



INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK  
OCH SPECIALPEDAGOGIK

# Skola, lärare, samhälle

Vänbok till Sverker Lindblad

Redaktörer:

Gun-Britt Wärvik, Caroline Runesdotter, Eva Forsberg,  
Biörn Hasselgren & Fritjof Sahlström

RIPS: Rapporter från Institutionen för pedagogik och  
specialpedagogik, nr 9

© Gun-Britt Wärvik, Caroline Runesdotter, Eva Forsberg, Biörn Hasselgren  
och Fritjof Sahlström, 2016

ISBN 978-91-86857-13-4 (pdf)

ISBN 978-91-86857-15-8 (tryckt)

URL: <http://hdl.handle.net/2077/44282>

RIPS: Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik

RIPS är en digital skriftserie, startad 2011, som ges ut av institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet och publiceras som Open-Access via GUPEA (Göteborgs universitets publikationer – elektroniskt arkiv).

Redaktion: Girma Berhanu och Monica Reichenberg

# Innehåll

FÖRORD .....	9
TILL EN VÄN	
<i>Gun-Britt Wärvik, Björn Hasselgren, Eva Forsberg, Caroline Runesdotter och Fritjof Sahlström</i> .....	11
TEMA: UTBILDNING OCH SAMHÄLLE	
ETT HÖGSKOLELANDSKAP I FÖRÄNDRING	
<i>Berit Askling</i> .....	21
PLANNING SCIENCES, POLICY AND CONSERVING AS THE PROBLEM OF CHANGE: SHOULD WE TAKE SERIOUSLY THE CAUTIONS OF FOUCAULT AND RANCIERE?	
<i>Thomas S. Popkewitz</i> .....	45
EDUCATION AS A HISTORICAL PRODUCER OF NORMALITY AND DEVIANCE	
<i>Risto Rinne</i> .....	63
GOVERNING THE EDUCATION SECTOR: INTERNATIONAL TRENDS, MAIN THEMES, AND APPROACHES	
<i>Ulf P. Lundgren</i> .....	89
FRAMTIDEN SOM STYRNING: EN GENEALOGISK BETRÄKTELSE AV DET UTBILDNINGSBARA SUBJEKTET OCH PEDAGOGISK TEKNOLOGI UNDER DET TIDIGA 2000-TALET	
<i>Kenneth Petersson, Ulf Olsson, Thomas S. Popkewitz och John B. Krejler</i> .....	105
DIASPORA BIOGRAPHIES BALANCING IDEOLOGY AND UTOPIA: ON FUTURE ORIENTATIONS OF IMMIGRANT YOUTH IN A SEGREGATED SWEDEN	
<i>Joakim Lindgren</i> .....	131
NO-GO-AREA, NO-GO-SCHOOL: COMMUNITY DISCOURSES, LOCAL SCHOOL MARKET AND CHILDREN'S IDENTITY WORK	
<i>Katarina Gustafson</i> .....	153

KAPTENEN HAR ALDRIG GÅTT I SKOLAN: KOMMENTARER I ETT SOCIOKULTURELLT PERSPEKTIV	
<i>Göran Linde</i> .....	177
RÖRANDE DIALOGPEDAGOGIK OCH ALLMÄNUTBILDNING	
<i>Biörn Hasselgren, Jan-Erik Johansson och Sverker Lindblad</i> .....	187
SKOLRANKNING SOM MEDIAL HÄNDELSE	
<i>Caroline Rumesdotter, Gun-Britt Wärvik, Eva Andersson och Martin Harling</i> .....	209
TEMA: LÄROPLANSTEORI	
PROFILERING OCH VALFRIHET	
<i>Karl-Georg Ahlström</i> .....	227
“INDIVIDUAL WORK”: THE DISSEMINATION OF AN INDIVIDUALISING INNOVATION IN FINLAND AND SWEDEN	
<i>Hannu Simola</i> .....	241
TEACHERS OR TECHNIQUE? SOME THOUGHTS FOR SVERKER LINDBLAD ON CONTRADICTIONS IN EDUCATIONAL POLICY IN ICELAND	
<i>Ingólfur Ásgeir Jóhannesson</i> .....	259
CHANGING HIGHER EDUCATION IN SWEDEN: AN IDEOLOGICAL REFORM PACKAGE WITH EXPECTED OUTCOMES?	
<i>Dennis Beach</i> .....	275
PATTERNS OF CURRICULUM CHANGE	
<i>Ivor Goodson</i> .....	291
LOJALITET UPPÅT, LYHÖRDHET UTÅT OCH ÄKTHET INÅT. RELIGIONSLÄRARENS RÖSTER OM SIN UNDERVISNING - SÄRSKILT I RELIGION OCH VETENSKAP	
<i>Lars Naeslund</i> .....	301
MERITOKRATIN OCH JÄMFÖRANDE KUNSKAPSMÄTNINGAR	
<i>Eva Forsberg och Daniel Pettersson</i> .....	317

TEMA: LÄRARYRKET

LÄRARPROFESSIONALISM: LOJALITET ELLER SJÄLVSTÄNDIGHET?

*Ingrid Carlgren och Sverker Lindblad*..... 337

RECENT CHANGES IN TEACHERS' WORK IN SWEDEN:  
PROFESSIONALIZATION OR WHAT?

*Daniel Kallós och Lisbeth Lundahl* ..... 349

THE END OF THE MODERN IN TEACHING? IMPLICATIONS FOR  
PROFESSIONALISM AND WORK

*Martin Lawn*..... 371

”DET ÄR SVÅRT FÖR MIG ATT FÖRSTÅ DERAS VÄRLD ...”

OM MAPUCHEBARN I CHILENSKA LÄRARES BERÄTTELSE

*Héctor Pérez Prieto* ..... 389

LÄRARES UPPFATTNINGAR AV LÄSNING PÅ TALET'S GRUND:

BELYSNING AV EN FÖRÄNDERLIG LÄRARPROFESSIONALITET

*Kajsa Falkner* ..... 401

MEDVERKANDE FÖRFATTARE ..... 415



# Förord

Detta är en vänbok till professor Sverker Lindblad som övergått till att vara senior professor. Engagemanget, idéerna och entusiasmen att samla forskarkolleger i olika former av samarbeten är dock, som väntat, obruten. Även om mer tid frigjorts för forskning och vetenskaplig kommunikation, vill vi använda övergången som ett tillfälle att lyfta fram hans omfattande insatser i och för ämnet pedagogik.

Kretsen av kollegor som Sverker samverkat med lokalt, nationellt och internationellt är omfattande. I denna vänbok medverkar tidigare doktorander, forskare som genom åren funnits med i hans närhet som vänner och kollegor, och flera av dem som har arbetat med Sverker i två av hans senare större forskningsprojekt, EGSIE respektive PROFKNOW.

De medverkande har ombetts att antingen producera en ny text eller välja ut en egen, tidigare utgiven text för återpublicering, och därutöver beskriva hur texten kan placeras i relation till dagens skola och/eller pedagogiska forskning. Avsikten är att genom vänboken ge en bild av några utvecklingslinjer inom pedagogisk forskning. Texterna knyter också på olika sätt an till författarnas samarbete med Sverker. En del av texterna är därför skrivna på svenska och andra på engelska.

I samma anda av öppenhet som kännetecknar Sverker har vi som redaktörer valt att publicera boken i en digital skriftserie med Open-Access via GUPEA (Göteborgs universitets publikationer – elektroniskt arkiv), lätt tillgänglig för alla som vill läsa. Ett tack till Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet, som har möjliggjort detta. Vi vill även tacka Lisbeth Dahlén samt medlemmar av forskargruppen ”Pedagogik och politik” för all hjälp med formatmall och granskning av manus. Marianne Folkesson Lang, som inte längre finns med oss, har hjälpt oss att omvandla några av de äldre ”trilskande” dokumenten till redigeringsvänliga wordfiler.

Göteborg, Stockholm, Uppsala och Helsingfors i maj 2016

*Gun-Britt Wärvik, Caroline Runesdotter, Eva Forsberg, Björn Hasselgren  
och Fritjof Sahlström*





## Till en vän

*Gun-Britt Wärvik, Biörn Hasselgren, Eva Forsberg, Caroline Runesdotter och Fritjof Sahlström*

Sverker Lindblad, numera senior professor, har ett omfångsrikt akademiskt liv bakom sig, vilket tog sin början i Göteborg på det tidiga 1960-talet. Där kom han snart att fastna för ämnet pedagogik för att tidigt knytas till den dåvarande docenten och blivande professorn i Uppsala, Erik Wallin, och den något ortodoxa form av undervisningsteknologi Wallin företrädde, en icke-behavioristisk variant som utgick från att man som människa tänkte och inte enbart gjorde det som omedelbart belönades. Det blev ett antal år på den så kallade 36:an, där den pedagogiska institutionen med adress Mölndalsvägen 36, hade huvuddelen av sina lokaler, och på 85:an (på samma Mölndalsväg) i samband med att institutionen expanderade. Ja, och slutligen hamnade han verkligen i Mölndal, i den nybyggda lärarhögskolan vid foten av Änggårdsbergen, som också inrymde en pedagogisk institution, innan han i sällskap med Erik Wallin drog vidare till Uppsala. Det var under tiden på väg till Uppsala han skrev sin briljanta, om än för de flesta, outgrundliga doktorsavhandling *Simulering i undervisning: en kritisk granskning av artificiell praktik i allmänutbildning*, som publicerades i Uppsalas Acta-serie 1976.

I Erik Wallins hägn kom Sverker tidigt i kontakt med den dåtida Skolöverstyrelsen liksom med andra verk och myndigheter, som gav honom uppdrag av olika slag och som Sverker genomförde med bibehållen integritet. Samtidigt med sina externa uppdrag utvecklade Sverker, först som docent och därefter professor vid Uppsala universitet, sitt vetenskapliga intresse för skola och undervisning, och då - i motsats till många andra inom ämnet pedagogik - i ett samhällsvetenskapligt perspektiv.

Ett exempel på detta är arbetet inom den av Sverker etablerade forskargruppen UTKIK<sup>1</sup> som bildades i mitten av 1980-talet och under hans ledning utvecklade frågor som rörde relationen mellan mänskligt handlande och villkoren för detta handlande. Företeelsen ”undervisning” i sina politiska och sociala sammanhang stod i centrum. Undervisning betraktades i en bredare bemärkelse, dvs inte enbart något som ägde rum i skolan och andra utbild-

---

<sup>1</sup> UTKIK står för Utbildning: Kultur-Interaktion-Karriär. Flera av denna vänboks författare medverkade i gruppen.

ningsinstitutioner utan även i mer informella sammanhang. Tillsammans med Hector Pérez Prieto skriver Sverker:

Om man söker efter en pedagogikens kärna torde den röra *undervisning* (i ordets vida mening, inkluderande verksamhet inom såväl familj och yrkesliv som utbildning) och bildning. Det finns en självklar poäng med detta; undervisning är något som särskiljer människan som art och som är nödvändig för dess reproduktion eller återskapande. (Lindblad & Pérez Prieto 1997, 12)

Intresse riktades mot studier av skolans inre liv och pedagogiska fenomen ”underifrån”. Det gällde för forskaren att förstå aktörerna, som för UTKIK-gruppen ofta var lärare och elever, deras uppfattningar, avsikter, villkor och verktyg – och alltid i förhållande till utbildningssystem/samhälle. Gruppen arbetade med en bred repertoar när det gällde metod och teori, inte minst inom områdena livsberättelser respektive klassrumsinteraktioner. Många är de som med Sverker som handledare disputerade under hans tid vid Uppsala universitet. Genom åren har Sverker hållit fast vid sin pedagogiska grundfråga och sättet att gripa sig an den, även om kontexten varierat i takt med samhällsliga förändringar och utbildningens sociala förankring.

I början av 2000-talet, efter nästan 30 år i Uppsala, kommer Sverker tillbaka till Göteborgs universitet och den storinstitution som där skapats genom att sex olika institutioner som alla verkade inom det pedagogiska och didaktiska området gick samman.<sup>2</sup> Arbetet fortsätter i samma anda av integritet – med ansvar för forskningen och ämnet. I antologin *Mot bättre vetande. Presentationer av forskning vid Institutionen för pedagogik och didaktik* (Lindblad & Edvardsson 2006) skriver han bland annat om vikten av att stödja forskningsmiljöer och att:

främja den vetenskapliga diskussion som är nödvändig för att etablerade sanningar ska kunna ifrågasättas eller relateras till varandra och en anorlunda framtid kan ta form. För det är i argumentationen – i forskning, i utbildning och i interaktion med det omgivande samhället – som framtiden inte bara inträffar utan blir möjlig att skapa. Och det är genom samarbete och kritiska diskussioner som vi utvecklar vår väg mot bättre vetande! (s 13)

Den här boken har fått titeln *Skola, lärare, samhälle. Vänbok till Sverker Lindblad*. Kapitlen har delats in i tre olika teman, Utbildning och samhälle, Läroplansteori och Läraryrket, vilka anspelar på forskningsområden Sverker intresserar sig för och verkar inom. Författarna har fått fria händer när det gäller val av text att publicera i boken, men många av texterna har en direkt kopp-

---

<sup>2</sup> Dessa var institutionerna för Metodik, Pedagogik, Skapande ämnen, Specialpedagogik, Yrkespedagogik och Ämnesdidaktik.

ling till Sverkers arbete. Flera texter lyfter också särskilt fram den anda av öppenhet och kontaktskapande som präglar Sverkers arbete.

Flera initiativ till bildandet av nätverk och två större internationella forskningsprojekt är exempel på Sverkers förmåga att knyta ihop forskare från olika universitet runt om i världen för att tillsammans arbeta med en gemensam problematik. Flera som bidragit med texter till vänboken har också medverkat i något av projekten som har sin grund i Sverkers förmåga att identifiera aktuella samhällreliga skeenden av betydelse för skolan och dess lärare.

Det ena projektet, EGSIE (Education Governance and Social Integration and Exclusion),<sup>3</sup> pågick under senare delen av 1990-talet. Ett 60-tal forskare, doktorander och studenter från nio länder medverkade: Australien, Finland, Grekland, Island, Portugal, Tyskland, Spanien, Storbritannien (England och Skottland) och Sverige. En stark politisk tilltro till styrning genom mål och resultat gjorde sig gällande, ofta knutet till företeelser som avreglerat och decentraliserat beslutsfattande, marknadisering och ansvarsskyldighet. Resonemang som dessa understöddes inte minst av EU och byggde på förhoppningen om att det skulle leda till förnyelse och vitalisering av skolan. Samtidigt fanns en inkluderings- och exkluderingsproblematik som skolan förväntades tackla. I projektet studerades hur styrningen av skolan och hanterandet av social inkludering kom till uttryck i olika nationella och lokala sammanhang. Jämlikhetsproblematiken var central, vilket även innefattade frågan om *hur* kategorier av människor konstruerades och användes för att identifiera inkludering och exkludering. I slutrapporten visade rapporterna från de olika ländernas presentationer stor överensstämmelse och pekade på behovet av en förändrad styrning. Politiker och andra makthavare inom skolans värld uttryckte vad som närmast kunde liknas vid en slags fatalism, när de inte kunde se andra alternativ än de nya sätten att styra skolan. Lärare och elever påverkades av styrningen, men om dem som inte passade in i det nya sättet att styra skolan rådde tystnad (Lindblad & Popkewitz 2001). Projektet manade till en analytisk och problematiserande hållning till ”tankestilar”<sup>4</sup> i bruk:

A major conclusion in terms of education policy making is the need to problematize current stories of educational progress. There is a need for more reflexive and intellectual understanding of changes in education governance and the systems of reason that are used for educational changes as well as for social inclusion and exclusion of youth. (Lindblad & Popkewitz 2001, 2)

Två av vänbokens kapitel är skrivna några år före det att EGSIE startade. Det gäller Daniel Kallós och Lisbeth Lundahl med *Recent changes in teachers' work in Sweden: Professionalisation or what?*, respektive Martins Lawn med *The end of the*

<sup>3</sup> Finansierat av Europeiska kommissionen TSER, FP 4.

<sup>4</sup> Jfr Lindblad, Pettersson och Popkewitz 2015.

*modern in teaching: Implications for professionalism and work.* I sina kommentarer skriver författarna att ursprunget till texterna var två seminarier vid Uppsala universitet respektive Kings College i London där Sverker spelade en central roll. Brittiska och svenska utbildningsforskare träffades för att analysera och diskutera vad de upplevt som likartade strömningar inom de båda länderna när det gällde utbildningspolitiska rörelser och förändringar i styrningen av skolan. Det handlar i båda kapitlen om förändrade relationer mellan staten och lärarna som även betonar vikten av internationella jämförelser. Forskarna kunde också notera att det som till synes kunde framställas som liknande förändringsprocesser kunde ha helt olika nationella uttryck. Dessa seminarier och de båda kapitlen vi publicerat i vänboken kan betraktas som en del av upprinelsen till inte bara EGSIE utan även det senare PROFKNOW då dessa projekt knyter an till näraliggande problemområden: förändringen i styrning och dess olika lokala uttrycksformer.

PROFKNOW, *Professional knowledge under restructuring in European welfare state education and health care*,<sup>5</sup> pågick under senare halvan av 2000-talet och tog vid där EGSIE slutade, men med en något annorlunda infallsvinkel. Omkring 30 forskare och doktorander från sju europeiska länder medverkade: England, Finland, Grekland, Irland, Portugal, Spanien och Sverige. Länderna var valda för att med utgångspunkt i Gösta Esping-Andersens (1990) typologi representera olika välfärdsmodeller.<sup>6</sup> Projektet studerade omstrukturering med utgångspunkt i hur den formades genom två yrkesgruppers arbete, lärare respektive sjuksköterskor. Kunde det finnas fog att tala om professionell omorientering, och i så fall, på vilket sätt denna kunde ta sig uttryck? Det var alltså inte enbart skolans omvandling utan även vårdens som var föremål för projektets intresse. En av utgångspunkterna var att det inte räcker att studera politiska beslut och försök till förändring för att kunna hävda att en förändring äger rum. Skolan och vården betraktades som robusta samhällsinstitutioner som mycket väl kunde tänkas bevara sina grundläggande handlingsmönster, trots förändrat innehåll i den politiska diskussionen om hur skolan och vården skulle styras och organiseras. Därför var det viktigt att studera omstruktureringens innebörder ur ett verksamhetsperspektiv. I projektet handlade det om lärares och sjuksköterskors arbete samt deras yrkesmässiga positioner. Det var dock inte enbart statlig styrning som var i fokus. Båda grupperna har i sitt dagliga arbete nära kontakt med elever (och deras föräldrar) respektive patienter. Genom valfrihetsreformer och marknadisering är lärare och sjuksköterskor även ”utsatta” för tryck från klienterna vilket kan få betydelse för den professionella expertis som krävs i arbetet. De jämförande infallsvinklarna var flera: mellan länder, professioner och generationer. Trots

<sup>5</sup> Finansierat av Europeiska kommissionen TSER, FP 6. För Sveriges del även av VR-UVK med Lindblad som projektledare.

<sup>6</sup> Liberal, konservativ respektive socialdemokratisk (Esping-Andersen 1990).

att omstruktureringen visade sig vara ett påtagligt närvarande tema i samtliga medverkande länder framstod professionerna som förhållandevis robusta. Det fanns dock stora skillnader mellan länderna, även om samma omstrukturerande tendenser, som ökande dokumentation och krav från klienter, gjorde sig gällande. PROFKNOW bidrog därigenom till en mer differentierad syn på frågan om omstrukturering av skola och vård. Projektet visade på variationen i hur de olika omstrukturerande teknikerna översattes, och hur nationell välfärdspolitik och institutionella handlingsmönster hade stor betydelse för vilka uttryck det kunde ta sig (Lindblad & Goodson 2011; Houtsonen & Wärvik 2009).

Frågan om kontextualisering i förhållande till ILSA (International Large Scale Assessments) är ett återkommande tema i Sverkers forskning under senare år. Det handlar då särskilt om analyser av ”gråzonen”, rummet mellan forskning och policy där ILSA-resultat översätts till bedömning och rankning av utbildningssystem, samt där argument, strategier och föreskrifter utvecklas för formande av dessa system och dess verksamheter inom utbildningsväsendet. I gråzonen har inflytelserika aktörer, exempelvis privata managementföretag som McKinsey & Company eller organisationer som OECD, skaffat sig stort inflytande (se t ex Lindblad, Pettersson & Popkewitz 2015).

Sverker har hela tiden visat ett stort intresse för pedagogikämnet och det pedagogiska kunskapsområdets organisering. Främst har det kommit till uttryck genom engagemang i olika vetenskapliga föreningar där han har haft ett avgörande inflytande när det gäller NFPP (Nordisk Förening för Pedagogisk Forskning), numera NERA. Han var med om att grunda föreningen, var dess ordförande mellan åren 1973–1975 och har sedan under flera perioder haft styrelseuppdrag. Även på internationell nivå har han engagerat sig, t ex i EERA (European Education Research Association) där han var ordförande mellan åren 1999–2001. Hans särskilda intresse för hur lärare tänker bidrog till att han var med att starta föreningen ISATT (International Study Association of Teacher and Teaching), där TT under det första tiotalet år stod för Teacher Thinking. Föreningen bildades i början av 80-talet.

Intresset för ämnet pedagogik som vetenskaplig disciplin gjorde att Sverker särskilt kom att känna ansvar för att det skulle ges bättre möjligheter att publicera och kanske ännu viktigare, att diskutera och kritiskt ifrågasätta, pågående och avslutad forskning. I likhet med övriga nordiska länder, saknades inom svensk pedagogisk forskning möjligheter att på det egna språket publicera sakkunniggranskade vetenskapliga artiklar. Fram till det senaste sekelskiftet skedde huvudsakligen publiceringen i rapportserier från respektive pedagogisk institution. Med NFPP föddes tidskriften Nordisk Pedagogik, efter 2009 Nordic Studies in Education, där man på de nordiska språken (det finska språket undantaget) men även på engelska, kunde publicera vetenskapliga texter. Tillsammans med Mats Ekholm och Jan-Eric Gustafsson såg Sverker

till att man fick en motsvarande svensk tidskrift, *Pedagogisk Forskning i Sverige*, som kom med sitt första nummer 1996 och som sedan dess årligen utkommit med fyra nummer.

För att ytterligare stärka den pedagogiska forskningen tog Sverker initiativ till att starta SWERA (Swedish Education Research Association), en bit in på 2000-talet. SWERA ansvarar numera för *Pedagogisk Forskning i Sverige*.

SWERA har formats till en kollegial plattform för analyser och diskussioner av det pedagogiska kunskapsområdets sociala och innehållsliga organisering där frågor som berör såväl forskningspolitik och tidskrifter som grundutbildning och forskarutbildning lyfts fram. Det finns en ambition att genom rådslag och samarbeten inom olika områden utveckla alternativa lösningar på kollegial grund. Sverkers förmåga att identifiera brännande samhällsfrågor av vikt för forskningen inom det pedagogiska området kommer här väl till pass.

Genom decennierna har Sverker även engagerat sig i utvecklingen av utbildning på alla nivåer. Han har utvecklat kurser och han har undervisat. Lärarutbildningen och lärares fortbildning ligger honom varmt om hjärtat. Han har handlett långt mer än 20 doktorander fram till disputation och är fortfarande aktiv handledare för doktorander. Under senare år har han varit med och utvecklat det treåriga kandidatprogrammet i pedagogik vid Institutionen för pedagogisk och specialpedagogik, Göteborgs universitet, där han också under en period varit vetenskaplig ledare.

Sverkers forskning handlar mer övergripande om hur pedagogiska processer och system formas och legitimeras, hur detta hänger samman med olika tendenser i samhället samt vad det innebär för förhållandet av människor och institutioner. Det är denna pedagogiska grundfråga som alltid stått i centrum för hans forskning och som går igen i hans arbete med kandidatprogrammet i pedagogik. Forskningsmetoderna har varierat, allt från observationer och livsberättelseintervjuer till policyanalyser och stora survey-studier. Forskningen är med andra ord mer driven av en fråga och de för forskningen lämpliga metoderna och kännetecknas av att teoretisera på empirisk grund.

I detta kapitel har vi tecknat några drag av den mångsidighet som kännetecknar Sverkers arbete, även om den bild vi kan ge är långt ifrån heltäckande. Sverker har varit ledare för många forskningsprojekt och han har en omfattande vetenskaplig produktion med många infallsvinklar innefattande komparativ pedagogik, klassrumsstudier, läroplansteori och professionsstudier mm, samt sist men inte minst, den högre utbildningen och vetenskaplig organisering. Därigenom har han också under mer än fyra decennier varit med om att forma utvecklingen inom svensk pedagogisk forskning. Bokens kapitel knyter på olika sätt an till hans forskningsintresse och rör hans grundläggande pedagogiska fråga inom området skolan och styrningen av utbildningssystem, inklusive den högre utbildningen.

Vi vill avsluta kapitlet genom att återigen lyfta fram Sverkers intellektuella integritet som forskare. EU som forskningsfinansiär betonar starkt spridningen av resultaten till relevanta samhällsaktörer vilket förstås är vällovligt och viktigt. Ett problem som därmed kan uppstå är att forskaren agerar utbildningsplanerare med förhoppningen att påverka formandet av en önskvärd framtid. Tom Popkewitz bidrag till boken, *Planning sciences, policy and conserving as the problem of change: Should we take seriously the cautions of Foucault and Rancière?* tar utgångspunkt i problemet genom att hänvisa till Sverkers hållning inför formuleringen av EGSIE-projektets slutrapport till kommissionen:

Sverker ... stated that from the Swedish point of view, the reason that policy makers ask for social science research is to provide new insights into the social problems and issues at hand. He commented further that the policy makers had the public responsibility of planning and it was not the role of the academic to “tell” them what to do. (Popkewitz 2016, 45)

Så kallad evidensbaserad forskning är idag en del av en stark diskurs när det gäller både formandet av policy och styrningen av skolan. Vi menar därför att det är viktigt att påminna om Sverkers hållning, där forskningens uppgifter inte sammansmälter med politikens och utbildningsplaneringens. Som Tom Popkewitz pekar på i sitt kapitel, är det planeringens uppgifter att tämja osäkerhet och reducera komplexitet. Den forskning som strävar efter direkt praktisk nytta och förändring riskerar därmed att väja för komplexitet och kan därigenom ironiskt nog leda till konservering av det redan existerande.

## Referenser

- Esping-Andersen, G. (1990). *The three worlds of welfare capitalism*, Cambridge: Polity.
- Goodson, I. & Lindblad, S. (Eds.). (2010). *Professional knowledge and educational restructuring in Europe*. Rotterdam and Taipei: Sense.
- Houtsonen, J. & Wärvik, G-B. (Eds.). (2009). *European nurses' life and work under restructuring*. Rotterdam and Taipei: Sense.
- Kallós, D. & Lundahl, L. (2016). Recent changes in teachers' work in Sweden: Professionalization or what? I G-B. Wärvik, C. Runesdotter, E. Forsberg, B. Hasselgren & F. Sahlström. (Eds.). *Skola – lärare – samhälle. Vänbok till Sverker Lindblad*. Göteborg: Göteborgs universitet. Institutionen för pedagogik och specialpedagogik. RIPS.
- Lawn, M. (2016). The end of the modern in teaching? Implications for professionalism and work. I G-B. Wärvik, C. Runesdotter, E. Forsberg, B. Hasselgren & F. Sahlström. (Eds.). *Skola – lärare – samhälle. Vänbok till Sverker Lindblad*. Göteborg: Göteborgs universitet. Institutionen för pedagogik och specialpedagogik. RIPS.
- Lindblad, S. (1976). *Simulering i undervisning. En kritisk granskning av artificiell praktik i allmänutbildning*. Uppsala. Uppsala Studies in Education 2. Acta Universitatis Upsaliensis.
- Lindblad, S. & Edvardsson, A. (2006). *Mot bättre vetande. Presentationer av forskning vid Institutionen för pedagogik och didaktik*. Göteborg: Göteborgs universitet. Institutionen för pedagogik och didaktik. IPD-rapporter.

## SKOLA, LÄRARE, SAMHÄLLE

- Lindblad, S. & Pérez Prieto, H. (red). (1997). *Utbildning: Kultur – interaktion – karriär. Sidor av en forskningsgrupp*. Uppsala: Pedagogiska institutionen. Uppsala universitet. Pedagogisk forskning i Uppsala 128.
- Lindblad, S., Pettersson, D. & Popkewitz, T.S. (2015). *International comparisons of school results. A systematic review of research on large scale assessments in education*. Stockholm: Vetenskapsrådet. <https://publikationer.vr.se/produkt/international-comparisons-of-school-results-a-systematic-review-of-research-on-large-scale-assessments-in-education/> [retrieved 2016-02-01]
- Lindblad, S. & Popkewitz, T.S. (2001). *Educational restructuring: International perspectives on traveling policies*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Popkewitz, T.S. (2016). Planning sciences, policy and conserving as the problem of change: Should we take seriously the cautions of Foucault and Rancière? I G-B. Wärvik, C. Runesdotter, E. Forsberg, B. Hasselgren & F. Sahlström. (Eds.). *Skola – lärare – samhälle. Vänbok till Sverker Lindblad*. Göteborg: Göteborgs universitet. Institutionen för pedagogik och specialpedagogik. RIPS.



Tema: Utbildning och samhälle



# Ett högskolelandskap i förändring

*Berit Asklind*

## Förord

Sverker knöts till Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet, 1968 som amanuens och lämnade institutionen som professor i pedagogik med pension 2013. Däremellan, under 10 år, var Sverker professor i pedagogik vid Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet. När Sverker började sina universitetsstudier vid mitten av 1960-talet var drygt 60.000 inskriva vid något av de 9 statliga lärosäten, som då gav akademisk utbildning. Idag är cirka 450.000 studenter registrerade vid något av de sammanlagt 48 lärosäten (universitet och högskolor) som ger högre utbildning.<sup>1</sup>

I mitt bidrag skall jag teckna några huvuddrag i de senaste årtiondenas reformer och reformeffekter inom högskoleområdet och peka på behovet av fördjupande empiriska studier av det svenska högskolelandskapets lärosäten och hur ledning, personal och studenter agerar för att vinna legitimitet gentemot såväl externa som interna krav och förväntningar. Min ambition är att stimulera till en teori- och metoddiskussion om hur de pågående förändringarna kan utforskas med avseende på verksamhetsidéer, handlingsstrategier och personalens arbetsvillkor.

## Inledning

Som en röd tråd genom alla svenska högskolelagar och förordningar sedan 1960-talet löper ambitionen att trots ökat antal studenter och lärosäten, nya kunskapsområden och nya typer av utbildningar värna om det nära samspelet mellan forskning och undervisning, det s k Humboldtska arvet (se Andrén 2013). För alla verksamma inom den högre utbildningen är detta nära samband en stimulerande utmaning, men skapar också frustration kring hur sambanden skall kunna realiseras inom ett system med massutbildning och förväntad likvärdig kvalitet, samtidigt som en tydlig värdeförskjutning under senaste årtionden ägt rum i synen på forskningens betydelse för samhällsutvecklingen.

---

<sup>1</sup>Universitetskanslersämbetets NU-statistikdatabas.

### *Den högre utbildningens funktioner*

Expansionen, som började under 1950-talet och tog fart under 1960-talet, byggde på antaganden om forskningens och den högre utbildningens nytta för både samhälle och individer och att nyttan skulle ha både ekonomiska och socialpolitiska förtecken för båda kategorierna. Med en blick tillbaka på svenska förhållanden kan man konstatera att 1977 års högskolereform innebar att staten inte bara inkorporerade en rad yrkesutbildningar, som tidigare legat utanför akademien, utan också innehållsligt styrde den inre verksamheten inom samtliga discipliner/ämnen i riktning mot arbetsmarknadsanpassning. Tillträdet till högre utbildning reglerades utifrån socialpolitiska jämlikhetsmål. Den centralistiska planeringen från 1977 års reform vittrade gradvis sönder och upplöstes till slut genom 1993 års sk frihetsreform – en reform som återgav akademien inflytande över utbildningarnas upplägg och innehåll men samtidigt, genom den prestationsrelaterade resurstilldelningen, introducerade det effektivitets- och kvalitetstänkande som sedan dess vuxit i styrka. De ekonomiska styrinstrument som numera gäller har framför allt nyttan av forskning i fokus, samtidigt som högskolan i sina olika delar fortfarande förväntas svara mot den mångfald av samhälls- och individmål som 1977 års reform introducerade. (Askling 2012a, b).

Expansionen vilade på nationella antaganden om den högre utbildningens – liksom hela det offentliga utbildningssystemets – möjligheter att med hjälp av sina egna professionella kompetensresurser skapa goda utvecklingsmöjligheter, socialt, kulturellt och ekonomiskt, för både samhälle och individer. Dagens politiska förväntningar på den högre utbildningen däremot vilar mer uttalat på internationellt framförda antaganden om direkta ekonomiska vinster för nationen på den internationella kunskapsmarknaden av en utbyggnad av den högre utbildningen och en inriktning mot mer nyttoinriktad och direkt tillämpbar forskning. EU-kommissionen och OECD är här kraftiga aktörer och lärosätenas ökade självstyre är kringgärdat av olika typer av effektivitets- och kvalitetsmätande indikatorsmått, vars utslag tolkas och värderas både internt och av många olika externa intressenter.

