF 69 s.k. varselprojekt under de akuta krisåren 2008-2010. Projekten innehöll i huvudsak utbildning och kurser av allehanda slag. Sammanlagt anslogs drygt 500 miljoner kronor till de 69 projekten. Se Ekenberg m.fl. (201). Att Kompetensutveckla sig ur en kris. Projektet Arbetsplatslärande och omställning i arbetslivet, Stencil.

⁴ 1921 beslutade Riksdagen om att inrätta organiserad yrkesutbildning. Dels var det lärlingskolor inom ett begränsat antal yrkesområden, dels yrkesskolor som byggde på lärlingskolorna. Samma år, 1921, startade de första lärarkurserna för den nya yrkesutbildningen. Det var korta kurser på ca ett par månader. Även andra yrkesgrupper undervisade inom yrkesutbildningen (ingenjörer, möbelsnickare, verkmästare etc.). Flertalet som undervisade inom yrkesutbildningen hade uppdraget som bisyssla. De tre huvudområdena var handel, möbelsnickeri och mekanik. 1959 startade Kungl. Överstyrelsen för yrkesutbildning (KÖY) en mer omfattande yrkeslärarutbildning i Göteborg, och som skulle betjäna dåvarande enhetsskolan och yrkesskolan. Det var en knappt ettårig utbildning. Söktrycket var stort och konkurrensen om platserna hård. Långt in på 1960-talet

KAPITEL 8

saknade emellertid flertalet lärare inom yrkesskolan pedagogisk utbildning. Under 1970-talet var yrkeslärarutbildningen föremål utredning vid upprepade tillfällen, bl.a. inom lärarutbildningsutredningen 1978. Den ettåriga praktiskt pedagogiska utbildningen förlängdes med ytterligare ett års ämnestoretiska studier.

⁵ Se t.ex. Thång, P-O. Arbetsmarknadens förändring, arbetslöshet och det livslånga lärandet. I: Vuxenpedagogik i teori och praktik. Kunskapslyftet i fokus. SOU 1997:158.

⁶ Ambitioner att förändra och artefaktens verkan. Gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgolvet. Göteborg Studies in Educational Sciences 218. 2004.

⁷ SIND 1991:2. Landell, E. & Viktorsson, J. Långt kvar till kunskapsamhället.

⁸ Priorities and Strategies for Education. World Bank. Se även: World Bank, Lifelong learning for the Global Economy (2003:1).

⁹ Kompetent för ”det nya arbetslivet”? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier. Göteborg Studies in Educational Sciences 126. 1998.

¹⁰ Yrkeshögskolan föregicks av Kvalificerad eftergymnasial yrkesutbildning (KY). Bestämmelserna i lagen om Yrkeshögskolan syftar till att: ”Säkerställa att eftergymnasiala yrkesutbildningar som svarar mot arbetslivets behov kommer till stånd, säkerställa att statens stöd för eftergymnasiala yrkesutbildningar fördelas effektivt, säkerställa att eftergymnasiala yrkesutbildningar håller hög kvalitet, och – inom smala yrkesområden tillgodose behov av eftergymnasiala yrkesutbildningar som avses leda till förvärvsarbete för de studerande, eller till en ny nivå inom deras yrke” (SFS 2009:128, 1§).

¹¹ Motsvarigheten till Köpenhamnsprocessen inom den högre utbildningen är Bologna processen.

¹² ECVET är en akronym för European Credit system for Vocational Education and Training, och skall möjliggöra ett enhetligt sätt att använda studier som avlagts i olika länder; EQF betyder European Qualifications Framework och skall möjliggöra jämförelse av examina från olika länder; EUROPASS består av fem dokument, nämligen meritförteckning, språkpass, bilaga till yrkesexamen, bilaga till högskoleexamen och rörlighetsintyg. Här kan man dokumentera sitt kunna och kompetens på arbetsmarknaden och i utbildningen; EQARF betyder European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training, och är ett instrument för kvalitetssäkring i yrkesutbildningen. Sverige har förbundit sig att följa EQARF.

¹³ The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011-2020. EU, 7 December 2010.

¹⁴ Den första yrkesskolstadgan infördes i Sverige 1918 som direkt följd av en proposition (prop. 1918:96) om att praktiska ungdomsskolor skulle inrättas. Någon definition eller närmare precisering av begreppet yrkesutbildning begreppet förelåg inte. Inte heller under närmast följande decennier preciseras begreppet. Det var först Yrkesutbildningsberedningen (SOU 1966:3) som försökte komma fram till en ”definition av begreppet yrkesutbildning som bättre än den nu vanligen tillämpade avspeglar utvecklingen inom produktionen och är anpassad till samhällets struktur och behov” (s. 20). Och vidare: ”En mera nyanserad och differentierad beskrivning av begreppet yrkesutbildning måste vara så flexibelt att dels nya yrkesutbildningsgrenar utan svårighet kan fogas in därunder och dels den inte leder till konstlade gränsdragningar mot andra utbildningsområden” (s. 311).

¹⁵ Reformen 1970 (Lgy 70) med en sammanhållande gymnasieskola var ett resultat av den långa reformperioden av svensk skola under decennierna efter andra världskriget.

¹⁶ Från och med höstterminen 2013 har kravet på utökad program för att nå grundläggande behörighet tagits bort.

¹⁷ Cedefop är EUs organ för yrkesutbildning; Vocational education and Training.

¹⁸ Myndigheten för yrkeshögskolan inrättades 2009. Bestämmelserna i lagen om Yrkeshögskolan syftar till att: ”Säkerställa att eftergymnasiala yrkesutbildningar som svarar mot arbetslivets behov kommer till stånd, säkerställa att statens stöd till eftergymnasiala yrkesutbildningar fördelas effektivt, säkerställa att eftergymnasiala yrkesutbildningar håller hög kvalitet, och – inom smala yrkesområden tillgodose behov av eftergymnasiala yrkesutbildningar som avses leda till förvärsarbete för de studerande, eller till en ny nivå inom deras yrke” (SFS 2009:128, 1§)

¹⁹ Läringslärare - en studie hur vård och yrkeslärares uppdrag formas i samband med införandet av gymnasial läringsutbildning. Avhandlingen fritt tillgänglig på <http://hdl.handle.net/2077/27999>

²⁰ Begrepp som används för att beskriva detta är *frozen mathematics*, *invisible mathematics* och *implicit matematik* (Gerde, 1986, Harris, 1987).

Kapitel 9

Pedagogisk och organisatorisk differentiering – konsekvenser för elevers delaktighet och lärande

Joanna Giota, Girma Berhanu och Ingemar Emanuelsson

Inledning

En bärande tanke i genomförandet av enhetsskolan på 1960-talet var att skolans undervisning skulle individualiseras inom klassens ram. Detta eftersom ”en ensidig klassrumsundervisning avpassad efter medelnivån” ansågs medföra ”alltid betydande olägenheter och otillfredsställande resultat för både de svagaste och duktigaste eleverna” (Lgr 62). Genom 1962 års skolförordning blev samtidigt en ny form av specialundervisning möjlig. Den gavs i ”klinik” dit barn med läs- och skrivsvårigheter gick några gånger i veckan för att få stöd individuellt eller i mindre grupp. Frågan om denna form av specialundervisning verkligen hjälpte alla elever i behov av särskilt stöd togs upp av utredningen ”Skolans Inre Arbete (SIA)” (SOU 1974:53). Utredningens förslag om att skolans arbetssätt och arbetsformer borde förändras och i högre grad anpassas till varje elevs verklighet och erfarenheter, där eleven fick större makt att besluta över sin egen situation, antogs av Riksdagen 1974. Perspektivet togs upp i Lgr 80 som slog fast att ”om en elev får svårigheter i skolarbetet är det nödvändigt att först pröva om skolans arbetssätt kan ändras” (Lgr 80, s. 54). Detta föreslogs även av Unescos Salamancadeklaration (Svenska Unescorådet, 2006) – framtagen av representanter för 92 regeringar och 25 internationella organisationer – som Sverige skrev under 1994.

Den skollag (SFS 1985:1100) som gällde under Lgr 80 medgav inte nivågruppering eller organisatorisk differentiering. Skolan skulle sträva efter att alla elever i första hand fick sin undervisning i den klass eller grupp som eleven normalt tillhörde (SOU 2002:121). Nivågruppering inom den obligatoriska skolan togs bort som organisatorisk princip i och med införandet av Lpo 94. Värt att notera är att i skolförordningen fanns ett villkorligt tillägg att ”om det

finns särskilda skäl, får sådant – särskilt – stöd ges i en särskild undervisningsgrupp” (SFS 1994:1194).

Det som var avgörande för om en åtgärd skulle betraktas som en placering i särskild undervisningsgrupp var, enligt 5 kap. 5 § i skolförordningen, placeringens varaktighet. Att en elev vid enstaka tillfällen eller tillfälligt arbetar utanför klassen behöver inte innebära en placering i särskild undervisningsgrupp. Men för att inte eleven ska förlora kontakten med sina kamrater, måste placeringen begränsas till kortare perioder och till det ämnet eller de ämnen där elevens behov av särskilt stöd är särskilt stora (Skolverket, 2009). Att det särskilda stödet så långt som möjligt skall ges inom ramen för den ordinarie skolans arbete slås fast även i dagens skolförordning (SFS 2011:185) som numera ingår i den gällande skollagen (SFS 2010:800).

Kravet på likvärdighet inom skolan, så som det formulerades i den skollag och skolförordning som gällde under tiden för Lpo 94, liksom i gällande styrdokument, medger alltså varken nivågruppering eller organisatoriskt differentierad specialundervisning. I och med det villkorliga tillägget ”att om särskilda skäl finns” kan dock principen kringgås. I grundskoleförordningen, femte kapitlet (SFS 1997:599) slås fast att rektor ska fatta beslut om särskilt stöd, vilket betyder att rektor har en central roll i arbetet med att också organisera det särskilda stödet. Som framgår av en rad studier verkar därmed detta traditionstyngda sätt att organisera undervisningen leva kvar inom många kommuner (Skolverket, 2006; Giota, Lundborg & Emanuelsson, 2009; Nilholm, Persson, Hjerm & Runesson, 2007; Ljusberg, 2009; Giota & Emanuelsson, 2011). Att elever undervisas utanför sin ordinarie klass/grupp i särskilda undervisningsgrupper eller ingår i olika nivågrupperingar är i dag inget ovanligt, tvärtom. En fråga som kan ställas är för hur stor andel av eleverna som undervisas utanför sin ordinarie klass/grupp som man verkligen kan åberopa ”att det finns särskilda skäl” till sådana åtgärder. Av särskild vikt i sammanhanget är emellertid att den oftast individbundna och diagnosbaserade kategorisering som stödåtgärder utanför den ordinarie klassens/gruppens arbete bygger på får konsekvenser för de ”speciella” eleverna både vad gäller kunskapsutveckling, självkänsla och motivation. Oftast tenderar dessa konsekvenser att vara negativa, trots att de vidtagna åtgärderna även inneburit viss hjälp och stöd för elever i svårigheter (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001). Det gäller framför allt konsekvenser i långsiktiga perspektiv (se även Haug, 1998).

De negativa konsekvenserna som stödåtgärder utanför den ordinarie klassens/gruppens arbete tycks leda till har sedan länge tolkats som konsekvenser

av i första hand grundskolans specialundervisning. Ett flertal studier (Emanuelsson & Persson, 2002) visar emellertid att differentieringen på gymnasiet är av samma slag som specialundervisningen i särskilda undervisningsgrupper i grundskolan. Elever i svårigheter får ofta en fortsatt alternativ utbildningskarriär inom exempelvis individuella program – som har stora likheter med den utbildningskarriär som speciella undervisningsgrupper och specialundervisning i grundskolan oftast innebär. Detta riskerar att leda till begränsad kvalificering med negativa konsekvenser i ännu längre tidsperspektiv än de tolv åren i ”en skola för alla.”

Merparten av de genomförda studierna, och främst de longitudinella, visar att det specialpedagogiska stödets organisatoriska utformning och därmed konsekvenserna av de insatta stödåtgärderna hänger samman med vilka modeller för resursfördelning som har använts och hur särskilda behov har definierats och/eller bedömts/diagnostiserats (Skolverket, Gustafsson & Myrberg, 2002). Det är emellertid närmast omöjligt att i tillgängliga redovisningar klart utläsa vilka resurser som faktiskt används för skolans vanliga resp. speciella undervisning och exakt vilka särskilda problem och svårigheter som skall åtgärdas. Detta gäller både nationellt och internationellt (op.cit.), men har som konsekvens att det blir svårt att med säkerhet bedöma olika slags effekter av specialundervisning, i synnerhet de mer långsiktiga.

Studier av specialundervisningens konsekvenser för elevers kunskapsutveckling, självkänsla och motivation i långa tidsperspektiv, inklusive deras utbildningskarriär och sysselsättning inom arbetsmarknaden är sällsynta. De som ändå gjorts visar i stort sett entydigt att både uppkomsten av svårigheter i skolan och svårigheterna att hantera dessa i hög grad är beroende av vad som sker i de ”vanliga” skolsituationerna och är inte orsakade enbart av ”brister” eller individuella karakteristika hos de ”speciella” eller diagnostiserade eleverna (Emanuelsson, 2011). I den nya läroplanen Lgr 11 läggs dock stort fokus på bedömning av elevernas individuella provresultat i skolan. I praktiken är detta egentligen bara en variant av samma slags individbundna diagnostisering av ”special-elevens” brister som tidigare. Genom att skolor i dag oftare tvingas konkurrera om elever finns en allt större risk att de elever som inte presterar bra, eller som på något sätt uppfattas agera störande, sätts i olika grupper utanför det ordinarie klassrummet. Detta kan göras mer eller mindre medvetet för att skolan att kunna visa upp en genomsnittligt hög prestationsnivå – mätt med provresultat – i den vanliga klassen.

En förutsättning för att vi ska kunna ha en likvärdig skola är att skolans personal har kunskap inte enbart om vilka konsekvenser olika organisatoriska

stödåtgärder får för enskilda elever och/eller grupper av elever, utan även vad olika definitioner av skolvårigheter, bedömningspraktiker och arbetssätt innebär för dessa elevers lärande och utveckling över tid. Dessa frågor kommer att beröras i de närmaste avsnitten.

Differentieringsfrågan vid införandet av grundskolan

Både 1960-talet då enhetsskolan infördes och de tidigare två decennierna, 1940- och 1950-talen, betecknas i litteraturen som de mest reformtäta decennierna i svensk skolhistoria. Alla tre inleddes med en större statlig utredning som satte sin prägel på både skoldebatten och åtgärderna under perioden. 1940-talet anses ha varit ett utredningsskede (Marklund, 1974, s. 39). En viktig skolfråga som hade debatterats ända sedan 1900-talets början – förutom frågan om folkskolans ”modernisering” – gällde folkskolans status som bottenskola, dvs. en gemensam skola för alla barn. 1940 tillsattes en skolutredning vars främsta uppgift var att utreda frågor om differentiering och vilken organisatorisk form en sådan bottenskola skulle ha.

1940 års skolutredning arbetade under åren 1940-1947. Skolutredningens betänkanden uppgår till tjugo tryckta volymer på ca 4000 sidor (Marklund, 1984). Det första betänkandet hade titeln ”Skolan i samhällets tjänst” (SOU 1944:20). Betänkandet betonade på samma sätt som 1914 års betänkande (Folkundervisningskommitténs betänkande IV, 1914) betydelsen av individens ”egenaktivitet” grundad på egen motivation (behov och intresse) att lära och en *individualiserad* undervisning anpassad efter vars och ens förmåga eller förutsättningar (SOU 1944:20, s. 49). Det yttersta målet för den nya skolans undervisning skulle vara att ”sätta de verktyg i lärjungarnas händer, med vilka de själva efter skoltidens slut kunna vidga sitt vetande” (op.cit., s. 52). Betänkandet betonade även vikten av elevers ”självstyrelse”. Begreppet syftade på elevinflytande som kunde ”innebära stora värden för lärjungarnas karaktärsfostran, för utvecklingen av gemenskapsanda och ansvarsmedvetande” (op.cit., s. 57).

Skolutredningens förslag var att den nya skolan (elementarskolan) skulle omfatta två stadier om vardera fyra år: ett lägre odifferentierat kallat folkskola och ett högre differentierat kallat realskola. Elementarskolan skulle alltså vara en obligatorisk åttaårig skola. Redan från början av skolutredningens arbete var det klart uttryckt att utredningsarbetet skulle övertas av en politisk

kommission. En sådan skolkommision tillsattes 1946 medan skolutredningen fortfarande var verksam (Marklund, op.cit.).

1946 års skolkommision föreslog i sitt grundprincipbetänkande med titeln ”Allmänna riktlinjer för en demokratisering av det svenska skolväsendet” (SOU 1948:27) att elementarskolan skulle vara en obligatorisk nioårig enhetskola. Den nya skolans yttersta målsättning skulle vara förverkligandet av demokratiska principer varigenom varje elev skulle ges möjlighet att utveckla sina förutsättningar och personliga intressen (op.cit., s. 25).

I 1948 års betänkande (SOU 1948:27) fick skolans uppfostrande uppgift delvis en annan mening. Den nya skolans främsta uppgift och därmed individualiseringens syfte var att fostra demokratiska människor. Demokratin hade ”ingen nytta av osjälvständiga människor” (op.cit., s. 3) utan skulle bygga på alla medborgares fria samverkan, som i sin tur skulle bygga på fria personligheter (op.cit., s. 36).

Även i skolkommisionens betänkande betonades vikten av elevinflytande och att det infördes ett elevstyrelsesystem. En demokratiskt uppbyggd elevstyrelse inom skolan ansågs kunna ge eleverna goda tillfällen att samarbeta med varandra i ordnade former och att gemensamt fatta beslut under ansvar (op.cit., s. 129). En individualiserad undervisning med ökat medansvar för eleverna ansågs gynna elevernas aktiva deltagande eller ”inväxande” i det demokratiska samhället. Den nya skolans och därmed individualiseringens yttersta målsättning skulle vara att frigöra och utveckla elevens personlighet, vilket skulle få komma i första hand.

Enligt skolkommisionens förslag (SOU 1948:27) skulle den planerade enhetsskolan organiseras enligt modellen 8 + 1, där primärstadiet 1-6 skulle vara gemensamt för alla. I årskurserna 7 och 8 skulle huvuddelen av tim- och kursplanerna vara gemensamma, men också lämna visst utrymme för organisatorisk differentiering i form av fritt tillval av ämnen. Först i årskurs 9 skulle den definitiva uppdelningen på linjer komma. Det var tre linjer som föreslogs: en yrkesförberedande, en allmän och en gymnasieförberedande.

Att eleverna i årskurserna 1-6 inte skulle delas upp efter studieförutsättningar och att den organisatoriska differentieringen skulle sättas in så sent som möjligt blev en stor tvistefråga (Marklund, 1984). Förslaget innebar att skolkommisionen tog avstånd från den gängse uppdelningen av eleverna i antingen ”teoretiska” eller ”praktiska”. Förslaget grundades på undersökningar av elevers begåvning från 11-årsåldern och uppåt som pedagogikprofessorn John Elmgren hade utfört. Resultaten visade att teoretisk och praktisk begåvning inte uppträdde uteslutande av varandra utan istället hade

ett visst samband. ”Att den pedagogiska differentieringen, dvs. individualiseringen av skolarbetet skulle drivas så långt som möjligt under det att den organisatoriska differentieringen skulle sättas in så sent som möjligt utan tvivel ett djärvt förslag för sin tid” (op.cit., s. 40).

Kravet på en pedagogisk differentiering eller en individanpassad undervisning innebar inte enbart ett fullföljande av en viktig tanke i dåtidens progressiva pedagogik. Enligt Richardsson (1983) utgjorde i själva verket kravet en fundamental förutsättning för den enhetsskolemodell som kommissionen förordade. Individualisering inom klassens ram var helt enkelt ett ”sine qua non” (op.cit., s. 154). Vid sidan av skolkommissionens ”organisatoriska” motivering för en ökad individualisering fanns en allmänpedagogisk och mänsklig: att alla elever fick glädjen att uppnå resultat och göra framsteg. Intresset och arbetsglädjen antogs bli störst om arbetsuppgifterna inte var för svåra så att de ledde till ständiga misslyckanden och inte för lätta då arbetet kunde bli likgiltigt (op.cit., s. 155). Därför skulle även provens och betygens utformning reformeras. Dessa skulle tjäna ett viktigt syfte: att vara ett hjälpmedel i undervisningen så att varje elev fick den undervisning som han/hon i varje situation bäst behövde. Läraren skulle alltså använda prov, men inte för att få veta hur många fel en elev gjorde, utan vilka fel eleven gjorde så att hon/han kunde hjälpa eleven med det eleven främst behövde förkovra sig i. Detta var en förutsättning för att läraren skulle kunna anpassa arbetsuppgifterna efter varje elevs förmåga eller förutsättningar och därmed kompensera för de stora begåvningskillnaderna som antogs finnas mellan grupper av elever (op.cit., s. 157).

Ett definitivt beslut om införandet av en nioårig grundskola togs i maj 1962 av riksdagen. Det skedde efter det att en tillsatt skolberedning – 1957 års skolberedning – hade utformat förslag om den nya grundskolans organisation och läroplan (Lgr 62). Beslutet innebar att sammanhållna klasser i årskurserna 7 och 8 infördes och en på nio linjer uppdelad sista årskurs. Ämnes- eller kursvalet skulle inte heller ligga till grund för hur eleverna fördelades på klasser. Därmed förkastade man den linjedelade modellen 6+3 som hade dominerat under större delen av försöksskedet. Differentieringsfrågan som ett organisatoriskt problem var därmed för tillfället löst. Som ett pedagogiskt problem var den fortfarande brännande (Marklund, 1974, s. 72).

Sett utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv är det intressant att lägga märke till att, när man i de olika ovan nämnda dokumenten talar om en skola ”för alla”, så nämns inte det faktum att det fanns vissa undantag. Det gäller eleverna i de s.k. hjälpklasserna eller specialskolor, och de barn och ungdomar

som gick i särskolan, eller som fanns på institutioner för ”sinnesslöa” eller liknande beteckningar. Denna avskiljning av ”avvikande” som var orsaken till dessa placeringar i särskilda miljöer hade redan under folkskolans tid blivit så etablerad att den uppfattades som närmast nödvändig. Skolan ”för alla” var alltså under hela utredningstiden och under grundskolans första årtionde i själva verket även officiellt en skola för ”nästan alla”. Detta förhållande kom inte att uppmärksammas och problematiseras förrän långt senare och då som en del av handikapp- och integreringssträvandet i samhället som helhet. Det ledde till olika processer, oftast under rubricering som ”normalisering” och integrering. Dessa processer kom under lång tid att innebära såväl utmaningar för samhället och skolan vad gäller de s.k. ”normala” och vara orsaker till missförstånd om *vad* och/eller *vilka* som skulle normaliseras och/eller integreras. Mer om detta behandlas senare i kapitlet.

SIA, utredningen om skolans inre arbete och elevinflytande

Individualiseringsfrågan och svårigheterna med att finna ett lämpligt kursinnehåll för de högstadielärover som man tidigare hade kallat ”praktiskt inriktade” hade debatterats ända sedan enhetsskolans införande (Marklund, 1984, s. 49). I slutet på 1960-talet uppdagades i olika studier även disciplinproblem i skolorna. Den bristande studiemotivationen som tidigare hade gällt årskurserna 7-9 började också märkas i de lägre årskurserna. Detta gällde även de studiebegåvade eller de i allmänhet mera välanpassade eleverna i skolan. Orsakerna till dessa problem sades ligga i den allmänna ordningen och arbetsron som nu stördes oftare än förr och att arbetsklimatet i skolorna hade försämrats. I debatten skylldes man dessa svårigheter på ”det nya” och på att inte längre kunna underkänna och ”avpollettera” de ”störande” och ”ointresserade” eleverna, på att inte längre kunna dela upp eleverna i ”begåvade” och ”obegåvade” och på de organisationsformer och arbetssätt som de nya läroplanerna påbjöd (Marklund, op.cit., s. 49-50). Skolornas svårigheter med att följa de regler, råd och rekommendationer som läroplanerna och dess supplement erbjöd och att arbetsmiljön behövde förbättras ledde till att SIA, utredningen om skolans inre arbete, tillsattes av riksdagen år 1970.