Då som nu upplevs förändringarna mest påtagligt inom humaniora och samhällsvetenskap. 1977 gällde det en anpassning till den inhemska arbetsmarknaden genom en tvingande planering av utbildningsutbudet, nu gäller det styrning genom ekonomiska incitament på en internationell kunskapsmarknad där samhällsvetenskaplig och humanistisk forskning har svårt att hävda sig, dels genom att inte vara direkt tillämpbar och nyttig, dels genom annorlunda publiceringstraditioner. Mot förväntningarna på nyttoinriktad forskning, som kan omsättas direkt i nationalekonomiskt lönande verksamheter eller genom evidensbaserade riktlinjer för effektivitetshöjningar inom den offentliga sektorn (skola, vård och omsorg), står uppfattningen att ett samhälle för sin utveckling också måste ge utrymme för en självständig, kritiskt granskande, be-

greppsutvecklande forskning. Det är i dag svårt för de enskilda lärosätena att förena mångfalden av funktioner och förutsättningar, t ex variation i utbildningsuppdrag, rekrytering av nya kategorier av studenter och utvecklingsbefrämjande relationer till närregioner med det ekonomiska styrsystemets enhetliga krav på mätbara prestationer och produkter.

### *Akademisk frihet och institutionell autonomi*

Det finns en motsättning mellan att uppfatta den högre utbildningens lärosäten som relativt autonoma samhällsinstitutioner eller som politiska instrument för en ekonomisk utveckling. Det finns också olika uppfattningar om hur lärosätena skall ledas och utvecklas: genom den traditionella akademiska friheten som i hög grad vilar på de professionella akademikernas eget ansvarstagande för sina ämnes- och kunskapsområden eller genom en exekutiv ledning för lärosäten som fått ökad handlingsfrihet (ökad institutionell autonomi) från statens/ägarnas sida. Den tidigare grunden för universitetens självständighet var byggd på tilltro till de professionella att genom valda företrädare ta ansvar för verksamheterna forskning och utbildning. Genom avreglering och New Public Management (NPM)-inspirerade reformer har den professionella självständigheten ersatts av en ökad institutionell autonomi där universiteten förväntas agera som strategiska aktörer samtidigt som de utsätts för ökade krav på redovisningar och insyn från regeringen. Tidigare regelverk har ersatts av styrinstrument i form av uppföljningar och utvärderingar, ofta med bruk av olika typer av indikatorer.

Hur ledningen skall utövas på de olika lärosätena och hur inflytande över beslut om verksamheten skall fördelas, debatteras livligt. Den unika sakkunskap som finns bland lärare och forskare, den lagstadgade rätten till medinflytande för alla anställda, samt studenternas rätt att få göra sina röster hörda måste balanseras mot statens inflytande som huvudman och allmänhetens insyn som skattebetalare. Det traditionella akademiska kollegiala ledarskapet med valda ledare som företräder sina kolleger utmanas nu av en ledningsmodell som utmärks av ett linjeorganiserat, hierarkiskt ledarskap med tillsatta ledare. I Sverige har, som bl a Ahlbäck-Öberg (2011) visat, autonomireformen och dess avreglering inneburit att det kollegiala styret, t ex i fakultetsnämnder, tappat sitt konstitutionella stöd (de föreskrivs inte längre som obligatoriska organ). Därmed har det blivit en direkt försvagning av det kollegiala inflytandet i beslutsprocesserna. Inom vissa lärosäten har det kollegiala beslutsfattandet ersatts av en tydligt hierarkisk linjestyrning (Sundberg 2013).

### *Reaktioner från Akademin*

De förändrade förutsättningarna för de verksamma har under senare år kommit att uppmärksammas i olika sammanhang. SACO-tidningen Universitetsläraren har haft många inlägg, i vilka universitetslärare vittnat om svårigheter

att bibehålla kvaliteten i undervisningen och i examinationen när studentkullarna visar upp stor spridning i förkunskaper och studieförmåga och när, dessutom, resurstilldelning är beroende av examinationsfrekvensen. Dessutom tar många nytillkomna, närmast administrativa arbetsuppgifter, både tid och kraft från kärnverksamheten, undervisning och forskning.<sup>2</sup> Det akademiska professionella ansvarstagandet för kvalitet i innehåll och examination kompletteras nu med att forskare och lärare själva måste medverka i sådana administrativa processer som skall möta kraven på insyn och effektivitet.

I Uppsala har forskare inom några humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnen formulerat ett upprop till försvar för professionalismen och mot den tydliga tendensen att det kollegiala styret alltmer ersätts av en hierarkisk linjestyrning.<sup>3</sup> De har därmed tagit på sig en aktiv och kritisk aktörsroll i den pågående implementeringen av autonomireformen. De professionella har, menar de, tappat kontrollen över sitt arbete till förmån för aktörer som anlägger ett ytligt effektivitetsperspektiv på arbetet med hjälp av olika tekniker för styrning och utvärdering. Även om gruppen finns inom ett universitet är man noga med att framhålla att kritiken inte enbart gäller det egna universitetet och inte enbart högskoleområdet utan många offentliga verksamheter i vilka NPM fått stort genomslag. I en symposierapport (Rider m fl 2013) varnas i skarpa ordalag för en deprofessionalisering av den akademiska professionen om ingen bjuder motstånd mot de organisatoriska förändringar som genomförs i autonomireformens spår. Symposiearrangörerna vill fungera som visseblåsare genom att peka på dessa förändringsprocesser.

Liknande kritiska reaktioner redovisas också i en mindre etnografisk studie, genomförd av Beach (2013). De resultat Beach rapporterar rörande inställningen bland lärare och administratörer till de nya styrformer som introduceras är dock inte entydiga. Där finns variation mellan olika fakultets- och ämnesområden. Medan inställningen överlag är negativ inom humaniora och samhällsvetenskap och inom lärar- och sjuksköterskeutbildningarna, tycks inställningen vara klart positiv bland lärare och administratörer inom områdena ekonomi och teknik.

Mot bilden av en hotad akademisk profession finns alltså bilder, som signalerar ett bejakande av förändring i ett system, som blivit både omfattande och svåröverskådligt och dessutom kostsamt för staten. Att de professionella i den högre utbildningen har olika uppfattningar om de förändringar de utsätts för kan förklaras med att den högre utbildningen numera antagligen erbjuder många olika ”verkligheter” för sina anställda. Förutom de tidigare dokumenterade och närmast förgivettagna disciplinära skillnaderna inom universitets-

---

<sup>2</sup> Motsvarande reaktioner om hot mot de professionella kärnuppgifterna har också förts fram i t ex Läkartidningen, t ex 2014, 18–19.

<sup>3</sup> Professionsförbundets upprop, Uppsala 2013-11-11. Bland tillskyndarna av förbundet finns forskare vid bl a Ekonomisk historiska institutionen, Uppsala universitet.

världen (se t ex Becher 1989; Henkel 2000) så tycks dagens svenska högskole-system rymma lärosäten med stor variation i socialt och kulturellt avseende för de anställda. Utifrån analyser av hur studenter söker sig till olika svenska lärosäten och dessa lärosätens utbildningsutbud kan man, enligt Olofsson (2012), skilja mellan traditionella universiteten, forskningstunga specialuniversitet, professionshögskolor och regionala högskolor. Studenter söker sig till och rekryteras till lärosäten, utbildningar och institutioner i ett högskolelandskap som är tydligt stratifierat med avseende på studenternas sociala och utbildningsmässiga bakgrund och studiernas upplevda svårighetsgrad och ”prestige” (Börjesson 2007). Denna stratifiering ger antagligen i grunden olika arbetsuppgifter – och miljöer – för dem som är forskare, lärare eller administratörer beroende på vilket lärosäte de är verksamma vid.

Mot bakgrund av egen (Bauer m fl 1999; Askling & Henkel 2000) och andras forskning om högre utbildning vill jag pröva att med en komparativ ansats jämföra förhållandena för olika typer av lärosäten och olika slag av ämnesområden för att få ökad förståelse för hur anställningsvillkor och arbetsförhållanden kan gestalta sig för dagens akademiska forskare och lärare. I debatten behandlas ofta den högre utbildningen, akademisk frihet och den professionella akademikern som nationellt ensartade företeelser. Jag vill stimulera till empirisk forskning som kan nyansera bilden av lärosäten och personal i det svenska högskolelandskapet.

## Den högre utbildningen – en samhällsinstitution i förändring

De förändringar av högskolelandskapets struktur, relation till staten och inre dynamik som nu väcker blandade reaktioner bland anställda inom den högre utbildningen är inte unika för Sverige. Praktiskt taget alla västeuropeiska länder har genomfört ungefär samma typ av förändringar i sina högskolesystem nästan samtidigt. Man kan, med Musselin (2005), tänka sig en rad samverkande förhållanden som medverkar till likheten och samtidigheten. Alla högskolesystem tycks ha likartade funktioner i sina respektive samhällen och har mött ungefär samma typ av svårigheter vid samma tidpunkt. Vissa generella idéer för den offentliga sektorn och företagande, som t ex NPM, sprids (dissemineras) ungefär samtidigt. Den påverkanskraft som de europeiska samarbetsorganen utövar, OECD och EU-kommissionen, kan vara ytterligare en förklaring. De lösningar som valts för att genom reformer bejaka och samtidigt bemästra expansionen har varit influerade av internationella strömningar men som regel fått en utformning som varit rotad i den inhemska samhällsutvecklingen och utbildningstraditionen.

När de europeiska rektorerna undertecknade Magna Charta Universitatum i samband med Bolognauniversitetets 900-årsjubileum 1988 väcktes förhopp-

ningar om ett erkännande av universitetens egenvärde och oberoende. De olika deklARATIONER som därefter under årens lopp undertecknats av de europeiska utbildningsministrarna har emellertid gett andra signaler. Den högre utbildningen tillskrivs stor roll för kunskapsproduktionen och för den ekonomiska utvecklingen och har därför hamnat högt på EU-kommissionens agenda – trots att kommissionen egentligen inte primärt skall syssla med utbildningsfrågor. De europeiska rektorernas vision om universitetens kulturella primat har alltmer ersatts av en betydligt mer nyttoinriktad, teknokratisk syn på universitetens uppgifter på den internationella kunskapsmarknaden. Lärosätena har öppnats för marknadskrafter och kunskapen värderas utifrån nytthet och användbarhet på dessa marknader.

Den högre utbildningen ses som en viktig faktor i respektive lands ekonomiska utveckling – men också som en mycket dyrbar verksamhet och en politiskt känslig verksamhet eftersom den involverar så många individer (studenter, personal, avnämare). Samtidigt som politiker vill värna om det unika i denna samhällsinstitution (den kreativa kraften), så finns det också stort intresse av att kontrollera den och få den att fungera på ett ekonomiskt effektivt sätt. Många av de studier som gjorts under senare år, i vilka den högre utbildningens förändringar och reformer varit i fokus har väckt frågan: Vad händer med universiteten som samhällsinstitutioner och organisationer när de å ena sidan framstår som allt viktigare för samhället, men å andra sidan måste garanteras ett stort mått av autonomi i sin inre verksamhet för att fungera som en positiv utvecklingskraft? (Gornitzka m fl 2005; Bleiklie & Kogan 2007; Maassen & Olsen 2007; Amaral 2008; Paradeise m fl 2009; Enders m fl 2011; Vucasovic m fl 2012; Bleiklie & Michelsen 2013).

I början av 1980-talet lanserades idéer om självreglering och NPM baserade på neoliberala ekonomiska teorier. Övergången till NPM har ändrat den hierarkiska *vertikala* relationen mellan staten och lärosäten (med ökad autonomi men mer uttalat exekutivt ledarskap och linjestyrning inom lärosätena, ökad grad av konkurrens och starkare vertikal differentiering mellan lärosäten och ökad betoning på prestationsmätningar och uppföljningar). Övergången har också stärkt de *horisontella* strukturerna och öppnat för *nätverkslika* relationer mellan lärosäten och mellan enskilda lärosäten och externa finansierare/konsumenter/intressenter (med olika kategorier av aktörer inblandade i beslutsprocesserna). Härigenom har skapats ett slags ”multi-level governance” samtidigt som den vidgade representationen på alla beslutsnivåer och det utökade spelrummet för externa krafter på motsvarande sätt lett till ett ”multi-actor governance” (Enders m fl 2011).

Bleiklie (2014) har utnyttjat begreppet ”penetrated hierarchies” för att belysa vad han ser som två viktiga förändringar: Den ena är att universiteten har blivit mer hierarkiska och centraliserade. Den andra är att en ny typ av horisontella relationer utvecklats mellan lärosätena och staten när det gäller re-



surstilldelning och kontroll. Akademiker från olika lärosäten engageras som sakkunniga i kommittéer och paneler i forskningsråd, myndighetsorgan och i tidskrifters redaktionsråd, dvs i organ vars beslut har fått allt större betydelse för de enskilda lärosätenas resurstilldelning och val av strategier och för de enskilda akademikernas karriärer. Enligt Teichler (2007), liksom Paradeise m fl (2009), finns det dock fortfarande få empiriska belegg för hur dessa nya lednings- och styrningsstrukturer påverkar det inre livet.

Två helt olika ståndpunkter kan urskiljas i debatten om de pågående förändringarna i den högre utbildningen: Försvare av de traditionella universiteten ser en försämring och menar att tidigare välfungerande samhällsinstitutioner nu förändras till det sämre. Bejakare av förändring menar att gamla traditioner måste överges och att dagens problem kräver nya lösningar. I stället för att ha ett kortsiktigt perspektiv och hävda akademisk frihet och kunskap för sin egen sak och beklaga sig över att "the good old days" har passerat, så anlägger Martin (2012) ett evolutionärt perspektiv och lyfter fram den remarkabla anpassningsförmågan som universitetet visat över tid. I ett kort tidsperspektiv kan Humboldt-modellen framstå som ideal men i ett längre tidsperspektiv bör universitetet ses som organiska institutioner, vilka responderar på sina omgivningar på ett sätt som är funktionellt och ger legitimitet i förhållande till den sociala kontext i vilka de verkar. Enligt Kerr (1994) är det en myt att universitetet i en "golden era" var fria från yttre påtryckningar. Att ge service till arbetsmarknaden har redan från starten varit en viktig uppgift för universitetet.

Å andra sidan kan man, med Maassen och Olsen (2007), invända mot den starka betoningen på universitetet som en resurs för marknader. Sådana resonemang utgår från de framgångsrika amerikanska universitetens flexibilitet till omgivningens krav, men ignorerar de stora olikheterna som finns mellan universitetet i USA och Europa. De europeiska universiteterna har haft en stark instrumentell funktion som nationsbyggare, dvs att tillhandahålla arbetskraft för staten, men har samtidigt också haft en institutionell funktion som samlande kraft i nationernas utveckling mot moderna välfärdsstater.

## Akademien som arbetsplats

Konsekvenserna av reformerna för dem som verkar inom den högre utbildningen har uppmärksammats av flera forskare (Enders & Musselin 2008; Whitchurch 2009, 2010; Kehm & Teichler 2013; Teichler & Höhle 2013; Musselin 2013a, 2013b).

### *Den akademiska professionen och risken för deprofessionalisering*

Forskande och undervisande personal utgör tillsammans en mycket heterogen grupp även om de ibland förs samman under beteckningen "den akademiska

professionen”. De har sin professionella tillhörighet genom att ha tillägnat sig relevant kunskap och värderingar i enlighet med en given standard inom sina kunskapsfält och de bevakar att denna standard upprätthålls genom kollegial granskning (Svensson 2002; Hasselberg 2013). Som professionella har de åtnjutit ett stort mått av autonomi genom ett ledarskap som baserats på kollegialitet. Expansionen i förening med ökad kontroll har, enligt Teichler och Höhle (2013), inneburit att akademiskt professionella fått ökad betydelse i kunskapsproduktionen och förmedlingen, men samtidigt en gradvis minskning av frihet i den egna arbetssituationen.

Enligt Enders (2005) och Musselin (2013a, 2013b) har senare års reformer ur de akademiska forskarnas och lärarnas perspektiv upplevts som förluster av professionell autonomi. Den akademiska professionen har exponerats för nya administrativa rutiner och ökat inflytande från marknadskrafter. Nya styrinstrument har introducerats, inte minst i form av redovisningar och utvärderingar, och hela resurstilldelningsproceduren har förändrats i riktning mot att bli mer prestationsrelaterade. De egna lärosätena har, via sina institutionella ledare, blivit kraftfulla aktörer som ökat sitt inflytande över den enskilda akademiskens arbete, men också karriärvägar.

### *Alternativa karriärvägar*

Medan många tidigare forskare, t ex Henkel (2000) och Becher (1989) talat om ”the academic identity” som en företeelse i singularis tydligt kopplad till den akademiska disciplinen, så har andra under senare år i stället pekat på förekomsten av ”mixed identities” (Whitchurch 2009; Gornitzka m fl 2005; Clarke m fl 2013). Schneijderberg & Merkator (2013) anger fyra olika områden där nya specialiseringar utvecklats för akademiska lärare och forskare:

1. Stöd till universitetsledningen, t ex assistent till rektor, chef för en enhet i den centrala administrationen
2. Servicefunktioner, t ex i bibliotek, som karriärrådgivare
3. Nya hybridfunktioner mellan ledning och service, t ex att ansvara för utvärderingsavdelning, att vara ledare för internationell byrå, att koordinera studieprogram
4. Uppdelning i antingen forskning eller undervisning, t ex att vara studierådgivare, forskningskoordinator.

I många länder tycks skilda karriärvägar öppna sig; i riktning mot antingen forskning eller undervisning, i alternativa karriärvägar i ledningsfunktioner eller i specialiseringar inriktade mot studieadministration och studievägledning mm. Det akademiska ledarskapet är så tidskrävande att många ledare upplever att de inte längre kan behålla kontakten med sina kärnverksamheter, undervisning och forskning. Den tidigare tydliga skillnaden mellan akademiker och administratörer luckras också upp. En del akademiker övergår till administra-

tivt präglade ledningsuppgifter och många administrativa tjänster kräver i dag en kvalificerad akademisk utbildning (Gornitzka & Larsen 2004; Gornitzka m fl 2009). Kehm och Teichler (2013) frågar sig om detta är ett tecken på deprofessionalisering av akademikerna eller om det, tvärtom, är en utveckling mot en ytterligare professionalisering inom akademien genom en differentiering i flera professioner.

### *Maktförskjutningar och ökad heterogenitet*

Musselin (2013b) lyfter fram det ökade bruket av peer reviews som följer av att resurstilldelningen nu följer andra mönster än tidigare. De direkta anslagen från regering till lärosäte är nu kompletterade med prestationsrelaterade tilldelningar från staten och av medel som erhålls i konkurrens från forskningsråd och andra finansiärer. För att kunna ge sina fördelningsbeslut legitimitet utnyttjar dessa finansiärer akademins egna företrädare i olika typer av peer review-förfaranden. Samma gäller det peer review-förfarande som vetenskapliga tidskrifter använder sig av och där publiceringar och citeringar har fått konkret betydelse för både extern resurstilldelning och intern omfördelning av resurser. Men peer review-förfarandet utnyttjas inte bara av forskningsråd och olika myndigheter. Även lärosätena själva utnyttjar, enligt Musselin, denna akademiska elit i egna utvärderingar och utredningar, inför utformandet av strategiska planer, vid interna omfördelningar av resurser och i utformandet av egna forskningsprogram och excellenscentra. Tar man dessa procedurer i beaktande så kan man, enligt Musselin, inte enbart tala om en deprofessionalisering av den akademiska personalen, det finns också en tydlig skärpning av den akademiska professionalismen.

This leads us to a reconfiguration of the academic profession, as it becomes not only more differentiated (a larger gap between the “haves” and the “have-nots”), but also more diversified (on a scale from “traditional academics” to academics becoming professionals in evaluation processes). The scientific field might become less structured due to the tensions between disciplines rather than because of the tensions between the latter two groups. (Musselin 2013b, 1172)

Sammanfattningsvis visar utvecklingen på en ökad heterogenitet i den akademiska professionen. I en uppsummering av en europeisk surveyundersökning över den akademiska personalens arbetsförhållanden konstaterar Teichler och Höhle (2013) att dagens förhållanden präglas av stor heterogenitet vad gäller den akademiska professionens arbetsförhållanden och verksamheter liksom lärosätenas storlek och inriktning. Denna upplevda heterogenitet ger Teichler och Höhle uttryck för i det avslutande och uppsummerande kapitlet, som fått titeln *The European Academic Profession or Academic Professions in Europe?*.

## Relationen reform – lärosäte – anställda

Förtjänsten med de internationella komparativa studierna av högskolereformerna och deras effekter är att de på ett övergripande sätt visar vilka dramatiska förändringar expansionen fått – förändringar som kanske inom ett enskilt land mest uppfattas som inhemska och kopplade till inhemska politiska strömningar och taktiska utspel. Samtidigt tenderar de komparativa studierna att ge alltför schematiska och stereotypa bilder av de förändringar som skett.

I de jämförande studierna är det i första hand reformpolicy, staters agerande och styrande inverkan, samt nätverken av aktörer med inflytande över reformagendan som studerats. Vad som i stor utsträckning lyser med sin frånvaro är empiriska studier av hur reformer och förändringar tas emot och påverkar dem som är verksamma. Den komplexa verklighet som ett universitet utgör genom sina egna strukturer, kulturer och praktik blir enligt Fumasoli & Stensaker (2013) negligerad. De argumenterar för en fokusering på ”the structure/actor nexus” och på samspelet mellan inkrementella och påbjudna förändringar. Om man tar ett lärosäte som ”the unit of analysis” förändras vad som är beroende och oberoende variabel. Strukturella förändringar som ur ett makroperspektiv kan ses som en beroendevariabel, blir nu oberoende variabler och determinanter för förändring av praktiken.

Enligt Frölich m fl (2013) kan ett nyinstitutionellt analytiskt perspektiv utnyttjas för att binda samman förändringsprocesser på organisatorisk makronivå med de strategiska anpassnings- och förändringsprocesserna på mikronivå. Frölich m fl argumenterar för forskning som kan länka samman omgivningsförändringar med dynamiken inne i organisationerna. Mycket tyder på att de som befinner sig inne i en organisation som genomgår förändring kan ha helt andra värderingar och göra helt andra prioriteringar är vad som faller sig naturligtast ur ett makroperspektiv. Det gäller alltså att försöka öppna ”the black box” av kulturella och kognitiva mönster och identiteter som verkar i organisationen.

Teichler (2010) har i många arbeten i första hand studerat den strukturella differentieringen inom den högre utbildningen, dvs olika länders sätt att möta expansionen genom att antingen inrätta en speciell ”non-university” sektor och skapa en inter-institutionell olikhet genom en vertikal differentiering (mellan lärosäten med olika prestige och status) eller att, som i Sverige, låta alla högre utbildningsinstitutioner ingå i en och samma högskoleorganisation och i stället skapa en intrainstitutionell differentiering med utrymme för horisontell differentiering i olika profilområden. Självklart ger dessa skilda strukturella modeller olika arbetsvillkor med avseende på det akademiska arbetets inramning, dvs hur avvägningen mellan undervisning, forskning och samverkan med samhället konkret är utformad vid lärosätena för olika tjänstekategorier och inom skilda ämnesområden, vilka kategorier av studenter, forskare och

avnämare som ingår i den vardagliga arbetsmiljön och hur kvaliteten i det egna arbetet definieras, redovisas och kontrolleras.

### Nedslag i aktuell svensk högskolestatistik

Den kartläggning som redovisas i detta bidrag till vänboken är av explorativ karaktär och skall ses som en förstudie till en eventuell empirisk prövning av antagandet att bakom den enhetliga högskolefasaden ryms så stor variation mellan lärosäten och mellan kunskapsområden i faktiska arbetsförhållanden och arbetsvillkor och i normer och värderingar kring den högre utbildningens syften och funktioner, att man kan ifrågasätta om det är rimligt att tala om *den* akademiska friheten och *den* akademiska professionen som företeelser i singularis och så hotade som många kritiker gör gällande.

#### *Teoretisk referensram och urval av variabler*

För att teckna en bild av strukturella förhållanden, som kan tänkas påverka den faktiska arbetssituationen för anställda inom universitet och högskolor, i första hand professorerna och deras eventuella professionella position, utnyttjas befintlig officiell statistik. I min statistikgenomgång arbetar jag med lärosäten som analysenhet utifrån antagandet att varje lärosäte ses som en unik dynamisk organisation med ett internaliserat system av värderingar, som aktörerna inom institutionen är bärare av (Maassen & Stensaker 2005; March & Olsen 2006; Olsen 2007). Lärosätena anpassar sig till en omgivning med allt fler och allt mer påträngande yttre krafter och söker, påverkade av egna traditioner och starka aktörer både inom och utanför lärosätena, legitimitet genom sina val av strategier, t ex expansionstakt, utbyggnad av forskningsområden.

I valet av variabler har jag utgått från ett strukturellt-funktionellt, ramfaktorteorietiskt, synsätt och ser personalen som påverkad av olika strukturella förhållanden i sin inställning till och upplevelse av huvuduppgifterna forskning, undervisning och den s k tredje uppgiften. De variabler jag valt ut är lärosätenas storlek med avseende på antal personal och personalens sammansättning, antal studenter, professorernas fördelning på olika ämnesområden samt intäkter för forskning. Dessutom har jag för vissa av dessa variabler för varje lärosäte studerat förändring över tid. De variabler jag valt att titta närmare på är:

- Personal totalt, professorer och deras fördelning på ämnesområden samt administratörer
- Studenter
- Förändring med avseende på antal studenter, professorer och administratörer

I denna studie har jag arbetat med totalsummor och inte gjort någon uppdelning i ålder och kön. En fullständig resultatsammanställning redovisas i en intern rapport.

### *Urval av data*

I det svenska högskolesystemet ingår enligt Universitetskanslersämbetens sammanställning<sup>4</sup> 48 lärosäten, uppdelade i universitet, högskolor och konstnärliga högskolor som med vissa undantag<sup>5</sup> är statliga. Dessutom finns en grupp lärosäten som rubriceras som ”högskolor med övriga enskilda utbildningsanordnare”.

Bland de 48 lärosätena har jag valt ut statliga lärosäten med sådan bredd i sina utbud att de kan sägas konkurrera om samma kategorier av studenter och samma typ av utbildningsuppdrag. Det innebär att jag bl a uteslutit forskningstunga specialuniversitet som Karolinska Institutet och Kungliga Tekniska Högskolan och specialinriktade och konstnärliga högskolor som Försvarshögskolan, Musikaliska akademien och Blekinge tekniska högskola. Följande 11 universitet ingår i mitt material: Uppsala (UU), Lund (LU), Göteborg (GU), Stockholm (SU), Umeå (UmU), Linköping (LiU), Luleå tekniska universitet (LTU), Karlstad (KaU), Linnéuniversitetet (LnU), Örebro universitet (ÖU) och Mittuniversitetet (MittU). Följande 10 högskolor ingår: Högskolorna i Borås (HB), Dalarna (HD), Gävle (HG), Halmstad (HH), Kristianstad (HKr), Skövde (HS), Högskolan Väst (HV), Malmö Högskola (MH), Mälardalens högskola (MdH) och Södertörns högskola (SöH). Uppgifterna avser 2013.

I Universitetskanslersämbetets årsrapporter och NU- statistikdatabas redovisas bl a uppgifter om personalkategorier, studenter, intäkter mm uppdelade på lärosäten. För att studera förändring över tid har NU- statistikdatabasens uppgifter använts och 2001 valts som jämförelseår. För vissa variabler (personal) har klassificeringen förändrats under senare år och jämförelsen har därför gjorts mellan 2001 och 2011. I dessa jämförelser är Växjö universitet, Högskolan i Kalmar och Linnéuniversitetet ej medtagna.

Uppställningen i tabellerna följer den ordning som Universitetskanslersämbeten tillämpar i sina årsrapporter och innebär att universiteten presenteras först och i åldersordning, dvs efter hur länge de varit självständiga lärosäten, och att högskolorna följer därefter.

---

<sup>4</sup> Universitetskanslersämbetets Årsrapport 2014.

<sup>5</sup> Handelshögskolan i Stockholm (privat), Chalmers tekniska högskola och Högskolan i Jönköping (stiftelser).

## En situationsbild av universitet och högskolor 2013

*Personal vid universitet och högskolor*

Den kategorisering som numera används av Universitetskanslersämbetet för att definiera anställda innehåller följande kategorier: professor, lektor, meriteringsanställning (dvs forskarassistenter, biträdande lektor, postdoc), adjunkt, annan forskande/undervisande personal med doktorsexamen, annan forskande/undervisande personal utan doktorsexamen, bibliotekspersonal samt övrig personal (dvs teknisk och administrativ personal, lokalvårdare, arvodister).

Tabell 1 visar att de universitet och högskolor som ingår i kartläggningen med avseende på lärarkårens sammansättning och numerär kan sägas representera två skilda delar av det svenska högskolelandskapet. Vid universiteten är andelen professorer i förhållande till den totala personalen i genomsnitt 11 procent, vilket skall jämföras med högskolornas knappt 4 procent. Adjunkterna utgör knappt 9 procent vid universiteten och knappt 17 procent vid högskolorna. En uppdelning på enskilda lärosäten<sup>6</sup> visar att de nya universiteten, framför allt Karlstad och Linnéuniversitetet, har en något lägre andel professorer än vad de äldre universiteten har. Bland högskolorna är det Södertörn, Malmö högskola samt högskolorna i Borås och Halmstad som har störst andel professorer – dock ej i nivå med merparten av universiteten.

Tabell 1. Personal, helårspersoner, uppdelad på anställningskategorier, universitet och högskolor, 2013. Källa: Universitetskanslersämbetets Årsrapport 2014, tabellbilaga 6

Anställningskategori	Universitet		Högskolor		Totalt	
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent
Professor	3 355	11,2	347	3,8	3 702	9,5
Lektor	5 247	17,5	1 509	16,4	6 756	17,3
Meriteringsanställning	1 565	5,2	82	0,9	1 647	4,2
Adjunkt	2 588	8,7	1 536	16,7	4 124	10,5
Annan forskare dr ex	1 943	6,5	67	0,7	2 010	5,2
Annan fo. Ej dr ex	2 654	8,9	210	2,3	2 864	7,3
Bibliotekspersonal	780	2,6	180	1,9	960	2,5
Övrig personal	11 784	39,4	5 281	57,3	17 065	43,5
Totalt	29 915	100,0	9 212	100,0	39 127	100,0

Den största skillnaden mellan universiteten och högskolorna ligger i andelen övrig personal, som på universiteten utgör 39 procent och på högskolorna 57 procent. Kategorin innehåller teknisk och administrativ personal, lokalvårdare och arvodister), dvs anställda med sinsemellan mycket varierande kompetens-

<sup>6</sup> Tabellmaterialet med uppdelning på lärosäten redovisas av utrymmesskäl inte här. De finns i en intern rapport i vilken materialet kommenteras mer utförligt.

nivåer och profiler. Det är inte orimligt att tänka sig att universitetens lägre andel av dessa personalgrupper kan förklaras med ett slags stordriftsfördelar. Oavsett storlek kräver ett lärosäte ett visst mått av lokalvård, ett visst mått av administration osv.

### *Studenter*

I statistiken är studenterna redovisade i två grupper: grundnivå och avancerad nivå utgör en grupp och doktorander utgör en annan grupp. Vid de universitet som ingår i kartläggningen dominerar studenterna på grundnivå och avancerad nivå totalt med 95 procent, på högskolorna utgör de drygt 99 procent. Se tabell 2.

Tabell 2. Registrerade studenter, uppdelade på nivåer, universitet och högskolor, 2013.  
Källa: Universitetskanslersämbetets Årsrapport 2014, tabellbilaga 1

Utbildningsnivå	Universitet		Högskolor		Totalt	
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent
Grundnivå o avancerad nivå	226 136	94,9	84 298	99,3	310 434	96,1
Doktorander	12 161	5,1	589	0,7	12 750	3,9
Totalt	238 297	100,0	84 887	100,0	323 184	100,0

Största antalet studenter, samtliga nivåer tagna tillsammans, har Stockholms universitet med drygt 38.000 studenter, följt av universitetet i Lund, Uppsala och Göteborg med drygt 32.000 studenter. Bland högskolorna är det Malmö högskola, som med sina 15.700 studenter har den största studentvolymen, medan övriga högskolor ligger mellan drygt 6.000 och 9.000 studenter.