En annan anledning till att SIA kom till var skolmyndigheternas ställningstaganden kring specialundervisningens organisation. Enligt 1946 års skolkommision och den proposition som ledde till 1950-talets försöksverksamhet med nioårig enhetsskola skulle elever med handikapp och inlärnings-

svårigheter beredas särskild hjälp i form av specialundervisning. Genom 1962 års skollag och skolförordningen kom denna hjälp mestadels att ges i form av specialklasser såsom hjälpklasser, skolmognadsklasser, läsklasser och observationsklasser, synklasser, hörselklasser, hälsoklasser m fl. Varhelst man kunde diagnostisera en grupp med minimiantalet satt till fem elever i behov av specialundervisning anordnades en specialklass och en speciallärare anställdes, vilket gjorde att antalet specialklasser växte snabbt. Detta också på grund av att statliga medel ”öronmärktes” för sådan specialundervisning (Marklund, op.cit., s. 50).

Genom 1962 års skolförordning hade också en ny form av specialundervisning blivit möjlig, nämligen särskild undervisning i ”klinikform”. Eleven tillhörde en vanlig ordinarie klass men gick ifrån klassen under vissa timmar till ett rum – benämnd klinik – för att få hjälp med sina läs- och skrivsvårigheter eller få stöd av andra skäl. Sådant stöd kunde ges individuellt eller i mindre grupp. Specialundervisning i klinikform kom genom Lgr 69 och dess supplement att uppfattas som den mest eftersträvarvärdade formen och en gradvis övergång från specialklasser till specialundervisning i klinik blev allt vanligare. Samtidigt började myndigheterna att oro sig över specialundervisningens tillväxt på bekostnad av den särskilda hjälpen som gavs i den ”vanliga” undervisningen. Detta ledde till att Skolöverstyrelsen vid 1970-talets början föreslog en övre gräns för andelen specialundervisning som skulle bekostas av staten. Gränsen sattes till 0.3 veckotimmar per elev, oavsett organisationsform, vilket alltså var det maximala antalet veckotimmar/elev för den statliga finansieringen. Man kunde dock ha fler veckotimmar specialundervisning om den enskilda kommunen själv ville bekosta detta. Förslaget fastslogs och innebar att kommunerna kunde anställa en heltidsarbetande speciallärare per tre eller fyra reguljära lärare i grundskolan (Marklund, op.cit., s. 51). På det sättet kom en ny form av organisatorisk differentiering in i grundskolan. Det som föranledde SIA att ta upp specialundervisningens organisation var emellertid frågan om specialundervisningen verkligen gav de effekter den avsett. Det vill säga, om den verkligen främst var till hjälp för de elever som var i behov av särskilt stöd (Marklund, op.cit., s. 52).

SIA uppmärksammade den kraftiga ökningen av specialundervisning som skett under främst 1960-talet – resursmässigt med ca 100 procent. I slutet av decenniet hade andelen elever, som fick specialundervisning på ett eller annat sätt under delar av eller hela sin tid i grundskolan, ökat till mer än 35 procent av årskullarna och i vissa kommuner även mer än så. SIA ifrågasatte om denna ökning kunde betraktas som rimlig. Man frågade om det inte snarare var fråga

om en skola med svårigheter att möta barns olika förutsättningar än elever med skolsvårigheter (SOU 1974:53).

Riksdagen tog 1976 ett principbeslut om SIA-utredningens förslag om att skolans arbetssätt och arbetsformer successivt borde förändras och i högre grad anpassas till varje elev och hans/hennes verklighet och erfarenheter. Eleverna skulle på ett helt annat sätt än tidigare få delta i planeringen och genomförandet av undervisningen (Prop 1975/76:39, s. 30) eftersom "... en undervisning som mekaniskt leder eleverna genom stoff och problem utan att de lär sig förstå och behärska har negativa effekter för elevernas självförtroende och motivation och därmed också för hela skolsituationen" (Regeringens Proposition 1975/76:39, s. 227).

Skolöverstyrelsen fick därmed i uppdrag att utarbeta förslag till en ny läroplan för grundskolan (Lgr 80) som fastslogs av riksdagen i maj 1979. Genom skolförordningen (SFS 1979:717) och skollagen (1985:1100) samt den nya läroplanen, Lgr 80, fick eleverna för första gången även stadgad rätt till medinflytande. Detta genom medverkan i klassråd och konferenser och i beslutsfattandet om planering och uppföljning av arbetsenhetens verksamhet, pedagogiska frågor av allmän karaktär och frågor om skolmiljön som särskilt berörde arbetsenhetens verksamhet (SFS 1979:717, 3 kap., 6 §).

I 1992 års delbetänkande "Om elevers rätt till inflytande, delaktighet och ansvar" (SOU 1996:22) konstaterade dock en skolkommitté att inflytandet inte fungerade i elevernas verklighet. Denna skolkommittés uppdrag hade varit att återigen granska skolans inre arbete och vid uppdagade brister föreslå åtgärder, vilket också skedde. Tre motiv till varför elever skulle ha inflytande i skolan lyftes fram av skolkommittén. För det första var inflytande en mänsklig rättighet som kom till uttryck i bl.a. FN:s konvention om barnets rättigheter. Artikel 12 gav barn och unga rätt att föra fram sina åsikter i alla frågor som rör dem. För det andra var det skolans uppgift att fostra eleverna till demokratiska samhällsmedborgare. Eleverna måste få erfarenhet av att ta ansvar och utöva inflytande som bygger på demokratiska grunder. Med ett större inflytande antogs också ansvarstagandet öka. För det tredje var delaktighet och inflytande en förutsättning för att skolan skulle lyckas utbilda för ett livslångt lärande. Elever måste tycka att det är roligt och viktigt att gå i skolan, så att de även efter skoltiden har lust, motivation och förutsättningar (förmåga) att vidareutveckla sin utbildningsnivå och öka sin kompetens. Skolkommitténs ambition och förslag till förbättringar av elevinflytandet i skolan innebar i stora drag att stärka elevernas ställning i skolan genom att kraftigt markera att

elever är kapabla till att ta ett större ansvar för både sitt eget lärande och sina medmänniskor (för förslag på åtgärder se SOU 1996:22, s. 5).

Forskningsöversikter om elevinflytandet under 1990- och 2000-talen visar emellertid att elevers inflytande, delaktighet och ansvar samt skoldemokratin inte har fungerat i praktiken (se Giota, 2013). Individualiseringen sträcker sig till att eleverna får välja bland ett begränsat antal uppgifter som läraren har tagit fram. Lärare tycks se elevers delaktighet i demokratiska processer mer som en ”arbetsform” eller något elever ska ha för att träna inför framtiden. De elever som har svårast att förhandla sig till inflytande eller vars röster sällan kommer till uttryck är de ”svaga” och/eller marginaliserade. Elever som är marginaliserade eller exkluderade från social delaktighet väljer sällan att göra sin röst hörd. Detta får i högsta grad konsekvenser för elever som undervisas utanför den ordinarie klassen/gruppen och elever med funktionshinder, vilket kommer att behandlas senare i kapitlet.

Individualisering – vad, hur och varför?

Begreppet pedagogisk differentiering eller individualisering som det oftast omnämns i styrdokumenterna är ett komplext begrepp, då det har olika innebörder. Begreppet kan referera till innehåll, omfång, nivå, materia och arbetstempo i undervisningen. Individualisering kan också ha att göra med val och anpassning av studiemiljö samt innefatta frågor om vilket ansvar som ska åläggas den enskilde eleven och i vilken grad. Pedagogisk differentiering i betydelsen en individualiserad eller individanpassad undervisning kan avse en eller flera av dessa aspekter och i olika omfattning beroende på individualiseringens syfte (Vinterek, 2006; Giota, 2013).

Individualisering i Lgr 62 och Lgr 69 kretsade mycket kring olika sätt eller metoder såsom att anpassa läromedlen efter elevens förutsättningar eller i vilken takt olika uppgifter skulle lösas. Individualisering i Lgr 80 kom att handla mer om individen; individens förutsättningar, erfarenheter och behov samt medinflytande i kunskapsprocessen. Medlen eller hur lärare skulle gå tillväga för att individualisera undervisningen fanns med även i Lgr 80 (även om beskrivningarna inte var lika omfattande som i de tidigare läroplanerna), men resonemangen om målen för individualiseringen lyftes fram mycket mer eller ännu starkare i denna läroplan. Att undervisningen skulle anpassas efter elevens förutsättningar, erfarenheter och behov krävdes även i Lpo 94. Denna läroplan underströk att det också var viktigt att eleven ägde kunskapsmålen. Den största skillnaden mellan Lpo 94 och de tidigare läroplanerna var emellertid att termen individualisering togs bort och saknas alltså helt i denna läro-

plan. Detta gällde även de hänvisningar som fanns i de tidigare läroplanerna om hur denna anpassning till eleven skulle gå till. Att eleven ägde kunskapsmålen innebar med nödvändighet att blickpunkten fortfarande fästes på individen; på det som kändes angeläget för den enskilde eleven att uppnå med både sitt lärande och sin personliga utveckling i nuet och framtiden. Det som kändes angeläget att uppnå för den enskilde eleven förutsatte ett eget ansvar för kunskapsprocessen, men också möjligheten att kunna påverka undervisningens innehåll och arbetssätt. Ansvar och inflytande var båda honnörsord i Lpo 94.

Lpo 94:s betoning av elevens eget ansvar/ansvarsförmåga och vilja/förmåga till inflytande var inget nytt, utan i linje med Lgr 80:s delvis nya syn på individen. ”Idealeleven” som framträdde i exempelvis Lgr 69 var en ärlig, hjälpsam, tålmodig och omtänksam individ; som inte satte sig själv och sina egna behov i första rummet, utan var osjälvisk och hänsynsfull. Genom självdisciplin och hjälpsamhet skulle denna individ kunna ”rätta in sig i ledet” och finna sin plats i både skola och samhälle. Den ”idealelev” som framträder i Lpo 94 är en aktiv, reflekterande, kritisk och ansvarstagande individ med förmåga att fatta beslut om sin egen skolgång, utifrån mer personliga mål och önskningsar (jfr Lofors-Nyblom, 2009). Denna delvis ”nya” syn på individen i Lpo 94 innebar att eleven hade rätt att på sina egna villkor få utbyte av skolan och vad den erbjuder. Att ta eget ansvar och vilja påverka kom i Lpo 94 att bli både ett mål i sig och en förutsättning för ett livslångt lärande som förberedelse för en inflytelserik medverkan i ett demokratiskt samhälle. Ett annat syfte med individualiseringen i Lpo 94 var därmed att elever skulle tillägna sig sådana kunskaper och social kompetens som gjorde dem redo att möta kraven från ett komplext samhälle och därmed fungera som fullvärdiga samhällsmedborgare. För att kunna utvecklas till aktiva medborgare i ett demokratiskt samhälle som Sverige måste eleverna också få möjligheter till medbestämmande över innehållet i deras skolgång (jfr Selberg, 1999).

Såväl Lpo 94 som läroplanerna innan förespråkar med andra ord starkt att undervisningen skall individualiseras i betydelsen utformas efter varje enskild elevs individuella förutsättningar, behov och intressen. Undervisningen ska sätta eleven i centrum och utgå från elevens inre värld och erfarenheter, som blir individualiseringens inriktning. Studier, både nationella och internationella, visar att klassrumsundervisning som förmår leva upp till en sådan definition på individualisering har positiva konsekvenser för elevens inte enbart kunskapsmässiga utan totala utveckling (för litteraturöversikter se Deci, Koestner, & Ryan, 2001; Jenner, 2004; Giota, 2002, 2006, 2010). Forskningen lyfter

samtidigt fram en rad andra faktorer av betydelse för att en individualiserad undervisning ska kunna fungera optimalt för alla elever. Det gäller goda sociala relationer mellan lärare och elever, lärarens vilja och kompetens att möta alla elever samt lärarens engagemang (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001; Skolverket, 2009; se även Grosin, 2004).

Utifrån forskningsresultat och styrdokumentens beskrivningar är en individualiserad undervisning sammanfattningsvis något vidare än en ”ren” fråga om val av medel, arbetssätt/arbetsform för lärare att tillämpa i arbetet med eleverna. Individualisering är inte heller enbart en fråga om prioritering av innehåll i undervisningen. I en forskningsöversikt om individualisering i skolan konstaterar Giota (2013) att den handlar om att elever i skolan ska ges möjlighet till att bilda egna uppfattningar om vad som gagnar deras liv. Och att de skall lära saker som upplevs som personligt relevanta och utvecklande, sett från deras perspektiv. Individualisering handlar också om att elever ska kunna påverka sin situation i både skola och samhälle. I korthet handlar individualisering om ett förhållningssätt som har med synen på elevers olikheter att göra. Ett sådant förhållningssätt utgår från inkludering som en organisatorisk princip och handlar ytterst om våra intentioner om att utveckla ett bättre samhälle. Individualisering och inkludering är delar av ett samhälles demokratiseringsprocesser.

Individualisering i betydelsen eget arbete och dess konsekvenser

Vinterek (2006) konstaterar, i sin forskningsöversikt om individualisering i skolan, att trots den retorik i styrdokumentet som tar fasta på att elever lär på olika sätt och är betjänta av olika undervisningsstrategier, har skolans variation i metodarsenal snarare krympt än vidgats. Det arbetssätt som har kommit att öka vid införandet av Lpo 94 är individuellt eller eget enskilt arbete.

Under 1990-talet då Lpo 94 gällde upplevde många grundskolelever för höga krav i skolan och att arbetstakten inte passade dem. Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (Skolverket, 2004) visar att det framför allt var stressen som hade ökat under 1990-talet, särskilt bland flickor. Motivationen och engagemanget för skolarbetet, var totalt sett låg, särskilt bland pojkar. Det framkom att elevernas kunskaper i vissa ämnen inte hade förbättrats, utan till och med försämrats sedan 1992. I de internationella kunskapsmätningarna noterades samma nedgång för Sveriges del, i synnerhet i matematik och de

naturvetenskapliga ämnena, och i viss mån även i läsförståelse (för en översikt se Skolverket, 2009).

I en kunskapsöversikt presenterar Skolverket (2009) olika förklaringar till att elevernas resultat har sjunkit under 1990-talet. En förklaring utgår från faktorer som har med decentraliseringen och den förändrade styrningen av skolan att göra samt hur skolans inre arbete har bedrivits utifrån Lpo 94. I kapitlet ”Skolans inre arbete” lyfts lärarkompetensen och det specialpedagogiska stödet fram. En slutsats vad gäller behovet av särskilt stöd är att det är relativt och att det är svårare att få tillgång till stödinsatser i de skolor där behoven är störst. Stödinsatserna är sällan kopplade till skolors faktiska måluppfyllelse. I kapitlet konstateras vidare att andelen elever som erhöll särskilt stöd i grundskolan har ökat under mitten av 1990-talet (Skolverket, op.cit. med hänvisning till en studie av Giota & Lundborg, 2007). Det framkommer att skolan ofta hanterar elevers behov av särskilt stöd med särskiljande lösningar i form av särskilda undervisningsgrupper.

Beträffande individualiseringen i skolan konstaterar Skolverket (2009) på samma sätt som Vinterek (2006) att det är de individuella arbetsformerna som har kommit att ta alltmer tid i anspråk i skolan, medan undervisning i helklass har fått mindre utrymme i verksamheten. Grupparbete som arbetsform förekommer alltmer sällan och när eleverna arbetar i grupp finns en tendens att arbetet omvandlas till individuella uppgifter. Eleverna får i mindre omfattning ta del av lärarens kompetens och specifika kunskaper och är mer utlämnade till sig själva och sin egen förmåga att söka kunskap och uppnå läroplanens mål.

För att klara skolans krav på elevansvar och göra den mängd olika val som de individuella arbetsformerna ställer krävs att alla elever har förutsättningar för det. Om elever är oförmögna eller ovilliga att förändra eller anpassa sitt agerande i linje med vad som är önskvärt blir möjligheterna till måluppfyllelse mycket små. Elevval, självstyre och elevansvar riskerar då att få en negativ snarare än positiv inverkan på deras lärande och studieprestationer (för en litteraturöversikt se Giota, 2002, 2013). Enligt Skolverket (2009) är det många elever i behov av särskilt stöd och s.k. ”svagare” elever generellt som visat sig ha svårt att klara det friare arbetssättet.

En förklaring till att allt fler elever har kommit att definieras vara i behov av särskilt stöd, som lyfts fram i Skolverksrapporten (op.cit.), är att skolans förmåga och/eller möjlighet att anpassa undervisningen till elevernas olika behov och förutsättningar har minskat. Detta stämmer dåligt överens med hela individualiseringstanken så som den kommer till uttryck i läroplanerna

innan Lpo 94, själva Lpo 94 och även med intentionerna i nuvarande läroplan Lgr 11. Det vill säga, att skolan har ett ansvar för att alla elever i skolan ska kunna uppleva glädjen och tillfredsställelsen av att växa, göra framsteg och överkomma svårigheter och lyckas uppnå resultat genom att möta och stödja varje elev utifrån var hon/han befinner sig i sin utveckling och utifrån hennes/hans uppväxtvillkor (Utbildningsdepartementet, 1994, s. 3 i Swalander, 2006).

Förändringen av undervisningspraktiken mot mer individuella arbetsformer har också lett till att betydelsen av stöd hemifrån har fått en ökad betydelse för elevernas studieprestationer. Tvärt emot syftet med individualiseringen har alltså socioekonomiska faktorer som föräldrars utbildning och kulturellt kapital fått allt större betydelse för elevernas möjligheter till framgång i skolan. Framför allt gäller detta mer ”socialt sårbara grupper” från hem med liten eller ingen studievana (Skolverket, 2009). En sådan utveckling stämmer dåligt överens med hela individualiseringstanken om att skolan ska erbjuda en likvärdig utbildning till alla sina elever, oberoende av vad för sorts kapital de har med sig till skolan.

Resultaten från utvärderingen av grundskolan (Skolverket, 2004) och andra studier (Skolverket, 2009; Vinterek, 2006) vittnar sammanfattningsvis om att en ny typ av differentiering, dvs. individualisering i betydelsen eget (ensam)arbete eller friare arbetssätt, kommit att utvecklas inom grundskolan. Det är en sådan tolkning av läroplanen (Lpo 94) som ofta har kommit att praktiseras ute på skolorna (Giota, 2013). En sådan praktik står i stark kontrast till styrdokumentens syn på eleven som ett reflekterande subjekt, som kritiskt granskar information och prövar perspektiv och förståelse i samspel med andra, i processer som ska leda till kunskapsutveckling. En rad studier tyder på att viljan att arbeta ensam är utmärkande för högpresterande elever, medan lågpresterande elever föredrar att arbeta tillsammans med andra (Dovemark, 2004; Giota, 2001; Swalander, 2006).

Swalander (2006) kommer fram till att högpresterande elever inte kände sig utmanade i skolan och att lågpresterande inte ansträngde sig till fullo. Dessa resultat tolkar hon som att ingen av dessa två elevgrupper får tillräckligt med uppmärksamhet eller hjälp av sin lärare. Undervisningen i skolan passar med andra ord varken den ena eller andra elevgruppen samtidigt som Lpo 94 betonade att undervisningen ska anpassas efter varje elevs förutsättningar och behov. Swalander ställer här frågan: efter vem anpassas undervisningen? Svaret hon ger är att undervisningen anpassas efter ”de medelpresterande

eleverna”. Detta gör att vi faktiskt inte har en ”skola för alla” utan snarare ”en skola för ingen” eller kanske ”för bara några”.

Såväl högpresterande som lågpresterande elever önskar, enligt resultaten av en rad studier, att lärare tar mer ansvar för elevernas arbetsätt (Dovemark, 2004; Sanderoth, 2002; Selberg, 1999; Swalander, 2006). Resultaten som presenterats i detta avsnitt innebär sammanfattningsvis att den gamla problematiken med att individualisera skolans inre arbete utifrån alla elevers villkor fortfarande långtifrån är löst. Samtidigt har individualiserings-arbetet tagit andra uttryck än sådana som styrdokumentet förutsätter och vissa elevgrupper tycks därigenom bli förlorare.

Differentiering, specialpedagogik och likvärdighet

Den organisatoriska principen i nu gällande skollag (SFS 2010:800) och skolförordning (SFS 2011:185) liksom i de tidigare skolförfattningarna *är* integrering/inkludering vad gäller hur utbildningen för elever i behov av särskilt stöd skall organiseras. Enlig skolförfattningarna skall det särskilda stödet så långt som möjligt ges inom ramen för den ordinarie skolans arbete.

I rapporter från mitten av 1990-talet konstaterar Emanuelsson (1992, 1995) att den integrationsideologi, som gav uttryck för att alla elever, oberoende av vilket handikapp eller svårigheter de än har, är likvärdiga och har full rätt att både delta i och på sina villkor forma gemenskapen, inte hade fått genomslag i utbildningen. Det villkorliga tillägget ”att om det finns särskilda skäl” som var inskrivet i grundskoleförordningen (SFS 1994:1194) medförde i stället att organisatorisk differentiering (dvs. uppdelning av elever i skilda skolor, klasser eller grupper på grundval av deras uppvisade förutsättningar att klara skolarbetet) tillämpades brett (Emanuelsson & Persson, 2002). Skolagens, grundskoleförordningens och läroplanens (Lpo 94) målsättning med en integrerad undervisning i grundskolan kom enligt Emanuelsson (1992, 1995; Emanuelsson & Persson, 2002) inte att få det genomslag som det var tänkt. Detta eftersom elever i behov av särskilt stöd till stor del avskildes från den ordinarie undervisningen och erhöll specialundervisning i segregrande miljöer på oklara grunder.

Emanuelsson (1992, 1995) liksom Persson (Persson, 1998a; Emanuelsson & Persson, 2002) men också Haug (1998) framhåller att den traditionella och avskilda specialundervisningen inte kan påverka skolans verksamhet för att skapa en undervisning som inkluderar alla. Istället för att verka i riktning mot

en inkluderande undervisning har specialundervisningen ”på sidan om” i stället bidragit till att invanda pedagogiska förhållningssätt vidmakthållits. Förverkligandet av ”en skola för alla” där samtliga elever inkluderas som helt och fullt delaktiga i gemenskapen motverkades på så sätt. Bilden av specialundervisningens negativa effekter i segregande miljöer har förstärkts av Skolverkets egna studier (Skolverket, 1998, 2005a, 2005b, 2008b). Dessa visar också att, trots höga ambitioner att hjälpa elever i behov av särskilt stöd, är det svårt att finna några generella positiva effekter av detta sätt att organisera specialpedagogiskt stöd.

Skolverkets kunskapsöversikt (2009) om betydelsen av olika faktorer som har påverkat elevernas resultat i grundskolan är ytterligare en bekräftelse av denna negativa bild. En rad studier visar således att organisatorisk differentiering och/eller särskiljande lösningar inte bara lever kvar i många kommuner utan också har ökat i tillämpning sedan 1990-talet (Skolverket, op.cit.; se även Giota & Emanuelsson, 2011).

I en omfattande utredning om den norska specialundervisningen, som i mycket kan liknas vid den svenska, och dess framtid, som presenterades 2009 förklaras ökningen av de särskilda undervisningsgrupperna med det ökande prestationskravet i skolorna. ”Svaga elever” sades hindra verksamheten i den vanliga klassen, varför dessa elever helst borde vara någon annanstans. Utredningen föreslog att det stöd som elever med olika slag av svårigheter behöver ska ges huvudsakligen i klassrummet. Detta förslag möttes med skarp kritik från många håll (i Persson & Persson, 2012, s. 27).