Doktoranderna utgör på universiteten ca 5 procent av hela populationen studenter, men med ganska stora variationer. Vid tre av de s k nya universiteten (Karlstad, Linnéuniversitetet och Mittuniversitetet) är andelen doktorander lägre (1,4–2,3 procent) men i Örebro är drygt 4 procent av studenterna doktorander. Vid högskolorna är det genomsnittliga procenttalet 0,7 med Mälardalens högskola som avvikare, där 2 procent av studenterna är doktorander.

### *Relationen personal-studenter*

När uppgifterna om personalen ställs mot uppgifterna om studenterna, så blir resultatet följande: Totalt delar drygt 320.000 studenter, samtliga nivåer, på knappt 40.000 personal, vilket ger knappt 8 studenter per personal, och på 3.700 professorer, vilket ger 87 studenter per professor. Skillnaderna är betydande mellan universiteten och högskolorna. Medan universiteten har 71 studenter per professor, är det vid högskolorna hela 244 studenter per professor.

En förklaring till skillnaden mellan universiteten och högskolorna kan vara att högskolorna har en relativt sett större andel av lärar- och vårdutbildningar



med omfattande praktikinslag, en stor andel adjunkter och en låg tilldelning forskningsmedel. En annan förklaring är att på universiteten bedrivs även forskning, med anställda som inte alls eller i mycket begränsad del medverkar i undervisningen. Sett ur studenternas perspektiv representerar universiteten och högskolorna i flera avseenden olika typer av utbildningsmiljöer, där det på högskolorna är glest med lärare som själva är engagerade i forskning och med studenter som deltar i forskarutbildning.

### *Professorer på olika ämnesområden*

Även om skillnaderna är tydliga mellan universitet och högskolor när det gäller personalens sammansättning, så finns även en annan variation i det svenska högskolelandskapet som är värd att beakta och den gäller omfattningen olika ämnesområden, här uppskattad genom antalet professorer.

Vid de universitet som ingår i kartläggningen dominerar professorer inom medicin, naturvetenskap och samhällsvetenskap medan professorerna inom humaniora och teknik utgör något mer än 10 procent vardera. Se tabell 3. Bland högskolorna dominerar totalt sett samhällsvetenskap stort med 32 procent. Se tabell 4. Men det finns stora skillnaderna i kunskapsprofiler: Mälardalen har 30 av 59 professorer inom områdena naturvetenskap och teknik, Borås har 26 av 53 professorer inom samhällsvetenskap, Skövde har 13 av 30 inom naturvetenskap och Södertörn har 55 av 60 inom områdena humaniora och samhällsvetenskap.

## SKOLA, LÄRARE, SAMHÄLLE

Tabell 3. Professorers fördelning på olika ämnesområden (individdata), universitet, 2013.

Källa: Universitetskanslersämbetets NU-statistikdatabas

Uni- versitet	Huma- niora	Medicin + hälsa	Natur- vet	Sam- hällsv	Teknik	Okänd+ annat	Totalt	Procent
UU	100	202	209	131	41		683	16,5
LU	121	230	199	163	172	7	892	21,5
GU	93	246	106	158	4		607	14,6
SU	108		224	211			543	13,1
UmU	43	151	97	80	9		380	9,2
LiU	19	126	96	81	100		422	10,2
LTH	6	7	25	26	126		190	4,6
KaU	11	10	27	36	12		96	2,3
LnU	26	12	34	47	26	2	147	3,5
ÖU	12	33	25	41	4	2	117	2,8
MittU	5	11	14	18	19	2	69	1,7
Totalt	544	1 028	1 056	992	513	13	4 146	
Procent	13,2	24,8	25,6	23,9	12,2	0,3		100,0

Tabell 4. Professorers fördelning på olika ämnesområden (individdata), högskolor, 2013.

Källa: Universitetskanslersämbetet NU-statistikdatabas

Hög- skola	Huma- niora	Medi- cin + hälsa	Natur- vet	Sam- hällsv	Teknik	Okänt+ annat	Totalt	Procent
Borås	3	11	1	26	12		53	11,1
Dalarna	11	4	5	10	10		40	8,4
Gävle	3	2	3	16	12	2	38	7,9
Halmstad	1	5	12	13	12		43	9,0
Kristian- stad	4	10	3	6	1		24	5,0
Skövde		5	13	5	6	1	30	6,3
H. Väst		4	3	13	12	1	33	6,9
Malmö	17	31	10	30	6	4	98	20,6
Mälardal	4	5	21	10	19		59	12,3
Södertörn	31	4		24		1	60	12,5
Totalt	74	81	71	153	90	9	478	
Procent	15,5	16,9	14,9	32,0	18,8	1,9		100,0

## Förändring över tid – en jämförelse mellan 2001 och 2011

### *Personal 2001 och 2011*

Under de tio åren från 2001 har antalet personal ökat. Se tabell 5. Bland universiteten är det fråga om en ökning med 6.800 individer (20 procent) och bland högskolorna har personalen ökat med 1.900 individer (knappt 30 procent).

*Tabell 5.* Antal personal totalt (individdata), 2001 och 2011, universitet och högskolor.  
Källa: Universitetskanslersämbetets NU-statistikdatabas

År	Universitet	Högskolor	Totalt
2001	34 889	6 527	41 416
2011	41 748	8 429	50 177

Stockholms universitet har ökat sin personal totalt med drygt 30 procent och Lund med nästan 24 procent. Universiteten i Karlstad och Örebro, liksom Luleå Tekniska högskola har endast ökat med några få procent. Bland de högskolor som personalmässigt vuxit mest finns Högskolan i Dalarna och Malmö högskola, båda med en dryg 40-procentig ökning.

### *Professorernas andel av den totala personalen 2001 och 2011*

Numerärt har professorskåren (individdata) på universiteten ökat med 1.180 individer (50 procent), medan motsvarande ökning av personalen totalt var drygt 6.800 individer (knappt 20 procent). Numerärt har det för Lund rört sig om ett tillskott på drygt 250 professorer och för Uppsala med 214 professorer. Den relativa ökningen har varit störst bland de ”nya” universiteten (Linnéuniversitetet är ej medräknat här) med en ökning från 21 till 77 individer för Mittuniversitetet, från 29 till 91 individer för Örebro universitet och från 38 till 90 för Karlstads universitet, alltså en radikal nyetablering och nyrekrytering av professorer. På dessa lärosäten har ökningen av personal totalt varit ytterst måttlig, det är framför allt professorskåren som expanderat. För övriga universitet har den relativa ökningen av professorskåren hållit sig mellan 33 procent (LTH) och 60 procent (UmU).

Bland högskolorna har mellan åren 2001 och 2011 professorskåren, som ju startade på mycket låga nivåer, numerärt ökat med 213 individer, dvs med 138 procent, samtidigt som personalen totalt inom högskolorna ökat med 1.902 individer, dvs med 29 procent. Andelen professorer bland personalen har ökat från 2,3 till 4,4 procent. På vissa högskolor har ökningen av antalet professorer varit betydande. Högskolan i Dalarna har gått från 5 professorer

till 33, Högskolan Väst från 1 professor till 22, Högskolan i Borås från 11 till 39 och Högskolan i Kristianstad från 5 till 14.

### *Förändring i studentpopulationen mellan 2001 och 2011*

Tillsammans har de kartlagda lärosätena ökat antalet studenter med knappa 60.000 individer, vilket i studentvolym motsvarar etablerandet av två nya medelstora universitet under en tioårsperiod. På universiteten har antalet studenter ökat med 34.000 (18 procent), och på högskolorna med 25.000 (36 procent). Bland universiteten är det Stockholms universitet som numerärt vuxit mest med en ökning på 8.000 studenter, följt av Umeå, Göteborg och Lund med cirka 5.000 studenter. Högskolan i Skövde har nästan fördubblat antalet studenter mellan 2001 och 2011.

### *Administratörernas andel av den totala personalen*

Det ökade självbestämmandet med skärpta krav på redovisningar, uppföljningar mm, som följt i spåren av NPM, och det ökade beroendet av externa medel, som ju innebär ett ökat antal kontaktytor med olika intressenter, har rimligtvis inneburit att de administrativa inslagen inom ett lärosäte ökat jämfört med tidigare mer regelstyrda verksamheter.

Vid universiteten har den administrativa personalen ökat med 2.000 individer och som andel bland personalen ökat från 15,4 procent till 17,6 procent. Vid de enskilda lärosätena har den relativa andelen administrativ personal ökat i varierande omfattning, från Stockholms universitet som redovisar en ökning från 591 till 1.576 individer (166 procent) till Uppsala med 17 procent och Umeå, Linköping och Luleå tekniska universitet med drygt 10 procent.

Vid högskolorna är mönstret ännu mer varierat. Totalt sett har andelen administrativ personal ökat något, men bakom denna siffra döljer sig en minskning av administrativ personal vid några lärosäten (högskolorna i Borås och Gävle) och en ökning vid andra lärosäten. Högskolan i Väst har gått från 93 till 152 individer, en ökning med drygt 60 procent, medan högskolorna i Dalarna, Halmstad, Skövde och Kristianstad noterar öknings på cirka 25 procent.

I kravspecificeringen för vissa administrativa tjänster inom högskolesystemet kan utläsas en kompetenshöjning. Doktorsexamen är inte längre ett ovanligt krav. Vid universiteten har antalet administratörer med forskarexamen ökat från 231 individer 2001 till 586 2011, en ökning med nästan 154 procent. Denna kompetenshöjning har varit mest uttalad vid de stora universiteten. Även bland högskolorna kan man ana en kompetenshöjning. Andelen administrativ personal med forskarutbildning har för högskolorna som helhet ökat från 36 till 61 personer, dvs med 70 procent.

## Frågor att gå vidare med

Vad är det för bild av det svenska högskolelandskapet som framträder med hjälp av nedslagen i den svenska högskolestatistiken? Redan en ytlig jämförelse mellan lärosätena med avseende på antal studenter och lärare, expansionstakt och utbyggnadsprofiler under senare tioårsperioden visar på tydliga skillnader, inte bara mellan universitet och högskolor utan även inbördes mellan universiteten och mellan högskolorna liksom inom enskilda lärosäten mellan olika ämnesområden.

### *Funktioner och verksamhetsidéer*

Dagens svenska högskolesystem har genom en i det närmaste kontinuerlig expansion utvecklats från akademisk universitetsförlagd elitutbildning till postgymnasial, ofta yrkesinriktad, geografiskt spridd massutbildning. Kärnverksamheterna forskning, utbildning och service till samhället har fått nya funktioner och nytt innehåll men utan att gamla uppgifter omprövats eller utgått. De socio-ekonomiska utbildningsmålen från 1970-talet gäller fortfarande – även om de knappast längre har stöd i de styr- och kontrollsystem som reglerar verksamheten. I ett 10-årsperspektiv har flera universitet numerärt vuxit betydligt både med avseende på personal och studenter och några högskolor har mer än fördubblat sitt antal studenter. Det har skett ett betydande tillskott av personal och man kan fråga sig hur dessa rekryterats och på vilket sätt de socialiseras in i sina arbetsplatser. Hur mycket av det som tidigare var universitetets idé eller själ och som skiljer ut universitetsstudier och universitetsarbete från andra kunskapsutvecklande och kunskapstraderande verksamheter, har fortfarande giltighet och i hur hög grad är de fortfarande levande riktmärken för dem som är verksamma inom den högre utbildningen i dag? Vilka uppfattningar om den högre utbildningens funktioner och verksamhetsidé är förankrade i lärosätena och hos deras personal och hur samstämmiga är dessa?

### *Professorer och professurer vid universitet och högskolor*

Ända sedan 1977 har gjorts många insatser för att stärka forskningen vid högskolorna. Skillnaderna är dock betydande mellan universiteten och högskolorna när det gäller lärarkårens sammansättning, där framför allt andelen professorer skiljer sig åt. Forskningsanknytningen är, med förre universitetskanslern Carl-Gustaf Andréns ord, fortfarande ett ”trauma” (Andrén 2013). Sett ur professorernas perspektiv delar dessa vid universiteten inom sina ämnesområden ansvaret för forskningsanknytning och ”högskolemässighet”, två honnörsord när det gäller den likvärdiga kvaliteten i den svenska högskolan, med fler kolleger än vad professorerna gör vid högskolorna. På högskolorna är volymökningen av studenter och nyrekryteringen av professorer så snabb att traderingen av det normsystem, som behövs för att en profession skall kunna

bruka sin makt på ett för professionen accepterat sätt, kanske hämmas. Högskolorna har uppmanats profilera sig eller samverka eller samgå med andra. Några lärosäten har genomfört så kallade fusioner (Universitetet i Växjö och Högskolan i Kalmar gick gemensamt upp i 2010 Linnéuniversitetet). Andra lärosäten, både universitet och högskolor, har diskuterat samgående och lagt ner stort arbete på att utforma visioner och strategier för framtiden, men tvekat inför ett samgående. Samtidigt har de flesta högskolorna rekryterat professorer och därmed etablerat nya kunskapsområden. Vilka rekryteras till professorer vid universitet och högskolor? Till vilken typ av professorer rekryteras personer vid universiteten respektive högskolorna? Utifrån vilka överväganden har nya kunskapsområden inrättats?

### *Nätverkens och de horisontella kontakternas betydelse*

Men professorernas andel bör inte bara kopplas till högskolemässigheten i undervisningen, som är ett argument för att inrätta professorer vid högskolorna. Andelen professorer påverkar också ett lärosätes möjligheter att få in steg i det nätverk av externa krafter, som via peer review-förfarande mm, kan bidra till att öka de externa resurserna. Professorerna kan fungera som bryggor mellan sina akademiska hemmamiljöer och externa kollegiala sammanhang som kan komma den egna miljön tillgodo samtidigt som de också deltar i nationell och internationell teori- och metodutveckling och normbevakning inom sina respektive kunskapsområden. Här kanske man kan spekulera i om detta åtminstone delvis kan förklara varför de nya universiteten tycks ha svårare att få externa forskningsmedel. Som unga universitet har de inte haft så lång tid på sig att samla ”seniora” forskare som även verkar utanför det egna lärosätet. De etablerade universiteten har lyckats bättre i att dra till sig externa rådsmedel. Vilken betydelse har deltagandet i peer review-sammanhang för det egna lärosätet? Hur ser representationen från olika lärosäten ut i olika rådsorgan och kommittéer?

### *Studentrekryteringen*

Under tioårsperioden från 2001 till 2011 har antalet studenter vid de studerade lärosätena ökat med 123.000 och antalet personal med knappt 9.000. Bland studenterna är många unga och kommer direkt från gymnasieskolan. Statistiken säger inget om dessa studenters förkunskaper och studiemotivation men det är rimligt att anta att ökningen av antalet studenter också innebär en ökning av heterogeniteten när det gäller förkunskapsnivå och därmed också relativt sett en mer komplicerad undervisningsuppgift om man från lärosätenas sida vill behålla uppnådda prestations- och kvalitetsnivåer. Med djupare analyser av nybörjarstudenter bör det vara möjligt att kunna belysa om tillskottet av studenter innebär en kvalitativ förändring med avseende på social, geografisk och ekonomisk bakgrund som ställer lärosätena och lärarna inför nya ut-

maningar när det gäller studiestöd och studievägledning och individualiserad handledning.

### *Den akademiska professionen*

Flera internationella översikter har, som framgått inledningsvis, utmynnat i antaganden att den strukturella diversiteten (vertikal och horisontell differentiering och inter- och intra-institutionella olikheter) innebär reella skillnader i arbetsvillkor, kravnivå och kontroll för akademiska lärare och forskare. Den akademiska professionen är troligen inte längre en singulär företeelse med en "självklar" variation genom olika disciplintillhörigheter. De enskilda lärosätena är i dag så komplexa organisationer att den enkla uppdelningen i akademiker som ägnade sig åt kärnverksamheterna forskning och undervisning å ena sidan och administratörer å andra sidan har lösts upp. Många akademiker växlar över till ledningsuppdrag med starka administrativa inslag, ledningsuppdrag som innehavaren inte längre utses till genom kollegial omröstning utan genom rekrytering och anställning. I de alltmer komplicerade högskoleorganisationerna, som utöver hög kvalitet i kärnverksamheterna också skall nå upp till förväntningar på att främja socialpolitiska och utbildningspolitiska mål som att främja rekrytering av studenter från studieovana miljöer, ge kvalificerad studierådgivning, ibland även studiehjälp, främja jämställdhet mm, inrättas inte sällan specialfunktioner som kräver akademisk legitimitet. Lärosätena råder numera över personalrekrytering och lönesättning på ett helt annat sätt än tidigare. Vilka effekter har detta fått på den akademiska professionen beträffande karriärvägar och anställningsförhållanden men också med avseende på normer och värderingar?

### *Ett högskolelandskap i förändring*

Det finns i det svenska högskolelandskapet ett spänningsförhållande mellan förväntningar på likvärdighet och profilering, mellan autonomi och reglering, mellan nationella visioner och lokala verkligheter och mellan yttre pådrivande förväntningar och inre personella förutsättningar, som tagna tillsammans, skapar möjligheter men också begränsningar för hur ett lärosäte formulerar en verksamhetsidé och agerar för att vinna legitimitet för sin forskning, undervisning och samverkan med samhället. Konsekvenserna av detta spänningsförhållande för de verksamma är värda att analysera i fördjupande fallstudier av ett urval enskilda lärosäten och deras personal genom granskning av strategiska dokument, årsredovisningar och interna utvärderingar och med kompletterande intervjuer av ledningspersoner och olika kategorier personal.

## Referenser

- Ahlbäck-Öberg, S. (2011). Organisering av autonomi och universitetet som idé. I P. Björk m fl (red). *Det goda universitetet. Festskrift till Anders Hallberg*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Amaral, A. (2008). Transforming higher education. I A. Amaral, I. Bleiklie & C. Musselin (red). *From governance to identity: A festschrift for Mary Henkel*. Dordrecht: Springer.
- André, C-G. (2013). *Visioner, vägnal och verkligheter. Svenska universitet i utveckling efter 1940*. Lund: Nordic Academic Press.
- Askling, B. (2012a). *Expansion, självständighet, konkurrens. Vart är den högre utbildningen på väg?* Göteborg: Göteborgs universitet. <http://hdl.handle.net/2077/29313>
- Askling, B. (2012b). Enhetlighet och/eller profilering i det svenska högskolelandskapet? *Pedagogisk forskning i Sverige*. 17, 1–2, 1–22.
- Askling, B. & Henkel, M. (2000). Higher education institutions. I M. Kogan, M. Bauer, I. Bleiklie & M. Henkel (red). *Transforming higher education. A comparative study*. Dordrecht: Springer.
- Bauer, M., Askling, B., Marton, S. & Marton, F. (1999). *Transforming universities. Changing patterns of governance, structure and learning in Swedish higher education*. London: Jessica Kingsley.
- Beach, D. (2013). Changing higher education. Converging policy-packages and experiences of changing academic work in Sweden. *Journal of Education Policy*. 28, 4, 517–533.
- Becher, T. (1989). *Academic tribes and territories. Intellectual enquiry and the cultures of disciplines*. Bristol: Open University Press.
- Bleiklie, I. (2014). Comparing university organisations across boundaries. *Higher Education*. 67, 4, 381–391.
- Bleiklie, I. & Kogan, M. (2007). Organisation and governance of universities. *Higher Education Policy*. 20, 477–493.
- Bleiklie, I. & Michelsen, S. (2013). Comparing HE policies in Europe. Structures and reform outputs in eight countries. *Higher Education*. 65, 1, 113–133.
- Börjesson, M. (2007). Det svenska högskolefältet anno 1998. I B. Askling, R. Foss-Lindblad & G-B. Wärvik (red). *Expansion och kontraktion. Utmaningar för högskolesystemet och utbildningsforskare*. Vetenskapsrådets rapport 2007:9. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Clarke, M., Hyde, A. & Drennan, J. (2013). Professional identity in higher education. I B. Kemh & U. Teichler (red). *The academic profession in Europe: New tasks and new challenges*. Dordrecht: Springer.
- Enders, J. (2005). Higher education in times of discontent? About trust, authority, price and some other unholy trinitities. I I. Bleiklie & M. Henkel (red). *Governing knowledge. A study of continuity and change in higher education*. Dordrecht: Springer.
- Enders, J. & Musselin, C. (2008). Back to the future? The academic professions in the 21<sup>st</sup> century, OECD. *Higher Education to 2020. Volume 1: Demography*. Paris: OECD.
- Enders, J., de Boer, H.F. & Westerheijden, D. (red). (2011). *Reform of higher education in Europe*. Rotterdam: Sense Publisher.
- Frölich, N., Huismann, J., Slipersaeter, S., Stensaker, B. & Pimentel Botas, P.C. (2013). A reinterpretation of institutional transformations in European higher education. Strategising pluralistic organisations in multiplex environments. *Higher Education*. 65, 1, 79–93.
- Fumasoli, T. & Stensaker, B. (2013). Organizational studies in higher education. A reflection on historical themes and perspective trends. *Higher Education Policy*. 26, 4, 479–496.



- Gornitzka, Å. & Larsen, I.M. (2004). Towards professionalisation? Restructuring of administrative work force in universities. *Higher Education*. 47, 4, 455–471.
- Gornitzka, Å., Larsen, I. Marheim & Gunnes, H. (2009). *Universitetsadministrasjon i Kvalitetsreformens tiår*. NIFU rapport 15/2009. Oslo: NIFU.
- Gornitzka, Å., Kyvik, S. & Stensaker, B. (2005). Implementation analysis in higher education. I Å. Gornitzka, M. Kogan & A. Amaral (red). *Reform and change in higher education*. Dordrecht: Springer.
- Hasselberg, Y. (2013). In defence of discretion. I S. Rider, Y. Hasselberg & A. Waluszewski (red). *Transformations in research, higher education and the academic market*. Dordrecht: Springer.
- Henkel, M. (2000). *Academic identities and policy change in higher education*. London: Jessica Kingsley.
- Kehm, B. & Teichler, U. (2013). Introduction. I B. Kehm & U. Teichler (red). *The academic profession in Europe. New tasks and new challenges*. Dordrecht: Springer.
- Kerr, C. (1994). *Higher education cannot escape history. Issues for the twenty-first century*. Albany: State University of New York Press.
- Maassen, P. & Stensaker, B. (2005). The black box revisited: The relevance of theory-driven research in the field of higher education. I I. Bleiklie & M. Henkel (red). *Governing knowledge. A study of continuity and change in higher education*. Dordrecht: Springer.
- Maassen, P. & Olsen, J.P. (red) (2007). *University dynamics and European integration*. Dordrecht: Springer.
- March, J. G. & Olsen, J.P. (2006). Elaborating the “new institutionalism”. I R.A.W. Rhodes, S. Binder & B. Rockman (red). *The Oxford handbook of political institutions*. Oxford: Oxford University Press.
- Martin, B. (2012). Are universities and university research under threat? Towards an evolutionary model of university specialization. *Cambridge Journal of Economics*. 36, 543–565.
- Musselin, C. (2005). Change and continuity in higher education governance? I I. Bleiklie & M. Henkel (red). *Governing knowledge. A study of continuity and change in higher Education*. Dordrecht: Springer.
- Musselin, C. (2013a). Redefinition of the relationship between academics and their universities. *Higher Education*. 65, 1, 25–37.
- Musselin, C. (2013b). How peer review empowers the academic profession and university managers: Changes in relationship between the state, universities and the professoriate. *Research Policy*. 42, 5, 1165–1173.
- Olofsson, G. (2013). Vilket slags universitet finns i Växjö i dag? I E. Fasth & G. Olofsson (red). *Studenterna och deras utbildningar vid ett nytt universitet*. Lund: Arkiv förlag.
- Olsen, J.P. (2007). The institutional dynamics of the European university I P. Maassen & J.P. Olsen (red) *University dynamics and European integration*. Dordrecht: Springer.
- Paradeise, C., Reale, E., Beliklie, I. & Ferlie, E. (red). (2009). *University governance*. Dordrecht: Springer.
- Rider, S., Hasselberg, Y. & Waluszewski, A. (red). (2013). *Transformations in research, higher education and the academic market*. Dordrecht: Springer.
- Schneijderberg, C. and Merkator, N. (2013). The new higher education professionals. I B. Kehm & U. Teichler (red). *The academic profession in Europe. New tasks and new challenges*. Dordrecht: Springer.
- Sundberg, E. (2013). *Autonomireformen – Vad hände med det kollegiala styret?* Uppsala: Statsvetenskapliga institutionen, Uppsala universitet.

- Svensson, L. (2002). *Professionella villkor och värderingar. En sociologisk studie av akademiker i 1990-talets Sverige*. Göteborg: Sociologiska institutionen. Göteborgs universitet.
- Teichler, U. (2007). The changing patterns of the higher education systems in Europe and the future task of higher education research. I European Science Foundation (red) *Higher education looking forward: Relations between higher education and society*. Strasbourg: European Science Foundation.
- Teichler, U. (2010). The diversifying academic profession? *European Review, Academia Europaea*. 18, 1, 157–179.
- Teichler, U. & Höhle, E.A. (red). (2013). *The work situation of the academic profession in Europe. Findings from a survey in twelve countries*. Dordrecht: Springer.
- Universitetskanslersämbetet (2014). *Universitet och högskolor, Årsrapport 2014*. Rapport 2014:7. Stockholm: Universitetskanslersämbetet.
- Whitchurch, C. (2009). The rise of the blended professional in higher education. A comparison between the United Kingdom, Australia and the United States. *Higher Education*. 58, 3, 407–418.
- Whitchurch, C. (2010). Some implications of 'public/private' space for professional identities in higher education. *Higher Education*. 60, 6, 627–649.
- Vukasovic, M., Maasen, P., Nerland, M., Pinheiro & Stensaker, B. (red). (2012). *Effects of higher education reforms: change dynamics*. Rotterdam: Sense.

# Planning sciences, policy and conserving as the problem of change: Should we take seriously the cautions of Foucault and Rancière?

*Thomas S. Popkewitz*

During the final meeting of the Educational Governance, Social Inclusion and Exclusion (EGSIE) project, the discussion centered on writing the summary, concluding the ten country research report for the European Commission. Two people argued that we should write a simplified report for the European Commission and then write an academic one. The assumption was that the report for the Commission would take the findings of the research and direct them to what policy makers should do for providing better governance of educational systems. This assumption of two reports was challenged, first, by a Finnish researcher who was a little astonished at the idea of distinguishing between academic and what is given to the Commission. He remarked that he had only one English to write – the academic one. Sverker then stated that from the Swedish point of view, the reason that policy makers ask for social science research is to provide new insights into the social problems and issues at hand. He commented further that the policy makers had the public responsibility of planning and it was not the role of the academic to “tell” them what to do.

The interchange represents, in my mind, a division in the research community. Sverker’s comment was going against the grain. For many, the task of social science is not only to describe events but also provide the “problem solving” that enables social planning to correct social wrongs. The idea is itself one that begins to appear in the European and North American Enlightenments. The new philosophers talked about human agency as effecting change and bringing progress. With the political revolutions that enabled republican forms of government and the emergence of the social sciences by the end of the 19<sup>th</sup> century, the idea of science as social planning became technological and theoretically more possible. Science was to understand not only how things work, but to provide theories and directions to programs that change society and also people. If I had an adequate survey of the field, my guess is

the dream of much of contemporary education sciences is to plan the present in the hope of orchestrating what is desired as the future. The designing of the present for the future appears in different nooks and crannies of research; from the idea that of research to identify “what works” and the search for “practical knowledge” and the reflective practioners whose action research is to usher in what the researcher desires as the expert and effective teacher.

Let me take Sverker’s side in this chapter. The promise of finding the future through science is daunting and enticing. It captures the modern hopes of fulfilling the desires of democracy, equity and justice. While the social commitments are important, I will argue that the planning sciences are, ironically, impractical for challenging social wrongs. To argue this, I proceed:

First, I briefly explore historically the system of reason that underlies the idea of research as planning society. Second, I link the idea of planning to change society for the future to simultaneously planning to change people. Third, the idea of planning society and people is given a concrete “context” through exploring research on teacher “practices”. Practice, I argue, is a research strategy that is about the desired teacher and not to describe what teachers do. Further, the changing of the teacher is bound to changing the child, family and community, particularly the trilogy whose characteristics and qualities are different – the immigrant, the ethnic group, and the poor feared as outside of the spaces of normality.

My focusing on the history of social science in educational research as double gestures of inclusion, exclusion and abjection is to pursue the cautions of Foucault and Rancière. Foucault, if I can paraphrase, suggests that not all discourses are bad but all discourses are dangerous. There is no totality in understanding and no guarantees. Rancière’s caution is related, although he moves with a different “eye” or style of discourse about the relation of science and social commitments. The part of Rancière’s argument that interests me is the orthodoxy of researcher as the shepherd who plans who people should be. The shepherding has two consequences. One is it creates a hierarchy between the expert (the philosopher and the social scientists) and the people who are target of the expertise, which he calls “the poor”. The production of a hierarchy is about power relations that paradoxically re-inscribe inequality in the efforts of seeking equality. This role of shepherd and its production of hierarchy that, to use Rancière’s words, embodies the fear of democracy.

The approach can be viewed as a History of the Present to trace the social epistemology of planning (Popkewitz 1991, 2008). It is to examining the rules and standards of “reason” that order the social and education sciences and its principles of action and reflection. The history of the reason of science discussed here, however, is not “to learn from the past” as though the present is merely a continuity of what proceeded it. Nor is it concerned with the commonsense of “useful” and “practical” knowledge as a way of shepherding

change. The irony of the current notions of useful and practical knowledge is the conservatism and anti-intellectualism given.

Change can be thought of in a different way. Making fragile the causalities that give the present its naturalness is a strategy to open spaces for possibilities other than those framed by the contemporary principles that order reflection and action. There the manner of my argument is to suggest a different notion of change and what is “useful” and practical knowledge. It is to think of change as unsettling the commonsense so as to enable alternatives that exist outside of the contemporary frameworks of “reason”. The argument, however, is not against planning but to explore the limits of contemporary orthodoxies.

## Designing the present in order to design the conditions and people of the future

My thinking about science investigating the present is to think historically about the history of the present. That history is one of social epistemology. *Epistemology* is to consider the rules and standards that order and classify what is seen and acted on. It is to ask about the distinctions and categorization that organize the ways of responding to the world, the conceptions of “self”, and the principles which shape and fashion the objects of what is seen, thought about and acted on. Concurrently, *social* epistemology considers historical patterns and principles assembled in different times and spaces to make possible the “objects” of reflection and action. The interest in social epistemology, then, is to explore what taken as the “commonsense”; recognizing that how “we” know and what is known as not naturally there and descriptions of the world or as representations of social interests. It is to make visible the principles historically generated about who “we” are and should be; recognizing that “ideas” and knowledge are material and have the effect to intern and enclose what is (im)possible. To explore the limit of the commonsense, I argue in the conclusions is a strategy of change through historicizing what is taken as natural and inevitable.

In some ways, to ask about “reason” and knowledge historically is difficult. It is the knowledge that we inherit that connects us to others. The knowledge that we have of our self and the world is like the fish swimming in water. It is the medium that surrounds us and serves as a security blanket. Its ordering and classifying of things make possible the “reason” of daily life and its manageability, stability, and naturalness; like the fish swimming in the water. When we cross the street, we want to trust in the knowledge that the red light means cars will stop; or that it is a safe bet to think of the children as particular kinds of people who sit in the classroom to grow and develop into “reasonable people” through the right kinds of effective teacher practices.

This notion of “reason” goes against the grain. Analytic traditions of philosophy tend to view epistemology as questions about the underlying and transcendent logic of knowledge. The concern is with the theory of knowledge that focuses on the inherent nature and procedures of justification and belief. Reason is considered as a natural property of the mind (psychology), the method by which humans interrogate their “nature”, or as the universal logic through which the truthfulness of statements are determined. In contrast, “reason” can be examined as a historical event whose rules and standards for seeing the objects of the school- the teacher, the child, the family- as formed through different social and cultural practices. To think of reason as an historical event is a way to undue the dualism of realism and nominalism, text and context, subjective and objective, and discourse and the real – dichotomies that plague contemporary educational research that form the principles about finding “useful knowledge”, practical knowledge, and notions of “the reflective practitioner”. “Reason” acts on us, ordering reflection and action in what Ian Hacking calls “dynamic nominalism” or “radical realism” and in recent scholarship as “the new materialism”.

## Early twentieth century social and education sciences: designing people in planning the future

In graduate school I took a course in political science with Alfred de Grazia, a founder of the American behavioral science movement. That movement was the legacy of the Logic Positivists who came to the United States from Vienna in the 1920s and argued for the unity of sciences. Logic Positivists never had a real foothold in the United States and disappeared as a formal academic movement. The American behavioral sciences emerged in the 1950s and adopted the mantle of finding the unity of the social sciences. The central unifying theme was the human sciences as administrative in purpose. Science, it was suggested, describes the conditions of the world through its careful measurements and produces generalizations about how that world works. In one sense, the behavioral sciences captured the turn of the twentieth-century American faith in science and technology as the apotheosis of its Enlightenment’s progressive promise.<sup>1</sup>

The faith in social intervention carried different trajectories in the practices of social sciences. One was the designing of the social conditions that would bring forth the hope of the future embodied in the nation. For example, the

---

<sup>1</sup> I capitalize Enlightenment to signal particular intellectual and social movements that move across Northern European and North America during the long nineteenth century, recognizing that it was not a single movement but with a plurality. Like Cassirer (1979), my use of the word is to signal particular systems of reason through which the subject was constructed and which makes possible the knowledge of the social and education sciences. See Popkewitz (2008).

Swedish social sciences by the early years of the twentieth century embodied the social democratic image of a peaceful nation and the cosmopolitan people who strived to bring progressive (and Lutheran) moral good to an international context. In contrast, the American social sciences brought Calvinist reformism into the moral optimism of the nation as a unique experiment in the development of cosmopolitan values. The formation of the American republic in the late eighteenth century re-assembled a Christian millennial belief that the proper object of study was God into an Enlightenment cosmopolitanism that rejected, at one level, the universality of religious morality as the basis for a common mankind (Schlereth 1977, 56). That rejection, however, did not eliminate religious notions of the soul and salvation but brought elements into the idea of the citizen who performed “good works” and embodied civic virtue (Tröhler 2011). The republic joined “the health of the soul and the regeneration of the Christian and the virtuous citizen, exultation of the divine and the celebration of design” (Ferguson 1997, 43) with the designing of human improvement to enable “the pursuit of happiness.”

The faith in social intervention embodied planning to change social conditions that changed people. New kinds of people became objects of planning: making the citizen that was necessary for the new republican government, the virtuous parents who functioned as guardian of children’s moral development, and “industrious” workers who embodied the ethics of organizing life in industrialization, and the child whose development ensured the future community. Methods of science, embodied in theories and conceptual apparatus, technologies of numbers, surveys, and the schemas of observations gave shape and fashioned finer distinctions in the construction of the objects of reflection and action.

The planning of people can be historically connected with the problem of design. Contemporary notions of design portray the sensibility of an openness that enables democratic participation and human agency through research projects of planning. Planning is portrayed as the natural expression of a democracy that develops objective knowledge derived from the “evidence” of rigorous data. That knowledge serves the democratic ideal about reason and rationality as the universal principles through which different interests make decisions. The democracy at bay here, however, is not only about participation. It embodies a utopian quality about the proper planning of society and kinds of people to enable the fulfillment of a utopian future.

Folded together are religious themes of salvation, political theories of the republic, science and the new mass school into the notion of research as design. Up to the nineteenth century, design proved the existence of God, which was based on evidence of intelligence or purposefulness in nature (Reuben 1996, 31). By the end of the 19<sup>th</sup> century in the United States, the

notion of desire traveled into the new social sciences. Designing social conditions embodied the secular promise of the nation through fabricating a future cosmopolitan citizen who would truly be universal and a model to the world (see Popkewitz 2008). Translated from philosophical thought of the enlightenments into political theories of human history and agency, thought and logic became a reflective practice to understand human development and establish autonomy and authority to knowledge in processes of change. Design was given in the name of an individuality whose agency and participation was essential to governing practices.

The autonomy of the subject of human agency, paradoxically, was an object to be calculated and designed. The turn of the century American sociologies and psychologies instantiated theories and methods to design the trilogy of the child, family and community. The change in the trilogy was to bring harmony to the envisioned future society. Agency was to be calculated and administered in designing of the interior of the individual. The sciences of humanity were, in practice, cultural theses about the modes of living of the citizen.<sup>2</sup>

Design was embodied as the task of the school pedagogy. The radicalism of the new republics was to make the individual as an actor and agent of change. Reason was the technology to order change. Pedagogy was the “converting ordinance”, written with an evangelizing and calculated design on the souls of their readers. The methods of reason in American Progressivism at the turn of the 20<sup>th</sup> century embodied Calvinist themes to build revelatory, spiritual fulfillment. Community was part of the course of life or one’s curriculum vitae. For the progressives, such as Dewey, the problem of design embodied the triumph of cooperation over competition as the natural destiny of human progress (Sklansky 2002, 161). William James’s notion of a pragmatic psychology placed a premium on habit formation as the main means of acting in accord with one’s designs (Sklansky 2002, 146). Frank Lester Ward (1883), a founding figure in American sociology, viewed science as ordering and modifying the contemplative “man” by allowing for the artificial construction of evolution. The psychology of Edward L. Thorndike was to shape and fashion “the mind and the spirit of man [sic]” so individuals could be responsible for their progress or entrusted with their future. Science, Thorndike argued, enables education to achieve its purposes of bringing happiness to people. To fulfill “the ultimate purposes of education, we have to measure each study’s service in making man’s wants better and in making him able to satisfy them” (Thorndike 1962, 143).

---

<sup>2</sup> This notion of the citizen of modern republics has different cultural theses of the relation of the political authority and individuality than, for example, Greek city-states. This relation is bound to notions of agency and time, discussed earlier. See e.g. Foucault (2010) and Ranciere (2007).



The ideas of progress captured this. Progress entailed making visible the processes of social life and the interior “mind”, so as to design the rules and standards that ordered change itself. The interiority of the individual was given a sequence of past, present and future, the latter inscribed in notions of growth and development. The mind, for example, was discovered as having consciousness and unconsciousness, personality, attitudes, behaviors. The different classifications of individuality were ordered as processes of learning that can be studied and calculated to understand how and why the child comes into being and develops (Steedman 1995). That development embodied images of the future that fulfills the hopes of the present.

Design had double qualities. It brought to bear the possibilities of human “reason” as a force of change. And it made possible the planning of society through interventions to alter and make possible progress. Life was a continuous event of planning through time, shedding the past through the development of the self for the future. Continued calculations organized one’s career to assign identity, self-image, and material prospects in an expanding universe (Bledstein 1976, 159). Dewey’s pragmatism, which was important to American progressive education and today’s reform, entailed principles about the agentive individual whose rational actions design life as temporal sequences geared to the future. Life became a planned series of events that no longer looked to finding grace for the afterlife. The Heavenly City was now located in the City of Man [sic], given definition through human actions and individual problem solving that calculated and ordered experience in the never ending process of finding the paths to progress.

The hope of designing of the citizen and the child as the future adult also gave visibility to a comparative mode of thought. Design was not only about producing reason and the reasonable person. The optimism of progress travelled as double gestures. With the hopes of the future were fears of degeneration and dangers. As Chamberlin and Gilman (1985) suggest, “hope was looked after by progress and seemed as the tenor of the times, but fear was contagious” (p. xiii). The early American disciplines of the social sciences, for example, were concerned with calculating and designing the self-managed and responsible child, family and community whose self-development and growth were linked with standardized public virtues. Literature and science spoke of race as associated not only with the idea of authenticity and national principles (The American Race) but also with the elevation of race to a determining position in theories of history.

The theories and methods of the human sciences generated principles about the moral dispositions, sensitivities, and skills for participation and inclusion of the poor and particular immigrant and racialized groups. Early American social scientists spoke of social engineering as changing social conditions by making urban populations into morally responsible citizens. The

domestic sciences at the turn of the twentieth century rationalized the household. The managing of life was through learning accounting measures to control expenditures with wage income and by ordering the interactions in family relations and childrearing. The community sociology embodied theories about social communications, community, and primary and secondary groups that overlapped with Progressive Protestant reformers' concerns about the moral disorder of everyday life in the city. The formation of the American school curriculum gave attention to the needs for social adjustment and social efficiency in urban, industrial life (Franklin 1987).

The planning of people, however, is not merely in education. Advertising does this all of the time to create people called "markets". Less obvious are the new technological weapons of the military that require efforts to re-design individuals. Current military research related to the human limits involved in flying of unmanned air drones for long times, aims to make an individual who is "extracted" from the natural environment and natural elements of control. Cray (2008) explored military studies of the white-crowned sparrow that can fly for seven days without sleep; these are to consider how to create the combatant who can go for a minimum of seven days without sleep as the soldiers work with the Internet and the stealth fighter-bomber. The use of neurochemicals, gene therapy, and even transcranial magnetic stimulation is considered "to facilitate the imposition of a mechanistic or robotic model of time, efficiency, and functionality onto the human body" (Cray 2008, 4).

## The elixir of science as design and impracticality in contemporary practical knowledge

Contemporary salvation themes of science as planning people are connected to the future called the Knowledge Society and the kind of person called "the lifelong learner". That future is inhabited by a particular human kind that contemporary policy and research identifies as the lifelong learner. The principles governing change and planning is expressed as the search for useful and "practical knowledge".

Design as making people is embodied in the evocation of "practice". Practice is the contemporary equivalent of the medieval Philosopher's Stone, seeking educational perfection through reforms that change teaching and teachers.<sup>3</sup> The focus on practice is, at one level, born in the frustration that the massive efforts to reform schools since the second half of the 20<sup>th</sup> century have not been successful. The concern for practice is also historical. It embodies a particular style of reasoning about science found at the turn of the

---

<sup>3</sup> The alchemists are considered as the predecessors to modern chemistry, which as many of the other sciences seeks to find the clues to the origin of life. So the analogy may be more fitting than I want to admit.

20<sup>th</sup> century American Progressive social sciences to provide knowledge for responding to the changing urban and industrial society. Today, research on practice is defined as essential for educators to find successful strategies for meeting the social and educational commitments of quality and equality. The research on bench-marking of best and "core" practice of the professional teacher in teaching and teacher education that I explore express these social values in their strategies of change.<sup>4</sup>

Current research about practice is, at one level, about the desired kind of person who is qualified with the expert professional knowledge to produce children's success. The principles of the profession are defined by common knowledge and course of study. Upon examination, these professional principles are what is desired and imagined as professions and less about what is historically or sociological substantiated.<sup>5</sup> The category of the professional emerged in the 20<sup>th</sup> century as a particular category cultural and social authority of certain social occupations in Anglo-American contexts that have been historically and sociologically debated.

The reform-oriented research to make the teacher as professional inscribes a particular kind of desired person as an ontological fact. There is a redemption narratives about who the teacher should be that are given as the fact of what the nature of the teacher is. In examining the three different reform programs concerned with research on "practice", the qualities and characteristics of the teacher have little to do with describing what teachers do. The study of teacher "practices" give expression to philosophical claims about universal qualities of the teacher that are made into calculations and measurement that give the abstraction as "the social facts" to be actualized through reform programs about "the effective" teacher.

This philosophical claim functions to produce an abstraction about the desired teacher to be actualized through reforms. This is evident in Teach For America (TFA; 2013a/b), a national alternative teacher education program for urban and rural schools. The program is organized around Teaching As Leadership Comprehensive Rubric (TALCR). The rubric, originally a liturgical tool, is an abstraction that is applied to manage changes in the teacher. The rubric identifies the qualities and characteristics of what the teacher should be.<sup>6</sup> The practices or actions are ordered in a hierarchy of functional behaviors that progress as stages from the novice to the expert teacher. The "practices"

---

<sup>4</sup> A different register for "seeing" practice as not as an object of change but as a way of understanding change, see e.g. the sociology of Bourdieu's *The Logic of Practice* (1990) and the history of science in Daston (2011).

<sup>5</sup> There is a large body of literature in history, historical sociology and sociology that expresses the complexities of what is called professions in Anglo-American contexts. For some of the discussion and the literature, see Larson 1979; Burrage and Thorstendahl 1990.

<sup>6</sup> This program has been exported to many nations under the banner of Teacher for All, and its specifics in *Teach for Sweden* (<http://www.teachforsweden.se/>).

(and “actions”) are then placed in a developmental or stage theory that is used for self assessment and program assessment for the making of the teacher. The actions or behaviors in the TFA rubric and research programs directed to practice are to transform the individual. That transformation is about a mode of living the moral dispositions and states of the mind of an imagined and desired teacher. The desired characteristics are planning purposefully, working relentlessly, and having the mindsets and optimism to fit to provide continuums of values for the assessment of the teacher.

The “core practice” of the professional teacher, a second and seemingly different reform oriented research program, calls the desired teacher as someone whose actions express processes as “high leverage” or “high impact” qualities. These qualities are given standardized rules, such as (1) identifying the representations of practice in teaching school subjects, (2) decomposing those representations through analytically parsing the elements of existing practice, and (3) engaging novices in the approximations of practice that “are more or less proximal” to the practices of a profession (Grossman et al. 2009, 2058). Research is to actualize that imagined teacher. The teacher is to understand “how professional knowledge of practice can be examined, developed, and refined, and the crucial nature of that process in terms of conceptualizing what it means to be a teacher educator” (Loughran 2013, 13).

Seemingly third genre of reform-oriented research about practices embodies the abstraction of “the effective teacher” that teacher education is to produce. In an article in a leading educational research journal, the methodological research problem was to create research designs to identify “the effective teacher” who enables successful achievement of “all children” (Day, Sammons & Gu 2008). The research was to identify “value-added” factors of the teacher that account for children success beyond external measures, such as those of class and educational level of parents. The “value added” dimensions in teachers’ practices were to identify “a more robust” relation between the capabilities of the teacher and the children’s achievement results.

The value-added research begins with the assumption that the capacities of the teacher are part of a system of psychological and organizational qualities whose identification will enable “all” children’s success in school achievement. The value added factors are directed to cultural and social practices that have embedded in them particular models of the desired trilogy of the sciences: society/community, the child, and teacher. Homologous to the core practice research that talks about collective relationship and habits of the mind, the effective teacher research focuses on student motivation, school culture and leadership, and the biography and career of the teacher, but with a more direct emphasis on the characteristics enabling student achievement.

The claims about outcomes and measures of the professional teacher are constructed through the aggregate data and magnitudes produced in research and registered as significant in planning change. The categories of the professional teacher do not exist as singular “fact”. They are an assemblage connected with images and narratives about theories of learning and systems theories of organization that become encapsulated with the category of “practice”. The research defines “practice” through two qualities: descriptions of what people do in schools as the origin of human improvement; and practices as the desired states that make the teacher as a professional expert that enable human improvement.

But these two qualities in fact merge as the object of change. The evocation of practice to make the desired professional is not merely about practice. “Practice” is as a theory about a particular kind of person that teacher education is to produce. The research on practice is to identify strategies to actualize what is to be desired, the expert or the ambitious teacher. While the syntax in the research is about “*real* setting of practice with actual clients” (Grossman et al. 2009, 2093; italics added), what is made visible as the objects of reflection are ordered through social, psychological and communication theories. These theories are to effect the desired qualities of the teacher. The words of communities, learners, instruction, and meaningful experiences, among other distinctions, are abstractions that embody cultural theses about “human nature”, change, and the moral order, if I return to the first section (see, Tröhler 2011; Biesta et al. 2011). Research is designed to instantiate theories that make the teacher into a particular kind of person. Research is, for example, to “conceptualize expertise as holistic, meaningful, and applicable in the work of teacher education” and the conceptualizations to “inevitably impacts on a teacher educator’s identity” (Loughran 2013, 19).

The calling for the professional teacher and the focus on practice inscribes change as the redesigning of the interior of people. Design embodies “human improvement” by constructing difference. Difference is, at one level, given as responding to inequality and correcting social wrongs. As with the turn of the 20<sup>th</sup> century, the sciences of the child and teacher are given as the panacea for democracy and equity. Its current reiteration concerns “practice” as a salvation theme in theories of change. Research on practice, it is argued, can “open up new pathways and social futures for youth, particularly youth from non-dominate communities” (Gutiérrez & Penuel 2014, 20).

The transformation is in the soul of the teacher. The notion of the soul is no longer attached to religious forms but to the sciences of planning which are to change the inner qualities of the teacher. The soul is today the kind of person who embodies dispositions, sensitivities and awarenesses. The “transformation” of the novice and professional knowledge is concerned with the inscription of conduct described, as discussed earlier, as learning “habits

of mind and character” that “develop new ways of thinking” (Grossman et al. 2008, 2060). Teacher education is to govern the emotions, motivation, and “mindsets”. In critical research concerning urban teacher education, education is to “tailor” the teacher’s acceptable dispositions and eliminate the unacceptable ones (Bogges 2010, 73). The “soul” is expressed as the individual who embodies “the professional virtues, qualities, and habits of mind and behavior” that should be intrinsic to the individual after their teacher education” (Bogges 2010, 73).

The “transformation” of the teacher focuses on the trilogy of the urban populations: the disadvantaged child, family and community. The redesigning of people is expressed as the commitment for changing society and for social improvement. It is argued that the research on practice can “open up new pathways and social futures for youth, particularly youth from non-dominate communities” (Gutiérrez & Penuel 2014, 20). By focusing on practice, the core practice research is to provide the paths to identify and master variations and to learn from so teachers can make productive adaptations to produce a more equitable society (Gutiérrez & Penuel 2014, 22).

The language of change is one of correcting social wrongs. Research on practice is to provide the paths to identify and master variations to make productive adaptations to produce a more equitable society (Gutiérrez & Penuel 2014, 22). Urban teacher education research is the “tailoring” of the teacher to possess specific sets of dispositions in which quality is discussed in systems terms “to meet the instructional needs of each district” (Bogges, 2010, 65). The focus on dispositions is what is “intrinsic” to the individual and is a “more powerful concept than beliefs as it can be changed and assessed” (Bogges 2010, 73). Research is finding out “what activist dispositions” would be valuable (p. 88), and how the tailoring “will positively impact the academic performance and democratic engagement of urban students” (p. 89).

Tailoring dispositions and social improvement through changing the teacher’s soul entails double gestures. The problem of change is to bring the educational system into a harmony that maximizes its utility in producing high achievement for “all” children. Research is to understand what limits or prevents the maximizing of utility, such as the lack of professional knowledge by the novice teacher. The elements and characteristics of people who disturb the system’s harmony or equilibrium produce its disequilibrium. Research is to identify the elements that threaten the harmony and challenge the consensus of the system.

The relation of system equilibrium and disequilibrium brings to the fore the relation of pathology and normality in the design of change. Difference is expressed in the continuum of value that distinguishes the stages of development or processes in becoming the universal, desired teacher that research on practice is to bring into existence. The assumed unity that enables

system harmony is spoken about as the kind of person who brings success to schooling – the effective, expert, or ambitious teacher. The search for unity and homogeneity plays down differences by emphasizing what is common – or what should be common – by which professional practices serves as its mission. Change, then, has its origin in the unity, consensus and harmony of the kinds of people that the research is to actualize through measuring and calculating differences in the processes of “transformation”.

The homogeneity is paradoxically a double gesture that excludes, objects in the intention to include. The pathologies of the system are pathologies of the inner soul – the dispositions, sensitivities, and awareness of kinds of people who do not fall into the spaces of consensus and unity. The pathologies and normalcy in making the effective teacher is not only about the teacher. The transform of the teacher is linked with the trilogy of the child, the family, and the community who are different from unspoken normality – the trilogy whose characteristics are produce points of disequilibrium. The characteristics recognized as different but that differences is in relation to the hypothesized system equilibrium; thus divided so as not as part of the unity of “all children”.

The discussion between the normal and the pathological is implicated in the term “achievement gap”. Practice as the transformation of the teacher is to transform low achieving children in US urban and rural areas. The strategy is to making the kind of people desired through, as discussed earlier, “the tailoring” of teachers for urban schools were directed to governing the dispositions and habits of the mind.

The irony to practice as a strategy of change is it conserves. What is given as having a revolutionary potential, “practice” is a theory that conserves and stabilizes rather than as principles about change. The research is bound to “system” principles that form the analytic for the reforms. That analytic entails seeking states of equilibrium through assuming a consensus and harmony of the goals of the “school system”. Reforms are to maximize the components that achieve these outcomes. The research is to identify and design the “fit” the different components and elements of teaching and schooling into a comprehensive and organic “whole”, a word that continually appears in contemporary research. The search is finding the right balances of things and qualities that teachers “need in any setting, regardless of variations” in curricula or teaching styles (Ball et al. 2009, 461). The conservatism and double gestures in conceptualizing practice as the object of explanation and the origin of change is not obvious at first glance as the language is about change, transformation, and reform.

## History of the present

If I return to the introduction and Sverker's understanding of the social role of research in the discussion of the EGSIE, the chapter is to honor that position through exploring and historicizing the stance that he has consistently taken.<sup>7</sup> My discussion follows this understanding of research is a continual critical adventure in unmaking the causality of the present by seeking to understand the rules and standards of reason that become the commonsense in what we know and how that knowing is accomplished. In pursuing this critical stance to research, I realize that I have come to an ironic conclusion that research as planning people is conservative, and embodies double gestures of exclusion and abjection with its inclusionary hopes. The irony in the planning of people and being "practical" is its conservatism that orders theory of change and, paradoxically, anti-intellectualism as its "reflectivity".

Practice and practical research, to summarize, is impracticality. Impractical as it denies the very complexities and uncertainties that the planning is to tame. As a model of research it is impractical for addressing social complexities. The naturalizing of "practice" as a concept of everyday life stabilizes that life. What is taken as a theory of change conserves the existing frameworks and encloses the possibilities of alternatives to what already exists. Ironically and drawing on a discussion of social science research that resembles what is discussed here, "It leads you nowhere except in the equally spurious question of its "resemblance" with the original model- that is created by the representation itself" (November, Comacho-Hübner & Latour 2010).

The search for practice in school reform research is built on assertions whose assurances are impractical for the conditions of their realization. Even in turning to economics, the current nobility of the human sciences, the assumptions of harmony, consensus and certainty are inadequate and impractical as a theory of change. While the economist is the high priest of contemporary social science – everyone seems to want to imitate its modeling and language, the economist Noble Prize Winner Paul Krugman (2009, 2010) may provide some hesitation to this certainty of planning and forecasting the future. He argues that economists at the turn of 21<sup>st</sup> century Depression believed that they had the real world under control and had solved the

---

<sup>7</sup> This commitment to the intellectual integrity of the sciences of education is beautifully reiterated in the present review of international comparisons of school results that we (Sverker, Daniel Pettersson and myself) are completing a report (A preliminary report from a Systematic Review of Research on International Comparisons of School Results) as part of a commission given by the Committee for Educational Sciences, Swedish Research Council. The review addresses both the limits of current examples in the field of systemic review, which take the problematics of international research for granted, by asking about the conceptualizations, organization and principles of research related to the international large scale assessments.



problems that would prevent the reoccurrence of the failures of the 1930s. The economists “mistook beauty, clad in impressive-looking mathematics, for truth” (Krugman 2009). The reigning theories of the rational individual who interacted with perfect markets and “gussied up” with fancy equations” turned a blind eye to the limitations of human rationality, and the idiosyncratic imperfections and the irrational and often unpredictable behavior of institutions and markets.

The inscription of practice in science is an effect of power, not merely about social improvement. The early discussion on the formation of the republic gave attention to its founders as simultaneously engaging enlightenment hopes with fears that the masses could not reason and needed to be guided by dispositions and sensitivities. It was assumed then that only elites could reason. Today that hierarchy is re-inscribed in the notions of practical and useful research that establishes hierarchies of expertise in transforming people. The object of change in research is the teacher (child or family) on which research (and the researcher) act on to change (on broader point, see Rancière 2004). Further and important to this strategy of change is that it reinscribes inequality rather than equality. The paradox is the instantiation of a hierarchy to design people that places human agency in confined spaces shaped and fashioned by the system, which is naturalized as “practice”. The constituting of practice naturalizes the abstraction of the systems as the objects desired in planning.

I recognize that to disturb the claim of practice and useful knowledge is also to disturb the mesmerizing image of science finding future. The claim is told that research identifies what works, or will find useful knowledge, and that maximizing utility is a device for change that finds the desired life of the future. It is a chimera of the Alchemists’ Philosopher’ Stone reinvented hundreds of years later. It is important to reiterate that the sciences in-use elide their well-recited assertion of uncertainty through inserting certainty in the objects of study and a comparative style of reasoning that excludes in its impulses to include. It is then necessary to ask if it is time to think about different modes of inquiry whose sciences recognize the difficulties of finding causality, and the need to find an adequate theory of change bound to the complexities of modern life and schooling? Stephen Toulmin (1990) raised this issue when arguing that the sciences have been dominated by Newtonian mechanics and determinism for the past century. He then commented, look where it got us and perhaps it is time to think of other ways of engaging in the study of humanity.

Perhaps this is a way of thinking about the important contribution that Sverker has made over his career and which continues today. It is to give intellectual integrity of the sciences of education by thinking seriously and deeply about the phenomena of education, by going against the grain. For me

a beautiful iteration of this career is present in the current review of international comparisons of school results that we (Sverker, Daniel Pettersson and myself) completed for the Committee for Educational Sciences, Swedish Research Council (*The Systematic Review of Research on International Comparisons of School Results*, Lindblad, Pettersson & Popkewitz 2015). The report tackles the assumptions and implications of an increasingly important arena that moves in the in-between spaces of research and policy. Sverker's identifies the limits of current examples in the field of systemic review, which take for granted the problematics of international research in the current efforts to conduct such "reviews". At the same time, Sverker makes visible in this report a substantive strategy of analysis that asks about the conceptualizations, organization and principles of research that organize and make possible what is seen, talked about, and acted on in the international large scale assessments.

## References

- Ball, D.L., Sleep, L., Boerst, T., & Bass, H. (2009). Combining the development of practice and the practice of development in teacher education. *The Elementary School Journal*. 109, 5, 458–474.
- Biesta, G. (2011). Disciplines and theory in the academic study of education: A comparative analysis of the Anglo-American and continental construction of the field. *Pedagogy, Culture, and Society*. 19, 2, 175–192.
- Bledstein, B. (1976). *The culture of professionalism, the middle class, and the development of higher education in America*. New York: Norton & Co.
- Bogges, L. (2010). Tailoring new urban teachers for character and activism. *American Educational Research Journal*. 49, 1, 65–95.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford: Stanford University Press.
- Burrage, M., & Torstendahl, R. (Eds.). (1990). *Professions in theory and history: Rethinking the study of the professions*. London: Sage.
- Cassirer, E. (1979). *The philosophy of the Enlightenment*. Princeton, N. J.: Princeton Univ. Press.
- Chamberlin, J.E., & Gilman, S.L. (Eds.). (1985). *Degeneration: The dark side of progress*. New York: Columbia University Press.
- Crary, J. (2008). *On the ends of sleep: Shadows in the glare of a 24/7 world. Quaderns portàtils*. Barcelona: MACBA.
- Daston, L. (2011). The empire of observation, 1600–1800. In L. Daston & E. Lunbeck (Eds.), *Histories of scientific observation* (81–114). Chicago: The University of Chicago Press.
- Day, C., Sammons, P., & Gu, Q. (2008). Combining qualitative and quantitative methodologies in research on teachers' lives, work, and effectiveness: From integration to synergy. *Educational Researcher*. 37, 6, 330–342.
- Ferguson, R.A. (1997). *The American enlightenment, 1750–1820*. Cambridge: Harvard University Press.
- Foucault, M. (2010). *The government of self and others: Lectures at the Collège de France 1982–1983*. New York: Palgrave.
- Franklin, B. (1987). *Learning disability: Dissenting essays*. New York: Taylor & Francis.

- Grossman, P., McDonald, M., Hammerness, K., & Ronfeldt, M. (2008). Dismantling dichotomies in teacher education. In M. Cochran-Smith, S. Feinman-Nemser & D.J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (243–248). New York: Routledge.
- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E., & Williamson, P. (2009). Teaching practice: A cross-professional perspective. *Teachers College Record*. 111, 9, 2055–2100.
- Gutiérrez, K., & Penuel, W. (2014). Relevance to practice as a criterion for rigor. *Educational Researcher*. 43, 1, 19–23.
- Krugman, P. (2009, September 6). How did economis get it so wrong?, *New York Times*. Retrieved from <http://www.nytimes.com/2009/09/06/magazine/06Economic-t.html?ref=paulkrugman>
- Krugman, P. (2010, December 19). When zombies win, *New York Times*. Retrieved from <http://www.nytimes.com/2010/12/20/opinion/20krugman.html?ref=paulkrugman>
- Larson, M. S. (1979). *The rise of professionalism: A sociological analysis*. Berkeley: University of California Press.
- Lindblad, S., Pettersson, D. & Popkewitz, T.S. (2015). *International comparisons of school results. A systematic review of research on large scale assessments in education*. Stockholm: Swedish Research Council.
- Loughran, J. (2013). Being a teacher educator. In M. Ben-Peretz, S. Kleeman, R. Reichenberg & S. Shimoni (Eds.), *Educators as members of an evolving profession* (9–24). Lanham, MD: Mofet Institute and Roman & Littlefield Education.
- November, V., Comacho-Hübner, E., & Latour, B. (2010). Entering the risky territory: Space in the age of digital navigation. *Environment and Planning D. Society & Space*. 28, 4, 581–599.
- Popkewitz, T. (1991). *A political sociology of educational reform: Power/ knowledge in teaching, teacher education and research*. New York: Teachers College Press.
- Popkewitz, T. (2008). *Cosmopolitanism and the age of school reform: Science, education, and making society by making the child*. New York: Routledge.
- Rancière, J. (2004). *The philosopher and his poor (A. Parker, Ed. and Introduction)*. Durham, NC: Duke University.
- Rancière, J. (2007). *Hatred of democracy* (S. Corcoran, Trans.). New York: Verso.
- Reuben, J. (1996). *The making of the modern university: Intellectual transformations and the marginalization of morality*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Schlereth, T. (1977). *The Cosmopolitan ideal in Enlightenment thought: Its form and function in the ideas of Frankling, Hume, and Voltaire, 1694–1790*. Notre Dame: University of Notre Dame.
- Sklansky, J. (2002). *The soul's economy: Market society and selfhood in American thought, 1820–1920*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press.
- Steedman, C. (1995). *Strange dislocations: Childhood and the idea of human interiority, 1780–1930*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Teach for America. (2013a). *Teaching as leadership comprehensive rubric*. Retrieved February 15, 2013, from [http://www.teachingasleadership.org/sites/default/files/TAL\\_Comprehensive\\_Rubric.FINAL.pdf](http://www.teachingasleadership.org/sites/default/files/TAL_Comprehensive_Rubric.FINAL.pdf)
- Teach for America. (2013b). *Teaching as leadership framework*. Retrieved February 28, 2013, from <http://www.teachforamerica.org/why-teach-for-america/training-and-support/teaching-as-leadership>
- Thorndike, E.L. (1962). Education. A first book. In G. M. Joncich (Ed.), *Psychology and the science of education. Selected writings of Edward L. Thorndike* (69–83; 141–147). New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.

## SKOLA, LÄRARE, SAMHÄLLE

- Toulmin, S. (1990). *Cosmopolis, the hidden agenda of modernity*. New York: The Free Press.
- Tröhler, D. (2011). *Languages of education: Protestant legacies in educationalization of the world, national identities, and global aspirations*. New York: Routledge.
- Ward, F.L. (1883). *Dynamic sociology, or applied social science, as based upon statistical sociology and the less complex sciences*. New York: D. Appleton and Co.

# Education as a historical producer of normality and deviance

*Risto Rinne*

In official education discourse, it is customary to link education with an imaginary vision of societal progress and the undividedly improving well-being of all citizens. This type of mindset and logic can be found in educational texts from both the entire 20th century and the 21st century; in different committee considerations, documents on politics and planning, curricula and press discourse.

Upbringing and education is habitually considered the cornerstone of Nordic democracy and affluent society. People have trusted and believed in the power of education as a solver of societal problems, opener of the possibilities of individuals and groups and booster of economic competitiveness (Kettunen 2010, 9; Rinne 2011).

However, what is very human in the actions of our communities is that the results of the institutional operations do not live up to the promises of political and planning discourse; instead, the institutions produce a great deal of non-intended consequences and different hidden and dysfunctional results. In this sense, the school itself is a central establishment in charge of socio-cultural reforming. Its actual task, besides all the good it does socially and integrally, is to reproduce the structures of the division of labour and power in society and to separate the students from one another by classifying their distinct routes to the different levels, stations and classes in society. As Pierre Bourdieu (1977) states, the school constantly produces the misrecognition (*méconnaissance*) of its true character by appearing as a system largely independent of an autonomous society, culture and exercise of power (see Rinne, Kivinen & Kivirauma 1984, 1; Bourdieu & Passeron 1977).

Another central task of the school, connected to this classification, is to draw the lines between normal and deviant behaviour in all societies and in all historical periods of time. From a sociological standpoint, deviance emphatically is behaviour which breaks cultural norms, such as the regulations of a school or, even more extensively, informal social norms, such as hidden curriculum norms and forms of activity, creating expectations and materialising in a school's policies. A classification of student material

(intelligence) with report marks aiming at normal distribution, based on the intelligence tests' normal distribution axiom, has long been a model for classifying school-centric deviance and normality. Another good example is the continuously refining diagnostics on the field on defining deviance, appearing as constantly progressive fine tuning of student diagnostics.

A little less than ten years ago, I was writing a book, *Koulutuksellista alaluokkaa etsimässä* (*Searching for the educational underclass*) (Rinne & Kivirauma 2003, 16):

A central social question even in our time is the existence of useless, purposeless, unnecessary extra people, which is not historically new, but still remains with us. This group of marginalised people is the one lacking social and cultural symbolic recognition and whose members are seen by us as 'abnormal' and 'others' and are avoided. Marginalisation refers to an idea of social disintegration, a part disengaging from the whole.