En annan omfattande norsk studie (Nordahl & Sarromaa Hausstätter, 2009) visar att elever som har problem i skolans kärnämnen oftare än elever med mer allmänna skolsvårigheter eller i andra ämnen får undervisning i segregerade former (i Persson & Persson, 2012). Denna studie visar att elever med sådana svårigheter och som samtidigt visar låg skolmotivation tenderar att oftare än andra elever bli föremål för särskilda specialpedagogiska åtgärder, dvs. utanför den ordinarie klassens/gruppens ramar. Detta är särskilt oroande med tanke på andra studier som visar att det ställs lägre krav- och förväntningar på lärandet i negativt differentierade grupper (Carbonaro, 2005; Hattie, 2009). Det innebär att i sådana grupper kan elevers motivation sjunka ytterligare och deras inre resurser begränsas ännu mer (Hallam & Toutounji, 1996).

I en artikel diskuterar Allan (2010) olika inkluderingsprojekt i Tyskland, Holland och Österrike som havererat. Hon finner bl.a. att lärare och rektorer var positiva till inkludering som princip, men att särskilt lärarna upplevde sig ha bristande kompetens för att genomföra sådana projekt. Eleverna å sin sida

kunde inte se någon logik i att de delades upp i olika grupperingar. De såg barriärer i skolans fysiska miljö, i organisationen och i attityder hos de vuxna som begränsade möjligheterna till delaktighet i det gemensamma för alla elever (i Persson & Persson, 2012). Medan studierna ovan tar fram negativa röster vad gäller inkluderingsprincipen och dess tänkta förtjänster visar den nederländska studien nedan på det positiva med just inkludering i dagens alltmer konkurrens- och prestationsinriktade skola (op.cit., s. 28).

I en nederländsk storskalig studie utforskade Ruijs et al. (2010) hur elever som *inte* var i behov av särskilt stöd påverkades i en inkluderande miljö/klasser där elever med socioemotionella problem ingick. Studien bygger på 27 000 ”vanliga elever” i årskurs 2, 4, 6 och 8, läsåret 2004/2005. Resultaten visar att det inte förekom några skillnader i skolresultaten för de ”vanliga eleverna” i de klasser där ingen, färre än 10 procent eller fler än 10 procent av eleverna var i behov av särskilt stöd. Man kunde inte heller notera någon skillnad i effekterna av inkluderande verksamhet för elever i olika intelligensintervall och inte heller några skillnader i språk och räknefärdigheter för de ”vanliga eleverna” relaterade till andelen elever i behov av särskilt stöd som inkluderats i klassen. Några skillnader i de ”vanliga elevernas” socioemotionella funktion, dvs. deras självförtroende, relationen med lärare, ansträngning, popularitet, välbefinnande och uppförande i skolan i de tre grupperna kunde inte heller säkerställas. Av resultaten framgår sammanfattningsvis att det inte har någon betydelse för de ”vanliga eleverna” vilken typ av problematik de inkluderade eleverna uppvisar. Inga negativa konsekvenser av att elever med olika slag av svårigheter går i vanlig klass gick att belägga (i Persson & Persson, 2012, s. 37-38).

Av särskilt intresse i detta sammanhang är också Emanuelssons studier om det positiva med just inkludering. I en serie av studier inom UGU-projektet (Utvärdering genom Uppföljning; se Svensson, 2011) följdes ”svagt begåvade elever i vanlig skola”. Det var elever som med en strikt testbedömning skulle ha diagnostiserats som psykiskt utvecklingsstöda och därmed definierats som särskolelever (Sonnander, Emanuelsson & Kebbon, 1993). Gruppen utgjorde 1,5 procent av en årskull och var alltså elever som hade gått kvar som vanliga elever i sina grundskolor. Undersökningsresultaten visade på prestationer och andra erfarenheter som oftast i positiv riktning går utöver vad som vanligtvis kan förväntas av särskolelever. Variationen i prestationer inom denna elevgrupp, var visserligen stor men detta var något som dessa elever hade gemensamt med gruppen ”vanliga elever” i sina klasser. Studierna visar tydligt att både uppkomsten av svårigheter och svårigheterna att hantera dessa i hög

grad är beroende av vad som sker i skolsituationen och är alltså inte orsakade enbart av brister eller individuella karakteristika hos diagnostiserade elever (Emanuelsson, 2011). Denna typ av studier behöver upprepas. Konsekvenserna av att endast vissa men inte alla elever med samma resultat på begåvningsstest får specialundervisning och/eller blir överförda till exempelvis en specialskola behöver systematiskt studeras och detta främst i långa tidsperspektiv.

Nivågruppering och särskilda undervisningsgrupper i internationell forskning

Forskningsöversikter kring nivågruppering (Slavin, 1987) visar att det inte finns något stöd för att permanenta former av en sådan organisation skulle ge bättre prestationer i grundskolans tidiga år. Däremot finns resultat som visar på att mer flexibla, åldersblandade, grupperingar där undervisningen och undervisningsmaterialet anpassas till elevernas nivå leder till förbättrade resultat inom vissa områden såsom matematik och läsning. Forskningsöversikter över effekter av nivågruppering i grundskolans senare år (åk 7-9) visar inte heller några positiva effekter på skolresultat (Slavin, 1990). Slavin (1991) sammanfattar resultaten från den internationella forskningen på området från början av 1960-talet till slutet av 1980-talet med att konstatera att:

Despite the widespread use of between-class ability grouping, and despite evidence that teachers overwhelmingly believe in its necessity and effectiveness ... research on this strategy does not support its use. Researchers have found that while ability grouping may have slight benefits for students assigned to high-track classes, these benefits are balanced by slight losses for students assigned to low-track classes (op.cit., s. 283).

En metaanalys av studier om effekter av nivågruppering på sekundärnivå (gymnasieskolan) av Kulik och Kulik (1982) visar på en tendens till positiva effekter av speciella program för framgångsrika elever. För svaga elever åstadkom sådana program emellertid inte bättre resultat än undervisning i heterogena klasser. En kunskapsöversikt skriven av Gustafsson och Myrberg (Skolverket, 2002) visar å andra sidan på en betydande mängd internationell forskning som pekar på negativa konsekvenser av avskilda organisatoriska lösningar. Denna forskning lyfter fram bl.a. de särskiljande lösningarnas stigmatiseringseffekter och negativa effekter på elevernas självbild och motivation (e.g. Hallam & Toutounji, 1996). Oakes (1985) har t.ex. i sina studier visat att organisatorisk differentiering så som den har kommit till uttryck i USA, dvs. i

form av ”high-track” respektive ”low-track classes”, har betydelse för elevernas självuppfattning. Elever i de positivt differentierade klasserna (”high-track”) upplevde sin skolgång betydligt mer positivt än eleverna i de negativt differentierade klasserna (”low-track”). Oakes (1985) skriver:

High-track students reported more positive self-perceptions not only in academic areas (e.g. ”I’m proud of my schoolwork” and ”I’m good at math”) but generally as well (e.g. ”I’m pretty sure of myself”) which seems unrelated to specific school activities. Students in the low-track classes had the most negative views of themselves both academically and generally and the lowest expectations for their educational futures (op.cit., s. 143).

Goldberg, Passow och Justman (1966) har också studerat effekterna av nivågruppering i New York. De hävdar att den största faran med att särbehandla elever med svaga studieförutsättningar ligger i att läraren sänker ambitionsnivån i sådana grupper. Oakes (1990) konstaterar att elever i specialklasser med svagpresterande elever tenderar att mötas av låga förväntningar och få de mindre erfarna och kunniga lärarna. Elever som kommer från hem med lågt socioekonomiskt ursprung och elever med utländsk bakgrund tenderar att i större utsträckning placeras i nivågrupperingar, med negativa sociala effekter som följd, såsom bli bidragsberoende, hamna i fattigdom eller utveckla hälsoproblem (Berhanu, 2008; Berhanu & Dyson, 2012).

I USA och i många västerländska länder har specialpedagogik knutits ihop med eller har stark koppling med skolans differentieringsfrågor (se Persson, 2006 för vidare diskussion). Detta hänger samman med hur dessa samhällen har organiserat skolan och utbildningen. Eller som Goldman och Gardner (1989) uttryckte det vad beträffar USA:

The imperative for some form of specialized education for *all* children, not just those with evident learning difficulties, and the desirability of teaching that takes into account an individual’s cognitive profile, calls for a radically different approach to education. It no longer makes sense for everyone to learn the same materials in the same way; it is this outmoded approach that explains why so many children were once termed ‘ineducable’ and are now labelled the essentially equivalent ‘learning *dis*-abled’ (op.cit., s. 134).

Goldman och Gardner (op.cit.) förespråkar en anpassad eller snarare en individualiserad undervisning som når *alla* eleverna i klassen och där en ”speciell” undervisning inte är förbehållen enbart vissa elever. Ett ”mainstream system” eller att klasserna är heterogent sammansatta anses av dessa forskare vara en förutsättning för att en sådan ambition ska kunna förverkligas. I en rapport från OECD (1995) konstateras emellertid stora skillnader länder emellan i utbildningens genomförande och detta trots likheter i de officiella policier

som de 21 medlemsländernas utbildningssystem vilar på. Skillnaden är inte så märkbar under de första sex årskurserna i utbildningssystemet men ökar sedan avsevärt. I länder där fastställda kunskapsmål är styrande för utbildningen dominerar homogena grupperingar. Rapporten konstaterar att det finns länder där lagstiftningen förhindrar organisatorisk differentiering och länder vars utbildningssystem präglas av tidig organisatorisk differentiering. Länder som infört organisatorisk differentiering tidigt i skolan använder betydligt fler klassificeringar för att beskriva olika funktionshinder hos eleverna. I Italien används t.ex. endast ett begrepp ("exceptional children"), medan man i Tyskland, Nederländerna och Schweiz använder tio eller flera begrepp ("learning disabilities; language and communication disabilities; psycho-social disabilities; deviant behaviour; emotional disturbance") för att klassificera elever i olika undervisningsgrupper (se Persson, 2006 för en djupare analys av detta).

Nivågruppering och särskilda undervisningsgrupper i svensk forskning

En omfattande studie av Nilholm, Persson, Hjerm och Runesson (2007) i Sveriges samtliga kommuner visar att ca 1,2 procent av landets grundskoleelever får sin huvudsakliga undervisning i särskilda undervisningsgrupper. Andelen elever i särskolan uppgick år 2007/2008 till 1.5 procent (Skolverket, 2008b). Andelen elever i dessa skolformer varierar mycket mellan kommuner. Av de deltagande kommunerna i studien av Nilholm m.fl. anger åttio procent att det är vanligt att elever i behov av särskilt stöd ingår i "vanlig" klass/grupp och får stöd av en specialpedagog. Detta resultat är i linje med resultat av Giota och Emanuelssons (2011) enkätstudie bland ett nationellt representativt urval av landets rektorer. Studien visar att den näst vanligaste åtgärden (sju av tio rektorer säger detta) är att elever (åk 7-9) undervisas både i sin ordinarie/grupp och i särskild undervisningsgrupp.

Enkätstudien av Giota och Emanuelsson (op.cit.) visar vidare att nivågruppering av elever på basis av förkunskaper eller uppmätta studieresultat tillämpas i var fjärde skola för äldre (åk 7-9) och i nästan lika många för yngre (åk 1-3) elever. Att skolor inrättar särskilda undervisningsgrupper är nästan lika vanligt förekommande. De vanligaste formerna i de äldre årskurserna är inrättandet av särskilda undervisningsgrupper för elever med koncentrations-svårigheter. Nästan lika vanligt förekommande är grupper för elever med läs-skriv- och/eller matematiksvårigheter och med relationssvårigheter. Sådana grupperingar förekommer även i de lägre årskurserna, dock inte i samma

utsträckning. Resultaten visade även att det är vanligare i fristående skolor för äldre elever än i kommunala skolor att skapa nivågrupperingar av elever utifrån deras förkunskaper eller tidigare studieresultat. Av de fristående skolorna som hade inrättat särskilda undervisningsgrupper för elever med viss diagnos/visst problem hade fyra av tio skolor inrättat sådana grupper för läs- och skriv- eller matematiksvårigheter. Resultaten från de fristående skolorna pekar inte mot en utveckling i inkluderande riktning för elever i svårigheter utan snarare mot en ökande segregering. Jämförelser av dessa resultat med resultat från den nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (Skolverket, 2004) visar sammanfattningsvis att nivågruppering och/eller organisatoriskt differentierad specialundervisning i grundskolans senare årskurser har ökat under 2000-talet, vilket står i motsättning till intentionerna i både den föregående läroplanen Lpo 94 och nu gällande Lgr 11.

Skolverket (2008b) konstaterar att även andelen elever i särskolan ökar; främst gäller det för i grundsärskolan. Från att som lägst ha varit 0.8 procent av årskullarna i början av 1990-talet har den stigit till 1.4 procent läsåret 2005/2006 och 1.5 procent år 2007/2008. Alltså nästan en fördubbling under en 20-årsperiod. Andelen varierar dock mycket mellan kommuner, från noll till nära fem procent. Dessa andelar kan jämföras med de som visar att andelen identifierade särskoleelever som går ”integrerade” i vanliga klasser har ökat med 3 procentenheter – från 12 procent till 15 procent – under samma period. Rektorer tenderar visserligen förorda att det särskilda stödet ska ges inom ramen för den ordinarie verksamheten, men i realiteten är det oftast särskiljande lösningar som praktiseras. Det främsta skälet till bildandet av särskilda undervisningsgrupper tycks vara att övriga elever ska ha rätt att ”befrias” från klasskamrater som, enligt dem och läraren, riskerar att störa undervisningen och hämma ”takten” i inläringen (Skolverket, op.cit.).

Nivågrupperingens negativa effekter, i synnerhet för de svagpresterande eleverna, har lyfts fram av Emanuelsson i en rad studier (eg. 1974, 2003). I en studie (Emanuelsson, 1974) följde han elever som tagit del av specialundervisning utanför den ordinarie klassen/gruppen jämfört med elever som hade fått särskilt stöd i klassen/grupp de tillhörde. Resultaten visade, med hänsyn tagen till individuella karakteristika och social bakgrund, att specialundervisningen utanför klassens/gruppens ram inte ökade dessa elevers möjligheter till framgångsrikt deltagande i samhällslivet. Den blev istället klart relaterad till inlärningsproblem med långtidsverkan och åtföljande marginalisering även på många sätt senare i vuxenlivet.

Giota, Lundborg och Emanuelsson (2009) visar på negativa samband mellan former av specialpedagogiskt stöd och måluppfyllelse. Andelen elever som uppnått Godkänt eller högre i något eller samtliga av de tre behörighetsgivande ämnena (Sv, Eng eller Ma) var klart lägre jämfört med andelen elever som aldrig fått särskilt stöd i grundskolan. Detta gäller i synnerhet elever som fått särskilt stöd tidigt (i åk 3 eller tidigare), under längre perioder (i minst 4 år) och i mer eller mindre segregerade former. Studien bygger på nationellt representativa urval och information insamlad inom UGU-projektet (Svensson, 2011). Efter kontroll av elevernas kognitiva förmågor kunde man dra slutsatsen att det negativa sambandet av elevernas bristande måluppfyllelse var klart relaterat till under vilka villkor de hade fått särskilt stöd, dvs. till organisationen av de specialpedagogiska insatserna. Ju mer välintegrerat stöd, dvs. inom det ordinarie klassrummet/gruppen, desto bättre resultat.

Vidare analyser av enkätmaterialet i Giota och Emanuelssons studie (2011) visar att elever som har placerats i särskilda undervisningsgrupper uppvisar såväl lägre meritvärde i åk 9 och bristande behörighet till gymnasiestudier som lägre självkänsla och motivation i lärandet. Elever i skolor vars rektorer uppger att det är vanligt förekommande med extra lärarresurs *i klassrummet*, och som har fått specialpedagogiskt stöd, uppvisar inte bara högre meritvärde i åk 9 och har oftare behörighet till gymnasieskolans nationella program utan även trivs bättre i sina skolor. Att en elev vid enstaka tillfällen arbetar utanför klassen behöver inte innebära en placering i en särskild gruppering. Det är när eleven avskiljs från sin ordinarie klass eller grupp regelmässigt under längre perioder som de negativa effekterna uppstår (Giota, 2011).

Även om placeringen av elever i olika specialgrupper utanför det ordinarie klassrummet, enligt rektorerna, oftast sker med elevernas bästa i åtanke, tycks alltså konsekvenserna ofta bli de motsatta. Nivågrupperingar och särskilda undervisningsgrupper blir snarare till förmån för läraren och/eller klassen som helhet än för den enskilde eleven i behov av stöd (Emanuelsson, 2001; se även Haug, 1999). Upprepade studier under en 40-årsperiod visar att det som regel är omöjligt för en elev som uppvisar svårigheter att klara skolarbetet att både ta igen kunskapsluckor och ”komma ikapp” sina klasskamrater med hjälp av en specialundervisning som ges i form av olika mer eller mindre ”segregerande” organisatoriska lösningar. De elever som får specialpedagogiskt stöd på detta sätt upplever oftast att deras utbildningskarriär blir ”speciell” och inte alls likvärdig den utbildningskarriär som deras kamrater i de ordinarie klasserna har fått erfara (Giota, Lundborg & Emanuelsson, 2009;

Emanuelsson, 1974; Emanuelsson & Persson, 2002; Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001; Persson, 1998a; Stangvik, 1979; Österling, 1967).

Elevers upplevelser av inkluderande och särskiljande undervisning

Lisa Skärs (2002) studier visar att rörelsehindrade barns och ungdomars roller, relationer och aktiviteter i och utanför skolan ofta var av en annan karaktär än hos jämnåriga utan sådana hinder. Vilka roller ett barn upplever att det tilldelas, vilket bemötande rollen upplevs ge och hur rollen upplevs av barnet påverkar utvecklingen av identiteten. Med identitet menas här barnets uppfattning om vem man är och kommer att bli i den sociala världen eller samhället. När de rörelsehindrade barnen upplevde att de blev ”osynliga” medförde det besvikelse i form av känslor av övergivenhet och utanförskap. Dessa barn ansåg att varken jämnåriga eller lärare ”såg” dem i skolan eller lyssnade på deras synpunkter och frågor. Få av ungdomarna i en av studierna (Tamm & Skär, 2000) hade erfarenhet av att läraren pratade direkt till dem. Deras erfarenhet var att läraren oftast kommunicerade med dem genom assistenten (se ref. i Skär, 2002)

Även skolans sätt att organisera aktiviteter (undervisningen, idrott eller friluftsdagar) begränsade dessa elevers möjligheter att utöva aktiviteterna tillsammans med klasskamraterna. Dessa elever var istället hänvisade till speciella aktiviteter tillsammans med sin assistent. Bristerna i den sociala och den fysiska miljön ledde enligt ungdomarna till att de ofta blev uteslutna från den sociala gemenskapen i klassen. Detta kan tolkas som en form av särbehandling som rimmar illa med integrationsideologin och snarare segregerar än integrerar dessa ungdomar, konstaterar Skär (op.cit.).

Skär (2002) sammanfattar resultaten av sina studier genom att konstatera att när skolmiljöer är konstruerade så att barn och ungdomar med funktionshinder inte kan utföra aktiviteter på egen hand, utan istället blir beroende av hjälp från någon vuxen, blir funktionshindret oftast enbart en fråga om den enskilda individens tillkortakommande. Att möjligheten att delta i aktiviteter inte finns eller om deltagandet kräver ständig hjälp av vuxna kan det i sig leda till att olika färdigheter aldrig förvärvas. Detta kan leda till en känsla av bristande kompetens och dåligt självförtroende hos barn och ungdomar med funktionshinder, som kan påverka deras lärande och utveckling över lång tid såväl i som utanför skolan.

Rörelsehindrade elevers möjlighet till delaktighet i skolaktiviteter genom assistenthjälp och deras uppfattning om brister i skolmiljön undersöks även av Helena Hemmingsson (2002). Resultaten av en av hennes studier (Hemmingsson & Borell, 2002) pekar på att organisationen av undervisningen i grundskolan och gymnasiet var en bidragande orsak till att de äldre eleverna (13-19 år) upplevde fler hinder i skolans miljö än de yngre. De äldre elevernas behov möttes med andra ord inte i samma utsträckning som de yngres. Resultaten visar att det område som mest är i behov av utveckling/förändring för att främja rörelsehindrade elevers delaktighet är sättet som skolaktiviteter organiseras och genomförs i skolan. När skolan misslyckas med att erbjuda adekvata anpassningar, leder detta till exkludering från vissa aktiviteter och därmed sämre möjligheter till lärande jämfört med jämnåriga kamrater utan rörelsehinder. Med andra ord, för att kunna främja en inkluderande undervisning behöver skolan även se över de fysiska förutsättningarna för delaktighet som gäller för rörelsehindrade elever i skolan (se ref. i Hemmingsson, 2002)

Av avgörande betydelse för dessa elevers lärande i klassrummet var dock lärarens undervisning och därmed arbetstakten i klassrummet, främst de tidsramar som eleverna hade att rätta sig efter (Hemmingsson, Borell & Gustavsson, 1999) (se ref. i Hemmingsson, 2002.). Den undervisningsstil som orsakade mest problem för eleverna med rörelsehinder var när läraren enbart fokuserade på hela klassen och då alla elever förväntades synkronisera sina arbetsinsatser. Alltså när anpassningen efter varje elevs behov är som lägst. Denna undervisningsstil ledde till att de rörelsehindrade eleverna hamnade i tidsnöd och därför lämnade över sina uppgifter till assistent att lösa. På så sätt gick de miste om lärtillfällen. Dessa resultat är i linje med annan forskning (Mattsson, 1998, ref. i Hemmingsson et al., op.cit.) som visar, att när lärare tenderar att förhålla sig till sina elever i klassen som om de vore en homogen grupp kommer de rörelsehindrade elevernas ”handikapp” att öka. De bästa chanserna att fullfölja uppgifter och aktiviteter hade eleverna när läraren anpassade både valet av uppgifter och tiden efter deras behov och förutsättningar samt då de kunde ge individuell hjälp och återkoppling på elevernas uppgifter. Alltså när flexibiliteten och därmed anpassningen var optimal.

Av Hemmingsson, Borell och Gustavssons (1999) studie framkommer att antalet elever i klassen verkade ha en viss effekt på vilken undervisningsstil som tillämpades. Två undervisningsstilar kunde identifieras: en grupporienterad och en elev-/individorienterad. Den elev-/individorienterade undervisningsstilen, vilken gav elever med rörelsehinder de bästa förutsättningarna till lärande, kunde identifieras i klasser med färre än tjugo elever. Att mindre

klasser borde påverka elevers lärande positivt har antagits i en rad studier. En litteraturstudie (Granström, 1997, ref. i Hemmingsson et al., op.cit.) som Hemmingsson m.fl. refererar till visar att klassens storlek har en positiv inverkan på elevers lärande om undervisningsstrategierna är mer individanpassade än grupporienterade. Det är med andra ord viktigt att lärare blir medvetna om vilken undervisningsstil de använder och hur olika undervisningsstilar påverkar elevers möjligheter till lärande, i synnerhet vad gäller elever med rörelsehinder.

En annan studie av Hemmingsson, Borell och Gustavsson (manus, ref. i Hemmingsson, 2002) visar att lärare med hög lärarkompetens som också hade det yttersta ansvaret för klassen satte ramarna för vilken typ av assistans som elever med rörelsehinder erhöll i klassen. Den assistans dessa elever fick bestämdes alltså enbart av de vuxna utan elevernas aktiva medverkan. Den assistans som visade sig, blockerade dessa elevers möjligheter till kommunikation med läraren var när assistenten blev en sorts representant för läraren ("the stand-in-assistent). Läraren här uppfattade den rörelsehindrade eleven och assistenten som en och samma person. Detta skapade en osäkerhet hos läraren om huruvida eleven hade lärt sig något. Av elevernas utsagor framkommer att om de hade fått välja så skulle de föredra att utföra skolaktiviteterna utan assistentens hjälp eller med minimal hjälp av assistenten. Att vägra ta emot hjälp av assistenten är enligt en studie (Nicci et al., 1996) ett uttryck för dessa elevers försök att klara sig själva utan vuxen assistans. Eller som en annan studie visar (Quinn, 1998) som deras försök att undvika allt som får dem att framstå som annorlunda eller avvikande i jämförelse med deras icke-rörelsehindrade kamrater (ref. i Hemmingsson et al., op.cit.).