In this article, I will examine the historically moulding concept of deviance and its significance as a sociocultural phenomenon, first at a more theoretical level and then in the light of examples primarily concerning the history of education.

## Variation in population and the birth of eugenics

Sir Francis Galton, a cousin of Charles Darwin and also called a polymath, was born in Birmingham, England in 1822. It is said that he learned to read at the age of 2 and moved on to more serious literature at the age of 6. He was a scholarly all-rounder who became known for his numerous scientific breakthroughs as, among other things, an anthropologist, geographer, geneticist and statistician. He has also made his mark in history as a developer of psychometrics, differential psychology and eugenics. He was very active in the British Association for the Advancement of Science and acted as the general secretary for the Geographical and Anthropological Sections.

Charles Darwin's study *On the origin of species* (1859) significantly affected Galton's life work (Hietala 1985, 119). He dedicated most of his life to the research of different variations of human populations. He was specifically interested in whether human ability was hereditary and to what extent. Galton invented the term "eugenics" in 1883 and delivered his famous Huxley lecture on the subject at the Royal Anthropological Institute in 1901 in light of the legislation and mindset on the opportunities of improving the human race. Galton was knighted in 1909. He joined in the creation of both the journal of eugenics and the first society of the field, the Eugenics Education Society, which was founded in 1907. His work was continued by Karl Pearson, the first holder of the Galton Chair of Eugenics in the University of London.

Charles Darwin's *On the origin of species* cannot be considered as a comment to the race-theoretical discussion but as a scientific study on the evolution of animal species. According to Olli Kaikkonen (1985, 23–24), it only confirmed that “Natural conditions and the competition between individuals and species are the foundation for ‘natural selection’, the survival of the strongest and fittest in the ‘struggle for existence’”. Kaikkonen states that Darwin cannot be held responsible for the birth of wider social Darwinism.

One of the main works of Galton was *Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences* (1869). Long before the invention of intelligence tests, he concluded that the distribution of intelligence follows the so-called Gaussian distribution. As a eugenicist, Galton considered the variation in the properties and especially intelligence of the human population as a chance for racial progress. Eugenics helps to study functions under social control, which can be used to improve the physical and mental racial quality of future generations (Grue & Heidberg 2006, 235–236).

However, according to Marjatta Hietala (1985, 106–107), neither is Francis Galton responsible for the later actions of the entire eugenics movement, even if he defined eugenics as “the study of agencies under social control that may improve the racial qualities of future generations”.

## Population to normal distribution according to worth

The so-called normal distribution has become a key model in natural scientific analyses as statistics have developed. This normal distribution or Gaussian distribution or the bell curve is one of the most commonly occurring distributions when examining the aggregation of casual independent events or targets.

Lars Grue and Arvid Heiberg (2006, 234) emphasise the concept of the “average man”. Grue and Heidberg state that even Adolphe Quetelet (1796–1847), a Belgian astronomer, statistician and mathematician, raised the generalised notion of “normal” as a necessity and an imperative for research. This “normal” already gained attention in the mid-18th century as information was gathered on the operations of the state. Through medical statistics, the same “normal” transferred from state level to human body level. Quetelet thought of combining the observational error or error curve, later named normal distribution, to describe not only states but also human properties, such as height and weight. Based on this, he examined population weight curves through his empirical research and developed the body mass index by measuring the bust of 5.738 Scottish soldiers as an example. He found out that for Scots as a *type*, the chest circumference is the average of 40 inches, i.e. 102 cm. He considered this measurement as a theoretical concept, only

realised on ideal level. According to Quetelet, all human features deviate from the average norm.

Grue and Heidberg (2006, 235) state that the social and moral conclusions of this type of thinking led to the justification and respect of the average middle classes. In this mindset and discourse, average is ideal. The moral and physical quality features of an average person started to be considered the most valuable features of a population. Larger and smaller deviances started to have meaning as ugliness of the body and waste of moral virtues or the frivolity of life.

Galton had a great deal of influence from Quetelet, but wished to shift the attention within his eugenics project from the study of error curve to the study of normal distribution and located the occurrence of his research objects as the law of normal distribution or normal distribution. He also shifted from average to median and divided the normal distribution into quartiles. He abandoned the concept of “error” and adopted the concepts of deviance and standard deviance. Therefore, it was not a question of a measurement error but a deviance. According to Grue and Heidberg (2006, 236), “he turned the error curve into a tool suitable for the rank-ordering of humans or human traits.” Galton found that in birth, people received abilities that would follow them for the rest of their lives. These natural qualities were dictated hereditarily and, alongside them, the national and genetic worth of a person was also dictated.

According to Galton, empirical results showed that the distribution of natural qualities among a population followed the normal law distribution of occurrences. Most people have average qualities of abilities (groups r and R in figure 1). The groups with large genetic worth (S, T, U, V) and the groups with small genetic worth (s, t, u, v) are smaller within normal distribution. Therefore, in this figure formed by Galton, genetic worth is in direct relation to a person’s class status when it comes to the division of labour, economy and morals.



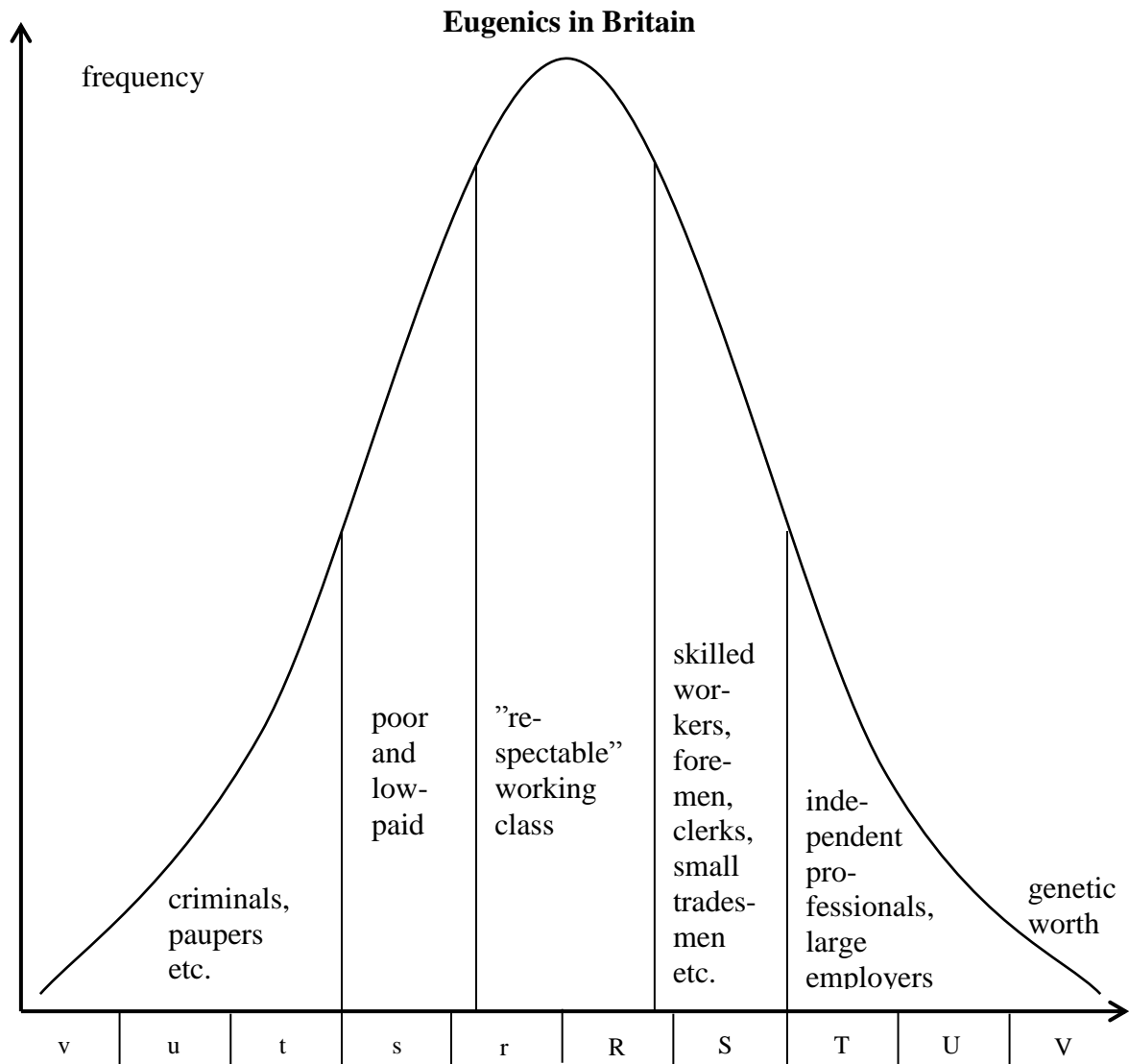


Figure 1. Galton's vision of the genetic worth of a human population according to social classes (MacKensie 1981, 16–17; Hietala 1985, 120; Gruen & Heidberg 2006, 237)

In the above figure, Galton boldly applies the concept of the heredity of abilities and talent to the social class division in society. When those in the higher social groups have a great deal more abilities and genetic worth to pass on to their future generations, the most hopeless cases, genetically speaking, are criminals, the crippled, vagrants and those living on temporary earnings.

It is clear that the impact of Galton and Karl Pearson, his follower, on the scientific development of statistics and demography is revolutionary. However, one must remember that their contribution as pioneers of eugenics is also remarkable. According to them, nature was something man should control. This modern scientific and rational discourse saw nature and human beings as a part of it under control and manipulation. For improving

population and eugenics, the conceptualisation of “normality” and putting people in order of worth according to their natural qualities was both essential and favourable (Grue & Heidberg 2006, 236–237).

### Abnormality, otherness and norms

From a sociological standpoint, the premise of the difference between normal and abnormal is a social norm. A social norm is a code of conduct reinforced with sanctions. According to Erik Allardt (1985, 58), “Deviation from a norm is expected to cause unpleasant consequences, induced by other people, to the one who deviates”. Risk of punishment is essential to the character of norms, but punishments may vary from slight disapproval to a death penalty. Norms may be formal or informal. They can be publically declared, but also, for instance, immersed in practical customs. Both include normative necessity. In most cases, the learning and assimilation of norms requires socialisation and upbringing (Allardt 1985, 59–59).

By presenting norms and using sanctions to fortify their adherence, people and human populations always practice social control. This is one of the basic requirements for the functions of a community and one of the basic mechanisms of being social, even if individual people and groups may not always yield to social control and do not always follow norms (Allardt 1985, 62).

Norms are always based on values. They are conceptual rules that consist of commands, prohibitions and permissible and recommended actions. Those in power define values and attitudes, and they are ultimately perceptions of normality to those in power. Eventually, those perceptions are maintained even by force and violence. Power is the ability to make others act in a desired manner, even if it means going against their own will. The use of power and the implementation of following norms requires extensive control and monitoring and the opportunity to punish deviating, controlled people or limit their rights. The community sets expectations to the actions of individuals and groups, and following those expectations means following the norms. Normative regulation always penetrates the institutions of socialisation, such as upbringing and education in the activities of both families and educational organisations all the way from primary school to universities (Antikainen, Rinne & Koski 2006, 26–27).

Norms are behavioural models and standards that make human behaviour in a community and society foreseeable. Norms are in a state of constant changing and in a constant dependency to their context, such as social class and age group.

Deviation always means breaking norms. According to Émile Durkheim (1982, 40), norms are a type of social facts:

## SKOLA, LÄRARE, SAMHÄLLE

A social fact is identifiable through the power of external coercion which it exerts or is capable of exerting upon individuals. The presence of this power is in turn recognisable because of the existence of some pre-determined sanction, or through the resistance that the fact opposes to any individual action that may threaten it.

In a manner of speaking, deviance is another side of a norm. The significance of a norm is especially emphasised when conflicts of norm systems and deviance from norms occur in real interaction situations. Such deviance raises the norm as if from hidden to visible.

Deviance means breaking norms. Deviance means inadaptability to norms. Deviance can be examined as a negative, stigmatised social reaction of others towards the deviant.

Robert K. Merton (1968) proposed a theoretical model, the “typology of deviant behaviour”, to outline deviance, where cultural goals and the institutionalised means of achieving them are cross-analysed. In this model, he defines anomie as the state of alienation where social goals and legitimate means of achieving them do not meet. He thus classifies deviant behaviour in five types; conformity, innovation, ritualism, retreatism and rebellion.

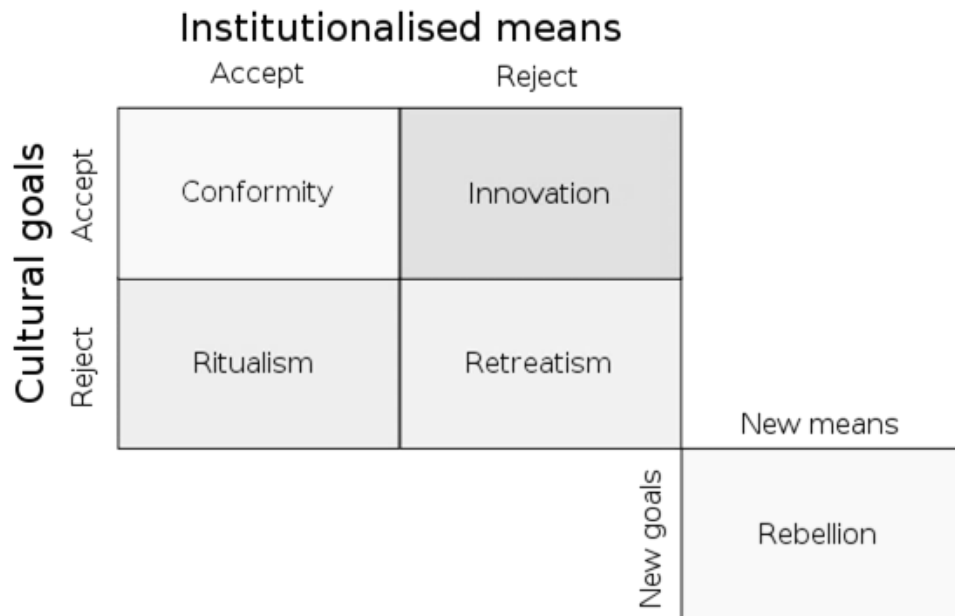


Figure 2. Merton's Deviance Typology (Merton 1968)

Those who conform accept the goals of society and the socially acceptable models for achieving them. They are typically middle-class people in middle-class professions and have achieved opportunities and success and better education by working hard.

Those who innovate accept the goals of society but reject the socially acceptable means of achieving them. They have been socialised with much of

the same world view and manner as those who conform but have not been granted the opportunity to achieve means for success.

Those in the ritualism group reject the goals set by society but accept the institutional means of the society as their methods. They are often in dead-end professions and repetitive tasks through which it is impossible to achieve the goals set by society, but they still follow the goal objectives and social norms of the society.

Those who retreat reject both the goals of the society and the means of achieving them. They can be considered as “truly deviant”, a core group of the deviant, as they act in a deviant manner to achieve goals which are not acceptable in a society.

Those who rebel reject the goals of society and the legitimate means of achieving them. Instead, they create their own goals and their own means of achieving them in order to remove and replace the goals and means of society.

When it comes to peace and normality in a society, each of these groups is situated in a different relation. Above all else, those who retreat and rebel are those who deviate the strongest and set the greatest challenges to societal order and the realisation of its socially defined norms.

## Strangeness, foreignness, deviance and Finland

In his work *Erilaisten historia – marginaaliryhmät Suomessa 1800-luvulla ja 1900-luvun alussa* (*The history of the different – Marginal groups in Finland in 19<sup>th</sup> century and the beginning of 20<sup>th</sup> century*), Toivo Nygård (1998) bundles three important concepts often used interchangeably: difference, marginalisation and deviance. He also states that research concentrated on marginal groups has been quite minor in Finland (p. 7). The history of the different can be defined as the social history of the society divided in two in thoughts and reality and the history of the forgotten (p. 16; Nygård 1996, 27–28).

According to Nygård (1998, 11):

The so-called normal people have always deemed that those physically, socially or mentally different cause social problems. There has always been a some type and some level of conflict situation between the deviant and the so-called normal social groups, and the society led by the normal has always attempted to remove it.

The history of the different is, indeed, the history of social problems and their causes, of those somehow deviating from normality and the normal (p. 19).

Nygård (1998, 16) continues:

By defining certain groups as deviant, a community states a conception of itself. In a sense, deviance or otherness reflects the state of a perfect community which it cannot be without deviances.

When examining deviance, one simultaneously touches on the perceptions prevailing in a community and society on body and soul, sickness and health, labour and behaviour and, altogether, the limits and content of humanity (Harjula 1996a, 16).

For instance, disability can be examined as one form of deviance as the disparity of the properties of an individual and the expectations of society. Disability is associated with difference, deviance, otherness and stigma. It breaks the image of the society on what an individual should be like. Disability as a form of deviance “means a deviance from the model of a good citizen or an ideal individual and represents the negative sides of existence by reminding us of the vulnerability of man” (Harjula 1996a, 12).

Jorma Sipilä (1982, 6) divides deviant behaviour into intentional and passive. He deems that intentional deviant behaviour always demonstrates a conflict between an individual and a group or a community. Passive deviant behaviour, in turn, is characterised by Sipilä as a loss of connection between an individual and a community.

Howard Becker connects deviance to alienation and stigmatisation. He states that a deviant is not someone who acts deviantly but someone who has successfully been stigmatised as deviant (Becker 1963, 9; Sipilä 1982, 17).

In the late 19th century, the optimistic development prospects of the era of “progress” had been made questionable by the concept of “degeneration”, transferring especially from Darwinistic zoology through anthropology, psychiatry and social hygiene to the centre of political vocabulary. This referred to the idea of a sickly structural change in organs, i.e. the idea of regressing from the “higher” structure to the “lower” structure. These illusions of decay were especially supported by zoologists, anatomists and doctors who were familiar with the decay of bodies. For the elites in power, the fear of “losing the control over the masses” was crystallised in the “concepts of deterioration” (Halmesvirta 1993, 87–88).

The prevailing trust in education, wealth and reforms as a guarantee for societal, moral and physical development started to waver. Social Darwinists, according to Halmesvirta (1993, 88), had turned the survival of the fittest, meant by Darwin, into the victory of the strongest, and started to apply this axiom directly from animals to people. Thus, they twisted the struggle for existence into a power struggle between races which were already assumed unequal.

The dark winds of eugenics and racial thinking arrived in the Nordic countries and Finland in the 19th century. According to them, the reasons for societal disturbances were found in the biological development of man and mankind. The phenomena, considered hereditary and negative, were regarded as increasing and predicting the final decline of mankind, the great degeneration. With the support of genetic determinism, the so-called “dysgenics” was

introduced in mid-19th century. This thought structure was elevated when social class was connected to biological factors. The urbanisation and industrialisation progressing in the modern world were seen as threat factors, associated with alcohol abuse, increase in sexually transmitted diseases and consumption, growth of crime, suicides, outbreak of mental issues, all types of detachment and lewdness (Nygård 1998, 87–88).

Roughly speaking, the activities of the eugenics movement were stretched in two directions both around the world and in Finland: to the population-political propaganda and influencing with the attempt to encourage reproduction among the population group with the best heredity, and to the prevention of reproduction among the poor, degenerated population group (Harjula 1996b, 118–119).

The manifestations of degeneration were seen as manifold. They included the spinelessness of character, moodiness, dishonesty, intellectual inferiority, mental illnesses as well as external abnormalities. Physical weakness and mental incompetence were considered to be closely connected (Harjula 1996a, 130).

*Kansakoulun Lehti Journal*, the journal of elementary school teachers, reported that in 1901, researchers had noticed that pupils had started to grow physically worse and by 1911, the attitude towards the eugenics movement was quite positive. The sixth Nordic meeting on educating those with sensory disabilities, held in Helsinki in 1912, raised the extent of “abnormality problems” among pupils to the awareness of the whole nation. A clear programme to stop degeneration was also drafted in the meeting. The question of sterilisation was also opened for public discussion for the first time in Finland in the meeting. The same year, the first International Eugenics Congress took place in London and was reported in the Finnish press. In 1918, elementary school inspector Laitakari presented his concern on how poor relief and health care produce results negative to society during the civil war as they provide destructive material a change to procreate. In the 1920s and 1930s, the “obligations of heredity” were even more discussed publically (Nygård 1998, 89; Harjula 1996a, 132–133).

The use of language turned harsh when talking about the disabled, diseased or criminals. Terms such as *parasite*, *contaminated*, *social waste*, *moral waste*, *plague*, *cancer*, *poison*, *decaying lower layer* and *useless mouth*, the kind of human material which gnaws away at the entire societal body, came up. The eugenics movement was not afraid to step forward:

Classifying people into normal, useful, those with full human rights and abnormal is not only justified but necessary ... If a person does not meet the requirements set to him by life and societal conditions and if his inadequacy is observed to have become rooted in his persona, to perhaps be inborn and inherited, he must, without pity, be branded as inferior. (Harjula 1996a, 135)

Seeing abnormality was feared to disturb the life of healthy, normal children. One solution to this was to attempt to hide the deviant, i.e. those posing a threat, to institutions and conceal them from publicity and normal life (Nygård 1998, 89–91; Harjula 1996a, 134–135).

In deviance discussions, however, there was also another type of movement. In the parliamentary season of 1914, a petition was submitted to arrange care and upbringing even to people who:

due to defective sense organs, bodily injuries or insufficient understanding can never respond to life and the prevailing struggle for life like healthy people. (Harjula 1996b, 11)

Harjula (1996a, 11–13) states that the group of people in question were seen to have existed in a type of borderline state – not sick or permanently “defective”, “injured” or “insufficient”. At the time, these people were called “sensory deprived”, “abnormal”, “defective”, “infirm” and “invalids”. The vocabulary of the beginning of the century also included the words “madman”, “idiot”, “crippled” and “deaf mute”.

An important aspect is that for instance the Finnish equivalent of the term “infirm” (*vaivainen*) carries a great number of negative connotations: “deformed, crippled, defective, sickly, weak, decrepit, insignificant, measly; bad, rubbish, wretched, rotten, poor; pauper, in need” (Harjula 1996b, 25).

Marjatta Hietala (1985, 109) poses an interesting question on why the sterilisation laws raised by the eugenics movement were taken more seriously and positively in the Nordic countries than in the rest of the world. They were discussed in the Nordic countries as early as in the 1920s, when the attitude of other countries was quite reserved. Sweden, in particular, was a flagship of the eugenics movement, as the world’s first institute for racial biology was founded in Uppsala with the government’s support. A petition on establishing the first eugenics research facility was submitted during the Swedish parliamentary season in 1921. Renowned eugenicist Herman Lundborg, whose model of thinking is described in figure 3, took office as the director of the institute.

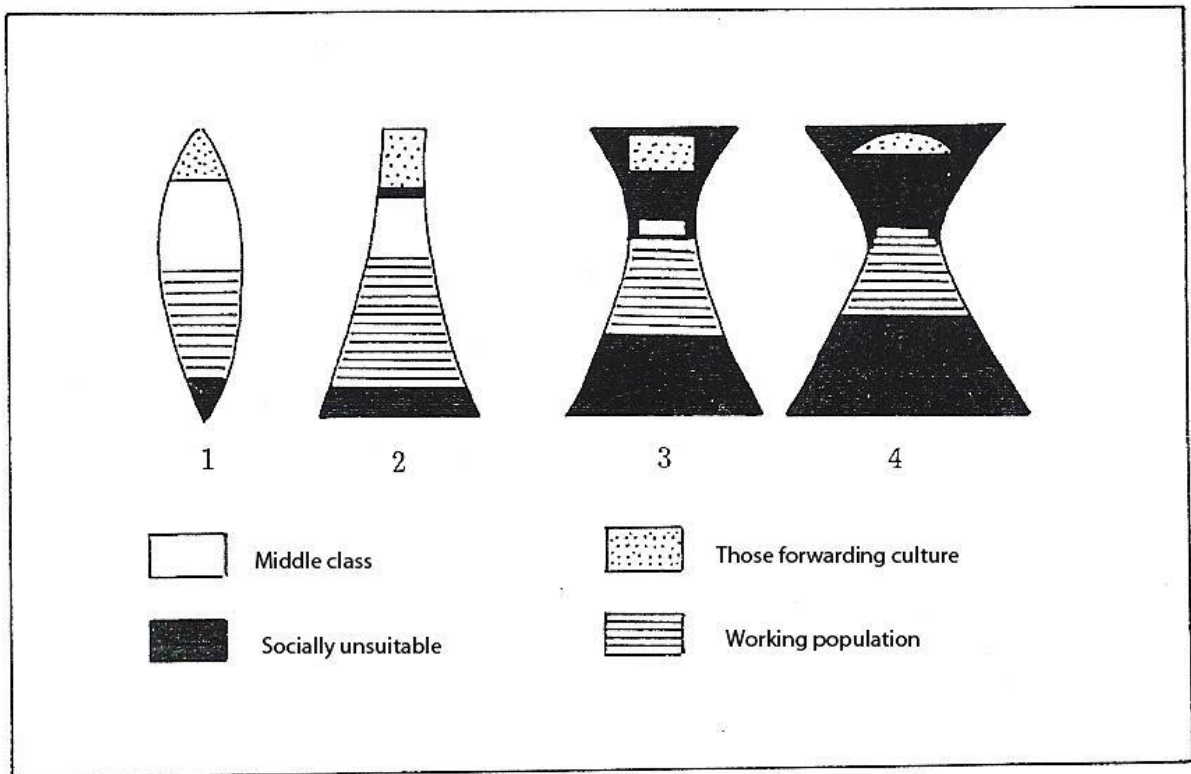


Figure 3. Herman Lundborg's perception on the societal class division and the pessimistic forecast for the future (Hietala 1985, 145)

As we can see, Lundborg's perception was quite pessimistic and depicts the direction of decay. He was particularly worried about the loss of healthy population material on the countryside. The old proper middle class was also disappearing and the new middle class had inferior racial qualities. The black class of "unsuitable material" was experiencing significant growth.

In Finland, the foundation of the Swedish institute for racial biology was intensely observed. Martti Pihkala had already written in the year 1918 during the civil war:

Modern eugenics seem to indicate that mixing two peoples leads both into decay ... We, the Finns, possess particular preconditions to successfully perform the breeding of our race. ... preconditions to implement this large task include the fact that our race is one of the cleanest in Europe.

### School as the indicator and pointer of deviance

Joel Kivirauma (1987, 1) strongly emphasises that deviance must always be viewed in relation to the environment and community in which it is shaped. Individual properties themselves do not produce deviance; instead, it is born in relation to the expectations and demands of the community. Deviance created on schoolyard is also not the result of individuals, but in relation to



the norms, expectations and demands produced by the school system and its agents. Deviance is the result of exceeding limits set by expectations. Thus, for instance the expansion of special education and extending it to new groups of students is the result of setting new limits and classifications and ends up in students formerly in the normal group being classified as deviant.

Justification in the early 20th century for Finnish remedial school and upbringing of the ill-mannered is characterised by clear premises for the adjustment of deviant children to become socially acceptable (Kivirauma 1987, 60–61):

But to some simple action under the supervision of another, to meeting everyday life's most necessary requirements, decent manners, acceptable behaviour, cleanliness and caring for one's health must children be habituated and difficult deficiencies, weaknesses and faults of character be attempted to mend and help, with the goal of a religious, and through that, moral character, or at least the recognition of authority and obedience under it. (Laitakari 1919, on remedial education)

Due to different natural abilities and other peculiarities, everyone cannot be raised in the same manner and brought to the same level of development, but everyone must be raised in a way that he/she can live his/her life without becoming a drag to society and a burden to himself/herself. The poor must be raised so that it will be possible for them to properly take care of their existence. (Salmensaari 1915, on the ill-mannered education)

Before 1921, compulsory education could be arranged for children described as deviant with the help of volunteers, and this was accomplished in the largest cities. Remedial schools for “retarded and idiotic children” had been established in seven cities: Turku (1901), Helsinki (1903), Vaasa (1906), Tampere (1907), Vyborg (1912), Kuopio (1912) and Oulu (1920) (Kivirauma 1989, 87). The first observation schools, in turn, were created later, starting from the war years. They were established in Helsinki (1939), Turku (1942), Jyväskylä (1942) and Tampere (1947) (Kivirauma 1987, 106).

Considering school and education, intelligence tests were mostly developed as tools for the problem of educational selection and classification created as an increasingly larger share of age groups started school and the school system thus significantly expanded. Simultaneously, the expanding group of students provided a window of opportunity for the experimental field of different tests. With the tests, the students could be classified in different levels of intelligence as more or less capable and, at the same time, guide them to educational paths according to their abilities. For instance, “poverty of intellect” is a concept with two purposes: to separate a certain group of people from others and to justify the special procedures directed at them (Kivirauma 1987, 6; cf. Rinne & Jauhiainen 2012).

In addition to the retarded and the idiotic, the distinction of the group with poverty of intellect between the normal and the idiotic became more reliably possible due to intelligence tests since the 1910s and the 1920s. Thus, a division was established in the educational field, where a separate category of morons, i.e. the feeble-minded, was created next to the categories of the idiotic and imbeciles (Harjula 1996a, 65).

For instance, in Tampere, intelligence measurements became a part of the remedial education transfer procedure during the school year 1916–17 at the latest (Kivirauma 1987, 126).

The consideration of elementary school curriculum committee (1952) has a very interesting attachment, an expert's statement *Psychological viewpoints concerning the formulation of elementary school curriculum* (1952) written by an authority of his time, professor Arvo Lehtovaara. The statement extensively discusses the difference of students and the applicability of intelligence tests. The premises presented in the statement pierce through the solutions of the entire curriculum in many areas.

Lehtovaara strongly defends the viewpoint according to which the starting point of school should much more heavily be dictated by the child's developmental age, not his/her physical age. He recommends making the starting point more flexible, defines the psychological prerequisites for schooling capacity and recommends the implementation of schooling maturity tests. Based on this, he proposes that:

Talented and well-developed children could be admitted to school as early as at the age of 6 or 6 1/2, if the schooling maturity test yields a positive result. Those who have developed slowly, in turn, could start their school at the age of 8. (Lehtovaara 1952, 306; see also Kivirauma 1989, 42)

Lehtovaara (1952, 309) states:

When searching for the right form of schooling for a child, first and foremost one must take into consideration the hereditary intellectual prerequisites, as they are the key to how the child will succeed throughout his/her education.

He also presents the “intelligence quotients and frequency of occurrence of different levels of talent” in the form of the table below (p 310):

## SKOLA, LÄRARE, SAMHÄLLE

*Table 1.* Intelligence quotients and frequency of occurrence of different levels of talent (Lehtovaara 1956, 310)

Name of level of intelligence	Intelligence quotient	Frequency of occurrence
Very intelligent	1.30 —	1-2%
	1.20 — 1.29	5%
Intelligent	1.10 — 1.19	14%
Mediocre	1.00 — 1.09	29-30%
	0.90 — 0.99	20-30%
Slightly stupid	0.80 — 0.89	14%
Stupid	0.70 — 0.79	5%
Morons	0.50 — 0.69	1-2%
Imbeciles	0.20 — 0.49	
Idiots	— 0.20	

Lehtovaara (1956, 313) is concerned about the “material in the limits of moron and normal” that has not received a specific form of schooling. They are not quite suited to remedial school but also not to normal school, and at the same time they, “having been pushed into criminal habits, are more dangerous than morons, as they can plan their crimes more cleverly and avoid the risk of being caught with more skill than actual retarded people”.

He also endorses special education for the talented, because:

Too often it has gone unobserved that the distribution curve of intelligence also has a positive part which exactly corresponds to the negative and which, such as this, calls for special pedagogic attention. (Lehtovaara, 1956, 314)

In the development stage of the Finnish elementary school in 1976, the differential psychological work *The inequality of man* by English psychologist H.J. Eysenck was translated into Finnish. The book increased the criticism of educational optimism also growing in Finland at the building stage of comprehensive school and asked if Finnish elementary school was wasting the assets of talented individuals by neglecting to utilise the intellectual capabilities of talented individuals. Eysenck also wanted to ask what, in the end, is the share of inborn hereditary factors compared to environmental factors and if the heredity of man is underestimated.

Eysenck (1976, 10) states quite simply:

As development is dictated through selection, it is very likely that the inborn differences between people also reach the complex features and abilities manifested in intelligence, personality, mental illnesses and criminal behaviour.

According to Eysenck (1976, 30), it is very clear that intelligence tests quite accurately predict success in school, polytechnics and universities. He links the creation of the concept of intelligence with three stages, first of which was represented by Herbert Spencer, the second by Francis Galton and the third by Alfred Binet, Karl Spearman and Cyril Burt. Thus, he proposes that the men of genetics had a significantly strong influence on how intelligence and its distribution was perceived. He himself ends up in Burt's definition where intelligence is defined as an "inborn, general and cognitive ability".

As an ideal curve for the distribution of intelligence, Eysenck (1976, 71–72) presents the Gaussian curve, the "bell-shaped curve", which "turns in the middle of both its ascent and descent from concave to convex":

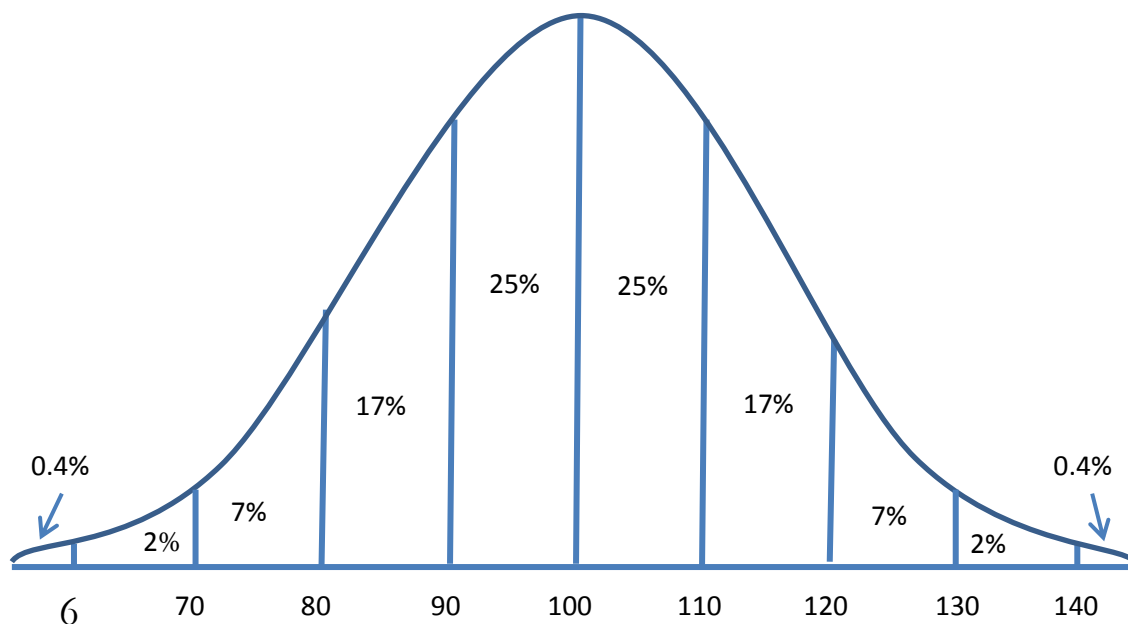


Figure 4. Normal distribution of intelligence (Eysenck 1976, 72)

Eysenck remarks that the original formula had no factors such as the combination effect of hereditary and environmental factors, but that these "have, however, not proven very important and those geneticists and psychologists who accept the original values based on the old formula had insofar absolute right to do so".

His conclusion is that the children of talented parents are talented, but not as talented as their parents, and the children of stupid parents are stupid, but not as stupid as their parents and that "These are facts that can be either praised or cursed, but they nevertheless remain facts" (Eysenck 1976, 109).

The evaluation procedures of comprehensive elementary school were also shaped according to the normal distribution formula. The first partial

consideration of the elementary school curriculum committee (POPS 1970) separately discussed “the evaluation of the results of schoolwork” and presented clear, expert-based instructions on how age groups should be evaluated by numbers on the normal distribution.

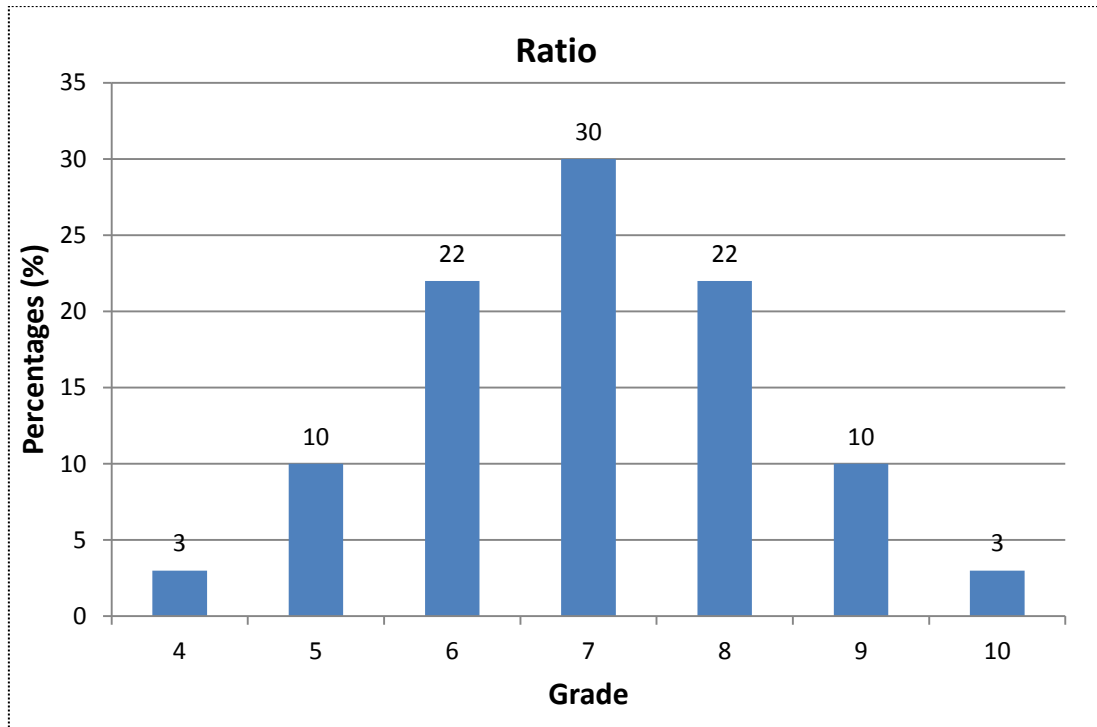


Figure 5. Elementary school curriculum committee grade distribution suggestion (POPS 1970, 169)

## School practices as producers of normality and deviance.

As we stated in the beginning of our mutual research career in 1984 in our work *Lähtökohtia peruskoulun yhteiskunnallis-historiallisen muotoutumisen selvittämiseen (Foundations for research on social-historical formation of primary school)* (Rinne, Kivinen & Kivirauma 1984, 24–25), the classification principle passing the selection occurring within the school system is the division to normal and abnormal:<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> According to Foucault (1980), the modern product of the use of power is an individual who carefully nurtures the difference between normal and abnormal. However, this was temporally preceded by the transformation of a deviant individual (mad, criminal, maniac) into abnormal, existing on the same continuum with normal, which enables the intervention to a human being in the name of science as caring and upbringing.

One important tool of selection is psychology, especially differential psychology. With its help, the selection has been hoped to become more efficient, “objective” and credible (Richardson 1978; Lundgren 1979; Heinonen 1964). One important selection task has been the filling of postgraduate positions. A very central target of educational selection has been the “particularly weak students deviating from normal due to their sensations or behaviour” (Koskenniemi 1938b, 9–10). The focus of selection on this group was created, according to Leiman (1973, 31), from the fact that the general compulsory education immediately highlighted the individual performance differences between students. The students with weak performance slowed the performance of the entire group. Individual performance, which afterwards was begun to analyse with psychological tests, became the problem.<sup>2</sup> In practice, the psychological testing information spread on the field through teachers who were trained on the “anthropometric” and “psychotechnic” courses arranged by summer schools and elementary schools as early as in the 1910s.

Producing normality is in the centre of school’s entire operations. The basic idea of the distribution of student groups is that everyone going to school as a target of school activities classified by age groups is somewhat distributed in accordance with the normal curve. There are fewer good and bad at the limit values of the distribution and more average normal students in the middle (Antikainen, Rinne & Koski 2006, 238).

In school practices, a student learns his/her place and deviance in relation to the normal distributions of the school class and the normality required by the school. A student carries into school his/her entire sociocultural history (Willis), the shaped dispositions and linguistic codes (Bernstein) and habitus (Bourdieu), an entire physical way of life. In the practices defined by the school’s historically shaped tasks, forms of operation and frame factors, the habitus specific to each person is cut, classified and smoothed in relation to the observational framework of normality and deviance defined by the school. Some features of the identity and its properties are rejected as deviant or eliminated as disturbances to the school’s classroom order, some features are strengthened and some are used as a basis to build new layers, chains and fasteners (Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985).

The basis for the operations of the school is the normality defined within the conditions of the school institution’s frames and practices. Students are classified as normal students when they are receptive towards the norms of the school, the offered teaching and its moral instructions and manage with them. Even though the school, as the institution of intense, strictly controlling and evaluating education and teaching which continues for years, does its best

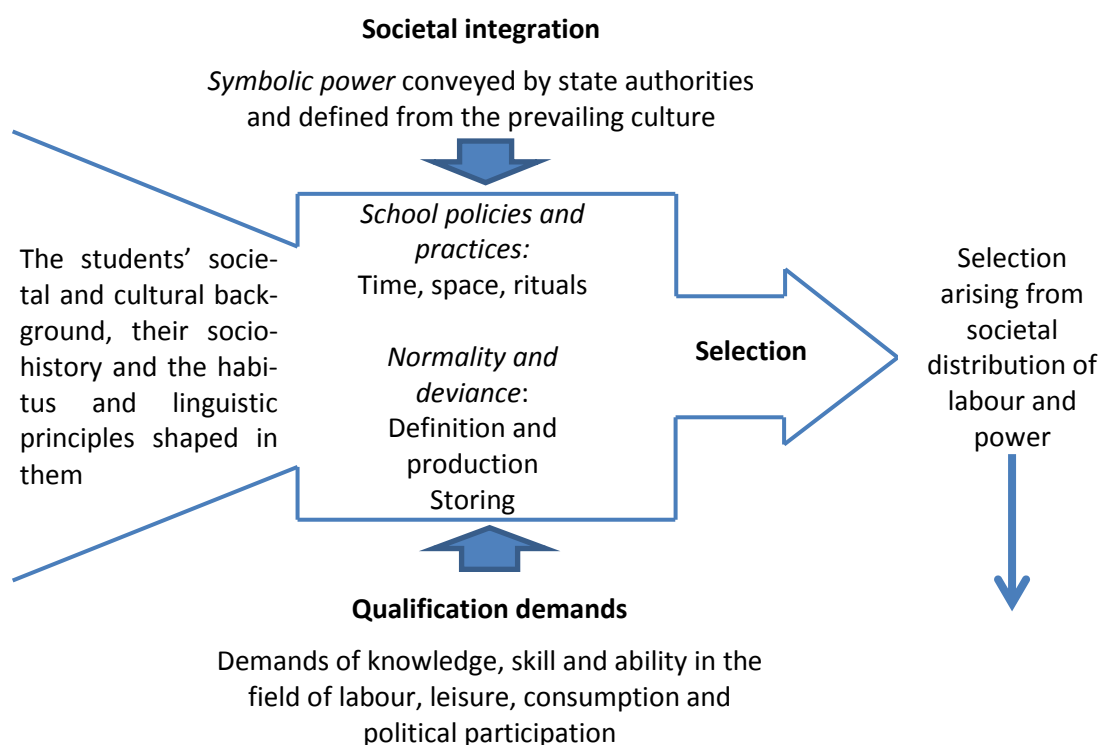
---

<sup>2</sup> The school for deaf mutes in Turku was apparently the first institution in Finland to have systematically used tests from the beginning of the 1920s to distribute students to different levels of talent.

to make the students adjust to the norms, expectations and demands of the school as well as possible, a large part of the school's students are classified as deviant (Antikainen, Rinne & Koski 2006, 239).

The school is a question of adjusting the students to the school institution and its classroom policies, whereupon the students adopt a manner of acting in an institution in accordance with social control, social expectations and the requirements of the school. In this world, students also often learn first and foremost to be “school-wise”, “teacher-wise” and “test-wise” (Jackson 1968, 35), which means a good ability to adjust to the strict conditions set by the school and to the rules provided for playing the school game (Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985, 6–7).

We have simplified the production of normality and deviance implemented in school practices in its societal connections to the next figure:



*Figure 6.* The production of normality and deviance implemented in school practices in its societal connections (Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985, 39; Rinne, Kivinen, Kivirauma 1984; Rinne & Salmi 1998; Antikainen, Rinne & Koski 2006, 240)

Thus, the school functions as the classifier and separator of each age group in accordance with normal distribution thinking. It sorts the wheat from the chaff, the good from the bad, the talented from the talentless, the hard-working from the lazy, the nice from the naughty. A certain number of students are inevitably branded as bad students, talentless, incompetent or unwilling. A student can be diagnosed for example as flighty or suffering from

learning difficulties. At their strongest, diagnoses are made with the help of psychological, behavioural-scientific and medical locking mechanisms and their experts. Students classified as deviant soon learn that normal learning occurring in schools is something not concerning them and not for them. Different classifications and evaluations have a habit of acting as expectational horizons and self-fulfilling prophecies. A negative self-image, weak self-regard or helplessness is in many aspects the result of learning. The students doing poorly easily become even more sensitive and timid after failures and criticism (Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985; cf. Emanuelsson 1983).

Diagnosing carried out by special experts and official student evaluation with continuous exams, tests and numbers, but also the more or less subtle student evaluation and classification continued by teachers in front of the class and school community are inevitable parts of school policies. In this constant stream of events, naming and classifying students in front of dozens of eyes and ears is the absolute requirement of the maintenance of policy control, discipline and order. When controlling the students from a schooling point of view, the teacher indicates that he/she is responsible for learning. When controlling the students from a disciplinary point of view, the teacher indicates that he/she is responsible for following the rules. The realisation of the disciplinary task is a prerequisite for the implementation of the schooling task. If there is no order and discipline, there is no teaching (see Hargreaves, Hester & Mellor 1979; Schostak 1983; Uusitalo 1983; Ball 1983; Lundén & Näsman 1980). According to the English researcher Stephen Ball (1983, 285), the point of view of social control must be understood to understand classroom behaviour (Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985).

The constant outcomes of the demarcation between normality and deviance in school practices can be classified in a number of ways. The following example is one manner of seeing into the reality of the school and the constant student types produced by it – in here, the “conformists”, “school achievers”, “retreaters” and “opposers”.



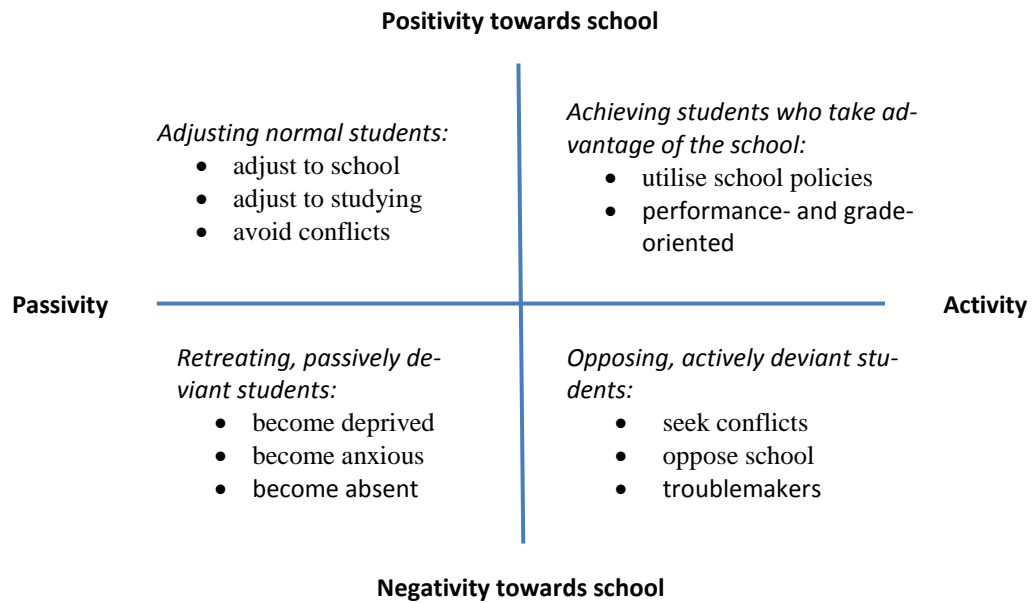
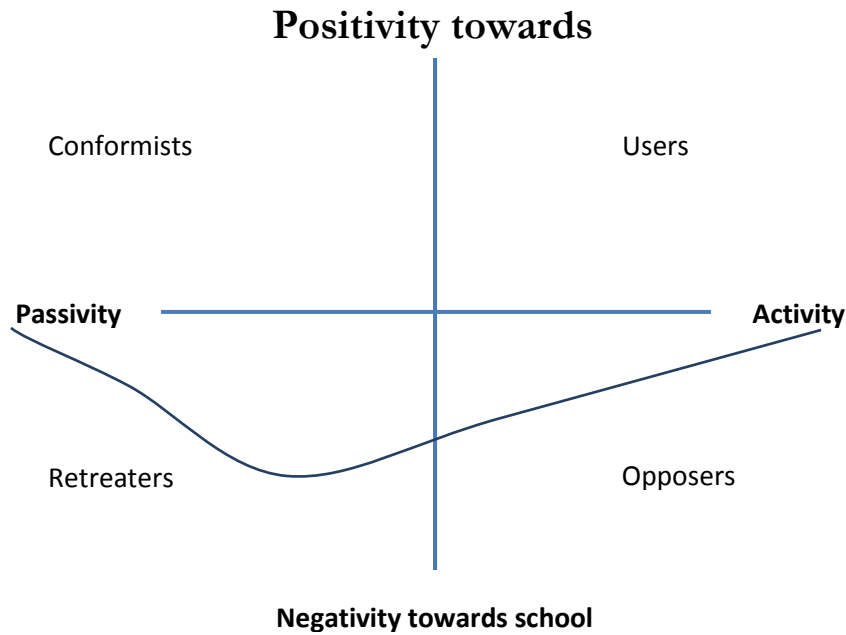


Figure 7. Cultural divisions by student groups in school (see Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985, 75; Antikainen, Rinne & Koski 2006, 243)

Of the four presented groups, especially the retreaters and opposers are branded in the school field as deviant and are easily stigmatised more permanently as negative towards school. The retreaters, passively deviant students, often have a habit of becoming deprived and anxious and disappear. The opposers, the actively deviant students, in turn, want to challenge the school's objectives and means with their actions, easily form the core of anti-school culture and disrupt the normalised classroom activities of the school.

In the work, *Koulun käytännöt (Hidden curriculum – the practices of school)* (Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985, 74–90), we developed the idea of divisions classifying school even further and ended up in the following image of normality:



*Figure 8.* Normality in relation to the school's cultural divisions (Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985, 90)

In retrospect, it is interesting that even in this situation, we ended up with a pattern resembling normal distribution, but the manifestation of normality turned upside down and the y-axis (passivity-activity) did not become the central point of the x-axis (positivity/negativity towards school).

### Finally: towards new educational apparatuses in weighing genetic worth

In this paper, I have discussed the conceptual history of normality and deviance and the social order of such classification during decades and centuries. It is unquestionable that the vision of the differences of the genetic worth of human population by social classes, originally arisen from demographics, natural and social sciences, eugenics and statistics, and, as a consequence, the idea of protecting and improving the human species with the means of positive and negative eugenics, have found ground around the world and also reached the Nordic countries and Finland. It is also unquestionable that the users of the development procedures aimed at improving the quality of the population and directed at the population layers classified as different are not only medical researchers, natural scientists or demographics researchers, but more extensively behavioural scientists and different experts in the expanding field of education. The school system has become a permanent and piercing part of the demarcation between normality

and deviance, leaning quite heavily in its activities on normal distribution and the differential psychological thinking feeding it with its intelligence tests and countless diagnostics.

In the horizon, we can clearly see that this thickening, constant demarcation between normality and deviance is achieving whole new measures in the field of education after becoming a supranational evaluation industry leaning on numerical classification values and indicators. Supranational organisations, such as the OECD, no longer only classify and compare individuals in their numerous international standardised tests, such as the PISA study, but entire nations and their populations by arranging their educational achievements in different rankings on the scale of the factors of different abilities and skills.

It is not possible in this paper to proceed further in the direction of historical review towards the analysis of the nature of the “global normal world” and the future of the effects. Although not even a draft of likely directions of development will be drawn here, it seems clear that we are stepping into a new era in the measurement of the worth of nations and human beings, quality and achievements and the politics of numbers. In that world, completely new challenges will be set for education as the most central socialisation institution, even if the classification of population on the scale of normality and the distribution of people to the educational directions and status positions most suited for them seem to continue to be a permanent and central task of education.

## References

- Allardt, E. (1985). *Sosiologia I*. Juva: WSOY.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. (2006). *Kasvatussosiologia*. 3. Helsinki: WSOY.
- Ball, S.J. (1983). *Beachside comprehensive*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Becker, H.S. (1963). *Outsiders: Studies in the sociology of deviance*. New York: Free Press.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Darwin, C. (1859). *Lajien synty*. Tampere: Vastapaino.
- Durkheim, É. (1982). *Sosiologian metodisäännöt*. Helsinki: Tammi. The original French work 1895.
- Emanuelsson, I. (1983). *Verksamhet bland elever med svårigheter eller arbete med elevers svårigheter?* Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Eysenck, H.J. (1976). *Ihmisten erilaisuus*. Helsinki: Otava.
- Foucault, M. (1980). *Tarkekailla ja rangaista*. Helsinki: Otava.
- Galton, F. (1869). *Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences*. London: Macmillan and Co.
- Grue, L. & Heiberg, A. (2006). Notes on the history of normality – reflections on the work of Quetelet and Galton. *Scandinavian Journal of Disability Research*. 8, 4, 232–246.

- Halmesvirta, A. (1993). *Turanilaisia ja herrasneekereitä. Aatehistoriallisia tutkimuksia brittiläisestä rotujatteluista*. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura, Historiallinen arkisto 103.
- Hargreaves, D.H., Hester, S.K. & Mellor, F.J. (1979). *Deviance in classrooms*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Harjula, M. (1996a). *Vaillinaisuudella vaivatut. Vammaisuuden tulkinnat suomalaisessa huoltokeskustelussa 1800-luvun lopulta 1930-luvun lopulle*. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura, Bibliotheca Historica 15.
- Harjula, M. (1996b). Degeneraatio- ja invalidiuskeskustelu 1900-luvun alkupuolen Suomessa (1900–1939). In T. Nygård & K. Tuunainen (Eds.). *Avun kohteesta itsensä auttajaksi – katsaus Suomen vammaishistoriaan* (115–161). Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Heinonen, V. (1964). *Differentiaalipsykologia*. Jyväskylä.
- Hietala, M. (1985). Rotuhygieniä. In A. Kemiläinen (Ed.). *Mongoleja vai germaaneja? – Rotuteorioiden suomalaiset* (105–162). Helsinki: Suomen Historiallinen Seura, Historiallinen arkisto 86.
- Jackson, P.W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston Inc.
- Kaikkonen, O. (1985). Eriarvoisuusajattelu, rotukäsitykset ja sosiaalidarwinismi. In A. Kemiläinen (Ed.). *Mongoleja vai germaaneja? – Rotuteorioiden suomalaiset* (19–35). Helsinki: Suomen Historiallinen Seura, Historiallinen arkisto 86.
- Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. (1952). *Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma*. Helsinki: Komiteamietintö 1952:3.
- Kettunen, P. (2010). Esipuhe. In J. Hanska & K. Vainio-Korhonen (Eds.). *Huoneentaulun maailma. Kasvatus ja koulutus Suomessa keskiajalta 1860-luvulle* (9–11). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kivinen, O., Rinne, R. & Kivirauma, J. (1985). *Koulun käytännöt: koulutussosiologinen tarkastelu*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:105.
- Kivirauma, J. (1989). *Erityisopetus ja suomalainen oppivelvollisuus koulu vuosina 1921–1985*. Turku: Turun yliopiston julkaisuja C:74.
- Kivirauma, J. (1987). *Poikkeavuus ja kansanopetus ennen oppivelvollisuutta*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 120.
- Koskenniemi, M. (1938a). Älykkyystutkimuksen vaihteita massamme. *Kasvatusopillinen aikakauskirja, eripainos*. 6–8, 354–379.
- Koskenniemi, M. (1938b). *Älykkyystutkimuksen menetelmät*. Porvoo: WSOY.
- Lehtovaara, A. (1952). Kansakoulun opetussuunnitelman laatimiseen liittyviä psykologisia näkökulmia. Asiantuntijalausunto liitteenä Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnössä, 304–320.
- Leiman, P. (1973). *Differentiaalipsykologia*. Forssa: Gaudeamus.
- Lundén, E. & Näsman, E. (1980). *Elefvård*. Stockholm: Prisma.
- Lundgren, U.P. 1979. *Att organisera omvärlden*. Stockholm: Liber.
- MacKensie, D.A. (1981). *Statistics in Britain 1865–1930. The social construction of scientific knowledge*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Merton, R. (1968). *Social theory and social structure*. New York: Free Press.
- Nygård, T. (1998). *Erilaisten historiaa – marginaaliryhmät Suomessa 1800-luvulla ja 1900-luvun alussa*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Nygård, T. (1996). Vammaisten historia – marginaaliryhmien historiaa. In T. Nygård & K. Tuunainen (Eds.). *Avun kohteesta itsensä auttajaksi – katsaus Suomen vammaishistoriaan* (27–46). Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- POPS 1970. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I – Opetussuunnitelman perusteet. Komiteamietintö 1970: A 4. Helsinki.

## SKOLA, LÄRARE, SAMHÄLLE

- Richardson, G. (1978). *Svensk skolpolitik 1940–1945. Idéer och realiteter i pedagogisk debatt och politiskt handlande*. Stockholm: Liber.
- Rinne, R. & Jauhiainen, A. (2012). Koulu professionaalisenä kenttänä. In P. Kettunen & H. Simola (Eds.). *Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle* (105–143). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, SKS:n toimituksia 1266:3.
- Rinne, R. (2011). Demokratia, koulutuksen kasautuvuus ja uusi aikuiskoulutuspolitiikka. In R. Rinne & A. Jauhiainen (Eds.) *Aikuiskasvatus ja demokratian haaste* (12–45). Keuruu: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.
- Rinne, R., Kivinen, O. & Kivirauma, J. (1984). *Lähtökobtia peruskoulutuksen yhteiskunnallis-historiallisen muotoutumisen tutkimiseen*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B: 11.
- Rinne, R. & Kivirauma, J. (Eds.). (2003). *Koulutusellista alaluokkaa etsimässä: Matala koulutus yhteiskunnallisen aseman määrittäjänä Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla*. Suomen Kasvatustieteellinen Seura: Kasvatusalan tutkimuksia 18.
- Rinne, R. & Salmi, E. (1998). *Oppimisen uusi järjestys*. Tampere: Vastapaino.
- Schostak, J. (1983). *Maladjusted Schooling*. London: Falmer Press.
- Sipilä, J. (1982). *Nuorten poikkeava käyttäytyminen ja yhteisön rakenne*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston yhteiskuntapolitiikan laitoksen tutkimuksia A: 1.
- Uusitalo, H. (1983). Työttömyyden rakenteellinen tausta. *Sosiologia*. 20, 3, 197–209.



# Governing the education sector: International trends, main themes, and approaches

*Ulf P. Lundgren*

## Preamble<sup>1</sup>

Sverker Lindblad's research spans over a long time and over many fields. When we were young assistants at the Department of Education, the University of Gothenburg, Sverker showed a great interest in Stamokap literature. Stamokap stands for "State Monopolistic Capitalism".

In his dissertation he worked with modelling and simulation (Lindblad 1976). Looking at Lindblad's entire scientific production we will find a lot of themes. They move from studies, textbooks, classroom research and international comparative research, just to give three examples. But all these analyses have a common theme, expressing a genuine curiosity for education, teaching and learning. To select one item that associate to Lindblad's research is therefore easy done but at the same time difficult.

The article I have chosen is originally a lecture I gave in April 2000 at an international conference. It was not a scientific conference. Organizers were "The Open Society Institute" and the World Bank. "The Open Society Institute" was founded by George Soros. Soros was born in Budapest. He escaped the Nazis and came to England in 1947, where he studied at the London School of Economics. Soros later built up a financial empire. Inspired by Karl Popper's "The Open Society and it's enemies" he established in 1984 "The Open Society Foundation", which has provided financial support for a range of activities from support for black students in South Africa to studies at university to financing the School of Economics in Riga together with governments of Latvia and Sweden. In all, "The Open Society Foundation" has spent around 8 billion dollar to support human rights, freedom of expression and access to public health and education in about 70 countries.

---

<sup>1</sup> The text following was first published in: Open Society Institute, Institute for Educational Policy. (2001). *Governance for quality of education: Budapest, 6–9 April 2000: Conference Proceedings*. N. Gallacher (Ed.) Budapest: The Open Society Institute and the World Bank.

When the Soviet Union disintegrated in 1991, “The Open Society Foundation” actively supported the democratic development in the new states. The Budapest Conference 2001 was a conference for education ministers and training officers in the new states from the former Soviet Union. One of the central questions at the conference was about a change from a strong centralism to more of decentralization and thus stronger local influence on school development.

The article should be read bearing in mind that it is a lecture held for over a decade ago. The lecture was held in a specific political situation. Opportunities for financial support were partly linked to the creation of new principles for educational planning. The article is about giving an overview based on research but also problematize thinking about the basics of educational planning and development of new curricula and new systems for evaluation.

## Introduction

Nothing is as political as education. It is by education that we reproduce – from one generation to the next – our values, habits, attitudes and knowledge. It is by education that we create the conditions for cultural and economic growth. This insight is fundamental for educational planning, and thus for governing and monitoring education.

We are today encountering the development of a new economy where capital is more and more part of our bodies, in our brains. This capital is in our competence and the structure of competencies and, not the least, in our ability to identify, develop, and use competence. The terms we use to label this new economy – the “knowledge society”, the “information society”, the “learning society” – can be disputed. What is harder to dispute is that we are entering a new type of economy, which demands new knowledge and new competence. At the same time, we must realize that this change is not sweeping in, or flooding in as a wave. History tells us that any change in an economy and social life runs parallel with stability, irrespective of how dramatic a specific change is. When we entered the 20th century, the then modern society was an urban industrialized society, but for a long time we still had a rural, not industrialized society running in parallel with it. But history also teaches us that new conditions shape the future.

At the beginning of the last century the demands on education were very evident. The new modern world called for new and pragmatic knowledge. Education was linked to value in the labour market. We are in a similar situation today, but the demands; are, of course, different in character. To quote the introductory lines in the OECD report *Knowledge management in the learning society* (OECD 2000, 11):



Education systems are under constant pressure, on two main fronts. First, they need to adapt to changes in society which, as it becomes a learning society, has rising expectations for education. Second, the school as a 'house of knowledge' is increasingly facing competition from other knowledge sources, including information and entertainment, and from enterprises that define themselves as knowledge producers and mediators.

As early as the 1950s economists (e.g. Blaug 1966) had shown that the level and volume of education was related to economic growth. Today few will deny that education is a necessity for economic growth; and, more important, as the guarantee for democratic and cultural development. At the same time we have to confess that we have little knowledge of what exactly brings "quality" to education, and how these qualities enhance societal development. Lifelong learning is a necessity for many of us, but we still have limited knowledge of how to construct the content and processes for lifelong learning. To develop education in a new economic context calls for new knowledge and new modalities of political governing.

In this paper I will discuss the political governing of education, mainly in relation to decentralization. I will start by exploring why decentralization has been perceived as one way of meeting new demands for political governing, and conclude this paper by summing up the lessons that, I believe, are to be learned.

## The expansion of education

After the Second World War European school systems expanded dramatically. Many of the reforms implemented headed towards comprehensive school systems. To take my own country, Sweden, we had an ongoing discussion from the beginning of the 20th century about the role of the public school system in relation to the academic school system, and higher education. When the century begun, there were two parallel school systems, one public and one academic. Now, the system embraces a pre-school system, a 9-year compulsory and comprehensive basic school system, a 3-year upper secondary school system, adult education, and a tertiary education system. In all, around 40 percent of the population are to be found working every day within the education system – as pupils, students, or teachers. It is an immense growth in volume, in the number of students, and the length of schooling.

The story behind this development in Sweden is filled with investigations, committees, political struggle, and even skirmishes. During the 1930s the two streams – the public and the academic – were linked to each other, in the sense that the public school became the basis for entering the academic school. From 1940 to 1962 committee followed committee in investigating the possibility of a comprehensive school system. In other words, there were

22 years of committee work before the 1962 decision that Sweden would have a comprehensive school system – the two school streams would be merged was taken, which was more than 80 years after the demand for a comprehensive school was first articulated.

In the 1960s and 1970s school systems were both reformed in many countries in Europe and expanded. And it is, as Philip Coombs (1968), the former head of the Institute for Educational Planning at UNESCO, stated in his *The World Educational Crisis* (1968), the size of the educational system in itself which created a planning crisis. And I will add that expansion created a rising problem as to how to govern the development of education.