Helena Hemmingssons (2002) studier visar att elever med rörelsehinder prioriterar social inkludering. Det vill säga, att de får möjligheter till aktivt deltagande i klassrumsaktiviteterna och får vara medlemmar i en klass. Att bli accepterade av en kamratgrupp tycks vara viktigare för dessa elever än att enbart göra bra ifrån sig på skoluppgifter eller prov. Eleverna väljer exempelvis att ingå i den ordinarie klassen tillsammans med jämnåriga kamrater framför att ingå i en särskild undervisningsgrupp där deras prestationer kanske skulle ha gynnats mer. Hemmingsson (op.cit.) konstaterar att här spelar läraren en mycket viktig roll för att möjliggöra ett sådant deltagande. Framst genom att anpassa lektionen och ge valmöjligheter till skolaktiviteter som alla elever kan vara med på utifrån sina olika förutsättningar. Det är också viktigt att reflektera över assistentens inverkan på dessa elevers deltagande i olika beslutsprocesser. Att reflektera över olika val och möjligheter samt att kunna

fatta egna beslut om sitt eget liv, både i och utanför skolan, är viktigt konstateras det för att barn och ungdomar, inklusive elever med rörelsehinder ska kunna utveckla en känsla av självständighet. Denna känsla kan enbart utvecklas i praktiken och genom att elever erövrar kompetens inom olika områden.

Anna-Lena Ljusbergs studier (2009) behandlar bl.a. frågan om vad det innebär att vara elev i en särskild undervisningsgrupp. Elevernas utsagor vittnar om känslor av utanförskap, att känna sig ensam, att inte ha vänner och att vuxna inte lyssnar. Även i denna studie framkommer att om eleverna själva fick bestämma skulle de välja att ingå i en ordinarie klass. Lärarna med ansvar för särskilda undervisningsgrupper var emellertid av uppfattningen att elever i behov av särskilt stöd borde få hjälp i särskilda undervisningsgrupper. De ansåg att lärare i reguljära klasser saknade kompetens att ge struktur, se barnet, sätta gränser, vara explicit, individanpassa instruktioner, vara flexibel och samarbeta med föräldrar. Ljusberg drar här slutsatsen att dessa lärare såg det som sitt ansvar att försöka kompensera elever i särskilda undervisningsgrupper för skolans brister.

Yvonne Karlsson (2008) har under åtta månader följt fem elevers (pojkar 7-12 år) vardag i en särskild undervisningsgrupp. Enligt de lokala dokumenten var eleverna inkluderade, men i realiteten deltog de i sin ursprungliga klass endast vid idrotts- och slöjdlektionerna. Eleverna hade ingen kursplan, trots att de inte följde skolans kursplaner och nådde inte upp till skolans mål. Trots att de gick i olika årskurser uppvisade deras individuella scheman många likheter både när det gällde innehåll, böcker tider och ämnen. Dessa elevers undervisning var alltså inte helt individualiserad, utan pojkarna hade samma uppgifter oavsett ålder och vad som utgjorde deras skolsvårigheter. Det var också pedagogerna som fattade beslut om arbetsmetoder och innehåll i den särskilda undervisningsgruppen. Vad dessa elever skulle göra, när de skulle göra något och vad som var aktiviteternas mål var vagt för dem.

Det framkom att eleverna i den särskilda undervisningsgruppen relaterade orsakerna till sina skolsvårigheter till sig själva. Därmed tillskrev de sig själva ett moraliskt ansvar för att de t.ex. inte kunnat koncentrera sig eller väntat på lärarens hjälp i ursprungsklassen. Samtidigt som klasslärarna argumenterade för en rationell beslutsprocess i att omplacera en elev till den särskilda undervisningsgruppen, och att skolan hade fattat rätt beslut, uttryckte de oro för en stigmatisering av eleven som gjorde att eleven kunde få det ”ännu jobbigare med sitt liv” (op.cit., s. 101). Att dessa elever inte hade mötts i ursprungsklassen utifrån sina individuella förutsättningar och behov uppfattades av klasslärarna som ett misslyckande.

Såväl studierna ovan som andra (t.ex. Hjärne & Karlsson, 2011) visar i korthet att elever som arbetar utanför sina ordinarie klasser eller grupper känner sig utpekade som mindre värda, eller att det de kan inte duger i skolan, vilket tär på deras självförtroende och motivation att lära. Elever med lärsvårigheter har ett större behov än andra av en omedelbar återkoppling med specifika kommentarer som relaterar prestationen i förhållande till målen och hur uppgiften kan göras bättre; något som inte alltid införlivas i den särskilda undervisningsgruppen. I en grupp där elever med olika svårigheter i skolan förts samman kan de som har vissa behov eller svårigheter få hjälp före andra, medan resten halkar efter i den gruppen också. När dessa elever ska tillbaka till sin vanliga klass har de kommit ännu längre efter sina klasskamrater, samtidigt som den negativa självbilden har förstärkts och lusten att lära minskat ännu mer. Dessa elever blir då förlorare på flera nivåer eller också förstärks deras problematik ännu mer. Starkast påverkas de elever vars föräldrar inte kan hjälpa dem i hemmet och elever med utländsk bakgrund. Högutbildade föräldrar lyckas ofta se till att deras barn får det stöd och den hjälp de behöver i den ordinarie klassen (Giota, 2011).

Studierna pekar med andra ord på vissa pedagogiska dilemman (se även Nilholm, 2005, 2006). Dessa pedagogiska dilemman kräver att pedagogerna reflekterar över vad som menas med lärande och alla elevers utveckling, generellt. Lärandet, så som det kommer till uttryck i skolans styrdokument, kräver både görande och vetande i interaktion med andra. Hur kan pedagoger individualisera undervisningen så att alla elever kan ges möjlighet till ett aktivt deltagande i klassens gemenskap och arbete?

Särskild undervisning eller individanpassad undervisning?

Bengt Persson (2001) har ställt frågan vad som skiljer den specialpedagogiska verksamheten från vanlig klassundervisning. Frågan är svår att svara på men ”ofta framhålls att det krävs en särskild slags undervisning för att tillgodose behoven hos de elever som uppvisar svårigheter i skolarbetet. Man menar att klassrumsundervisningen inte når vissa elever och då blir det självklart att förflytta eleven till en miljö där annan pedagogik eller metodik tillämpas” (op.cit., s. 63). Denna metodik antas ofta vara knuten till laborativt och mer intresseväckande eller lustbetonat arbete (se även Ahlberg, 2009). Enligt Persson (op.cit.) ligger dock skolans problem i att den inte förmår möta och ta tillvara den naturligt förekommande variationen av olikheter hos eleverna inom

ramen för den ordinarie klassrumsundervisningen. Han ställer sig frågande till vad som är de egentliga skälen eller när ”normala” behov blir till ”särskilda” behov. Han menar att heterogeniteten i klasserna och lärarens svårigheter att tillgodose alla elevers behov i undervisningssituationen är vad som anses motivera nödvändiga specialpedagogiska insatser.

Bengt Persson och Elisabeth Persson (2012) kommenterar förhållandet att individualisering i form av enskilt arbete har blivit allt vanligare under senare år (Skolverket, 2009). De säger att det kan förefalla ”frestande att se det enskilda arbetet som den fulländande pedagogiska differentieringen” (Persson & Persson, op.cit., s. 52). Författarna förespråkar, på samma sätt som vi också tidigare framhållit, att pedagogisk differentiering och individualisering i betydelsen individanpassad undervisning enligt styrdokumentet bör förstås som något mer övergripande; som har med synen på elevers olikheter att göra och med förståelsen av inkludering som en organisatorisk princip. Inkludering som en organisatorisk princip och målsättning har varit gällande sedan införandet av grundskolan i början på 1960-talet och ofta uttryckt som ”en skola för alla”. Även om själva begreppen inkludering/integrering är sparsamt använda i nutida lagtexter talas det ändå om allas rätt till utbildning i en inkluderande miljö. Det vill säga, att *alla* elever, oberoende av förutsättningar, skall ha rätt att delta i det gemensamma och gemensamhetsskapande arbetet i den vanliga klassen. De skall också ges optimala möjligheter till att lyckas i skolan utifrån sina egna förutsättningar och uppväxtvillkor. Inkludering är med andra ord inte i första hand bara en fråga om exempelvis fysisk placering, utan gäller ytterst intentioner om att utveckla ett bättre samhälle. Inkludering är en del av ett samhällets demokratiseringsprocess. Dessa värden kan vara svåra att hävda idag då mätning och konkurrens har en framträdande plats i skolans värld, skriver Persson och Persson (op.cit.).

Bedömningar och diagnoser

Resultaten i Giotas och Emanuelssons (2011) enkätstudie visar att såväl rektorer för äldre som yngre elever anger medicinsk diagnostisering som en ofta avgörande faktor för beslut om tilldelning av särskilt stöd till elever. Detta mönster verkar bli än tydligare i perioder av nedskärningar i skolans budget, som var betydande exempelvis under 1990-talet (Ekström & Emanuelsson, 1998). Skolor kan använda diagnoserna som villkor för tilldelning av extra särskilda resurser (Isaksson, Lindqvist & Bergström, 2007). Budgetnedskärningar kan dessutom förklara det ökade antalet elever med särskilda utbildningsbehov som registrerats under 1990-talet (Tideman, 2000) och senare och även

placeringen av elever med inlärningssvårigheter i särskilda skolor (Isaksson et al., op.cit.). Föräldrar kan och uppmanas ibland att placera sitt barn i sådana skolor för att vara säkra på tillgång till särskilda specialpedagogiska stödåtgärder.

Bedömningar och diagnoser är emellertid inte enbart ”tekniska frågor” om hur elevers svårigheter ska mätas och bedömas. De speglar också en kunskapssyn och utgör tolkningsgrund för hur man uppfattar innebörden i begreppet ”särskilda behov” och en elevs svårigheter i skolan. De tillhandahåller även motiv för förståelse av såväl orsakerna till svårigheterna som för vilka åtgärder som ska vidtas. Detta eftersom de ingår i ett specifikt paradigm eller ”traditions of thinking” – det psyko-medicinska synsättet med fokus på karakteristika hos den enskilda individen (Skidmore, 2005).

Clark, Dyson och Millward (1998) menar att internationell specialpedagogisk forskning under 1990-talet i ökande utsträckning har utförts inom forskningsfältet ”inclusive education”. Denna forskning grundas på ett relativt synsätt på svårigheter och handikapp. ”I den konventionella synen på handikapp likställs funktionshinder med ett patologiskt tillstånd och därtill hörande handikapp, vilket ses som en ”personlig tragedi”. I den relativa, också kallad sociala, modellen belyses i stället hur dessa individer utesluts av strukturer och processer i ett ”handikappande samhälle” - eller skola. ”Kort sagt utgör handikapp en form av socialt förtryck” (Barnes, C. och Mercer, G., i Tideman, 2000). Målsättningen inom ett relativt perspektiv är i korthet att åstadkomma ”en skola för alla” utifrån demokratiska ideal om alla elevers rättighet att vara delaktiga i den gemensamma skolgruppen eller klassen och samhället i stort. Clark, Dyson och Millward (op.cit.) menar att forskningen internationellt kännetecknas av ett paradigmskifte från kompensatorisk/psyko-medicinsk teoribildning till ett ”post-positivistiskt” synsätt där värden som social rättvisa, ”empowerment” och rättigheter är centrala. Det relativa synsättet om den inkluderande undervisningen har enligt Emanuelsson et al. (2001) fått ett allt större genomslag även i svensk skolpolitik från 1970-talet och framåt, dvs. så som det kommit att uttryckas i förordningar och läroplaner såsom Lgr 80 och Lpo 94 samt den nuvarande läroplanen Lgr 11.

Det kompensatoriska/psyko-medicinska perspektivet innebär, närmare bestämt, enligt Haug (1998), att elever i behov av särskilt stöd bör få den hjälp de behöver för att nå upp till samma kunskaps- och färdighetsnivå som sina kamrater i samma ålder. I detta perspektiv är det elevens prestationer som fokuseras och specialundervisningens uppgift är att kompensera för elevens brister och därigenom skapa möjligheter att nå upp till kraven eller ”till den

nivå där andra barn befinner sig inom ett visst område” (Haug, op.cit., s. 15). Detta kräver särbehandling vilket medför att de specialpedagogiska åtgärderna blir organisatoriskt differentierade. Olika experter avgör vilka elever som är i behov av särskilt stöd och beslutar vilka åtgärder som skall vidtas. Utgångspunkten tas i de förutsättningar som råder i skolans verksamhet och uppgiften innebär de facto att eleven skall anpassas till skolans krav och inte tvärtom.

Det relativa synsättet om ”en skola för alla” bygger som redan nämnts på demokratiska ideal och ett deltagarperspektiv på social rättvisa. I fokus för ett sådant demokratiskt deltagarperspektiv står inte enbart den enskilda eleven utan även det sociala och kulturella sammanhang i vilket eleven befinner sig. Eleven har rätt till delaktighet och gemenskap. Orsakerna till att en elev är i behov av särskilt stöd måste därför sökas i hela skolans verksamhet. Vilka elever som behöver särskilt stöd och vad som ska åtgärdas avgörs således inte enbart utifrån elevernas prestationer, utan måste ses i relation till hela skolans organisation och verksamhet. Elevens egna erfarenheter, förmågor och kunskaper bildar grunden och utgör förutsättningarna för hennes/hans deltagande i skolan. Ett demokratiskt deltagarperspektiv innebär med andra ord inte att ”kompensera tills avvikaren uppträder normalt”. Istället ska man ”avnormalisera det sätt på vilket regler formuleras genom att visa vilka variationer och behov som finns innanför den. Institutionen ska bemästra heterogenitet och pluralism” (Haug, 1998, s. 18).

För att identifiera vilka svårigheter en elev har i skolarbetet görs, enligt rektorerna i studien av Giota och Emanuelsson (2011), som regel en bedömning av elevens prestationer inom ett eller flera ämnen. Detta gäller såväl äldre som yngre elever. Bedömningen används sedan som underlag vid upprättandet av ett åtgärdsprogram och därmed som utgångspunkt för särskilda åtgärder. Som underlag används även utredningar baserade på normerade eller standardiserade test och nationella ämnesprov. Detta görs något oftare i de lägre skolåren – i sju av tio skolor mot sex av tio i de högre skolåren. Resultaten är i linje med Persson och Andreassons (Skolverket, 2003) enkätstudie, vilken genomfördes under åren 2001-2002.

Medicinska utredningar är också vanliga vid upprättandet av de yngre elevernas åtgärdsprogram (35 procent av rektorerna anger detta). Motsvarande andel i Persson och Andreassons enkätstudie är 26 procent. Denna skillnad i resultat skulle kunna antyda att användningen av medicinska utredningar vid upprättandet av åtgärdsprogram har ökat sedan början av 2000-talet. Psykologiska utredningar används som utgångspunkt för särskilda åtgärder i de lägre såväl som högre skolåren i nästan lika stor utsträckning (ca 47 procent av

rektorerna anger detta). Detta resultat överensstämmer helt med resultatet i Persson och Andreassons enkätstudie.

Åtta av tio rektorer anger att de vanligaste åtgärderna för elever i de senare årskurserna innebär anpassning av läromedel som används och/eller annan anpassning av arbetsformer/arbetsätt. För yngre elever föreslås samma åtgärder i nästan lika stor utsträckning. Stöd av expert eller konsulent föreslås i var fjärde skola för äldre elever och förstärkning med hjälp av assistent eller resurspersonal i var tredje. Även dessa resultat är i linje med de i Persson och Andreassons enkätstudie (Skolverket, op.cit.). Placering av eleven i liten grupp utanför den ordinarie klassrumsundervisningen föreslås ofta i åtgärdsprogrammen, enligt rektorernas bedömning, i tre av tio skolor för äldre elever och i två av tio för yngre. Dessa resultat antyder att de områden som behandlas inom ramen för åtgärdsprogrammen är starkt fokuserade på elevens individuella problematik samtidigt som dock försök görs att förstå elevens svårigheter även på organisationsnivå.

Resultaten i studien av Giota och Emanuelsson (op.cit.) visar att elevers behov av särskilt stöd uppfattas av praktiskt taget samtliga rektorer för äldre elever huvudsakligen som individbundet orsakade, dvs. att de huvudsakligen har med den enskilde elevens egenskaper att göra. Det är tämligen ovanligt att se elevers behov av särskilt stöd som relaterat till undervisningen och/eller de vuxnas/skolans förhållningsätt. Det är exempelvis få rektorer – en av tio – som anser att brister hos läraren eller att klassen fungerar dåligt kan ligga bakom en elevs ”särskilda behov”. Emanuelsson och Persson (1996) konstaterar att det har hänt förhållandevis lite sedan 1970, trots genomgripande läroplansreformer och förändringar i skolans styrning. De sammanfattar sina egna och andras studier inom området med:

... den specialpedagogiska verksamhetens många funktioner är egentligen bara en konsekvens av de motsättningar som är inbyggda i grundskolan som samhällelig institution. Det kanske i själva verket är så att den sammanhållna grundskolan förutsätter specialpedagogiken för att fungera (op.cit., s. 13).

Med tanke på att den sammanhållna grundskolan förutsätter specialpedagogiken för att fungera kan man fundera över ett annat resultat: att andelen elever i en årskull som någon gång har fått specialpedagogiskt stöd i grundskolan är cirka 40 procent. Denna andel har varit i stort sett konstant under de senaste 40 åren; alltså sedan införandet av grundskolan på 1960-talet (Emanuelsson & Persson, 2003; Giota, Lundborg & Emanuelsson, 2009; Giota & Emanuelsson, 2011; jfr Persson, 2001).

Mot bakgrund av sina forskningsresultat om hur rektorer organiserar det specialpedagogiska stödet för såväl yngre som äldre elever i grundskolan konstaterar Giota och Emanuelsson (2011) att det tycks ha hänt förhållandevis lite även sedan 1996. En utveckling kan till och med skönjas mot en ökad segregering av elever i behov av särskilt stöd snarare än mot inkluderande undervisning. Studier både i Sverige och internationellt visar att många barn av olika skäl inte får lika möjligheter till lärande och löper risken att bli marginaliserade. Att formulera ideologier på en nationell och internationell nivå eller att formulera skolpolitik inom ramen för olika styrdokument tycks vara en sak, hur dessa ideologier eller skolpolitik omsätts eller kommer till uttryck i praktisk verksamhet en annan (Booth & Ainscow, 1998; Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001; Giota & Emanuelsson, 2011; Haug, 1998; Nilholm, 2005, 2006; Persson, 2007). Viktigt att notera är dock att en reforms intentioner inte är samma sak som dess resultat. Inte heller är det givet att en reform alltid går i önskad riktning. Reformerna kan med andra ord få andra effekter än de som var avsedda. Brister i implementeringen, att reformer inte har tillräckligt starkt stöd hos berörda grupper, bristande resurser i genomförandet och att reformerna inte är tillräckligt starka i relation till tidigare traditioner är olika orsaker till en reforms oönskade effekter (Skolverket, 2009).

Ökningen av den segregerade specialundervisningen är emellertid, enligt Gustafsson och Myrberg (2002), även ett internationellt problem; även om något olika diagnoser och beteckningar används i olika delar av världen. Återgången till mer eller mindre segregerade lösningar och den ökade användningen av objektiva bedömningar och diagnoser av elevernas svårigheter i skolan vittnar också om, att det psyko-medicinska arvet inom specialpedagogiken (Skidmore, 2005) eller åtminstone det individbundna perspektivet på elevers behov av stöd fortfarande är dominerande i svensk grundskola av idag. Detta trots att de övergripande ”portalparagraferna” i skollag och förordningar under ca 60 år är klara uttryck för förändringar mot en bättre fungerande inkludering och sammanhållning (Giota & Emanuelsson, 2011).

Bedömning och dokumentation som grund för differentiering

I och med övergången till ett decentraliserat och målstyrt skolsystem har förhållanden i enskilda skolor eller kommuner fått en ökad betydelse för planering, utformning och utvärdering av arbetet med elever i behov av särskilt stöd och de åtgärdsprogram som upprättas för dessa elever (Persson, 2004).

Upprättandet av ett åtgärdsprogram har varit obligatoriskt i grundskolan sedan 1995 (Asp-Onsjö, 2006) och innebär att en elev som riskerar att inte nå kunskapsmålen har rätt till stödåtgärder för att kunna klara dessa. Detta eftersom alla elever, oberoende av sociala, ekonomiska eller andra förutsättningar ska ha likvärdiga möjligheter att tillgodogöra sig skolans undervisning och få lika möjligheter till ett bättre liv i framtiden. År 2005 togs ett beslut om att en skriftlig individuell utvecklingsplan, IUP, ska upprättas för alla elever i grundskolan i samband med utvecklingssamtalet. Tre år senare beslutades att den individuella utvecklingsplanen skulle kompletteras med skriftliga omdömen, som ska ges varje termin från första skolåret. Kraven på lärarna om att dokumentera alla elevers lärande och utveckling i form av en individuell utvecklingsplan med skriftliga omdömen, ibland kompletterad med ett åtgärdsprogram, kom därvid att öka kraftigt (Skolverket, 2008a).

IUP är tänkt att både ha ett formativt och ett summativt syfte. De summativa delarna i IUP framträder dock starkare än de formativa. Det tycks också vara så att lätt mätbara kunskaper och elevers tillkortakommanden har fokuserats (Myndigheten för skolutveckling, 2004). Det finns också tvetydligheter i dokumentationen av elevens lärande och utveckling och vad som lyfts fram ur denna och sedan bildat underlag för lärarens skriftliga omdömen. Tvetydligheter kring dokumentationen och IUP-arbetet har resulterat i att IUP inte levt upp till styrdokumentens intentioner eller det kunskaps- och bildningsbegrepp som läroplanerna bygger på och därmed inte fungerat optimalt (Andreasson, 2012; Giota, 2012).

Forskning kring bedömning och dokumentation och deras konsekvenser för det vardagliga arbetet med eleverna har stor relevans för den specialpedagogiska verksamheten och utvecklingen av dess kunskapsbas. Inte minst gäller detta tolkningar av målsättningen för en inkluderande undervisning och en ”skola för alla” samt vad, och vems, problemet är när svårigheter uppkommer i skolsituationerna. Forskning kring teori kopplad till pedagogiska konsekvenser av bedömning och dokumentation, vilken kan användas direkt i skolans praktik är emellertid begränsad. Detta trots att förändringen under senare tid har inneburit att eleven granskas allt mer och att skolans verksamhet nu präglas av olika sorters mätningar och standardiseringar. Alexandersson (2008) beskriver denna utveckling i en forskningsrapport under rubriken *Från bildningskultur till dokumentationskultur*. Pijl och van den Bos (1998) anser att en viktig forskningsfråga gäller på vilka grunder vuxna, som arbetar med barn och ungdomar i skolan, utvärderar och beslutar om åtgärder för elever i behov

av särskilt stöd. Bedömningen av elevernas kunskapskvaliteter ska sättas i relation till de uppsatta målen i läroplanen.

Ett problem med målstyrning av skolans verksamhet är att målen ofta är allmänt hållna och mångtydiga. I Lpo 94 angavs mål att sträva mot och mål att uppnå. 2011 kom en ny samlad läroplan Lgr 11 med övergripande mål och riktlinjer, kursplaner samt kunskapskrav. Kursplanerna är indelade i syfte och centralt innehåll för olika åldersgrupper. En skillnad jämfört med Lpo 94 är att Lgr 11 ger mer vägledning när det gäller vilket innehåll som ska finnas med i de olika ämnena. *Vad* undervisningen ska handla om blir därmed tydligare men *hur* den ska ske är fortfarande upp till varje skola och lärare att bestämma. Hur man som lärare arbetar vidare utifrån de bedömningar och den dokumentation som görs om en elevs kunskapsutveckling får därmed stor betydelse för elevens framsteg. I synnerhet gäller detta för de elever som har svårast att nå kunskapsmålen och som också har ett åtgärdsprogram. Förhoppningen är att de steg som eleven ska arbeta med för att uppnå kunskapsmålen ska handla mer om elevens närmaste utvecklingsmöjligheter på väg mot målen och olika strategier att nå dit och mindre om attityder, uppträdande och elevens starka/svaga eller positiva/negativa sidor (jfr Bartholdsson, 2007 i Giota, 2012). Att lärare i högre grad än idag ser över undervisningens utformning och hur olika stödinsatser och miljömässiga aspekter påverkar en elevs framsteg istället för att fokusera på hemmets eller elevens ansvar över sitt lärande och egen utveckling är också en förutsättning för elevens framsteg (jfr Andreasson, 2012; se även Giota, 2013).

Emanuelsson och Persson (2002) anser att en av specialundervisningens viktigaste uppgifter är att bidra till att klara av differentieringsproblematiken inom klassens ramar och att traditionell specialundervisning, i motsats till dess syfte, kan medverka till en ökad segregering i skolan. Förekomsten av speciallärare kan emellertid legitimera en pedagogik som i sig är selektiv och som inte behöver inkludera elever i svårigheter. Förhållandet att speciallärare arbetar enskilt i avskilda (special-) klasser och/eller grupper riskerar med andra ord att både legitimera och konservera en pedagogik i de vanliga klasserna, där man inte behöver bekymra sig om att inkludera elever som är i svårigheter. En tydligare inkluderande undervisning kräver i stället att specialpedagoger och andra lärare samverkar för att söka komma tillrätta med svårigheter som uppkommer i skolarbetet och/eller i sociala situationer; främst för elevernas skull, men också för lärarnas.

För att råda bot på detta bör den specialpedagogiska verksamheten i högre grad än idag integreras i skolans ordinarie pedagogiska arbete. Frågan är dock

hur en sådan individualiserad och inkluderande specialpedagogisk praktik kan se ut (jfr Persson & Persson, 2012).

I Skolverkets allmänna råd (2008a) för arbetet med den skriftliga individuella utvecklingsplanen (IUP), kan följande läsas vad gäller individualisering:

Skolan har ansvar för att alla elever får en individuell anpassad undervisning och att deras utveckling planeras och följs noga genom hela skoltiden. Det är viktigt att betona att individualisering inte är liktydigt med individuellt eller enskilt arbete. Utveckling och lärande sker till stor del i samspel och kommunikation med andra (s. 11).

Uttryckt på ett annat sätt, en individualiserad undervisning inom ett ordinarie klassrum, inklusive ett individualiserat specialpedagogiskt stöd, handlar inte om en speciell teknik, metod eller arbetsform. En individualiserad undervisning i en skola för alla bygger på ett *förhållningsätt*. Att utveckla en skola för alla är, enligt Stukát (1996), en utmaning, som inte kan begränsas till en placering av elever med funktionshinder i en vanlig skolklass eller specialgrupp. Utmaningen ligger i uppgiften att förverkliga skolans demokratiska ideal – att individualisera inom gemenskapens ram och i dess anda. Integrering i skolan måste därför betyda att man kan se skillnader individer emellan som en tillgång och inte som problem. Det handlar med andra ord om att se värdet i en grupp där alla får vara olika och där alla har en plats i gruppen, som Barnes et al. (1999) uttryckte det.

Sammanfattande kommentarer och slutsatser

I vårt kapitel har vi på olika sätt behandlat differentieringsproblematiken, främst inom grundskolan – en skola för alla. Vi har beskrivit hur behovet av specialundervisning, som ökade kraftigt under grundskolans första decennier, kom att förstås som skolans behov av differentieringsmöjligheter snarare än ”speciella” elevers. Detta innebar en breddning av perspektivet i diskussioner och synsätt, eftersom man tidigare i stort sett begränsat begreppet till enbart frågan om hur man bäst skulle kunna ta tillvara ”begåvningarna”. Det vill säga, de elever som tidigare normalt gått över till realskolorna. Här hänvisade och refererade vi till skrivningar i utrednings- och kommissionstexter från 1940- och 50-talen. I kapitlet har vi också beskrivit hur förvärvade kunskaper inom det specialpedagogiska området, om orsakerna till elevers olika svårigheter i skolan, med viss framgång kom att påverka skolans hela undervisning och övriga verksamhet. Skolan kunde ge nödvändigt stöd till elever utan att de

behövde avskiljas från de vanliga klasserna. Detta blev mest tydligt under 1980-talet.

Trots att de övergripande målen i styrdokumentens portalparagrafer inte ändrats nämnvärt sedan dess, har på senare tid kraven på tillgång till avskiljd specialundervisning återigen ökat. Främst har detta kunnat noteras under den senaste femtonårsperioden. Denna ökning har skett samtidigt som snabbt beslutade och genomförda förändringar av villkoren för skolans arbete förändrades. Sammantaget har dessa förändringar, i korthet, lett till att både skolans personal och elever i skolan har känt en ökande grad av arbetsbelastning och stress. Inte minst gäller det krav på goda provresultat, men också att i den fria skolvalssituationen hävda skolans status i ökande konkurrens om elever. Behovet av att ”föra undan” elever som anses riskera skolans resultatstatus ökar därigenom, vilket resulterar i ökade behov av en avskiljd specialundervisning (Giota & Emanuelsson, 2011). Detta behov uttalas förvisso sällan i klartext, utan retoriken, precis som under 1960-talet, talar endast om att ge hjälp till de svaga/avvikande eleverna. En klar differentiering är det lika fullt tal om.

Mot bakgrund av detta kapitlets försök till kortfattad historisk sammanfattning vill vi lyfta fram ett par debattartiklar, som skrivits samtidigt som detta kapitel utarbetades. Den ena bär rubriken: ”Tio förändringar som ska rädda den svenska skolan” (DN, 3 juni, 2013, s. 6), där ett antal företrädare för utbildningspolitik och skolansvar skrivit sig samman i tio punkter. Intressant nog, och naturligtvis utmanande, är att ingen av dessa punkter innehåller något nytt i relation till utrednings- och kommissionstexterna från 1940-talet. Inte heller kan man se några spår av lärdomar från de närmare 70 årens skolerfarenheter som faktiskt gjorts sedan de förra texternas tillkomst. För erfarna specialpedagoger, skolverksamma såväl som forskare, känns det som att det skulle vara fråga om ”att börja om från början igen”. Än mer allvarligt kan man möjligen tycka, att denna ”omstart” känns så väl motiverad som resultat av den nedvärdering av strävanden efter målsättningen ”en skola för alla” eller enhetsskolan som blivit så tydlig, framför allt efter det senaste sekelskiftet.

Den senare problematiken behandlas bl.a. i en senare artikel, skriven av idéhistorikern Sverker Sörlin (DN 12 juni, 2013, s. 8-9), med rubriken: ”Den svenska skolans ödesväg”. Han hänvisar till egna och andras tidigare inlägg och artiklar, där man ifrågasätter skälen till att man i Sverige skulle ”nedrusta den utmärkta skolan”, som under 1980-talet hade ”världsrykte”. Också Sörlin pekar i själva verket på behovet av en ”omstart”, ungefär som vi själva skrivit

ovan. Sörlin skriver bl. a. att ”Det är dags att återupprätta tron på samhället, dags att släppa doktrinen om valfrihet i alla lägen – först då kan den svenska skolan än en gång nå världsklass” (citatet hämtat från ingressen, s. 8).

Sammantaget kan vi nu konstatera att den specialpedagogiska forskningen står inför stora och utmanande uppgifter. Det gäller att noga studera och analysera konsekvenser av senare tiders förändringar i skolan. Då främst med avseende på situationer och möjligheter för de elever som traditionellt brukar betecknas som ”svaga”. Allra främst för det ökande antal elever som sorteras ut eller av andra skäl lämnar skolan som studieavbrytare på olika stadier. Detta handlar inte i första hand om en speciell specialundervisningsproblematik, utan fastmer ett allmänt pedagogiskt dilemma, gemensamt för alla som har ansvar för skolan och dess villkor (Haug, 1998). I vårt kapitel har vi försökt att visa, bl a att mycken kunskap på dessa områden finns att hämta i tidigare forskning och av andra gjorda erfarenheter. Möjligen är det också viktigt att upprepa en del tidigare studier, på andra elevkohorter, inte minst sådana som genomförts longitudinellt, vilket också ofta framhållits i de av oss refererade kunskapsöversikterna.

I vårt kapitel har vi även uppmärksammat ökningen av de särskilda undervisningsgrupperna. Förutom de negativa konsekvenserna som lyftes upp tidigare vill vi uppmärksamma att när elever tas ut ur klassrummet bortser man från ett annat mål med skolan: Att man där ska lära sig att vara en god demokrat och samverka med människor och att människor är lika mycket värda fast de är olika. Frågan är hur man tränar detta inför livet om de elever som sitter kvar i klassrummet blir mer och mer lika, medan de andra blir mer och mer utanför.

Referenser

- Ahlberg, A. (2009). Kunskapsbildning i specialpedagogik. I A. Ahlberg (red.), *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning* (s. 9-28). Lund: Studentlitteratur.
- Alexandersson, M. (2008). I skuggan av bildningens bärare: Om Fridtjov Berg och lärarketutveckling. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, (1), 27–34.
- Andreasson, I. (2012). Språk och elevidentiteter i skolans elevdokumentation. I *Forskning om undervisning och lärande* (nr 9), *Utveckling genom IUP?* Utgiven av Stiftelsen SAF i samarbete med Lärarförbundet.
- Asp Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg?* En fallstudie i en kommun. Göteborg Studies in Educational sciences 248. Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Barnes C., Mercer G., Shakespeare, T. (1999). *Exploring Disability: A Sociological Introduction*. Polity Press: Cambridge.
- Berhanu, G. (2008). Ethnic minority pupils in Swedish schools: some trends in over-representation of minority pupils in special educational programs. *International Journal of Special Education*, 23(3), 17-29.
- Berhanu, G. & Dyson, A. (2012). Special Education in Europe, over-representation of Minority Students. In J. Banks (Ed.), *Encyclopedia of Diversity in Education* (pp. 2070-2073). Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Booth. T. & Ainscow, M. (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. London: Routledge.
- Carbonaro, W. (2005). Tracking, Students' Effort, and Academic Achievement. *Sociology of Education* 78(1), 27-49.
- Clark, C., Dyson, A., & Millward, A. (1998). (Eds.), *Theorising special education*. London: Routledge.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71, 1-27.
- Dovemark, M. (2004). *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring*. Göteborg Studies in Educational sciences 223. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Eklund, S. (2012) (red.). *Utveckling genom IUP? Forskning om undervisning och lärande*, nr 9. Utges av Stiftelsen SAF i samarbete med Lärarförbundet.
- Ekström, P. & Emanuelsson, I. (1998). *Skolan som normalvariationen* (Skolnormprojektet). Projektplanering. Göteborgs universitet, Institutionen för specialpedagogik.
- Emanuelsson, I. (1974). *Utbildningshandikapp i långtidsperspektiv*. Lärarhögskolan i Stockholm. Pedagogiska institutionen.
- Emanuelsson, I. (1992). Obligatoriskt underkänt. KRUT. *Kritisk utbildningstidskrift*, 1(92), 18-22.
- Emanuelsson, I. (1995). Integrering och konsekvenser av integreringsideologin. I P. Haug (red.), *Specialpedagogiske utfordringar*. Oslo: Universitetsförlaget AS.
- Emanuelsson, I. (2001). Reactive versus proactive support coordinator roles: an international comparison. *European Journal of Special Needs Education*, 16(2), 133-142.
- Emanuelsson, I. (2003). Differentiation, Special Education and Equality: a longitudinal study of self-concepts and school careers of students in difficulties and with or without special education support experiences. *European Educational Research Journal*, 2(2), 246-261.
- Emanuelsson, I. (2011). *Specialpedagogisk forskning*. I Svensson, Allan (red.) *Utvärdering Genom Uppföljning: Longitudinell individforskning under ett halvsekel*. Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Emanuelsson, I. & Persson, B. (1996). Specialpedagogik i grundskolan - en motsägelsefull verksamhet. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 1(1), 25-39.
- Emanuelsson, I. & Persson, B. (2002). Differentiering, specialpedagogik och likvärdighet. En longitudinell studie av skolkarriär bland elever i svårigheter. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 7(3), 193-199.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området: En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Folkundervisningskommitténs betänkande IV angående folkskola (1914). Stockholm: Norstedt & Söner.
- Giota, J. (2001). *Adolescents' perceptions of school and reasons for learning*. Göteborg studies in educational sciences 156, Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Giota, J. (2002). Skoleffekter på elevers motivation och utveckling: en litteraturöversikt. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 7(4), 279-305.
- Giota, J. (2006). Självbedöma, bedöma eller döma? Om elevers motivation, kompetens och prestationer i skolan. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 11(2), 94-115.
- Giota, J., Lundborg, O., & Emanuelsson, I. (2009). Special education in comprehensive school: extent, forms and effects. *Scandinavian Journal of Educational research*, 53(6), 557-578.
- Giota, J., & Emanuelsson, I. (2011). *Specialpedagogiskt stöd, till vem och hur? Rektors hantering av policyfrågor kring stödet i kommunala och fristående skolor*. (RIPS nr 2011:1). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik.
- Giota, J. (2010). Hierarchical assessment of adolescents' motivation in school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(1), 83-97.
- Giota, J. (2011). Nivågrupperingar och särskilda undervisningsgrupper. *Pedagogiska magasinet*, nr 3.
- Giota, J. (2012). Utmaningar med individanpassad undervisning och individuella utvecklingsplaner. I *Forskning om undervisning och lärande* (nr 9), *Utveckling genom IUP?* Utgiven av Stiftelsen SAF i samarbete med Lärarförbundet.
- Giota, J. (2013). *Individualiserad undervisning i skolan – En Forskningsöversikt*. Vetenskapsrådets rapportserie 3:2013. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Goldberg, M. L., Passow, A. H., & Justman, J. (1966). *The effects of ability grouping*. New York: Teachers College Press.
- Goldman, J. & Gardner, H. (1989). Multiple Paths to Educational Effectiveness. I D. Kerzner & A. Gartner (red.), *Beyond Separate Education. Quality Education for All*. Paul Brookes. Baltimore.
- Grosin, L. (2004). *Skolklimat, prestation och anpassning i 21 mellan- och 20 högstadieskolor*. (Forskningsrapport 71). Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Jenner, H. (2004). *Motivation och motivationsarbete i skola och behandling*. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber.

- Hallam, S. & Toutounji, I. (1996). *What do we know about the grouping of pupils by ability? A research review*. University of London: Institute of Education.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London & New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Skolverket. Stockholm.
- Haug, P. (1999). Formulation and realization of social justice: the compulsory school for all in Sweden and Norway. *European Journal of Special Needs Education*, 14(3), 231-239.
- Hjörne, E. & Karlsson, Y. (2011). Institutionellt minnande och skolproblem: Kategorier och specialpedagogiska lösningar. I R. Säljö (red.), *Lärande och minnande* (387-408). Stockholm: Norstedts.
- Hemmingsson, H. (2002). *Student-Environment fit for students with physical disabilities*. Department of clinical neuroscience, occupational therapy and elderly care research, division of occupational therapy. Karolinska Institutet. Stockholm.
- Isaksson, J., Lindqvist, R., & Bergström, E. (2007). School problems or individual shortcomings? A study of individual educational plans in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 75-91.
- Karlsson, Y. (2008). Att inte vilja vara problem: Social organisering och utvärdering av elever i en särskild undervisningsgrupp. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap och lärande.
- Kulik, J. A., & Kulik, C. C. (1982). Effects of ability grouping on secondary school students: A meta-analysis of evaluation findings. *American Educational Research Journal*, 19(3), 415-428.
- Lgr 62 (1962). *Läroplan för grundskolan, allmän del*. Stockholm: SÖ-förlaget.
- Lgr 69 (1969). *Läroplan för grundskolan, allmän del*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Lgr 80 (1980). *Läroplan för grundskolan, allmän del*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Ljusberg, A-E. (2009). *Pupils in remedial classes*. Doctoral thesis in Child and Youth Studies. Stockholm University.
- Lofors-Nyblom, L. (2009). *Elevskap och elevskapande – om formandet av skolans elever*. Doktorsavhandling inom den Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete, nr 17. Högskolan i Dalarna, Falun.
- Lpo 94 (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket & Fritzes.
- Marklund, S. (1974). *Vår skola: Historik, reformverksamhet, dagens utbildningssystem, utvecklingstendenser*. Stockholm: Bonniers
- Marklund, S. (1984). *Skolan förr och nu – 50 år av utveckling*. Stockholm: Liber utbildningsförlaget.
- Myndigheten för skolutveckling (2004). *Individuell planering och dokumentation i grundskolan*. Dnr 2003:251.

- Nilholm, C. (2005). *Inkludering av elever "I behov av särskilt stöd": Vad betyder det och vad vet vi?* Örebro, Sweden: Department of Education, University of Örebro.
- Nilholm, C. (2006). Special education, inclusion and democracy. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 431-445.
- Nilholm, C., Persson, B., Hjerm, M., & Runesson, S. (2007). *Kommuners arbete med elever i behov av särskilt stöd – En enkätundersökning*. INSIKT 2007:2. Vetenskapliga rapporter från Högskolan för lärande och kommunikation. Högskolan i Jönköping.
- Oakes, J. (1990). *Multiplying inequalities: the effects of race, social class and tracking on opportunities to learn mathematics and science*. Santa Monica; CA: The Rabd Corporation.
- Oakes, J. (1985). *Keeping track: How schools structure inequality*. New Haven: Yale University Press.
- OECD. (1995). *Integrating Students with Special Needs into Mainstream Schools*. OECD. Paris.
- Persson, B. (1997). *Specialpedagogiskt arbete i grundskolan: En studie av förutsättningar, genomförande och verksamhetsinriktning*. Göteborgs universitet. Institutionen för specialpedagogik.
- Persson, B. (1998a). *Specialundervisning och differentiering. En studie av grundskolans användning av specialpedagogiska resurser* (Specialpedagogiska rapporter nr 10). Göteborgs universitet. Institutionen för specialpedagogik.
- Persson, B. (1998b). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken – Motiveringar, genomföranden och konsekvenser*. (Specialpedagogiska rapporter nr 11). Göteborgs universitet. Institutionen för specialpedagogik.
- Persson, B. (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Liber AB. Stockholm.
- Persson, B. (2004). Specialpedagogik och dokumentation i en skola för alla – en fråga om likvärdighet, rättvisa eller rättigheter? *Utbildning & Demokrati* 13(2), 97–113.
- Persson, B. (2007). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och målpuppfyllelse – att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.
- Regeringens proposition 1975/76:39. *Om skolans inre arbete* m.m. Sveriges riksdag.
- Richardson, G. (1983). *Drömmen om en ny skola: Idéer och realiteter i svensk skolpolitik 1945-1950*. Skara: Liber förlaget.
- Sanderoth, I. (2002). *Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8y*. Göteborg studies in educational sciences 184. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Selberg, G. (1999). *Eleverinflytande I lärandet. En studie om vad som händer när elever har inflytande i sitt eget lärande och när elever har olika erfarenheter av sådant inflytande*. Institutionen för pedagogik och ämnesdidaktik, Centrum för forskning i lärande. Luleå tekniska universitet.

- Skidmore, D. (2005). *Inclusion, the dynamic of school development*. New York: Open University Press.
- Skolverket (1998). *Elever i behov av särskilt stöd*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2002). (Gustafsson, J-E. & Myrberg, E.). *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2003). (Persson, B. & Andreasson, I.). *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2004). Nationella utvärderingen av grundskolan 2003: sammanfattande huvudrapport. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2005a). *Handikapp i skolan. Det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskolan till nutid*. Rapp. 270. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2005b). *Skolverkets analys av faktorer inom skolsektorn som påverkar möjligheterna att uppnå de handikappolitiska målen*. Redovisning av regeringsuppdrag. Stockholm: Socialdepartementet.
- Skolverket (2006). *Individ- och klassvariation i grundskolan åk 9. Studier av individ- och klassvariationen i NU-materialet 2003*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2007). *Hur används individuella utvecklingsplaner? En studie efter införandet av nya bestämmelser*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2008a). *Allmänna råd och kommentarer. Den individuella utvecklingsplanen*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2008b). *Särskilt stöd i grundskolan. En sammanställning av senare års forskning och utvärdering*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svenska grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm, Skolverket: Fritzes.
- Skär, L. (2002a). *Barn och ungdomar med rörelsehinder – deras uppfattningar om roller, relationer och aktiviteter*. Luleå tekniska universitetet, Institutionen för arbetsvetenskap. Avhandling 2002:38.
- Slavin, R. E. (1987). Ability grouping and student achievement in elementary schools: A best evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 57(3), 293-336.
- Slavin, R. E. (1990). Class size and student achievement: Is smaller better? *Contemporary Education*, 62(1), 6-12.
- Slavin, R. E. (1991). *Educational Psychology. Theory into Practice. (Third edition)*. Prentice-Hall. NJ.
- Svenska Uneskorådet (2006). *Salamanca-deklarationen och Salamanca +10*. Svenska Uneskorådets skriftserie nr 2/2006.
- Sonnander, K., Emanuelsson, I. & Kebbon, L. (1993). Pupils with Mild Mental Retardation in Regular Swedish Schools: Prevalence, Objective Characteristics and Subjective Evaluations. *American Journal on Mental Retardation*, 97(6), 692-701.
- SFS 1979:717. *Skolförordning*. Om ändring i skolförordningen se (1971:235). Stockholm: Allmänna förlaget.
- SFS 1985:1100. *Skollagen*. Ändrad 1997:1212. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SFS 1994:1194. *Grundskoleförordningen*. Stockholm: Allmänna Förlaget.

- SFS 1997:599. *Grundskoleförordningen*. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2011:185. *Skolförordning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1944:20. *Skolan i samhällets tjänst. Frågeställningar och problemläge*. Betänkande avgivet av 1940 års skolutredning. Stockholm: Statens offentliga utredningar.
- SOU 1948:27. *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendet*. Stockholm: Statens offentliga utredningar.
- SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö*. Betänkande avgivet av utredningen om skolans inre arbete – SIA. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 1996:22. *Inflytande på riktigt*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2002:121. *Skollag för kvalitet och likvärdighet*. Stockholm: Statens offentliga utredningar.
- Stangvik, G. (1979). *Self-concept and school segregation*. Doctoral thesis, Acta Universitatis Gothoburgensis, 28. Gothenburg: University of Gothenburg.
- Stukát, K. G. (1995). Conductive education evaluated. *European Journal of Special Needs Education*, 10(2), 154-161.
- Svenska Unescorådets skriftserie 1 (2001:43). *Salamanca-deklarationen*. Stockholm: Svenska Unescorådet.
- Svensson, A. (red.). (2011). *Utvärdering genom uppföljning. Longitudinell individforskning under ett halvsekel*. Göteborgs universitet, 305. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Swalander, L. (2006). *Reading achievement. Its relation to home literacy, self-regulation, academic self-concept, and goal orientation in children and adolescents*. Lund University, Department of psychology.
- Tideman, M. (2000). *Normalisering och kategorisering – Om handikappideologi och välfärdspolitik i teori och praktik för personer med utvecklingsstörning*. Lund: Studentlitteratur.
- Vinterek, M. (2006). *Individualisering i ett skolsammanhang*. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber.
- Österling, O. (1967). *The efficacy of special education. A comparison of classes for slow learners*. (Studia Scientiae Pedagogicae Upsaliensia, VII). Stockholm: Svenska bokförlaget/Nordstedts.

Kapitel 10

Det är differentiering som håller oss samman!