As well as the obvious fact of population growth, there are two basic societal changes that are of decisive importance for understanding the growth of the education sector. One is ideological and the other economic in nature.

The ideological change reflected changes in ideas and patterns of thinking, and sees education as an instrument both for changing the social structure and for providing better choices and possibilities for the individual. In the course of the 20th century education became linked to the labour market, with salaries and wages being related to level of education – which in turn increases the demands for education. This relation between the individual's position in society and education means that education became an important instrument by which wealth can be distributed. Differences in gender, social class, and region can, by means of education, be equalized. Education has become a democratic right in modern societies.

The economic change was intertwined with the ideological change, the relationship between a given structure and process of production and changes of education.

With the expansion of school systems two aspects of the economy of education became central for decision-makers. One is the macro aspect – the economics of education, i.e. the relationship between education and economic growth. The other is the micro aspect, the economics of school organization. The expansion and the investments created demands for enhanced efficiency and productivity on the part of school organizations and educational processes.

In the field of economics of education two main theoretical streams were formulated. The first, which focused on the development of human capital, emerged in the 1950s and 1960s and offered substantive arguments for investment in education. To quote Schultz (1961), one of the founders of the human capital theory, “the most distinctive feature of our economic system is the growth in human capital. Without it there would be only hard, manual work and poverty except for those who have income from property”. (Schultz 1961, 17). The other theoretical line was to see education as a filter sorting students by ability (cf. Arrow 1974).

The first of these theories was important for educational planning and educational investments during the 1960 and 1970s, and was also used as an argument for centralized governing of education. Human capital theory is now again in focus (OECD 2000). But the changes we have seen in production and economy during the last decades have called for a renewal and extension of human capital theory.

The second aspect, the economics of school organization, is not as well focused as human capital theory, and has not developed on a “scientific” basis. Here we have often seen applications of ideologies as well as models from other areas being imported into the arena of education and schooling.

## Expansion and political governing

During the period of expansion the political administration of reforms was relatively straightforward. The various education sectors appeared as possible instruments for reaching political goals. Thus decision-makers defined the ascribed goals to the system, defined according to priorities, and provided resources that were assumed to guarantee their attainment. If the administration failed the blame was often ascribed to shortcomings in the original plan. These problems, it was argued, could be solved at the next planning stage. Moreover, by the systematic use of research, an accumulation of knowledge was assumed to prevent such failures. What was established within such educational planning was the signature of the modern world, the rational paradigm (see Wildavsky 1976, 8). This rational paradigm, in its turn, called for centrally administered reforms, and it seemed possible not only to make plan plans but to also fulfill them.

Thus, as a consequence of the expansion of education, central policy-making became important. This is perhaps best illustrated by the developments in the Nordic countries. The centre made the plans, even controlled the development work, and was, by virtue of being central, capable of meeting various and often contradictory demands by means of negotiation. In Sweden, an elaborated rule system was developed to control the use of resources and to drive the development of the educational system.

In the 1970s we can see a change in educational policy. Evaluations pointed out that the intentions of the post-war reforms had not been fulfilled. Centrally administered and controlled reforms had not been implemented as intended; the distribution of welfare had not followed the plans. More important, it became the common understanding that education, as an instrument for social change, was a rather blunt instrument – and was not easily controlled from a centre. This statement can of course be disputed. To again take the Nordic countries as an example, we can paint a more carefully modulated picture: the reforms had had success in giving a new social and

geographical distribution for education, but social background was still the best predictor of educational attainment. On the international scene we saw a renewed interest in how education contributed to the welfare of the society it nurtured and research that showed rather small changes in distribution of opportunities (see e.g. Karabel & Halsey 1978).

It is in this context that both the questions around macroeconomics of education, i.e. the relationship between education and economic growth, and the micro economics, i. e. efficiency and productivity of school organizations, became refocused at the end of the 1970s and at the beginning of the 1980s. Two main alternatives emerged as an agenda: to decentralize; to create more competition by opening up choice of schools and opportunities for private schools. In many countries older arguments for decentralization were renewed. In these contexts decentralization could be characterized as a frozen ideology that was now melted, and was to be realized in the first instance by local development work, school improvement projects, school-based evaluation, and in a change of the role of school leaders.

Decentralization was one discernible solution to the problem around education at the end of the 1980s. However, from a broad international standpoint the picture was not that clear. In the US, as well as in the UK, changes in educational policy were more directed towards centralization. In the US the development of standards is a means of governing national outcomes of the school system. In the UK, centralization is discernible in the development of curricula, accountability, the choice of school, and the development of inspection and control, which in turn created more visible competition and, above all, more visible outcomes, which in their turn facilitated the choice of schools.

The moves towards decentralization were not limited to education alone. Weiler, for example, one of the most important researchers on education and decentralization, writes:

There has been for some time an important and much more encompassing debate on the possibilities and modalities of de-centralizing political and economic systems ... with particularly interesting foci on the issues of decentralization and planning ... and on decentralization in the context of development policies ... It is certainly not an exaggeration when Nelson Polsby calls the issue of centralization and decentralization 'one of the great resonant themes of contemporary politics. (Weiler 1988, 1; cf. Weiler 1990)

In other words, we have seen, irrespective of changes in direction of policy-making towards or from the centre, some basic alterations in the relationship between the state and general education, and also in the relationship between civil society and general education. These changes were discerned in the 1980s

and became central in the 1990s, both in public debate and in the terms within which governance was undertaken.

## The dilemmas of political governing

One important change concerned the relationship between national policy-making and the control of the national economy. Production had changed character. Capital was moving from being located in tools and machinery to be a capital of human competence. To move enterprises in which the main substance was human competence was easier than moving tools and machinery. To finance reforms by increasing taxes, possible during the period of expansion, was limited in a more global economy. And with this increasing dependence on the international economy the possibilities of managing the national economy and the incentives for growth changed in nature.

These changes have accentuated one of the basic problems of the modern state, and have profound implications for its legitimacy. The problem of legitimation in a situation of diminished economic control became, in some instances, the impetus for moving state reforms from cost-taking initiatives to a symbolic reconstruction of existing institutions.

As pointed out, the transformation from a labour market structured by industrial production to a labour market structured by service production, circulation of products, reproduction, and above all the new information technology, created new demands, and reforms. It can be argued that the traditional organizations constructed to handle the economy and the political economy of modern industrialized society were no longer suited to handling a post-modern society. These organizations could not mobilize support for action. Accordingly, state institutions such as schools, could not attract and build on the interests of the clients or users. Governance had to take other paths.

But the trend to economic internationalism meant that new reforms had to be financed by economic growth. Here we have a dilemma. The development of production – in the knowledge society – demanded more of education. Increasing resources had been the circumstance for the expansion of education, but increasingly resources became limited, and in a more global economy, as said earlier, new resources are not that easy to mobilize by increasing taxation. Further expansion had to be financed in new ways and by higher productivity.

The expectations of increased efficiency and productivity called for concrete well-articulated goals and a steady direction. But in the 1970s and 1980s, that the governing subject – the government and administration – became weaker and fragmented. One explanation for this is the splitting up of mass parties into smaller political factions, thereby forcing the creation of

fragile governing coalitions. It has been argued that the classical ability of a government to be strong, to be able to reject demands, was lost in the 1970s (Crozier 1977). This, in turn, created an increasing sensitivity to lobbying and political pressure, which led to an overload of demands on decision-makers.

The political authority of a government and its administration is derived from two elements: its effectiveness and public consent. Effectiveness and consent are related, but they can be in conflict. In order to guarantee the consent of the electors more and more interest groups and associations have been formed. This has in its turn created new problems. As more organizations are formed, the more negotiations become necessary to gain support for one or another line of action, or for a reform. A co-operative negotiating context is formed. But such a context can result in indifference with respect to participation: citizens become de-motivated (cf. Rose 1980, 9–10).

These problems seem to have occurred frequently in modern educational administrations and have resulted in governing documents, like curricula, becoming more abstract – to allow for various interpretations. Thus, this political context creates forces which lead to actions which contradict what seems necessary for the reforms that meet the needs of the new political context, i.e. well-articulated goals and a steady direction.

At the same time, many of the changes I have sketched thus far were only part of more complex changes in the conditions of political leadership. There are reasons – in this context – to draw attention to the differentiation within the state apparatus itself. To be able to control the move towards politically defined goals, an organization for educational administration must be capable of ranking goals, making priorities, and identifying the alternative actions that are best adjusted to given economic conditions. Heavy specialization and division of labour in central governance was relied on as the basis for national decision-making. This specialization has as a consequence the splitting up of the organization itself, with the risk of losing the overall perspective that is necessary for rational decision-making.

It became more and more evident during the 1980s and 1990s that earlier planning models cannot be used. During the expansion, specialization of the administration was a practical solution. But faced with the need to take new types of decisions in a different societal context, the existing/older organization seemed unable to act rationally. With limited resources various sectors were forced to compete with each other. A consequence of this competition was, in some places, that goals for education were broadened in order to make the educational sector look as important or more important as other sectors. This broadening of goals was reinforced by the necessity to satisfy various and often different demands. And once again we can see the

contradiction between what was produced and what was needed. Goals became more abstract when more clearly stated goals were needed.

Many political scientists in the 1970s (e.g. Wildavsky 1976) pointed out that the governing subject – the political leadership – was having problems taking the initiative for an active reform policy. We see examples of a fragmentation of the educational administration, thereby creating problems concerning overall planning and the ability to master complex groups of interrelated problems. We can also see tendencies towards more policy-making being carried out by the administration itself.

## Decentralization and political governing

The movements towards decentralization can be interpreted as one way of solving the problems discussed up to this point. There are three motives for decentralization which I will point to:<sup>2</sup>

- The *democratization* motive, which argues for a renewal of democratic influence; through decentralization political decisions will be taken close to where education is taking place.
- The *efficiency* motive, which argues that decentralization leads to better disposition of resources for reaching given goals.
- The *professional* motive, which argues that changes in knowledge volume and structure demand more professional control over educational content and methods for learning.

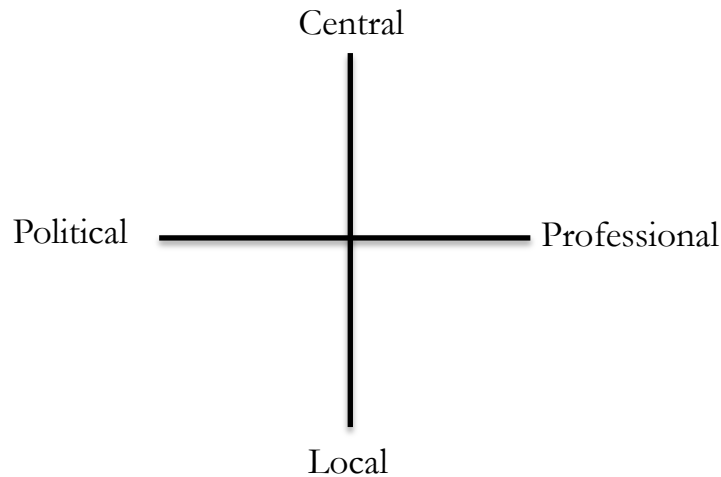
These motives are of course, intertwined. Nevertheless a decentralization of education, whatever the motives, puts in focus the balance between political and professional power and control over education.

The governing or steering of an educational system can be described in terms of two dimensions. On one hand it, is a question of where the power is; on the other, it is a question of who has the power.

These two dimensions can be illustrated, in a graphic scheme, in the following way:

---

<sup>2</sup> Cf. Weiler (1988, 1990).



*Figure 1.* Two dimensions of the governing of an educational system

On the central-local axis we can use various terms such as state, municipality, or community. The same structure holds not only for centralization-decentralization but also for the relation between state and private school enterprises.

By education we reproduce our culture from one generation to the next; by education we create conditions for cultural and economic growth. Having a common value-based requires some form of central goals and control. In that sense there is always a need for a degree of centralization of national school systems.

We have also to realize that decentralization is always relative to a given point of reference, i. e. how the system is governed before decentralization.

Basically there are four instruments for political governing (Lundgren 1981) of educational systems (Lundgren 1977):

- The legal system;
- The economic system;
- The ideological system (goals and content);
- The evaluation system.

These four systems interact. This it is characteristic of centralized systems that they are governed by resources, i.e. the economic system, and thus strongly regulated and framed. The ideological system is expressed in rather detailed curricula and in textbooks and teacher education. Movement towards decentralization or more market competition weakens governing by resources. From that follows a deregulation, or at least a re-regulation.

What remains for the centre in a decentralized system is then to strengthen the ideological system and the evaluation system, i.e. to perform governing by



goals and results, if the educational system is to serve the purpose to promote equality and to reproduce a common value-base.

## Governing by goals and results

To govern education by expressing goals to be achieved and evaluating the achievements demands new conditions for governing. Thus to be a viable steering device goals have to be clear. Here a new problem or dilemma arises. If, as I suggested above, one of the problems of governing is that, as a result of pressure from various interest groups and a fragmented and specialized sector, goals become broader and more abstract, then these processes are contradictory to the demands of steering by goals.

One way out of this dilemma is to reorganize the administration and to renew the steering documents. One further argument for that has to be added – the rapid change of knowledge.

But with the new and rapidly changing economy and production, globalization, and the dramatic changes in the volume and structure of knowledge, we have to realize that it is becoming more and more difficult to plan the content of education centrally. More decentralization means that we have to perform the governing of content in new ways.

In moving from central governing towards more local governing the question of who has the responsibility is sharpened. Thus a movement towards decentralization focuses the professional ability of teachers and their professional responsibility.

The access to information is rapidly increasing. Schools as institutions were created in a society poor of information. The way curricula and syllabi have been constructed reflects that. In an information-dense society the gravitation point in curricula can no longer be the organization and order of content. We are approaching a Copernican turning point, in which curricula must be based on how knowledge is structured, and articulated in basic concepts, theories, models and competencies, which in their turn must be expressed in terms of goals.

In performing such a change, curriculum construction and processes for curriculum construction have to be changed. This means new forms of specialization within the administrative bodies that represent interests other than the ones linked to specific content and thus specific school subjects.

There is one fundamental argument for governing by goals and outcomes. Resources and rules can govern areas or sectors within which we have a profound knowledge about the relations between goals and methods. If we know that there is a clear relationship between, say, to take a simple example from traffic policy, speed, conditions of roads and car accidents, we can execute governing by resources and rules. On the other hand, the less general

knowledge there is of the relation between goals and methods, the more governing by goals is applicable. However, this, in turn, demands qualified personal having the skills and knowledge to adjust methods to specific circumstances.

The consequence of this statement is, once again, decentralization of educational administration and governing by goals and result, which in its turn demands new forms of administration and new qualifications of teachers. Furthermore, governing by goals demands new forms for school management and leadership.

The dominating themes in the public discussion during the 1990s were the professional role of the teacher, school management and educational leadership. This has to be understood as a consequence of the changes sketched.

To govern by goals requires clear goals. At the same time these goals must give space for interpretation and implementation. The essence of goals is that they are not formed as rules. Goals have to be owned by those who have the responsibility to implement them. Here the essence of goals meets the essence of professionalism in the sense of having a knowledge base to interpret and make goals concrete in relation to teaching and learning processes. And furthermore it calls for a clear division of responsibility and, hence, accountability.

In one respect education has always been governed by goals. That is what pedagogy is all about. But it is not the same to steer learning by goals as to steer the system by goals. This means that governing by goals for individual pupils or students. The goals have to express also the quality of the system and the societal goals for the role of education and the development of education.

Such goals mean that the school must act in new ways. It means new forms for work organization, co-operation and division of work; and, as said, new ways of performing management and leadership.

Governing by goals and results means a system with two legs. One is the articulation and implementation of goals; the other is the construction of control and accountability systems. To govern by goals demands that the goals are followed up and evaluated. And, above all, it demands that the goals can be evaluated.

The consequence of more emphasis on evaluation, follow-up and quality assurance is that education becomes more transparent. This is an important point to make. By making the results more visible the pressures for change increase. Results or outcomes that are public are the basis for accountability.

However, seeing this from a broader political perspective a new dilemma is discernible. During the last decade the world of the media has changed dramatically. New modalities have been established and competition has

strengthened. It can even be argued that the media sets the political agenda. Decentralization means that national politicians have lost clear-cut instruments for action. Media storms tend, then, to call back initiative from the local level to the central level, which affects the legitimacy of a decentralization process and can even block the implementation of decentralization. It seems also to change the balance between governing by goals and governing by results, by increasing the central control of education and limiting the space for professional development. It is a risk that decentralization becomes a new centralization through governing by evaluations, so taking away the flexibility that is a necessity for development.

## The lessons to be learned

The story I have told can be summarized in the following way:

Education systems have expanded rapidly since the 1960s in both volume and length. During this expansion the main approach was to build up a central administration and centralized governance. We have passed the limit for central administration and governance. Governance of national systems has now to be done in a more global world and there are significant difficulties in governing great systems effectively from the centre.

I have emphasized various factors concerning political governing during the last decades and how educational reforms have been more and more directed towards decentralization or market adjustment.

I have also tried to portray decentralization as a balance: between central and local governing; and between political and professional power and accountability.

Decentralization must be linked to clear goals; if not decentralization will just be empty rhetoric. There is a risk that “like, peace, freedom and the family, no modern politician dare express a dislike of decentralization” (Goldsmith & Newton 1988, 359).

The ongoing changes of the body of knowledge, its structure, content and access gives new challenges for education concerning goals and selection of content. Changes in the production structure mean new demands to be met and inevitable changes in the perspective on education, where questions around learning opportunities in a life-long learning perspective have to be answered. To meet these challenges it is important that educational institutions are both stable and flexible.

Increased access to information and the media requires more basic knowledge and critical insight to change information into knowledge. The public interest in education and the interest from the media demands transparency of education. Parents and students have the legitimate right to

know what quality specific forms of education offer. The voters have the legitimate right to know what quality we get for our taxes.

These challenges call for new ways of planning education and new ways for running education

I will end by pointing out what I can see is to be learned from the changes we have had during the last decade.

In a learning society knowledge is a fundamental resource for economic growth. Knowledge is gained in many different contexts and frequently from outside formal educational institutions. Schools must then interact with other institutions and contexts. This demands flexibility to adjust and stability in finding a role. The changes towards more of a learning society have, as a consequence, decentralized conditions.

Decentralizing requires a balance of responsibility between the centre and the periphery, between politicians and professionals. There must be a clear division of accountability.

Governing by goals demands what I will call “governing by participation”. Those who are implementing the goals must have been given an opportunity to own the goals. Goals must be expressed in such ways that they give space for interpretation and thus create a working process that involves all that are responsible for implementation. The work organization must change. To meet new demands; educational institutions have to learn how to use competence, which means more co-operation in teaching teams.

Steering documents like curricula must be expressed in terms of goals and directed guidelines, with teachers having control over selection of content. There must be a system for evaluation and quality assurance. This must build on an agreed division of responsibility, which means that there must be both central and local evaluations and quality assurance. The evaluation and quality assurance must be balanced and not be the dominant instrument for central governing.

Reforms must embrace all levels and all instruments for governance. This means that changes in the legal system must follow changes in the other systems and vice versa. Decentralization calls for a new type of central government. New competencies must be recruited and developed. Central authorities must have the ability to govern by goals and by results and keep hands off.

Such a change will make education more transparent and thus more open for public criticism and debate. This demands persistence and patience from decision-makers. Reforms must be allowed time and be carefully followed and evaluated.

Nothing is as political as education. It has always been so, but political survival will depend on realizing its future potential.

## References

- Arrow, T. (1974). Higher education as a filter. In K.G. Lumsden (Ed.). *Efficiency in universities*. New York: Elsevier.
- Blaug, M. (1966). *The economics of education. A selected annotated bibliography*. London: Pergamon Press Ltd.
- Coombs, P.H. (1968). *The world educational crisis*. London: Oxford University Press.
- Goldsmith, M. & Newton, K. (1988). Centralization and decentralization. Changing patterns of intergovernmental relations in advanced western societies. *European Journal of Political Research*. 16, 4, 359–363.
- Grozier, M. (1977). *The governability of West European society*. University of Essex.
- Karabel, J. & Halsey, A.H. (1978). *Power and ideology in education*. London: Oxford University Press.
- Lindblad, S. (1976). *Simulering i undervisning: en kritisk granskning av artificiell praktik i allmänutbildning*. Diss. Uppsala: Uppsala University.
- Lundgren, U.P. (1977). *Model analysis of pedagogical processes*. Lund: CWK/Gleerup.
- Lundgren, U.P. (1981). *Model analysis of pedagogical processes*. 2:a upplagan. Lund: CWK/Gleerup.
- OECD. (2000). *Knowledge management in the learning society*. Paris: OECD.
- Rose, R. (1980). The nature of challenge. In R. Rose (Ed.). *Challenge to governance: Studies in overloaded politics* (9–10). London: Sage.
- Schultz, T.W. (1961). Investment in human capital. *American Economic Review*. 51, 1–17.
- Weiler, H. (1988). *Education and power: The politics of educational decentralization in comparative perspective*. Palo Alto CA: Stanford University Press.
- Weiler, H. (1990). Decentralisation in educational governance: an exercise in contradiction? In M. Granheim, M. Kogan & U.P. Lundgren *Evaluation as policymaking*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Wildavsky, A. (1976). *Speaking truth to power: The art and craft of policy analysis*. Boston: Little, Brown and Company.



# Framtiden som styrning: en genealogisk betraktelse av det utbildningsbara subjektet och pedagogisk teknologi under det tidiga 2000-talet

*Kenneth Petersson, Ulf Olsson, Thomas S. Popkewitz och John B. Krejsler*

## Förord<sup>1</sup>

Kapitlet *Framtiden som styrning* skrevs för cirka 10 år sedan. Men det har fortfarande hög aktualitet ur åtminstone två olika synvinklar. Dels genom att det lyfter fram de sätt på vilka olika konstruktioner av framtiden och det förflutna opererar som styrningsteknologier i såväl gårdagens som dagens politiska berättelser om samhälle och utbildning. Kapitlet kan därför sägas handla om det livslånga och livsvida lärandets politik ur ett nutidshistoriskt perspektiv. Men betraktat med de ögon som vi nu, 10 år senare, ser på kapitlets problematiker har det en uppenbar brist. Det saknar en konceptualisering och problematisering av de nationella konstruktionerna i ett transnationellt perspektiv. Sverker liksom Thomas Popkewitz är en av de vänner och forskarkollegor som bidragit till en sådan transnationella synvända. Ett bidrag som gör att du, Sverker, numera är förlåten för den kommentar som du en gång fällde i samband med en av kapitelförfattarnas första försök till textanalys med stöd i Foucaults begreppsvärld.

Forskaren sökte djävulen.  
Han fann honom,  
och det visade sig att djävulen var ond.

---

<sup>1</sup> Kapitlet har tidigare publicerats i S. Lövgren & K. Johannsson (red.). (2007). *Viljan att styra. Individ, samhälle och välfärdstatens styrningspraktiker* (239–268). Lund: Studentlitteratur. Publiceras här med tillstånd av förlaget och bokens redaktörer.

Vi förlåter dig alltså för detta snart 25-åriga yttrande men tvivlar samtidigt på att Foucault skulle ha varit lika förlåtande. Hur djävulen ser på saken har vi ingen aning om. Men en uppfattning om dig delar vi med stor sannolikhet med både Foucault och djävulen. Trots alla de livslångt lärande miljöer som du kunnat verka i kan du knappast beskrivas som vare sig Foucauldian eller post-Foucauldian. Men ge inte upp, det är ännu inte för sent. Du är på väg, vi betraktar dig redan som en krypto-Foucauldian.

## Inledning

Under perioden efter andra världskriget handlade pedagogik om verksamheter inom utbildningssystemet. I inledningen till det tjugoförsta århundradet är diskussionen om pedagogik i flera avseenden utvidgad eftersom allt fler institutioner tycks ”designa” sina aktiviteter i namn av pedagogik. Det ”pedagogiska paradigmet” har alltså utvidgats och spritts till politiska fält som inte tidigare varit förknippade med pedagogik. Mot denna bakgrund talas det alltmer om ett lärande samhälle (Popkewitz, Olsson & Peterson 2006). Syftet med föreliggande kapitel är att, ur en genealogisk infallsvinkel, problematisera nutidens pedagogiska tänkande genom att studera hur detta spelar in i utbildningssystemet samt i några andra sociala diskurser och praktiker som inte betraktas som pedagogiska i hävdvunnen mening. De områden som vi hämtar våra empiriska exempel från är förutom lärarutbildning, folkhälsoarbete och brottsförebyggande arbete.

En viktig fokus i vår studie är att undersöka de sätt varpå det förflutna, nutiden och framtiden fabriceras i texter från de fält som vi valt att studera. Kunskapsbildning och politiska program inom såväl utbildningssektorn som andra område är för närvarande fullt upptagna med diskussioner om framtiden. Den huvudsakliga uppgiften tycks vara att förbereda elever, studenter, lärare och medborgare för en framtid som uppfattas som mer osäker och riskfylld än någonsin. Den framtid som skrivs fram i de kontexter som vi studerar, såväl politiska som vetenskapliga, opererar inte enbart som ett tidsmässigt eller temporalt begrepp utan också som ett rumsligt eller spatialt. Det handlar inte bara om att förbereda människor för ”framtiden” utan också om att här och nu organisera och styra en uppsättning heterogena element; människor, föremål, institutioner och diskurser, i syfte att uppnå bestämda politiska mål. Föreställningar om framtiden, och även föreställningar om det *förflutna* och om det *lokala* samhället blir därigenom styrande för de sätt varpå vi i nutiden tänker och påverkar oss själva och andra under nya *självreglerande* styrningsteknologier. Kapitlet handlar också om att, med genealogin som förtecken, undersöka de sätt varpå det förflutna, nutiden och framtiden fabriceras i olika institutionella kontexter. De områden som vi hämtar våra empiriska exempel från är lärarutbildning, folkhälsoarbete och brottsförebyggande arbete.



Valda studieområden är samtliga illustrativa exempel på en omställning av samhället där pedagogiska tankefigurer får ett allt större genomslag i olika institutionella sammanhang och blir därigenom en del av styrningen av snart sagt alla sociala aktiviteter. Livslångt och livsvitt lärande är exempel på begrepp som i dagsläget officiellt sett kommit att få betydande politiska och styrningsmässiga innebörder (se Fejes & Nicoll 2008):

Livslångt lärande är inte detsamma som återkommande utbildning inom ramen för det formella utbildningssystemet. Livslångt lärande spränger gränserna mellan politiksektorer. Utbildningspolitiken, arbetsmarknadspolitiken, näringspolitiken, regionalpolitiken och socialpolitiken har ett gemensamt ansvar för det livslånga och livsvida lärandet. (Skolverket 2002, 10)

Livslångt och livsvitt lärande är mer eller mindre givna och självklara begrepp i försöket att vidga och länka pedagogiska tankefigurer till vår samtids olika verksamhetsområden. De politiska fält vi studerar uppvisar stora likheter i sättet att hantera frågor om hur medborgare och andra samhällseliga subjekt skall styras och förses med förutsättningar för att hantera framtiden. Härigenom blir de kunskapsfält och praktiker vi studerar väsentliga platser för produktion av nutida subjekt.

För att belysa denna mer eller mindre dagsaktuella styrningsomställning använder vi oss av empiriskt material bestående av såväl samtida som historiska texter och dokument, exempelvis betänkanden, statliga rapporter, reformprogram, politiska dokument, vetenskapliga publikationer, projektpresentationer, utvärderingar och tidskrifter.

Inledningsvis beskrivs nya former av reglering av det pedagogiska tänkandet och hur dessa medför förändrade mönster för styrning av samhälle och medborgare. I anslutning till detta ger vi några exempel på hur framtiden gestaltas, i ljuset av samhällseliga förändrade villkor, i nutida narrativ om såväl skola och lärarutbildning som brottsförebyggande och folkhälsofrämjande verksamheter. Därefter illustreras hur *historien* och *nostalgin*, betraktade som teknologier, opererar i samtidens konstruktion av framtiden, och av *ansvarstagande* och *framtidsorienterat* subjekt. I genealogiska termer fungerar Nostalgiska föreställningar och minnen av det förflutna som teknologier och verktyg för hantering av osäkerhet och som mobiliseringsstrategier för att möta problem som anses resa sig i horisonten av nutiden/framtiden. Därpå belyses hur nya attityder gentemot Framtiden involverar en omgestaltning och utsuddning av tidigare distinktioner mellan det privata och det offentliga, eller mellan det individuella och det kollektiva, allt i syfte att uppmuntra det medborgerliga subjektet att bli allt mer personligt indragen i offentliga angelägenheter. Avslutningsvis summeras de pågående förändringstendenserna som kan skönjas i respektive fält, mönsterlikheterna eller homologierna som organiserar dem men också vilka skillnader som finns. Vår preliminära hypotes pekar på att de

praktiker och politiska tankedomäner som är föremål för vår studie, konstituerar en ny form av utbildningspolitik.

### Ansvariggörandet av subjektet

Under decennierna efter andra världskriget framträder välfärdsstaten som en, mer eller mindre, allomfattande praktik grundad på idén att det var fullt möjligt att förutse och planera framtiden. Inbyggt i denna idé var dessutom föreställningen om att det var möjligt att skapa en autonom och självständig medborgare av tämligen stabil och förutsägbar karaktär som en del av ett kollektivt nationsbygge. Det svenska samhälle som fabricerades i denna diskurs brukar benämnas Folkhemmet:

Hemmets grundval är gemensamheten och samkänslan. Det goda hemmet känner icke till några privilegierade eller tillbakasatta, inga kelgrisar och inga styvbarn. Där ser icke den ene ner på den andre, där försöker ingen skaffa sig fördel på andras bekostnad, den starke trycker icke ner och plundrar den svage. I det goda hemmet råder likhet, omtanke, samarbete, hjälpsamhet. (Hansson 1928)

Historikern Yvonne Hirdman (1989) har beskrivit denna välfärdsstatliga vision som en totaliserande makt i syfte att lägga människors liv tillrätta. I denna vision gjordes ingen åtskillnad mellan exempelvis staten och det civila samhället, vilket innebar att det offentliga i ökande utsträckning tog över ansvaret för det privata. Visionen och dess tankefigurer skrevs in i det pedagogiska tänkandet exempelvis genom att strukturella lösningar blev svaret på samhällsproblem och strukturella förklaringar blev kunskapsprototypen för hantering av oförenligheter och misslyckanden i utbildningssystemet. Inom detta ramverk av kunskap och politik blev det mer eller mindre omöjligt att föreställa sig ett subjekt som självt förvaltade sitt eget öde. Skapandet av framtiden var främst ett kollektivt projekt och förhållandevis få krav och anspråk ställdes på subjektet, så länge det anpassade sig till normerna för samhällsbygget (Hultqvist 2004b).

Enligt dagens diskussioner om Samhälle och Framtid, tycks vi leva i en helt annan värld, en konstant föränderlig sådan. Det anses, exempelvis, inte längre vara lika möjligt att förutse och göra upp kollektiva planer för framtiden. Enligt exempelvis Lärarutbildningskommitténs betänkande gör de snabba förändringarna i samhället det i princip omöjligt att förutse vilka kunskaper skolans elever behöver i framtiden och en central aspekt i ”lärares yrkeskompetens är därför att kunna förutsäga och möta förändringar” (SOU 1999:63, 57) för egen del och som stöd för eleverna:

När samhället nu omvandlas i en allt snabbare takt kan vi i dag ännu mindre än tidigare peka ut vilka kunskaper som kommer att vara relevanta när da-

gens elever kliver ut i morgondagens samhälle. För all utbildning blir det därför ännu mera angeläget att på bästa sätt stödja den lärande människan att själv utveckla förmågan att förstå och hantera sin framtid. ... Därför behöver lärarutbildningen både identifiera och beskriva olika miljöer för lärande – formella som icke-formella – men också analysera hur olika sammanhang och miljöer för lärande kan arrangeras på olika sätt. (SOU199:63, 58)

En problemlösande och framtidsorienterad lärare måste sålunda tillskapas, med kompetens att arbeta i ett pluralistiskt och konstant föränderligt samhälle, utrustad med en förmåga att designa lärande miljöer som utvecklar elevens förmåga att förstå och hantera framtiden. Skapandet av nutiden och framtiden blir på så sätt ett individuellt projekt. Denna rekonstruktion av ett framtidsorienterat subjekt sker också inom andra sektorer. Inom det kriminalpolitiska området, framför allt inom det så kallade reparativa brottsförebyggande rättsväsendet (*restorative justice*), befrämjas och uppmuntras med eftertryck den problemlösande individen samt kommunikation och interaktion mellan parter involverade i brottsituationer eller i andra former av konflikter:

Restorative justice places both victim and offender in active problem-solving roles that focus upon the restoration of material and psychological losses to individuals and the community following the damage that results from criminal behaviour. Problem solving for the future is seen as more important than establishing blame for past behaviour. (Umbreit 1994, 2)<sup>2</sup>

Sammanfattningsvis kan sägas att såväl inom utbildningsområdet som inom det kriminalpolitiska och, som vi kommer att se nedan, det folkhälso-politiska, skapas ett autonomt och ansvarstagande subjekt berett att verka inom problemlösande och lärande miljöer.