Inga Wernersson

Ovan har åtta forskningsmiljöer presenterat några av de problemkomplex man studerar och dessa texter illustrerar på olika sätt den pedagogiska forskningens innehållsrika villkor och ramar. Karaktäristiskt för samtliga är en tydlig spänning mellan ”fakticitet” och ”normativitet”, mellan hur ”det är” och hur det ”borde vara”. Denna spänning finns både i de studerade fenomenen och inom det vetenskapliga arbetet. Pedagogisk forskning kan sällan eller aldrig frigöras ur en normativ inramning och bör inte heller göra det. Pedagogik som fenomen och forskningsobjekt handlar om avsiktlig och målinriktad påverkan och det vore märkligt om sådana grundläggande sociala fenomen skulle vara fria från antaganden om det önskvärda eller det bästa. Pedagogisk forskning behandlar företeelser inom olika delar av samhället. Individer, grupper, kategorier, organisationer, system, och även nationer, är exempel på analysenheter. Det är tydligt att frågor som rör de institutionaliserade systemen för undervisning, utbildning och socialisation alltmer har kommit att dominera fältet. Detta kan vara en rimlig följd av att socialisation generellt under bara några årtionden alltmer formaliserats och därtill utvidgats i betydande grad. De flesta individer har idag plats i formella institutioner under nästan hela sin barn- och ungdomstid. Nio år är obligatoriska, men med förskola, förskoleklass och gymnasieskola handlar det för de flesta om betydligt mer än så. Av vuxna (mellan 25 och 64 år) är det nästan fyra av tio som har eftergymnasial utbildning. För vuxna, både i arbetslivet och på fritiden, utformas dessutom många aktiviteter som systematisk kunskapsutveckling i form av kurser, utbildningsdagar eller kompetensutvecklingsinsatser. Lite tillspetsat skulle det breda och frekvent brukade begreppet ”lärande” kunna ses som en indikation på att livet i sig blivit ”skolifierat” och kan definieras som en pedagogisk process. Eventuella hot mot pedagogisk forskning har följaktligen knappast någon grund i för få reella problem, tvärtom kan mängden angelägna studieobjekt kännas överväldigande.

Karaktäristiskt för pedagogisk forskning kan sägas vara att den handlar om vissa former av sociala *skeenden* d.v.s. fenomen som är i rörelse. Politiskt, ideologiskt, ekonomiskt eller tekniskt betingade förändringar som berör sociala system och individer uppfattas ofta kräva förändringar i undervisningens innehåll, form eller organisation. En stor del av den pedagogiska forskningen används av aktörer inom olika delar av det politiska systemet för att motivera, utforma, implementera, utvärdera eller kritisera sådana förändringar. Det är också rimligt att denna typ av uppgifter motiverar och legitimerar pedagogisk forskning. De sociala processer som studeras är också alltid – och inte sällan på flera olika sätt – normativa. Studiet av hur socialisationens former och processer anpassas till förändrade förhållanden (där etablerade kunskaper och traditioner har förlorat sin användbarhet och/eller legitimitet) skulle kunna beskrivas som pedagogikens generella domän idag. Problematiken att socialisera barn, ungdomar och ofta vuxna in i ännu inte etablerade, men förväntade, alternativt önskade, kompetenser, förmågor och handlingsmönster formar sålunda en betydande del av pedagogikens frågeställningar snarare än att söka tekniska lösningar eller generella principer inom kända ramar. Med ingredienser som strävanden, inför en okänd framtid, efter en rad, ofta motstridiga, generella värden – exempelvis jämlikhet, jämställdhet, likabehandling, entreprenörskap, mångkulturalitet eller etnisk integration – inrymmer problemen en normativitet av betydande komplexitet.

Differentiering var ett av nyckelbegreppen i det uppdrag som docent- och professorsgruppen formulerade för antologin. För att ge en gemensam utgångspunkt användes Nationalencyklopedins definition ”... uppdelning, skapande eller uppkomst av skillnader (differenser) inom något som först varit enhetligt; term inom skolväsendet.” Här kan särskilt noteras att även den generella definitionen ger begreppet en särskild plats i relation till skolväsendet.

Differentiering tycks verkligen vara centralt eller i varje fall ett begrepp som är möjligt att applicera i samtliga forskningsmiljöer vid IPS. Differentiering framstår därmed som något som ”alla” kan och måste förhålla sig till och som uttryck för en mångfacetterad och problematisk företeelse inom pedagogisk praktik och policy. *Värde*, *epistemisk organisation* och *mätning* var andra begrepp som kapitelförfattarna uppmanades att relatera till. Inget av dessa har på samma sätt som differentiering inbjudit till explicit behandling även om *värde* finns som en underström i samtliga texter. Differentiering förefaller alltså vara det som håller IPSs forskningsgrupper samman i en, i åtminstone rudimentär mening, gemensam uppfattning om det pedagogiska forskningsuppdraget. Innan differentieringstemat utvecklas vidare ska en tentativ bild

ges av de olika miljöernas primära analytiska fokus som det framträder i de olika kapitlen ovan.

En bild av forskningsmiljöernas problemavgränsning

Oavsett politiska majoriteter har utbildning, i Sverige och globalt, tillskrivits stor betydelse för såväl samhället som individen. De öppna argumenten handlar såväl om ekonomisk tillväxt som om demokrati och individuell livskvalitet. Det handlar också, men oftast inte uttalat, om kontroll, styrning och disciplinering. Likvärdig tillgång till och rättvisa resultat av utbildning är värden som få har ifrågasatt, men argumenten kan vara (ideo)logiskt motsägelsefulla. Allas möjlighet att konkurrera på lika villkor och att endast individuella val, vilja och ansträngning har betydelse för var i hierarkierna man hamnar är en motivering. Individens fria och optimala utveckling ses av andra som mål *i sig* snarare än som instrument för ekonomisk konkurrenskraft. Oavsett mål och motiv så används utbildningssystemet för att differentiera mellan individer, men på samma gång också för att motverka differentiering.

De forskningsinriktningar inom pedagogiken som är representerade på IPS utgår ofta ifrån utbildningssystemets uppdrag att likställa, gruppera och omgruppera befolkningen. Miljöerna kopplar sig dock på olika sätt till den politiska sfären, övergripande samhällsförändringar respektive interna skeenden inom utbildningsinstitutionerna.

I kapitlet (kap. 2) från PoP-gruppen riktar man intresset direkt mot de politiska processerna:

Det politiska i pedagogiken studeras i termer av maktförhållanden och i skapandet av skillnader och gränsdragningar mellan individer och grupper i skola och samhälle. Det rör sig om processer som aldrig är neutrala. PoP:s studier av denna maktinskrivning har riktat sig mot utbildningspolitik och förändrad styrning – om hur styrning och kontroll av pedagogiska processer realiserar inom olika verksamheter och institutioner. (s. 13)

MUDS-gruppen (kap. 6) betonar också makt (dominans och exploatering).

... the aim is to grasp education culture in terms of (both) its productive *and* reproductive processes and to produce and then also test speculative local theories about possible forms of complex causality and the perpetuation of forms of domination and exploitation in education systems and settings and between the agents in these systems and settings. (s. 189-190)

Även FUR-gruppen (kap. 3) har *en* av sina utgångspunkter på systemnivå och granskar i empiriska studier specifika konsekvenser av politiskt motiverade förändringar av skolsystemet. Gruppen har följt förändringarna på skolområdet och undersökt olika aspekter av förändringarnas konsekvenser. Framförallt har man studerat de olika systemen för kunskapsbedömning och vad de betyder på individ- och systemnivå inom utbildningsinstitutioner på olika nivå.

De politiskt färgade systemen för kunskapsbedömning utgör ett forskningsområde med högre grad av specialisering för LBS (kap. 4). Deras självkaraktäristik lyder:

Forskningen inom LBS kan i huvudsak karaktäriseras som praxisnära, dvs. nära knuten till lärarprofessionen. Fokus ligger såväl på lärande och undervisning som på en aktivitet intimt förknippad med dessa företeelser, nämligen att bedöma elevernas kunskapsutveckling på ett så tillförlitligt sätt som möjligt och att återkoppla iakttagelserna på sätt som stödjer och stärker lärande samt bidrar till likvärdighet både i undervisning och i bedömning. (s. 78)

PULO-gruppen (kap. 5), vars huvudsakliga forskningsintressen handlar om skolutveckling, knyter på ett liknande sätt an till specifika aspekter av politiska beslut på utbildningsområdet. Här handlar det främst om hur villkoren för lärarnas yrkesutövning kontinuerligt förändras i skolutveckling:

Personalen får sina yrken genom självval, dvs. en informell differentiering. Politiska beslut och fackliga avtal inramar de formella skillnaderna mellan och inom olika personalkategorier. Skolutveckling påverkar individers både formella och informella positioner med avseende på makt och status, underordning eller emancipation. (s. 115)

Inom det yrkespedagogiska området (kap. 8) är det arbetsmarknadens förändring och de politiska skeenden som föregår eller följer som sätter ramarna. Forskningen inom fältet är begränsad både till antalet miljöer och till total volym. I kapitlet konstateras att bristen på vetenskapligt grundad kunskap om olika former av yrkeutbildning blir ett accentuerat problem i en tid präglad av omfattande förändringar i arbetsliv och utbildning. Dock har situationen ljusnat något genom det *Centrum för yrkeskunskunde* som inrättats i Göteborg och tillkomsten av forskarskolor:

Förhoppningsvis innebar 2011 ett genombrott för den yrkespedagogiska forskningen i Göteborg. Vetenskapsrådet beviljade då fyra lärosäten i samverkan en nationell forskarskola i yrkesdidaktik, och ett år senare beviljades ytterligare en forskarskola i yrkesdidaktik mot licentiatexamen, och som skulle genomföras i samverkan mellan sex lärosäten. På kort tid har antalet

forskarstuderande med yrkespedagogisk eller yrkesdidaktisk forskningsinriktning ökat väsentligt, om än från en låg nivå. (s. 223-224)

Den specialpedagogiska (kap. 9) forskningens legitimitet byggs under av en lång rad skolpolitiska dokument som betonar allas rätt till likvärdig undervisning – en skola för alla.

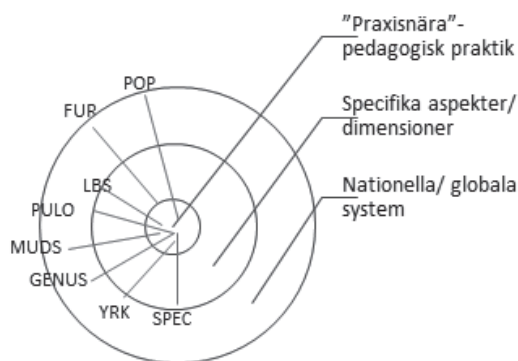
Sett utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv är det intressant att lägga märke till att, när man i de olika ovan nämnda dokumenten talar om en skola 'för alla', så nämns inte det faktum att det fanns vissa undantag. Det gäller eleverna i de s.k. hjälpklasserna eller specialskolor, och de barn och ungdomar som gick i särskolan, eller som fanns på institutioner för 'sinnesslöa' eller liknande beteckningar. Denna avskiljning av 'avvikande' som var orsaken till dessa placeringar i särskilda miljöer hade redan under folkskolans tid blivit så etablerad att den uppfattades som närmast nödvändig. Skolan 'för alla' var alltså under hela utredningstiden och under grundskolans första årtionde i själva verket även officiellt en skola för 'nästan alla'. (s. 262-263)

Den pedagogiska forskningen om kön/genus/jämställdhet (kap. 7) har en bakgrund i politisk policy där mål om att motverka etablerade differentieringar formulerats med stor tydlighet. När jämställdhetsmål formulerades för grundskolan i Lgr 69 byggde det på antaganden om att skolans undervisning skulle "... kunna rätta till könsroller som förlorat sin rationalitet genom samhällets förändring. Den nya ordningen skulle präglas av jämställdhet, rättvisa och demokrati".

Ovan beskrevs den pedagogiska forskningen som ett fält där fenomenen är i rörelse därför att det samhälleliga sammanhang de är en del av ständigt förändras av politiska, men också andra, skäl. Beskrivningarna från samtliga områden präglas av nödvändigheten att tydliggöra förändringar. I kapitlet om skolutveckling beskrivs exempelvis hur eleverna i ett visst skede kommer att uppfattas som "mer komplexa" och hur detta får återverkningar på lärarnas arbete. Delvis handlar det om förändringar som är gemensamma för alla. Politiska paradigmskiften, organisatoriska förändringar av utbildningssystemet, olika typer av styrdokument för exempelvis grundskola eller lärarutbildning. (Noteras kan att den dramatiska omdaning som digital teknik inneburit skymtar här och där, men inte innehar huvudrollen i någon miljö.) Delvis handlar det också om förändringar som är specifikt relevanta före ett avgränsat område. Det kan exempelvis handla om jämställdhetslagstiftning för genusområdet eller nya behov av utbildning på arbetsmarknaden för yrkespedagogiken. Inte i något fall sker dock en absolut avgränsning av det egna forskningsområdet från de övergripande samhälleliga villkoren. I figuren nedan görs ett

försök att relatera de olika miljöerna till tre ”nivåer”: Den ”praxisnära” forskningen som är direkt relaterad till pedagogisk verksamhet (t.ex. undervisning, betygssättning, klassrumsinteraktion) utgör den innersta cirkeln. Sådant som handlar om en specifik aspekt som får konsekvenser för, men inte är begränsat till pedagogisk praktik (t.ex. genusordning, segregering, ledarskap) utgör den mellersta cirkeln. Den yttre cirkeln slutligen, symboliserar det övergripande systemet (det nationella och/eller det globala politiska och formella ordningen) i vilket pedagogiskt system och pedagogisk praxis är inneslutna.

Linjerna som hör samman med respektive miljö täcker olika mycket av de olika nivåerna, vilket illustrerar olika avgränsningar även om precisionen givetvis är låg.



Figur 1. Forskningsmiljöernas placering i relation till olika analysnivåer

Även om de olika forskningsmiljöerna har sina olika typiska analysnivåer som följer av det fokuserade kunskapsområdet så länkar de också samtliga till andra nivåer. Om fokus i analysen är övergripande strukturer och/eller mekanismer behövs stödjande exempel från konkret praktik och om den konkreta praktiken är det centrala intresset måste aspekter av strukturella och diskursiva ramar beaktas. Samtliga miljöer rör sig därmed över samma fält, men med utgångspunkt i olika sakfrågor och analytiska positioner.

Differentiering – ett gemensamt tema med variationer

Nationalencyklopedin knyter begreppet differentiering, lite vagt och i tillägg till den generella definitionen, till skolan. Diskussionerna i samband med grundskolereformen om att elevvariation skulle hanteras genom ”individuali-

sering inom klassens ram” är ett uttryck för detta. Differentiering genom individualisering antas vara ett verktyg med vilket skolan kan bidra till ett mer jämlikt och rättvist samhälle. Men utbildningssystemets uppgift är också från ett strukturellt perspektiv att differentiera i olika dimensioner. I kapitel 2 (PoP) skriver man exempelvis om utbildningssystemets dubbla funktioner:

Utbildning är det viktigaste politiska redskapet för att skapa samhälllig integration, på samma gång som den paradoxalt nog också är ett redskap för differentiering. Även pedagogiska fenomen i en bredare bemärkelse, i arbetsliv och civilsamhälle, kan i detta sammanhang betraktas som redskap för såväl integration som differentiering. (s. 36)

I denna dubbelhet finns både en vertikal och en horisontell dimension, som hanteras på olika sätt inom forskningsmiljöerna och beskrivs i texterna.

Att arbeta för jämställdhet är en del av skolans uppdrag där dubbelheten är tydlig. Könsdifferentiering må ha sin primära grund utanför skola/utbildning, men kan sättas i relation både till vad som sker i skolkontexten och till läroplansmålen och är ett tydligt exempel på komplexiteten. Även om man begränsar sig till explicita mål blir det motsägelsefullt. I kapitlet om genusforskningen (kap. 7) beskrivs detta:

Jämställdhetsmålen innebär att skolans funktion samtidigt är att *motverka* differentiering i förutsättningar och *skapa* (rättvis) differentiering för urval till högre utbildning och arbetsmarknad. (s. 177)

Inom den specialpedagogiska forskningen (kap. 9) har pedagogisk differentiering genom individualisering med utgångspunkt i allas lika värde och rätt avgörande betydelse. Att bygga under denna normativa riktningsgivare med empirisk forskning är centralt inom detta fält.

Utifrån forskningsresultat och styrdokumentens beskrivningar är en individualiserad undervisning sammanfattningsvis något vidare än en ’ren’ fråga om val av medel, arbetssätt/arbetsform för lärare att tillämpa i arbetet med eleverna. Individualisering är inte heller enbart en fråga om prioritering av innehåll i undervisningen. ... I korthet handlar individualisering om ett förhållningssätt som har med synen på elevers olikheter att göra. Ett sådant förhållningssätt utgår från inkludering som en organisatorisk princip och handlar ytterst om våra intentioner om att utveckla ett bättre samhälle. Individualisering och inkludering är delar av ett samhälles demokratiseringsprocesser. (s. 268)

MUDS (kap. 6) utgår från besläktade synsätt, men har en pessimistisk syn på utbildningssystemets förmåga, och bakomliggande politikens vilja, att bryta upp sociala hierarkier.

There are very different ways of looking at the issue of education differentiation. These vary between seeing differentiation as either inevitable and valuable to society, its schools and those in them – as in the case of individually adapted teaching content and practices of communication - to seeing it as an unfortunate bi-product of ideologically biased instruction or, as indirectly implied above, as a main intentional function of an education system designed in specific class (and political power) interests. (s. 193)

Styrdokumentet används i den specialpedagogiska inramningen som auktoritativa uttryck för goda politiska intentioner, som skolinstitutionen inte lyckas leva upp till. MUDS utgår däremot från att utbildningssystemet är ett lydigt redskap för den samhällsliga (klass)hierarkins strävan att bevara status quo. Orättvisa utfall av utbildning ser, med terminologi från citatet ovan, specialpedagogerna som ”olyckliga biprodukter”, medan de i MUDS analys är avsiktliga och politiskt skapade.

PULO-gruppen (kap. 5) använder oskrymtat en explicit normativ terminologi och formulerar sig på ytterligare ett annat sätt om olika former för och konsekvenser av differentiering:

Dålig differentiering (t.ex. parallellskolesystem, specialklasser, fast nivå-gruppering) anses bevara eller förstärka ojämlikhet mellan olika grupper och sociala skikt. Bra differentiering (t.ex. individualisering) anses motverka detta. (s. 115)

Gruppen forskar om skolutveckling och har fokus på lärares villkor. I detta sammanhang lyfter man fram differentieringen inom lärarkollektivet och visar på en rörelse mellan strävanden att utjämna och strävanden att förstärka status- och kompetensskillnader. Differentieringens mekanismer som lärarna i sitt pedagogiska arbete ska hantera präglar alltså också de egna yrkesbetingelserna.

Bedömning och betygssättning hör givetvis till de tydligaste konkreta uttrycken för värdering och differentiering. LBS (kap. 4) behandlar även de normativitet i relation till differentiering ur bedömningsperspektiv:

I detta är kvalitet i vid bemärkelse centralt: kvalitet i definition, val och behandling av kunskapsinnehåll, i ansvar för val, användning och effekter av processer och produkter och i optimeringen av människors möjligheter att lära sig så mycket som möjligt samt att i olika bedömningsituationer få visa så mycket som möjligt av vad de kan. Den konsekvensrelaterade och etiska dimensionen i detta är tydlig och innefattar följaktligen bedömning, inte enbart av det formativa slaget utan även summativ bedömning, där differentiering har en central roll. Det kan i förstone upplevas som en paradox att differentiering på detta sätt ges en positiv innebörd som knyts till en etisk dimension, när begreppet i andra sammanhang ofta, och med fog,

anses negativt. Det är dock väsentligt att komma ihåg att differentieringen i detta fall avser att på ett så adekvat och rättvisande sätt som möjligt differentiera – förvisso inte mellan människor utan mellan kvalitativa nivåer i verksamheter och i kunnande. (s. 107)

Även när det handlar om yrkesutbildning på gymnasienivå aktualiserats olika dimensioner av differentiering. Att differentiera genom att erbjuda den specifika kompetens som krävs inom olika yrken är en uppenbar uppgift, men när det gäller ungdomar är också den utjämnande funktionen tydlig. Så här beskrivs exempelvis de målsättningar som fanns i 1994 års gymnasiereform:

Samtliga program skulle innefatta kärnämnesstudier. Härigenom skulle den allmänna kompetensen hos alla ungdomar höjas, och återvändsgränder i utbildningssystemet, som varit en framträdande fråga i många utredningar alltsedan de stora skolreformerna efter andra världskriget, skulle undvikas. Man skulle kunna säga att det skedde en 'akademisering' av yrkesutbildningen. Gymnasial yrkesutbildning har ett vidare och mer omfattande utbildningsuppdrag än att endast förbereda för yrke och arbetsmarknad. (s. 231)

Det finns som framgår ovan både gemensamma drag och variationer i hur IPSs forskare definierar och värderar differentiering i skolan och i det pedagogiska forskningssammanhanget. Medan de centrala frågeställningarna i vissa miljöer handlar om hur man i skolans verksamhet på bästa möjliga sätt använder differentiering som redskap, t.ex. vid bedömning eller i yrkesutbildning, handlar det i andra sammanhang om hur hierarkisk differentiering/kategorisering, som genererats i samhället, kommer till uttryck och stöds eller motverkas i skolan. Den övergripande förståelsen för utbildningssystemets betydelse för social differentiering framstår, trots skillnader i forskningsobjekt, som gemensam. I detta avseende borde det inte finnas något hinder för samarbete mellan miljöerna, något som syns redan nu i att en rad personer deltar i mer än en miljö.

Om ”värde” och den nödvändiga normativiteten

En annan central aspekt är *värde*, som i inbjudan till medverkan i antologi utgjorde ett nyckelbegrepp. Inledningsvis i detta kapitel berördes pedagogikens ofrånkomliga normativitet och detta kommer också till uttryck på olika sätt. Det är kanske inte så svårt att identifiera en gemensam, positiv inställning till jämlikhet (jämställdhet) och rättvisa respektive en kritisk/negativ inställning till nyliberala tankegångar och därav följande organisatoriska former. Inom en sådan – gemensam – ideologisk ram finns dock uppenbara skillnader

i sättet att förhålla sig. I miljön MUDS, som alltså står för Makt, Utbildning, Demokrati och Strukturella relationer, finns explicita utgångspunkter i klassrelaterade maktskillnader och explicita ställningstaganden där förortsungdomars erfarenheter och perspektiv är centrala. Även texten från den specialpedagogiska miljön andas ett liknande normativt ställningstagande för den grupp – elever i behov av särskilt stöd – som utgör deras forskningsprojekt. En normativt färgad ”kritisk lojalitet” med skolans/utbildningssystemets samhällsuppdrag kan också skönjas i de flesta kapitlen. Det vetenskapligt distanserade förhållningssättet, som innebär att eftersträva korrekta slutsatser från relevanta och reliabla dataunderlag, förefaller i dessa miljöer vara inskrivna i en förståelse av att man som pedagogisk forskare har ett samhällsuppdrag som innebär att bidra till bästa möjliga utformning av utbildningssystemet. Detta förhållningssätt kan illustreras med ett citat från kapitel 3 (FUR-gruppen).

På ett allmänt plan är det lätt att konstatera att försämringen av de svenska elevernas resultat har sin grund i förändringarna av det svenska utbildningssystemet under 1990-talets början. Dock framstår det som en utomordentligt svår uppgift att identifiera vilka förändringar som är de viktiga, och på vilka sätt de har utövat påverkan på förutsättningar, processer och resultat.

...

Trots de utmaningar det innebär, finns det dock försök att genom bland annat kunskapsöversikter identifiera vad som framstår som möjliga förklaringar, och vilka förklaringar som kan uteslutas. ... översikter utgjorde underlag för en syntes av Skolverket (2009), som lade fram en förklaringsmodell grundad på begreppen decentralisering, segregering, differentiering och individualisering. Även om detta framstår som en intressant modell återstår dock att på ett explicit sätt pröva modellens förklaringskraft empiriskt. (s. 60)

Ett likartat förhållningssätt av distanserad, men ändå värdebaserad, kritisk analys kan man se hos PoP-gruppen:

Gemensamt för dessa olika projekt var en strävan att kritiskt granska och analysera omstrukturerings tekniker och rationaliteter, dels i termer av lokala dynamiker, och dels genom att uppmärksamma de mer övergripande systemen för internationella jämförelser som byggts ut för styrning och kontroll av formell utbildning. Omstruktureringen inom utbildningsområdet är inbäddad i sammanhang där bl.a. ’kunskapsamhälle’ och ’livslångt lärande’ är metaforer för samhällsutveckling. Metaforerna har bidragit till att skapa en förståelse av ett specifikt samhälle som vi lever i och som vi, enligt den kraftfulla politiska diskursen, ’måste’ acceptera, men även forma oss efter, för att nå upp till vad som ’krävs’ för att leva och verka i samhälle. (s. 16)

Exakt vari eventuellt normativa, värdebaserade, skiljelinjer mellan forskargrupperna går är inte enkelt att avgöra utifrån föreliggande texter. Möjligen består skillnaderna snarare i olika uppfattningar om hur forskningsuppdraget bör genomföras och vilka förpliktelser det medför än olikheter i antaganden om vad som är bra eller dåligt i utformningen av undervisning eller skolsystem. Detta för oss därmed över på ytterligare en dimension i karaktäristiken av IPSs forskningsmiljöer nämligen metodologiska ståndpunkter.

Stor eller liten skala? Metodologiska skiljelinjer

Under flera decennier är det de metodologiska ståndpunkterna som framstår som huvudföremål för kontroverser inom pedagogisk forskning. En bit in på 1970-talet dominerade ”kvantitativa” metoder för att efter hand pressas tillbaka av olika varianter av ”kvalitativa” metoder. Det är därmed närmast förvånande att det egentligen bara är i två av de åtta kapitlen som metodfrågor görs centrala. I det ena fallet handlar det om MUDS som kopplar sig till etnografisk metod och metodutveckling. Man skriver:

The MUDS group have conducted quite a lot of research that can be considered to have had a principal interest in issues of methodology, particularly in relation to ethnographic research. This is in accordance with the strong influence from ethnography on the research we have carried out. (s. 205)

Samtidigt beskriver man sig även i denna miljö som öppen för användande av alla sorters metoder och karaktäriserar gruppens olika forskningsintressen så här:

They are different in regard to theorization (e.g. Marxism, Feminism, Critical Race and/or Cultural Production and Resistance theories), scope of analysis (macro-meso-micro), and methodology (from survey research methods and quantitative analysis to ethnography). (s. 194)

Den andra grupp som explicit anger ett distinkt metodintresse är FUR-gruppen. En del av forskningen inom denna grupp handlar om analyser av olika strukturella förändringar inom utbildningsområdet. I kapitlet uppmärksammas det utbredda avståndstagandet från kvantitativa forsknings- och utvärderingsmetoder som att aggregerad information bedömdes som ointressant och statistiska mått som opålitliga och omöjliga att tolka. Man beskriver i samma kapitel även vari problemet för pedagogisk forskning med avståndstagandet från kvantitativa metoder fått för konsekvenser:

En av de mest fundamentala forskningsmetodologiska principerna är att valet av metod måste anpassas efter frågeställningens art. Det finns en mycket stor mängd forskningsfrågor inom den pedagogiska domänen som avser mer generaliserade och övergripande aspekter. För att dessa ska kunna beskrivas och förklaras krävs observationer och begrepp som kan representera sådana generaliserade och övergripande aspekter. Ovan använde vi metaforen väder och klimat för att förtydliga distinktionen mellan forskning som är kontextualiserad och situationsfokuserad å ena sidan, och forskning som är generaliserande och dekontextualiserande å andra sidan. Vi pekade där på att den svenska pedagogiken i allt större utsträckning ägnat sig åt väderrelaterade, och i allt mindre utsträckning ägnat sig åt klimatrelaterade frågor. Detta är djupt beklagligt, i synnerhet som det svenska skolsystemets transformering bara kan förstås i termer av sådana generella strukturella förändringar som motsvaras av klimatförändringar. (s. 71-72)

Det beskrivna avståndstagandet från kvantitativa metoder som beskrivs i citaten har, av de olika kapitlen att döma, ingen framträdande, om ens någon, plats i forskningsmiljöerna vid IPS. Det förefaller som om huvuddelen av de empiriska studierna under senare år har genomförts med hjälp av kvalitativa analyser, men några principiella ställningstaganden i denna riktning finns inte explicitgjorda i detta sammanhang.

Slutsatser

En fråga som ställdes inför detta arbete handlade om vad som blivit kvar av de pedagogiska forskningsfrågorna i den decimerade institutionen. En slutsats som kan dras är att klassiska pedagogiska frågor om relationer mellan övergripande strukturer och utbildningens organisation och resultat är tämligen rikligt representerade. Differentiering, som företeelse, uttryck för eller motkraft mot skeva maktförhållanden, för god individualisering eller exkludering, är ett begrepp i den pedagogiska forskningen absoluta mitt. Det har visat sig att alla miljöer med, som det verkar, lätthet kan anknyta till begreppet och relatera det till sina forskningsfält och kunskapsintressen. Det är inte självklart att variationen i sätten att närma sig frågorna är av godo. Kanske skulle alla kunna nå längre om man i högre grad förmådde ta vara på varandras resultat? Kanske skulle en gemensam begreppsapparat och tydliggörande av gemensamma grundantaganden ge större styrka för det pedagogiska fältet som helhet? Samtidigt är förstås de många perspektiven en förutsättning för att det utvecklas en rikt och varierad kunskapsmassa som är värd att ta vara på. Om målet med forskningsverksamheten fortfarande är att odla det mänskliga vetandet (och inte enbart att räkna publikationspoäng) borde de olika infalls-

vinklarna på fenomenet ”differentiering i och genom utbildning” kunna vara en fortsatt bra grogrund.

Pedagogikens ofrånkomliga normativitet, vilka värden som bör gälla för utbildningsverksamhet, är på olika vis synliga i alla grupperns texter. Även om det inte är vanligt med direkta ideologiska deklARATIONER så förefaller det finnas en bas av avståndstagande från nyliberala tendenser och ett stöd till ett system med rättvis och jämlik utbildning. Snarare än ideologiska klyftor, verkar det vara olika förhållningssätt till värdena som skiljer. Omedelbar identifikation med forskningsobjekten eller en strävan efter analytisk distans förefaller vara mer särskiljande än grundläggande värderingar *i sig*.

Metodologiskt framstår klyftorna inte heller som så djupa som man kunde förvänta sig efter flera årtionden av uppbyggnad av kvalitativa metodinriktningar med avståndstagande från kvantitativa metoder som en gemensam grund. Eftersom ingen miljö verkar vilja begränsa sig metodologiskt så kan man möjligen anta att ”metodfrågan” idag mer handlar om skillnader i praktik – kompetens och erfarenheter av att använda olika metoder – än om principiellt olika ställningstaganden.

Givet att det förefaller vara mer som förenar än som skiljer i miljöernas grundläggande forskningsperspektiv så borde grunden för samverkan i olika former vara god. På olika sätt framgår dock också av forskningspresentationerna att det redan finns ett icke ringa mått av personunioner mellan grupperna.

Tidigare utgåvor:

Editors: Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

1. KARL-GUSTAF STUKÁT *Lekskolans inverkan på barns utveckling*. Stockholm 1966
2. URBAN DAHLLÖF *Skoldifferentiering och undervisningsförlöpp*. Stockholm 1967
3. ERIK WALLIN *Spelling. Factorial and experimental studies*. Stockholm 1967
4. BENGT-ERIK ANDERSSON *Studies in adolescent behaviour. Project Yg, Youth in Göteborg*. Stockholm 1969
5. FERENCE MARTON *Structural dynamics of learning*. Stockholm 1970
6. ALLAN SVENSSON *Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment*. Stockholm 1971
7. GUNNI KÄRRBY *Child rearing and the development of moral structure*. Stockholm 1971

Editors: Urban Dahllöf, Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

8. ULF P. LUNDGREN *Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm 1972
9. LENNART LEVIN *Comparative studies in foreign-language teaching*. Stockholm 1972
10. RODNEY ÅSBERG *Primary education and national development*. Stockholm 1973
11. BJÖRN SANDGREN *Kreativ utveckling*. Stockholm 1974
12. CHRISTER BRUSLING *Microteaching - A concept in development*. Stockholm 1974
13. KJELL RUBENSON *Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män*. Göteborg 1975
14. ROGER SÄLJÖ *Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task*. Göteborg 1975
15. LARS OWE DAHLGREN *Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance*. Göteborg 1975
16. MARIE MÄNSSON *Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning*. Lund 1975
17. JAN-ERIC GUSTAFSSON *Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude - treatment interactions*. Göteborg 1976
18. MATS EKHOLM *Social utveckling i skolan. Studier och diskussion*. Göteborg 1976

19. LENNART SVENSSON *Study skill and learning*. Göteborg 1976

20. BJÖRN ANDERSSON *Science teaching and the development of thinking*. Göteborg 1976

21. JAN-ERIK PERNEMAN *Medvetenhet genom utbildning*. Göteborg 1977

Editors: Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

22. INGA WERNERSSON *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg 1977
23. BERT AGGESTEDT & ULLA TEBELIUS *Barns upplevelser av idrott*. Göteborg 1977
24. ANDERS FRANSSON *Att rädas prov och att vilja veta*. Göteborg 1978
25. ROLAND BJÖRKBERG *Föreställningar om arbete, utveckling och livsrytm*. Göteborg 1978
26. GUNILLA SVINGBY *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag*. Göteborg 1978
27. INGA ANDERSSON *Tankestilar och hemmiljö*. Göteborg 1979
28. GUNNAR STANGVIK *Self-concept and school segregation*. Göteborg 1979
29. MARGARETA KRISTIANSSON *Matematikkunskaper Lgr 62, Lgr 69*. Göteborg 1979
30. BRITT JOHANSSON *Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning*. Göteborg 1979
31. GÖRAN PATRIKSSON *Socialisation och involvering i idrott*. Göteborg 1979
32. PETER GILL *Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents*. Göteborg 1979
33. TAGE LJUNGBLAD *Förskola - grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder*. Göteborg 1980
34. BERNER LINDSTRÖM *Forms of representation, content and learning*. Göteborg 1980
35. CLAES-GÖRAN WENESTAM *Qualitative differences in retention*. Göteborg 1980
36. BRITT JOHANSSON *Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk*. Göteborg 1981
37. LEIF LYBECK *Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse*. Göteborg 1981
38. BJÖRN HASSELGREN *Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development*. Göteborg 1981

39. LENNART NILSSON *Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skräväsandets uppbörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning*. Göteborg 1981
40. GUDRUN BALKE-AURELL *Changes in ability as related to educational and occupational experience*. Göteborg 1982
41. ROGER SÄLJÖ *Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text*. Göteborg 1982
42. ULLA MARKLUND *Droger och påverkan. Eleveanalys som utgångspunkt för drogundervisning*. Göteborg 1983
43. SVEN SETTERLIND *Avslappningsträning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier*. Göteborg 1983
44. EGIL ANDERSSON & MARIA LAWENIUS *Lärares uppfattning av undervisning*. Göteborg 1983
45. JAN THEMAN *Uppfattningar av politisk makt*. Göteborg 1983
46. INGRID PRAMLING *The child's conception of learning*. Göteborg 1983
47. PER OLOF THÅNG *Vuxenlärares förhållningssätt till deltagarverfarenheter. En studie inom AMU*. Göteborg 1984
48. INGE JOHANSSON *Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete*. Göteborg 1984
49. GUNILLA SVANBERG *Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys*. Göteborg 1984
50. SVEN-ERIC REUTERBERG *Studiemedel och rekrytering till högskolan*. Göteborg 1984
51. GÖSTA DAHLGREN & LARS-ERIK OLSSON *Läsning i barnperspektiv*. Göteborg 1985
52. CHRISTINA KÄRRQVIST *Kunskapsutveckling genom experimentcentrerade dialoger i ellära*. Göteborg 1985
53. CLAES ALEXANDERSSON *Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande*. Göteborg 1985
54. LILLEMOR JERNQVIST *Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education*. Göteborg 1985
55. SOLVEIG HÄGGLUND *Sex-typing and development in an ecological perspective*. Göteborg 1986
56. INGRID CARLGREN *Lokalt utvecklingsarbete*. Göteborg 1986
57. LARSSON, ALEXANDERSSON, HELMSTAD & THÅNG *Arbetsupplevelse och utbildningssyn hos icke facklärd*. Göteborg 1986
58. ELVI WALLDAL *Studier vid gymnasieskolans världlinje. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, självuppfattning*. Göteborg 1986
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát
59. EIE ERICSSON *Foreign language teaching from the point of view of certain student activities*. Göteborg 1986
60. JAN HOLMER *Högre utbildning för lågutbildade i industrin*. Göteborg 1987
61. ANDERS HILL & TULLIE RABE *Psykiskt utvecklingsstörda i kommunal förskola*. Göteborg 1987
62. DAGMAR NEUMAN *The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach*. Göteborg 1987
63. TOMAS KROKSMARK *Fenomenografisk didaktik*. Göteborg 1987
64. ROLF LANDER *Utvärderingsforskning - till vilken nytta?* Göteborg 1987
65. TORGNY OTTOSSON *Map-reading and wayfinding*. Göteborg 1987
66. MAC MURRAY *Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning*. Göteborg 1988
67. ALBERTO NAGLE CAJES *Studievalet ur den väljandes perspektiv*. Göteborg 1988
68. GÖRAN LASSBO *Mamma - (Pappa) - barn. En utvecklingssekologisk studie av socialisation i olika familjetyper*. Göteborg 1988
69. LENA RENSTRÖM *Conceptions of matter. A phenomenographic approach*. Göteborg 1988
70. INGRID PRAMLING *Att lära barn lära*. Göteborg 1988
71. LARS FREDHOLM *Praktik som bärare av undervisnings innehåll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningshandlingar inom en totalförsvorsorganisation*. Göteborg 1988
72. OLOF F. LUNDQUIST *Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall*. Göteborg 1989
73. BO DAHLIN *Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor*. Göteborg 1989
74. SUSANNE BJÖRKDAHL ORDELL *Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv*. Göteborg 1990
75. EVA BJÖRCK-ÅKESSON *Measuring Sensation Seeking*. Göteborg 1990
76. ULLA-BRITT BLADINI *Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärares yrkesuppgifter*. Göteborg 1990

77. ELISABET ÖHRN *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadieelevers lärarkontakter.* Göteborg 1991

78. TOMAS KROKSMARK *Pedagogikens vägar till dess första svenska professur.* Göteborg 1991

Editors: Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

79. ELVI WALLDAL *Problembaserad inläring. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård.* Göteborg 1991

80. ULLA AXNER *Visuella perceptionsvärigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie.* Göteborg 1991

81. BIRGITTA KULLBERG *Learning to learn to read.* Göteborg 1991

82. CLAES ANNERSTEDT *Idrottsläraryrket och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv.* Göteborg 1991

83. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden.* Göteborg 1991

84. ELSA NORDIN *Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9.* Göteborg 1992

85. VALENTIN GONZÁLEZ *On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions.* Göteborg 1992

86. JAN-ERIK JOHANSSON *Metodikämnet i förskollärautbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning.* Göteborg 1992

87. ANN AHLBERG *Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande.* Göteborg 1992

88. ELLA DANIELSON *Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation.* Göteborg 1992

89. SHIRLEY BOOTH *Learning to program. A phenomenographic perspective.* Göteborg 1992

90. EVA BJÖRCK-ÅKESON *Samspel mellan små barn med rörelsehindrar och talhandikapp och deras föräldrar - en longitudinell studie.* Göteborg 1992

91. KARIN DAHLBERG *Helhetsyn i vården. En uppgift för sjuksköterskeutbildningen.* 1992

92. RIGMOR ERIKSSON *Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language.* 1993

93. KJELL HÄRENSTAM *Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap.* Göteborg 1993.

94. INGRID PRAMLING *Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld.* Göteborg 1994.

95. MARIANNE HANSSON SCHERMAN *Att vågra vara sjuk. En longitudinell studie av förhållningssätt till astma/allergi.* Göteborg 1994

96. MIKAEL ALEXANDERSSON *Metod och medvetande.* Göteborg 1994

97. GUN UNENGE *Pappor i föräldraköoperativa daghem. En deskriptiv studie av pappors medverkan.* Göteborg 1994

98. BJÖRN SJÖSTRÖM *Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role.* Göteborg 1995

99. MAJ ARVIDSSON *Lärares orsaks- och åtgärdsstankar om elever med svårigheter.* Göteborg 1995

100. DENNIS BEACH *Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform.* Göteborg 1995.

101. WOLMAR CHRISTENSSON *Subjektiv bedömning - som besluts och handlingsunderlag.* Göteborg 1995

102. SONJA KIHLLSTRÖM *Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder.* Göteborg 1995

103. MARITA LINDAHL *Inläring och erfarenhet. Ettårings möte med förskolans värld.* Göteborg. 1996

104. GÖRAN FOLKESTAD *Computer Based Creative Music Making - Young Peoples' Music in the Digital Age.* Göteborg 1996

105. EVA EKEBLAD *Children • Learning • Numbers. A phenomenographic excursion into first-grade children's arithmetic.* Göteborg 1996

106. HELGE STRÖMDAHL *On mole and amount of substance. A study of the dynamics of concept formation and concept attainment.* Göteborg 1996

107. MARGARETA HAMMARSTRÖM *Varför inte högskola? En longitudinell studie av olika faktors betydelse för studiebegärade ungdomars utbildningskarriär.* Göteborg 1996

108. BJÖRN MÄRDÉN *Rektors tänkande. En kritisk betraktelse av skolledarskap.* Göteborg 1996

109. GLORIA DALL'ALBA & BIÖRN HASSELGREN (EDS) *Reflections on Phenomenography - Toward a Methodology?* Göteborg 1996

110. ELISABETH HESSLEFORS ARKTOFT *I ord och handling. Innebörder av "att anknyta till elevers erfarenheter", uttryckta av lärare.* Göteborg 1996

111. BARBRO STRÖMBERG *Professionellt förhållningssätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar.* Göteborg 1997

112. HARRIET AXELSSON *Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning.* Göteborg 1997

113. ANN AHLBERG *Children's ways of handling and experiencing numbers*. Göteborg 1997
114. HUGO WIKSTRÖM *Att förstå förändring. Modellbyggande, simulering och gymnasieelevers lärande*. Göteborg 1997
115. DORIS AXELSEN *Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students*. Göteborg 1997.
116. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Handledning av sjuksköterskestuderande i klinisk praktik*. Göteborg 1997
117. OWE STRÅHLMAN *Elitidrott, karriär och avslutning*. Göteborg 1997
118. AINA TULLBERG *Teaching the 'mole'. A phenomenographic inquiry into the didactics of chemistry*. Göteborg 1997.
119. DENNIS BEACH *Symbolic Control and Power Relay Learning in Higher Professional Education*. Göteborg 1997
120. HANS-ÅKE SCHERP *Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektor, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan*. Göteborg 1998
121. STAFFAN STUKÁT *Lärares planering under och efter utbildningen*. Göteborg 1998
122. BIRGIT LENDAHL ROSENDAHL *Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor*. Göteborg 1998
123. ANN AHLBERG *Meeting Mathematics. Educational studies with young children*. Göteborg 1998
124. MONICA ROSÉN *Gender Differences in Patterns of Knowledge*. Göteborg 1998.
125. HANS BIRNIK *Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv*. Göteborg 1998
126. MARGRETH HILL *Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier*. Göteborg 1998
127. LISBETH ÅBERG-BENGTSSON *Entering a Graphicate Society. Young Children Learning Graphs and Charts*. Göteborg 1998
128. MELVIN FEFER *The Conflict of Equals: A Constructionist View of Personality Development*. Göteborg 1999
129. ULLA RUNESSON *Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innebäll*. Göteborg 1999
130. SILWA CLAESSION *"Hur tänker du då?" Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning*. Göteborg 1999
131. MONICA HANSEN *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan*. Göteborg 1999
132. JAN THELIANDER *Att studera arbetets förändring under kapitalismen. Ure och Taylor i pedagogiskt perspektiv*. Göteborg 1999
133. TOMAS SAAR *Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande*. Göteborg 1999
134. GLEN HELMSTAD *Understanding of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning*. Göteborg 1999
135. MARGARETA HOLMEGAARD *Språkmedvetenhet och ordinläring. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefälsövning i svenska som andraspråk*. Göteborg 1999
136. ALYSON MCGEE *Investigating Language Anxiety through Action Inquiry: Developing Good Research Practices*. Göteborg 1999
137. EVA GANNERUD *Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg 1999
138. TELLERVO KOPARE *Att rida stormen ut. Förlösningsberättelser i Finnmark och Sápmi*. Göteborg 1999
139. MAJA SÖDERBÄCK *Encountering Parents. Professional Action Styles among Nurses in Pediatric Care*. Göteborg 1999
140. AIRI ROVIO - JOHANSSON *Being Good at Teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higher Education*. Göteborg 1999
141. EVA JOHANSSON *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg 1999
142. KENNERT ORLENIUS *Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare*. Göteborg 1999.
143. BJÖRN MÅRDÉN *De nya hälsomissionärerna – rörelser i korsvägen mellan pedagogik och hälsopromotion*. Göteborg 1999
144. MARGARETA CARLÉN *Kunskapsbyft eller avbytarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbete*. Göteborg 1999
145. MARIA NYSTRÖM *Allvarligt psykiskt störda människors vardagliga tillvaro*. Göteborg 1999
146. ANN-KATRIN JAKOBSSON *Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program*. Göteborg 2000
147. JOANNA GIOTA *Adolescents' perceptions of school and reasons for learning*. Göteborg 2000
148. BERIT CARLSTEDT *Cognitive abilities – aspects of structure, process and measurement*. Göteborg 2000
149. MONICA REICHENBERG *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textverster*. Göteborg 2000

150. HELENA ÅBERG *Sustainable waste management in households – from international policy to everyday practice. Experiences from two Swedish field studies.* Göteborg 2000
151. BJÖRN SJÖSTRÖM & BRITT JOHANSSON *Ambulanssjukvård. Ambulanssjukvårdarens och läkares perspektiv.* Göteborg 2000
152. AGNETA NILSSON *Omvårdnadskompetens inom hemsjukvård – en deskriptiv studie.* Göteborg 2001
153. ULLA LÖFSTEDT *Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande.* Göteborg 2001
154. JÖRGEN DIMENÄS *Innehåll och interaktion. Om elevers lärande i naturvetenskaplig undervisning.* Göteborg 2001
155. BRITT MARIE APELGREN *Foreign Language Teachers' Voices. Personal Theories and Experiences of Change in Teaching English as a Foreign Language in Sweden.* Göteborg 2001
156. CHRISTINA CLIFFORDSON *Assessing empathy: Measurement characteristics and interviewer effects.* Göteborg 2001
157. INGER BERGGREN *Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet.* Göteborg 2001
158. CARINA FURÅKER *Styrning och visioner – sjuksköterskeutbildning i förändring.* Göteborg 2001
159. INGER BERNDTSSON *Förskjutna horisonter. Linsförändring och lärande i samband med synnedläggelse eller blindhet.* Göteborg 2001
160. SONJA SHERIDAN *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives.* Göteborg 2001
161. JAN BAHLLENBERG *Den otroliga verkligheten sätter spår. Om Carlo Derkerts liv och konstpedagogiska gärning.* Göteborg 2001
162. FRANK BACH *Om ljuset i tillvaron. Ett undervisningsexperiment inom optik.* Göteborg 2001
163. PIA WILLIAMS *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola.* Göteborg 2001
164. VIGDIS GRANUM *Studentenes forestillinger om sykepleie som fag og funksjon.* Göteborg 2001
165. MARIT ALVESTAD *Den komplekse planlegginga. Førskolelærarar om pedagogisk planlegging og praksis.* Göteborg 2001
166. GIRMA BERHANU *Learning-In-Context. An Ethnographic Investigation of Mediated Learning Experiences among Ethiopian Jews in Israel.* Göteborg 2001.
167. OLLE ESKILSSON *En longitudinell studie av 10 – 12-åringars förståelse av materiens förändringar.* Göteborg 2001
168. JONAS EMANUELSSON *En fråga om frågor. Hur lärares frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap.* Göteborg 2001
169. BIRGITTA GEDDA *Den offentliga bemötelsen. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i folkhälsoarbetet.* Göteborg 2001
170. FEBE FRIBERG *Pedagogiska möten mellan patienter och sjuksköterskor på en medicinsk vårdavdelning. Mot en värddidaktik på livsvärldgrund.* Göteborg 2001
171. MADELEINE BERGH *Medvetenhet om bemötande. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i närståendeundervisning.* Göteborg 2002
172. HENRIK ERIKSSON *Den diplomatiska punkten – maskulinitet och kroppsligt identitetsskapande projekt i svensk sjuksköterskeutbildning.* Göteborg 2002
173. SOLVEIG LUNDGREN *I spåren av en bemanningsförändring. En studie av sjuksköterskors arbete på en kirurgisk vårdavdelning.* Göteborg 2002
174. BIRGITTA DAVIDSSON *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola.* Göteborg 2002
175. KARI SØNDENÅ *Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskulelærarutdanning.* Göteborg 2002
176. CHRISTINE BENTLEY *The Roots of Variation of English-Teaching. A Phenomenographic Study Founded on an Alternative Basic Assumption.* Göteborg 2002
177. ÅSA MÄKITALO *Categorizing Work: Knowing, Arguing, and Social Dilemmas in Vocational Guidance.* Göteborg 2002
178. MARITA LINDAHL *VÅRDA – VÄGLEDA – LÄRA. Effekstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön.* Göteborg 2002
179. CHRISTINA BERG *Influences on schoolchildren's dietary selection. Focus on fat and fibre at breakfast.* Göteborg 2002
180. MARGARETA ASP *Vila och lärande om vila. En studie på livsvärldsfenomenologisk grund.* Göteborg 2002
181. FERENCE MARTON & PAUL MORRIS (EDS) *What matters? Discovering critical conditions of classroom learning.* Göteborg 2002
182. ROLAND SEVERIN *Dom vet vad dom talar om. En intervjustudie om elevers uppfattningar av begreppen maket och samhällsförändring.* Göteborg 2002
- Editors: Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson
183. MARLÉNE JOHANSSON *Slijdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap.* Göteborg 2002

184. INGRID SANDEROTH *Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8j*. Göteborg 2002
185. INGA-LILL JAKOBSSON *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Göteborg 2002
186. EVA-CARIN LINDGREN *Empowering Young Female Athletes – A Possible Challenge to the Male Hegemony in Sport. A Descriptive and Interventional Study*. Göteborg 2002
187. HANS RYSTEDT *Bridging practices. Simulations in education for the health-care professions*. Göteborg 2002
188. MARGARETA EKBORG *Naturvetenskaplig utbildning för hållbar utveckling? En longitudinell studie av hur studenter på grundskolläraprogrammet utvecklar för miljöundervisning relevanta kunskaper i naturkunskap*. Göteborg 2002
189. ANETTE SANDBERG *Vuxnas levärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek*. Göteborg 2002
190. GUNLÖG BREDÄNGE *Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svensk skola*. Göteborg 2003
191. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study*. Göteborg 2003
192. KERSTIN NILSSON *MANDAT – MAKT – MANAGEMENT. En studie av hur vårdnadschefers ledarskap konstrueras*. Göteborg 2003
193. YANG YANG *Measuring Socioeconomic Status and its Effects at Individual and Collective Levels: A Cross-Country Comparison*. Göteborg 2003
194. KNUT VOLDEN *Mediekunskap som mediekritikk*. Göteborg 2003.
195. LOTTA LAGER-NYQVIST *Att göra det man kan – en longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap*. Göteborg 2003
196. BRITT LINDAHL *Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet*. Göteborg 2003
197. ANN ZETTERQVIST *Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi. En intervjuundersökning med nio biologilärare*. Göteborg 2003
198. ELSIE ANDERBERG *Språkavvändningens funktion vid utveckling av kunskap om objekt*. Göteborg 2003.
199. JAN GUSTAFSSON *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. Göteborg 2003.
200. EVELYN HERMANSSON *Akademisering och professionalisering – barnmorskans utbildning i förändring*. Göteborg 2003
201. KERSTIN VON BRÖMSSSEN *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborg 2003
202. MARIANNE LINDBLAD FRIDH *Från allmänsjuksköterska till specialistsjuksköterska inom intensivvård. En studie av erfarenheter från specialistutbildningen och från den första yrkesverksamma tiden inom intensivvården*. Göteborg 2003
203. BARBRO CARLI *The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'*. Göteborg 2003
204. ELISABETH DAHLBORG-LYCKHAGE *"Systers" konstruktion och mumifiering – i TV-serier och i studenters föreställningar*. Göteborg 2003
205. ULLA HELLSTRÖM MUHLI *Att överbrygga perspektiv. En studie av bebobsbedömningsamtal inom äldreinriktat socialt arbete*. Göteborg 2003
206. KRISTINA AHLBERG *Synväндor. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erfara situationers mening under utbildningspraktik*. Göteborg 2004
207. JONAS IVARSSON *Renderings & Reasoning: Studying artifacts in human knowing*. Göteborg 2004
208. MADELEINE LÖWING *Matematikundervisningens konkreta gestaltning. En studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska ramar*. Göteborg 2004
209. PIJA EKSTRÖM *Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet*. Göteborg 2004
210. CARIN ROOS *Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola*. Göteborg 2004
211. JONAS LINDEROTH *Datorspelandets mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen*. Göteborg 2004
212. ANITA WALLIN *Evolutionsteorin i klassrummet. På väg mot en ämnesdidaktisk teori för undervisning i biologisk evolution*. Göteborg 2004
213. EVA HJÖRNE *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Göteborg 2004
214. MARIE BLIDING *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan*. Göteborg 2004
215. LARS-ERIK JONSSON *Appropriating Technologies in Educational Practices. Studies in the Contexts of Compulsory Education, Higher Education, and Fighter Pilot Training*. Göteborg 2004
216. MIA KARLSSON *An ITiS Teacher Team as a Community of Practice*. Göteborg 2004
217. SILWA CLAESSON *Lärares levda kunskap*. Göteborg 2004
218. GUN-BRITT WÄRVIK *Ambitioner att förändra och artefaktens verkan. Gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgolvet*. Göteborg 2004

219. KARIN LUMSDEN WASS *Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse.* Göteborg 2004
220. LENA DAHL *Amningspraktikens villkor. En intervjustudie av en grupp kvinnors föreställningar på och erfarenheter av amning.* Göteborg 2004
221. ULRIC BJÖRCK *Distributed Problem-Based Learning. Studies of a Pedagogical Model in Practice.* Göteborg 2004
222. ANNEKA KNUTSSON *"To the best of your knowledge and for the good of your neighbour". A study of traditional birth attendants in Addis Ababa, Ethiopia.* Göteborg 2004
223. MARIANNE DOVEMARK *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring.* Göteborg 2004
224. BJÖRN HAGLUND *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan.* Göteborg 2004
225. ANN-CHARLOTTE MÅRDSJÖ *Lärandets skiftande innebörder – uttryckta av förskollärare i vidareutbildning.* Göteborg 2005
226. INGRID GRUNDÉN *Att återerövra kroppen. En studie av livet efter en ryggmärgsskada.* Göteborg 2005
227. KARIN GUSTAFSSON & ELISABETH MELLGREN *Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person.* Göteborg 2005
228. GUNNAR NILSSON *Att äga π. Praxisnära studier av lärarstudenters arbete med geometrilaborationer.* Göteborg 2005.
229. BENGT LINDGREN *Bild, visualitet och vetande. Diskussion om bild som ett kunskapsfält inom utbildning.* Göteborg 2005
230. PETRA ANGERVALL *Jämställdhetsarbetets pedagogik. Dilemman och paradoxer i arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitet.* Göteborg 2005
231. LENNART MAGNUSSON *Designing a responsive support service for family carers of frail older people using ICT.* Göteborg 2005
232. MONICA REICHENBERG *Gymnasieelever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare.* Göteborg 2005
233. ULRICA WOLFF *Characteristics and varieties of poor readers.* Göteborg 2005
234. CECILIA NIELSEN *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem.* Göteborg 2005.
235. BERTH HEDBERG *Decision Making and Communication in Nursing Practice. Aspects of Nursing Competence.* Göteborg 2005
236. MONICA ROSÉN, EVA MYRBERG & JAN-ERIC GUSTAFSSON *Läskompetens i skolår 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in International Reading Literacy Study.* Göteborg 2005
237. INGRID HENNING LOEB *Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning. En yrkeshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor.* Göteborg 2006.
238. NIKLAS PRAMLING *Minding metaphors: Using figurative language in learning to represent.* Göteborg 2006
239. KONSTANTIN KOUGIOUMT'ZIS *Lärarkulturer och professionskoder. En komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland.* Göteborg 2006
240. STEN BÅTH *Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsupdrag.* Göteborg 2006.
241. EVA MYRBERG *Fristående skolor i Sverige – Effekter på 9-10-åriga elevers läsförståelse.* Göteborg 2006
242. MARY-ANNE HOLFVE-SABEL *Attitudes towards Swedish comprehensive school. Comparisons over time and between classrooms in grade 6.* Göteborg 2006
243. CAROLINE BERGGREN *Entering Higher Education – Gender and Class Perspectives.* Göteborg 2006
244. CRISTINA THORNELL & CARL OLIVESTAM *Kulturmöte i centralafrikansk kontext med kyrkan som arena.* Göteborg 2006
245. ARVID TREEKREM *Att leda som man lär. En arbetsmiljöpedagogisk studie av toppledares ideologier om ledarskapets taktiska potentialer.* Göteborg 2006
246. EVA GANNERUD & KARIN RÖNNERMAN *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola – en fallstudie ur ett genusperspektiv.* Göteborg 2006
247. JOHANNES LUNNEBLAD *Förskolan och mångfalden – en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område.* Göteborg 2006
248. LISA ASP-ON SJÖ *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun.* Göteborg 2006
249. EVA JOHANSSON & INGRID PRAMLING SAMUELSSON *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola.* Göteborg 2006
250. INGER BJÖRNELOO *Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning.* Göteborg 2006
251. EVA JOHANSSON *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar.* Göteborg 2006
252. MONICA PETERSSON *Att genuszappa på säker eller osäker mark. Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv.* Göteborg 2007
253. INGELA OLSSON *Handlingskompetens eller inlärard hjälplöshet? Lärandeprocesser hos verkstadsindustriarbetare.* Göteborg 2007

254. HELENA PEDERSEN *The School and the Animal Other. An Ethnography of human-animal relations in education.* Göteborg 2007
255. ELIN ERIKSEN ØDEGAARD *Meningsskaping i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger.* Göteborg 2007
256. ANNA KLERFELT *Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik.* Göteborg 2007
257. PETER ERLANDSON *Docile bodies and imaginary minds: on Schön's reflection-in-action.* Göteborg 2007
258. SONJA SHERIDAN OCH PIA WILLIAMS *Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium.* Göteborg 2007
259. INGELA ANDREASSON *Elevplanen som text - om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation.* Göteborg 2007
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam and Ingrid Pramling Samuelsson
260. ANN-SOFIE HOLM *Relationer i skolan. En studie av feminiteter och maskuliniteter i år 9.* Göteborg 2008
261. LARS-ERIK NILSSON *But can't you see they are lying: Student moral positions and ethical practices in the wake of technological change.* Göteborg 2008
262. JOHAN HÄGGSTRÖM *Teaching systems of linear equations in Sweden and China: What is made possible to learn?* Göteborg 2008
263. GUNILLA GRANATH *Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker.* Göteborg 2008
264. KARIN GRAHN *Flickor och pojkar i idrottens läromedel. Konstruktioner av genus i ungdomsträna utbildningen.* Göteborg 2008.
265. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Conceptual Models. A New Field of Research.* Göteborg 2008
266. SUSANNE GUSTAVSSON *Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminariesamtal.* Göteborg 2008
267. ANITA MATTSSON *Flexibel utbildning i praktiken. En fallstudie av pedagogiska processer i en distansutbildning med en öppen design för samarbetslärande.* Göteborg 2008
268. ANETTE EMILSON *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan.* Göteborg 2008
269. ALLI KLAPP LEKHOLM *Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics.* Göteborg 2008
270. ELISABETH BJÖRKLUND *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan.* Göteborg 2008
271. EVA NYBERG *Om livets kontinuitet. Undervisning och lärande om växters och djurs livscykel - en fallstudie i årskurs 5.* Göteborg 2008
272. CANCELLED
273. ANITA NORLUND *Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov.* Göteborg 2009
274. AGNETA SIMEONSDOTTER SVENSSON *Den pedagogiska samlngen i förskoleklassen. Barns olika sätt att erjara och hantera svårigheter.* Göteborg 2009
275. ANITA ERIKSSON *Om teori och praktik i lärarutbildningen. En etnografisk och diskursanalytisk studie.* Göteborg 2009
276. MARIA HJALMARSSON *Lärarprofessionens genusordning. En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar.* Göteborg 2009.
277. ANNE DRAGEMARK OSCARSON *Self-Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language. A Study at the Upper Secondary School Level.* Göteborg 2009
278. ANNIKA LANTZ-ANDERSSON *Framing in Educational Practices. Learning Activity, Digital Technology and the Logic of Situated Action.* Göteborg 2009
279. RAUNI KARLSSON *Demokratiska värden i förskolebarns vardag.* Göteborg 2009
280. ELISABETH FRANK *Läsförståelsen bland 9-10-åringar. Betydelsen av skolmiljö, hem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund.* Göteborg 2009
281. MONICA JOHANSSON *Anpassning och motstånd. En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetskapande.* Göteborg 2009
282. MONA NILSEN *Food for Thought. Communication and the transformation of work experience in web-based in-service training.* Göteborg 2009
283. INGA WERNERSSON (RED) *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik.* Göteborg 2009
284. SONJA SHERIDAN, INGRID PRAMLING SAMUELSSON & EVA JOHANSSON (RED) *Barns tidiga lärande. En tvärsnittstudie om förskolan som miljö för barns lärande.* Göteborg 2009
285. MARIE HJALMARSSON *Loyalitet och motstånd - anställdas agerande i ett föränderligt bemötandestarbete.* Göteborg 2009.

286. ANETTE OLIN *Skolans mötespraktik - en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. Göteborg 2009

287. MIRELLA FORSBERG AHLCRONA *Handdockans kommunikativa potential som medierande redskap i förskolan*. Göteborg 2009

288. CLAS OLANDER *Towards an interlanguage of biological evolution: Exploring students' talk and writing as an arena for sense-making*. Göteborg 2010

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Ingrid Pramling Samuelsson

289. PETER HASSELSKOG *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen*. Göteborg 2010

290. HILLEVI PRELL *Promoting dietary change. Intervening in school and recognizing health messages in commercials*. Göteborg 2010

291. DAVOUD MASOUMI *Quality Within E-learning in a Cultural Context. The case of Iran*. Göteborg 2010

292. YLVA ODENBRING *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar. Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolar ett*. Göteborg 2010

293. ANGELIKA KULLBERG *What is taught and what is learned. Professional insights gained and shared by teachers of mathematics*. Göteborg 2010

294. TORGEIR ALVESTAD *Barnehagens relasjonelle verden - små barn som kompetente aktörer i produktive forhandlinger*. Göteborg 2010

295. SYLVI VIGMO *New spaces for Language Learning. A study of student interaction in media production in English*. Göteborg 2010

296. CAROLINE RUNESDOTTER *I otakt med tiden? Folkhögskolorna i ett föränderligt fält*. Göteborg 2010

297. BIRGITTA KULLBERG *En etnografisk studie i en thailändsk grundskola på en ö i södra Thailand. I sökandet efter en framtid då nuet har nog av sitt*. Göteborg 2010

298. GUSTAV LYMER *The work of critique in architectural education*. Göteborg 2010

299. ANETTE HELLMAN *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Göteborg 2010

300. ANNIKA BERGVIKEN-RENSFELDT *Opening higher education. Discursive transformations of distance and higher education government*. Göteborg 2010

301. GETAHUN YACOB ABRAHAM *Education for Democracy? Life Orientation: Lessons on Leadership Qualities and Voting in South African Comprehensive Schools*. Göteborg 2010

302. LENA SJÖBERG *Bäst i klassen? Lärare och elever i svenska och europeiska policytexter*. Göteborg 2011

303. ANNA POST *Nordic stakeholders and sustainable catering*. Göteborg 2011

304. CECILIA KILHAMN *Making Sense of Negative Numbers*. Göteborg 2011

305. ALLAN SVENSSON (RED) *Utvärdering Genom Uppföljning. Longitudinell individforskning under ett halvsekel*. Göteborg 2011

306. NADJA CARLSSON *I kamp med skrivspråket. Vuxenstuderande med läs- och skrivsvårigheter i ett livsvärldsperspektiv*. Göteborg 2011

307. AUD TORILL MELAND *Ansvar for egen læring. Intensjoner og realiteter ved en norsk videregående skole*. Göteborg 2011

308. EVA NYBERG *Folkbildning för demokrati. Colombianska kvinnors perspektiv på kunskap som förändringskraft*. Göteborg 2011

309. SUSANNE THULIN *Lärares tal och barns nyfikenhet. Kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan*. Göteborg 2011

310. LENA FRIDLUND *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklass*. Göteborg 2011

311. TARJA ALATALO *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3. Om lärares möjligheter och hinder*. Göteborg 2011

312. LISE-LOTTE BJERVÅS *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan. En diskursanalys*. Göteborg 2011

313. ÅSE HANSSON *Ansvar för matematiklärande. Effekter av undervisningsansvar i det flerspråkiga klassrummet*. Göteborg 2011

314. MARIA REIS *Att ordna, från ordning till ordning. Yngre förskolebarns matematiserande*. Göteborg 2011

315. BENIAMIN KNUTSSON *Curriculum in the Era of Global Development – Historical Legacies and Contemporary Approaches*. Göteborg 2011

316. EVA WEST *Undervisning och lärande i naturvetenskap. Elevers lärande i relation till en forskningsbaserad undervisning om ljud, hörsel och hälsa*. Göteborg 2011

317. SIGNILD RISENFORS *Gymnaseungdomars livstolkande*. Göteborg 2011

318. EVA JOHANSSON & DONNA BERTHELSEN (Ed.) *Spaces for Solidarity and Individualism in Educational Contexts*. Göteborg 2012

319. ALASTAIR HENRY *L3 Motivation*. Göteborg 2012

320. ANN PARINDER *Ungdomars matval – erfarenheter, visioner och miljöargument i eget hushåll*. Göteborg 2012

321. ANNE KULTTI *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande*. Göteborg 2012

322. BO-LENNART EKSTRÖM *Kontroversen om D-AMP. En kontroversstudie av vetenskapligt gränsarbete och översättning mellan olika kunskapsparadigm.* Göteborg 2012
323. MUN LING LO *Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning.* Göteborg 2012
324. ULLA ANDRÉN *Self-awareness and self-knowledge in professions. Something we are or a skill we learn.* Göteborg 2012
325. KERSTIN SIGNERT *Variation och invariants i Maria Montessoris sinnestränande materiel.* Göteborg 2012
326. INGEMAR GERRBO *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken.* Göteborg 2012
327. PATRIK LILJA *Contextualizing inquiry. Negotiations of tasks, tools and actions in an upper secondary classroom.* Göteborg 2012
328. STEFAN JOHANSSON *On the Validity of Reading Assessments: Relationships Between Teacher Judgements, External Tests and Pupil Self-assessments.* Göteborg 2013
329. STEFAN PETTERSSON *Nutrition in Olympic Combat Sports. Elite athletes' dietary intake, hydration status and experiences of weight regulation.* Göteborg 2013
330. LINDA BRADLEY *Language learning and technology – student activities in web-based environments.* Göteborg 2013
331. KALLE JONASSON *Sport Has Never Been Modern.* Göteborg 2013
332. MONICA HARALDSSON STRÄNG *Yngre elevers lärande om natur. En studie av kommunikation om modeller i institutionella kontexter.* Göteborg 2013
333. ANN VALENTIN KVIST *Immigrant Groups and Cognitive Tests – Validity Issues in Relation to Vocational Training.* Göteborg 2013
334. ULRIKA BENNERSTEDT *Knowledge at play. Studies of games as members' matters.* Göteborg 2013
335. EVA ÄRLEMALM-HAGSÉR *Engagerade i världens bästa? Lärande för hållbarhet i förskolan.* Göteborg 2013
336. ANNA-KARIN WYNDHAMN *Tänka fritt, tänka rätt. En studie om värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning.* Göteborg 2013
337. LENA TYRÉN *"Vi får ju inte riktigt förutsättningarna för att genomföra det som vi vill." En studie om lärares möjligheter och hinder till förändring och förbättring i praktiken.* Göteborg 2013
338. ANNIKA LILJA *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev.* Göteborg 2013
339. MAGNUS LEVINSSON *Evidens och existens. Evidensbaserad undervisning i ljuset av lärares erfarenheter.* Göteborg 2013
340. ANNELI SCHWARTZ *Pedagogik, plats och prestationer. En etnografisk studie om en skola i förorten.* Göteborg 2013
341. ELISABET ÖHRN och LISBETH LUNDAHL (red) *Kön och karriär i akademien. En studie inom det utbildningsvetenskapliga fältet.* Göteborg 2013
342. RICHARD BALDWIN *Changing practice by reform. The recontextualisation of the Bologna process in teacher education.* Göteborg 2013
343. AGNETA JONSSON *Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan. Barns perspektiv och nuets didaktik.* Göteborg 2013
344. MARIA MAGNUSSON *Skylta med kunskap. En studie av hur barn urskiljer grafiska symboler i hem och förskola.* Göteborg 2013
345. ANNA-LENA LILLIESTAM *Aktör och struktur i historieundervisning. Om utveckling av elevers historiska resonerande.* Göteborg 2013
346. KRISTOFFER LARSSON *Kritiskt tänkande i grundskolans samhällskunskap. En fenomenografisk studie om manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap hos elever i årskurs 9.* Göteborg 2013
347. INGA WERNERSSON och INGEMAR GERRBO (red) *Differentieringens janusansikte. En antologi från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet.* Göteborg 2013

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Pia Williams

Differentieringens janusansikte

En antologi från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet

Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs Universitet har en lång och stark forskningstradition där en rad av pedagogikens klassiska frågeställningar behandlas. Åtta olika forskningsmiljöer från denna institution har, med olika infallsvinklar, bidragit till föreliggande antologi. En gemensam utgångspunkt var utbildningssystemets förändring och dess konsekvenser för olika aktörer och delsystem. I några kapitel riktas intresset i första hand mot systemnivån: direkt mot de politiska processerna, mot specifika konsekvenser av politiskt motiverade förändringar eller mot betydelsen av makt, dominans och exploatering. Andra bidrag har specifika aspekter i fokus: betyg och bedömning, arbetet med skolutveckling, yrkeskunnande, specialpedagogik respektive genusordning, kön och jämställdhet.

Begreppet differentiering framträder som centralt i samtliga bidrag oavsett teoretiska utgångspunkter och metodologiska val. Utbildningens motsägelsefulla funktioner att hålla samman och utjämna och att rangordna och särskilja blir här synligt i sina olika skepnader. Det kan handla om hur man i skolans verksamhet på bästa möjliga sätt använder differentiering som redskap till exempel i bedömning eller i yrkesutbildning. Det handlar också om hur hierarkisk social kategorisering uttrycks och stöds eller motverkas på system- och individnivå.

ISBN 978-91-7346-773-5 (tryckt)

ISBN 978-91-7346-774-2 (pdf)

ISSN 0436-1121