### *Teknologier för autonomi och livslångt lärande*

Tänkandet om samhället under det tidiga 2000-talet är med andra ord på ett påtagligt sätt organiserat genom en politisk epistemologi där föreställningarna om det medborgerliga subjektets dispositioner skapas mot bakgrund av speciella berättelser om framtiden. Samtidigt som vi betraktar denna nya diskurs om Människan, Samhället och Framtiden, framstår det också klart att den inrymmer element som inte är helt nya. Det politiska och pedagogiska tänkandet om det mänskliga subjektet vid början av det tjugonde århundradet erinrar om det liberala projektet under 1800-talet och det tidiga 1900-talet. Den genealogiska uppgiften är att följa och identifiera spåren av detta historiska liberala tänkande för att undersöka hur detta kommer till återanvändning i nutida sammanhang.

---

<sup>2</sup> För en kritisk framställning av “restorative justice” se Pavlich (2005).

Ansvariggörandet av subjektet kan till exempel ses som tecken på en reko-difiering av frihetsbegreppet. Wagner (1994) hävdar att detta är en signifikant händelse som kan ses som ett uttryck för en förändrad syn på välfärdsstaten och på hur medborgaren skall, eller bör, styras.<sup>3</sup> Wagners argument är att välfärdsstaten inte längre är förmögen att strukturera medborgarnas liv i namn av en kollektiv välfärd, och att välfärdens uppgifter i allt högre utsträckning blir ett åtagande för individen. Idén om medborgaren som en medskapare av framtiden är emellertid inte ny, men Wagners poäng är att det liberala sättet att tänka har radikaliserats under senare tid. Denna trend, i riktning mot en politisk individualisering, kommer till uttryck också i den svenska Demokratiutredningen:

Medborgarna måste ges autonomi för att var för sig och i olika slag av gemensam självförvaltning i största möjliga utsträckning själva ordna sina liv. Den offentliga maktutövningen får inte klä av medborgarna denna vilja att ha kontroll över och ta ansvar för sina liv. (SOU 2000:1, 20)

I termer av ”autonomi” ordnas och reorganiseras framtiden i nuet genom att kvalificera och förbereda den individuella medborgaren för nya åtaganden i ett samhälle som föreställs som konstant föränderligt, pluralistiskt och fragmenterat. Välfärdsstaten framstår inte längre som en önskvärd väg att lägga livet till rätta, utan ordnandet av livet får överlåtas till den enskilde individen själv. Det är med andra ord en ny situation som måste hanteras med nya former för styrning. Enligt exempelvis Per Dalin, behöver medborgare, för att kunna möta de hastiga förändringarna i samhället, ständigt utbildas på vardagslivets alla områden och i livets alla skeden:

Vi går in i ett utbildningssamhälle eftersom hastigheten i förändringsprocessen ökar och eftersom det nya samhället kräver ny ökad kompetens hos alla. Utbildning blir inte längre något som är knutet till en bestämd åldersgrupp utan det kommer att bli en nödvändighet och en helt naturlig del av vardagen för alla åldersgrupper, sociala klasser och yrkeskategorier. (Dahlin 1994, 143)

Livslångt och livsvitt lärande lyfts fram som avgörande begrepp i styrningsomställningen inom flertalet samhällsliga sektorer (SOU 199:63; SOU 2000:1; WHO 1996). Skolverket betonar den enskildes eget ansvar för lärandet i det föränderliga samhället:

Det livslånga, eller snarare det livsvida, lärandet innebär en förskjutning av ansvar för utbildning och lärande från den offentliga sfären till den privata och civila. ... med det livslånga lärandet innebär också en förskjutning av ansvar från stat till individ. Förverkligandet av principerna livslång och livsvid

---

<sup>3</sup> Se även Giddens (1998), Rose (1996) och Popkewitz (2000).

är beroende av individen och individens motivation och förmåga att söka upp och tillgodogöra sig möjligheter till lärande. (Skolverket 2000, 10f)

Folkhälsokommittén menar att det är ”viktigt för ett samhälle att medborgarna betraktar lärande och personlig utveckling som en livslång process” eftersom kunskapsutvecklingen på hälsoområdet ständigt pågår (SOU 2000:91, 423). Även Lärarutbildningskommittén betraktar lärande som en integrerad del av alla aktiviteter i samhället; samhället är att betrakta som ett lärande samhälle där skolan och lärarutbildningen som sociala institutioner har en potential att stå som modell för socialt liv i största allmänhet (SOU 1999:63).

De senaste decennierna kännetecknas sålunda av framväxten av en ny välfärdspolitik och en ny kunskapsregim och i samtidens politiska narrativ om framtiden fabriceras autonoma och ansvariga medborgare som är förändringsbenägna och lärande. Det individuella subjektet uppmanas att förbereda sig för att lära hela livet på livets alla områden. Det handlar inte längre om lärande och kunskapande i trängre ämnesmässig mening, utan om att erövra ”livskompetens”. Historiskt sett blir utbildning och pedagogik än en gång ett projekt för nationell mobilisering, men med betydligt annorlunda innebörder och ansvarsfördelning än tidigare (Olsson & Petersson 2005). Ansvaret förskjuts, som vi senare kommer tillbaka till, från det offentliga till det privata och från stat till individ.

### *Samtidspedagogikens paradox – samhällstillvänd och samhällsfrånvänd*

Samtidigt som fältet för pedagogisk rationalitet vidgas och genomsyrar styrning av flertalet samhällseliga företeelser görs pedagogik också, paradoxalt nog, snävare och mer begränsad. Å ena sidan skapar det pedagogiska tänkandet en bred inskriptionsyta för pedagogisk teknologi i politiska och institutionella arenor som inte tidigare förknippades med utbildning eller pedagogik, men som idag mer eller mindre förpliktigar sig att handla och agera som om dessa vore skola eller en del av ett mer utvidgat utbildningssystem (Hultqvist, Olsson, Petersson, Popkewitz & Andersson 2003, 4). Det är inte långsökt att i detta sammanhang påstå att samhället ställt om sig till skola (Hultqvist & Petersson 2000). Å andra sidan tycks pedagogiskt tänkande bli insnävat och mer begränsat än tidigare genom att ta det individuella subjektet självt som utgångspunkt för konstitutionen och förståelsen av pedagogiska processer. Medan 1970-talets pedagogik såg i samhället huvudnyckeln till en förståelse av de pedagogiska processerna, har pedagogiken under 1990-talet och framöver begränsat sin förståelsehorisont inåt, mot påverkansprocesser i mera snäv mening. Pedagogiken förefaller alltså mera samhällstillvänd och mera samhällsfrånvänd på en och samma gång. Det subjekt som lämpar sig för denna agenda är skapad i frånvaron av ”samhället” och det ersätter eller byter ut samhället som den organiserande principen för pedagogiskt tänkande. Men detta innebär inte att samhället försvinner. Det är snarare frågan om något

annorlunda; det handlar om att skapa subjekt för nya ordningsprinciper formulerade i en ny språkdräkt där samhället är inskrivet i språkbrukets centrala begrepp; framtid, egenmakt, ansvar, det lokala och autonomi (Cruikshank 1999). Vi återkommer till detta nedan.

*Iscensättningen av styrning genom det lokala, interaktion och kommunikation*

Det samtida pedagogiska tänkandet är en av flera teknologier som opererar i mer eller mindre harmoni med varandra i syfte att fabricera nya sociala rum och nya subjekt som förvaltar sig själva och sin framtid. Dessa teknologier behöver nödvändigtvis inte falla under den officiella beteckningen pedagogik eller utbildning. Men sett i ljuset av de många ansträngningar som görs att skriva in och mobilisera nya pedagogiska tankefigurer är det vårt antagande att det är fråga om konstituering av en ny sektorsövergripande utbildningspolitik.

Termen *teknologi* är alltså ett centralt verktyg i denna studie. I de flesta fall betraktas teknologier som materiella företeelser uttänkta att underlätta en hel räckta av praktiker på livets alla områden. I fokus för denna studie är emellertid en annan sorts teknologier, sociala teknologier för själen och för moralen och som fokuserar befolkningens och enskilda individers uppföranden och beteenden. Dylika teknologier inkluderar även självets teknologier, där målet är den enskilda personen. I sina senare arbeten introducerade Michel Foucault begreppet *governmentality* (styrningsmentaliteter) i syfte att redogöra för förfaringssätten och verkningarna av sådana teknologier (Foucault 1991). Den undersökande potentialen i "governmentalitetperspektivet" ligger i dess möjlighet att föra samman och förena styrning av självet med styrning av andra entiteter som staten, nationen eller det lokala. Governmentalitetperspektivet är således ett användbart verktyg för analyser och diskussioner av samtida tendenser till etablering av samhällliga eller lokalt förankrade styrningspraktiker såsom dessa framträder inom skilda politiska områden.

Betoningen och närvaron av "det lokala" är uppenbar i nutida reformer av utbildningssystemet. Det förväntas att skolan utvecklar nära samverkan med det lokala samhället, föräldrar, medborgare, frivilliga organisationer och andra lokala intressenter. Den blivande läraren måste vara kapabel att ge form inte bara åt skolan, utan även åt det lokala samhället som en lärande miljö eller som en teknologi för lärande och kommunikation (SOU 1999:63).

Motsvarande inriktning prövas också inom det kriminalpolitiska och brottsförebyggande fältet (Andersson 2002). I enlighet med brottsförebyggande politiska narrativ har kriminalitet i stor utsträckning sina rötter i den lokala miljön och "av den anledningen måste den bli föremål för prevention genom att använda lokala resurser och insatser" (BRÅ-rapport 2000:8). I denna kontext blir egenmäktiggörandet av det lokala samhället och dess medborgare av central vikt för utvecklingen av en informell kriminalpolitisk reglering och styrning. En sådan informalisering är utmärkande för den mer eller

mindre världsomspännande brottsförebyggande ”rörelse” benämnd ”reparativ rättvisa”:

Teorin (om reparativ rättvisa, *förf. anmärkning*) har ... inslag av att vilja stärka närsamhället och individers lokala inflytande genom att "ta ned" rättskipningen till en lägre nivå – man menar att felaktiga beteenden i högre utsträckning borde korrigeras på ett mer informellt sätt via en lokalt förankrad social kontroll. (BRÅ-rapport 2000: 8, 11)

Ett exempel på denna typ av brottspreventiva strategier är det projekt som går under beteckningen ”Framtidens Hjällbo” lokaliserat i förorten Hjällbo i Göteborg. Enligt en undersökning påvisas ”en allmän upplevelse av otrygghet bland dem som bodde i bostadsområdet tillika en hög nivå av kriminalitet” (BRÅ 1999, 2). Detta ledde till skapandet av The Hjällbo Estate Security Group år 1999, i huvudsak bestående av människor boende i området. Målet för gruppen var att:

förändra och återskapa det sociala livet. I denna del av staden genom att befrämja samverkan mellan en mångfald av aktörer, vilka är uppdelade i fyra olika program: Självhjälp, Ett Gott Liv, Makt över Vardagen och Tryggt boende (BRÅ 1999, 2)

”Säkerhetsgruppens” huvudsakliga aktiviteter var observation och patrullering i närmiljön för att på detta sätt skaffa ”kunskap om olika former av olagliga aktiviteter och på ett snabbt sätt observera avvikelser och anomalier i bostadsområdet” (BRÅ 1999, 3)

Inom folkhälsoområdet kallas motsvarande lokalt baserade styrningsarrangemang för skapande av hälsofrämjande miljöer (WHO 1996). Konceptet bygger på idén om hälsans lokala rötter på ungefär samma sätt som man tänker sig kriminalitetens rötter:

Health is created and lived by people within the setting of their everyday life; where they learn, work, play and love. (WHO 1996)

Människor förankrade i det lokala samhället antas kunna påverka sin situation direkt och snabbt genom utveckling av individuell och lokal kollektiv egenmakt (WHO 1996). Styrningens nyckelprincip är att bemyndiga och mobilisera lokala resurser genom att skapa allianser mellan lokala intressenter och aktörer. Tillämpad på skolan som hälsofrämjande miljö blir tanken att involvera lärare, elever, skolpersonal, föräldrar, medborgare och frivilliga organisationer i syfte att förbättra hälsan för elever, lärare och övrig personal. Närsamhällen formges alltså som lärande miljöer inte bara inom utbildningsområdet utan också inom de kriminalpolitiska och folkhälsopolitiska arenorna. Idag finner vi tusentals liknande lokalt baserade projekt på snart sagt varje samhällspolitiskt område (Rose 1999).

Även om det förekommer samverkan mellan formella institutioner, professionella grupper och medborgare, så är det ytterst lokalsamhällets medlemmar som denna styrningsform syftar till att bemyndiga och iståndsätta som aktiva och ansvariga problemlösare. Det är på detta sätt som medborgaren, i samma stund som han/hon erbjuds en viss form av autonomi och frihet, samtidigt utbildas att styra andra och sig själv. Som en följd av detta iscensätts och uppmuntras såväl vardagskunskapen i lokalsamhället som en form av vardagspolitisk praktik, vilka placerar experter och expertkunskap i bakgrunden av händelsernas centrum. Inom folkhälsoområdet förutsätts de professionella, hälsofrämjarna, numera fungera som katalysatorer som så snabbt som möjligt stiger åt sidan för att överlämna kontrollen till ”brukarna” (Naidoo & Jane 2000, 212). Motsvarande föreställningar är rådande inom den brottsförebyggande ”rörelsen”:

Säkerhetsgruppens aktiviteter är baserade på en professionell roll som medlemmarna har utvecklat själva. Denna roll är varken en väktares, fältsekreterares, fritidsledares eller fastighetsskötares. Den ligger någonstans mitt emellan dessa kategorier och kan betraktas som en ny och kommande profession. (BRÅ 1999, 4)

Därmed har det skapats en ”ny” unik lokalt förankrad profession som tjänar sig själv, närsamhället, samhället och nationen på en och samma gång. Dessa former av lokal kunskaps- och maktmobilisering etablerar och integrerar ett slags professionalism bland människor i lokalsamhället och som, på sätt och vis, förankras utanför den etablerade expertis som uppfattas som mindre lämpad för lokal problemlösning. Denna styrning, genom det lokala och medborgerlig pedagogik/fostran och lokalt förankrad kunskapsbildning som styrmedel, kan sägas vara en form av det som Ian Hunter och Denise Meredyth (2000) benämner *civic education* (medborgerlig utbildning), där nationella angelägenheter installeras i namn av lokala kapaciteter, kunskaper och intressen. Det lokala utesluter sålunda inte ett nationellt mobiliseringsarbete. Det nationella mobiliseringsarbetet är numera, till skillnad från tidigare samhällsliga insatser, främst inskrivet i de lokalt formade vardagspraktikerna. Det samhällsperspektiv som paradoxalt nog försvann när pedagogiken vidgades mot nya fält skrivs alltså in i den politiska praktiken på ett annorlunda sätt, i namn av det lokala.

Utvecklingen pekar sålunda på ett nutida skapande av nya lokala spatiala relationer och därmed också en ny form av styrning i termer av exempelvis bättre utbildning, bättre folkhälsa och minskad kriminalitet. Det lokala blir på detta sätt vad David Garland kallar för en särskild form för styrning, en så kallad ”tredje styrningssektor” som rör sig mellan Staten och det civila samhället (Garland 2001). Det ansvar som tidigare upprätthölls och sanktionerades av Staten och av auktoriserade institutioner distribueras numera ut över i



princip hela samhällskroppen (Petersen 1997). I detta sammanhang skapas nya möjligheter för interventioner rakt in i hjärtat av såväl det personliga livet som det som i liberala termer kallas det ”icke-politiska”, alltså frivilliga och oberoende verksamheter involverade i den lokala mobiliseringen. Denna möjliga styrning kommenteras av den nationella Folkhälsokommittén:

När civilsamhällets organisationer blir mer integrerade i den offentliga verksamheten kan dess roll som oberoende opinionsbildare urholkas. (SOU 2000:91, 51)

Inom såväl det hälsoförebyggande som det brottsförebyggande området produceras sålunda villkor för nya dispositioner hos medborgaren som vi känner igen i utbildningen av samtidens lärare. Den lokala lärande miljön är minst lika central för hälso- och brottspreventionen som för lärarutbildning just genom dess förväntade förmåga att skapa en förstärkning av ansvarskänsla och lokal problemlösning (BRÅ-rapport 2000:8, SOU 2000:91). Även om vart och ett av det område som är föremål för vår undersökning naturligtvis är bärare av sina egna rationaliteter och traditioner, visar vår studie att det mellan dem finns överensstämmelser som vi vill fästa uppmärksamhet på, så kallade homologier. Således är det inte uteslutande kriminalpolitik, folkhälsopolitik eller formell utbildningspolitik som är objekten för våra studier, utan snarare de informella sektorsövergripande ”utbildningspolitiska” villkor som skapats under de senaste decennierna. Detta nya tillstånd har, genom att göra bruk av traditionella institutioner och med dess policy som stödjepunkter, givit upphov till en ny situation för styrning av såväl medborgare som samhälle.

## Historia och framtid som pedagogiska teknologier

Möjlighetsvillkoren för forandet av ett autonomt, ansvarstagande och lärande subjekt är, som vi har sett, föreställningen om det konstant föränderliga samhället och den oförutsägbara framtiden. I princip är det samma berättelse om framtiden som framställs på olika politiska och institutionella platser. Det är viktigt men också möjligt, så lyder argumentationen, att stödja den lärande individen så att hon ”kan känna igen ackorden i sin egen själ, som motiverar honom eller henne att arbeta med sig själv och andra mot en bättre framtid” (Dalín 1994, 86) och det kan inte ske med mindre än att den designas av människor som lever här i detta nu. Framtiden är alltså ett rum som formas idag:

Framtiden är inte en plats dit motvilliga människor ska ledas med tvång. Det nya samhället kan inte utformas oberoende av de människor som lever idag. Framtiden utformas av de människor som lever här och nu. (Ljunghill 1996, 7)

I Ingrid Carlgrens och Ference Martons bok om morgondagens lärare får själva idén om framtiden och de nya styrningsprinciperna en mer eller mindre metaforisk gestaltning (Carlgren & Marton 2000):

Utveckling(en) mot att staten styr vad skolan ska åstadkomma snarare än hur dess verksamhet ska utformas är i överensstämmelse med vad som sker inom andra delar av samhället. Överhuvudtaget är tron på centralt framtagna generella och standardiserade lösningar betydligt svagare i dag än för något decennium sedan. Istället görs försök att skapa system som möjliggör situationsanpassade lösningar. I sådana system skapas stabilitet och kontinuitet genom förändring och variation. Moderna skyskrapor, som inte är så fast förankrade i marken utan gungar hela tiden är stabilare än den äldre sortens skyskrapor. På samma sätt är det med de nya systemen för styrning. De kan ses som ett sätt att försöka åstadkomma ett skolsystem som är mer anpassningsbart och flexibelt i en föränderlig och varierande värld – och därmed mer stabil. (Carlgren & Marton 2000, 186)

Enligt Kenneth Hultqvist (2007) kan man se Skyskrapan som en metafor för Framtiden. Den har i sin ”postmoderna” utformning en inneboende instabilitet och osäkerhet, som inte skall härledas till svagheter eller bräckligheter i konstruktionen. Snarare råder motsatsen! Stabilitet uppnås först genom en gungande och svajande flexibilitet i takt med förändringar av villkoren i omvärlden. De sociala praktikerna förväntas ha en motsvarande rörlighet och anpassningsbarhet inför förändringar och variation. Det finns grundläggande allmänna dispositioner och förhållningssätt, men dessa framstår inte som en gång för givna. De måste anpassas och regleras i förhållande till ”situations-specifika” villkor i den sociala, kulturella och ekonomiska omvärlden för att kunna fungera i en värld som blir stabil endast genom sin flexibilitet. Framtiden och styrningen av denna är sålunda behäftad med olika grader av osäkerhet och instabilitet, och för att uppnå en möjlig säkerhet och stabilitet är det på det individuella subjektet och dess kapacitet och ansvarighet som saker och ting vilar. Det handlar således om omställning till ett mer situationsanpassat handlande. Det är *situation* och inte *struktur* som betonas i nutidens styrningsschema.

Konsekvenserna av denna konception av Framtiden är att vi inte kan vara säkra på vad det handlar om. Men enligt exempelvis Per Dalin (1994) är detta inte något större problem eftersom framtiden är en fråga om hur och ”till vad” vi förbereder oss själva för nutiden. Vi kan helt enkelt inte, ”sitta och vänta”, framtiden är redan här.

Framtidens roll ifråga om att organisera samhällsliga verksamheter är inte ny. Men framtiden idag är inte densamma som i gårdagens projekt. För det första pekade gårdagens perspektiv otvetydigt framåt mot något jämförelsevis ”bättre” (se Hultqvist 2001). För det andra, relationen mellan det individuella och det kollektiva var annorlunda, medan dagens konstruktioner betonar den

enskilda individens ansvar och/eller det lokala, fokuserade tidigare versioner det kollektiva. Osäkerhet och risker är en naturlig del av de flesta framtidsbilder, men dessa faktorer får varierande konsekvenser och implikationer beroende på huruvida ansvaret för framtiden ligger i händerna hos individen eller hos kollektivet. Under perioden efter andra världskriget uppfattades framtiden som homogen och nationell och styrningen av exempelvis skolan var baserad på tanken om nationen. Den skola som blev en del av detta välfärdsstatliga nationsbygge genomsyrades av gemensamma normer och en enhetlig organisation. I dagens decentraliserade och mindre enhetliga skola är även framtidsansvaret decentraliserat varpå även risktagandet blir föremål för ett individuellt och lokalt förankrat projekt. Denna decentralisering av ansvar är inte unik på något sätt och inte heller förbehållen skola och utbildning, utan den dominerar även andra institutionella praktiker.

*Vad handlar framtiden om? Nostalgi som nutidens politiska teknologi*

I det empiriska materialet finner vi ofta en mjuk övergång från det förflutna till nutiden. Vi är i nutiden, det förflutna är bakom oss och vi rör oss med all säkerhet framåt. Denna mer eller mindre linjära övergång mellan temporära tillstånd är en av de viktigaste principerna för organiseringen av såväl det moderna tänkandet som den samhällliga planeringen. Men som vi sett är framtiden som den framställs i de texter vi analyserar redan en del av nutidens agenda och kan inte vara på annat sätt. Det är omöjligt att styra något som vi inte kan föreställa oss själva i nuet. Framtiden tycks idag allt mer bli namnet på en uppsättning teknologier som etablerar en föreställningshorisont som gör subjektet till en huvudaktör i själva förvaltningen och administrationen av hans/hennes egen välfärd. Framtiden i nutidens narrativ är sålunda inte enbart ett temporalt begrepp, utan också ett rumsligt sådant. Det livslånga och livsvida lärandet och motsvarande kunskapsbildning framstår inte som ett medel att förbereda individer för framtiden, utan framtiden blir en rumslig teknologi konstruerad av och genom utbildning, pedagogik och kunskapsbildning i syfte, att här och nu skapa särskilda ”framtidsorienterade” subjekt och för att reglera och styra en uppsättning av olikartade element.

Låt oss nu gå över till att illustrera hur Framtiden som spatial teknologi regisseras i studiens politiska områden och på så sätt sätta fingret på hur styrning problematiseras i dagsläget.

Om vi vänder blicken till den svenska demokratiutredningen (SOU 2000:1) visar det sig att föreställningar om hot eller fara hänger nära samman med idéer om omvälvande och snabba förändringar av samhället. Medborgarens livsprojekt tenderar att i allt högre grad ta en brokig utvecklingskurva, vilken frambringar risker, fragmentering och moraliska kristillstånd. De individuella livsprojekten glider isär och solidaritetsandan tycks gå förlorad. Liknande historier kommer till uttryck inom samtliga områden som vi uppmärksammar.

Enligt den Nationella Folkhälsokommittén medför den pågående samhällsutvecklingen att:

de geografiska och sociala strukturer som fanns i det gamla industrisamhället och som gav människor känsla av tillhörighet och identitet bryts sönder. (SOU 2000:91, 54)

I utredningen finns en djup oro över tendenser i samhällsutvecklingen som, om ingenting görs, bedöms kunna få stora negativa konsekvenser för den framtida hälsosituationen i Sverige:

Sverige har varit – och är fortfarande – rikt på socialt kapital. Det är en av anledningarna till vår goda folkhälsa. Idag förändras samhället mycket snabbt. Det finns inslag i denna samhällsförändring som tenderar att utarma det sociala kapitalet istället för att ytterligare stärka det. (SOU 2000:91, 71)

Enligt utredningen är den svenska välfärdspolitiken och folkhälsan ”utsatt för stora yttre och inre spänningar” (SOU 2000:91, 55). Tendenser till ökade skillnader i hälsa och sociala villkor hotar det ömsesidiga förtroendet i samhället och möjligheterna att grunda ett samhälle på solidaritet mellan olika sociala befolkningsgrupper:

Det hänger samman med att växande klyftor mellan individer och olika grupper i befolkningen minskar gemenskapen och tilliten till varandra. ... Men minskad gemenskap och tillit minskar möjligheterna till solidariska lösningar som ger välfärd åt alla. (SOU 2000:91, 82)

Utredningen är bekymrad över det nuvarande hälsotillståndet och över vad som kan tänkas hända om utvecklingen fortsätter. Man menar att Sverige under förra seklet utvecklades till ett ”hälsovänligt samhälle” (SOU 2000:91, 55), men att samhällsförändringar under de senaste decennierna har lett till en brytning av välfärdsutvecklingen. Samhället har, menar man, blivit mindre hälsovänligt vilket utgör ett hot inte bara mot folkhälsan utan också mot samhället i sin helhet. Bakom dokumentens föreställningar om samtida och kommande hälsotillstånd finns alltså en djupare oro över den utveckling som man menar att det svenska samhället kan gå till mötes. Dokumenten handlar således ytterst sett inte om hälsofrågor utan snarare om en strävan att i nuet tämja och bemästra framtiden i namn av hälsa (Petersen 1997). Men utredningen konstruerar också en mera optimistisk föreställning om en möjlig framtid:

Det handlar om ett samhälle med ett starkt socialt kitt mellan medborgarna, om gemenskap, om solidaritet, om tillit till både samhället i dess helhet och till andra människor. (SOU 2000:91, 91)

I det styrningsscenario som iscensätts inom det folkhälsopolitiska området kopplas samtida idéer om framtida risker och farligheter samman med nostal-

giska minnen om en svunnen tid när det svenska samhället uppfattades som rikare på socialt kapital, mer sammanhållet, mer säkert, och mer förutsägbart och därmed mer stödjande i fråga om hälsa och social kontroll.

Denna mobilisering av nutida situationer har genom att rikta uppmärksamhet åt framtiden med hjälp av nostalgiska minnen av det förflutna sin motsvarighet inom samtidens brottsprevention (jfr Petersson, Olsson & Popkewitz 2007):

Urbaniseringen har minskat den sociala kontrollen och ökat anonymiteten, invandringen har förändrat befolkningens sammansättning, normsystemen har förändrats liksom familjens och kyrkans roll. Gamla auktoriteter har alltså försvunnit. Många av dessa samhällsförändringar har varit önskvärda i sig, men har också fått flera icke eftersträfvade och oönskade bieffekter. Den goda framsidan visade sig ha en sämre baksida och vi har ägnat alltför lite uppmärksamhet åt den goda samhällsutvecklingens negativa konsekvenser för brottsligheten. ... Den informella kontrollen kom i hög grad att ersättas av samhällets institutionaliserade insatser. (DsJu 1996:59, 21)

Här liksom i föregående exempel tar minnena av det förflutna gestalt genom uppmärksamhet på det nuvarande. Men det är inte så enkelt som att texterna, den brottsförebyggande såväl som den hälsopreventiva, bara är ett uttryck för en besvikelse och en längtan till det förflutna. Det är mer produktivt än så! Det handlar i själva verket om att motivera var och en av oss att fundera över vilka vi är och på vilket sätt vi skall se på andra och oss själva i hanterandet av framtidens brotts- och hälsosituation. Med minnena av det förflutna ges vi också uppgiften att ge oss i kast med det nuvarande, dvs att anta en ny ansvarsordning i de sociala rum som konstituerar hur vi bör tänka oss själva. Från de brottspreventiva källorna föreslås det exempelvis följande:

Vad gäller det medborgerliga brottsförebyggande arbetet på lokalnivå står vi inför en viktig politisk uppgift. Nämligen att lyfta fram och betona den lokala nivåns ansvar och betydelse för det brottsförebyggande arbetet, för att på så sätt ta vara på och stödja den kreativitet och arbetskapacitet som finns bland enskilda individer, organisationer och företag. En viktig del av den processen är att hitta effektiva former för stöd från och samverkan med de myndigheter som bär det yttersta ansvaret för kampen mot brottsligheten. (DsJu 1996:59, 4)

Motsvarande minnen och hågkomster från det förflutna som uppmaningar och styrningsverktyg framträder också tydligt i nutidens lärarutbildningskontext. Enligt Lärarutbildningskommittén har dagens samhällsförändringar påverkat relationerna mellan barn och vuxna på ett djupgående sätt. Man hävdar att det som riskerar gå förlorat när ”tiden för ett närmare umgänge mellan barn och vuxna” minskar kan återskapas genom att kraven på ”socialisation och identitetsskapande i andra sammanhang” (SOU 1999:63, 51) som förskola

och skola, ökar. Ett annat exempel är Lärarutbildningskommitténs nostalgiska fabrikation av en ”självklar auktoritet” som man menar fanns i gårdagens skola:

Tidigare hade skolan och lärarna den självklara auktoriteten som följde av att vara den huvudsakliga förmedlaren av bildning och information. (SOU 1999:63, 41)

Men i en föränderlig värld är inte relationen mellan lärare och elever lika självklar längre:

Yrkesuppgifterna blir mer personliga än rollbestämda. Snarare än att *överta* en roll, eller en tradition, så måste varje lärare *erövra* och *förtjäna* sin egen roll – och därmed sin auktoritet. (SOU 1999:63, 52)

Med dessa minnen av svunna tiders familje- och skolpolitiska förhållanden ges också framtiden en alldeles specifik karaktär. Det nära umgänget och den självklara auktoriteten framstår nu som axiom och fundamentala redskap för att betrakta och bemästra nuet och därmed framtiden.

Inom såväl nutida brottsförebyggande och hälsofrämjande verksamhet som utbildningsområdet återkallas med andra ord sociala förluster – solidaritet, tillit, social kontroll, identitet, auktoritet – från det förflutna och fungerar som verktyg i berättelserna och därmed organisationen och styrningen av nutiden och framtiden. Framtiden är tämligen konkret i detta avseende, det gäller att återskapa *reminiscenserna* av det förflutna i en ny tid och i ett nytt och anorlunda sammanhang. Detta betyder inte, i första rummet, att försöka åstadkomma en framtid som är främmande eller okänd, utan något här och nu som samtidigt är historiskt bekant och identifierbart:

Det vilar alltid en viss mystik över det som har med framtiden att göra, som om det vore något ödesbestämt som vi inte kan göra så mycket åt. Men framtiden är inte något som bara väller över oss, som om vi inte kan värja oss emot. Framtiden består inte heller av ett antal okända rum, dit människor ska ledas in. ... Framtiden är inte en plats dit motvilliga människor ska ledas med tvång. Det nya samhället kan inte utformas oberoende av de människor som lever idag. Framtiden utformas av de människor som lever här och nu. ... Framtiden finns här och nu – vad väntar vi på! (Ljunghill 1996, 6–7)

I konstruktionen av den framtid som alltså redan finns här och nu fungerar *reminiscenserna* och det sociala minnet som en form av trygghet och bekantskap i betydelsen av att något värdefullt kan räddas kvar. På så sätt frambringas identifikation med *reminiscenserna* från det förflutna som något närvarande hos nutidens personligt engagerade och ansvariga subjekt i mobiliseringen av framtiden. Denna ansvars- och närvarandeteknologi kan förstås som

ett slags förtöjning av nutiden i det förflutna med hjälp av *Nostalg* (Boym 2001).

Utifrån ett genealogiskt perspektiv handlar emellertid inte de historiska minnena, såsom de framställs i dokumenten, om det förflutna i bokstavlig mening, utan om nutiden och framtiden. Nostalgin fungerar som en teknologisk drivkraft för att mana fram en känsla och uppfattning om nutidens och framtidens situation. Dokumenten gör bruk av historiska element för att på så sätt skapa minnen som kan operera som en produktiv och mobiliserande teknologi i konstruktionen och hanteringen av nutiden och en förestående osäker framtid. Den historia som här produceras erbjuder förståelse och strävanden som projiceras på nuet/framtiden (Nóvoa 2001, 61).

Föreställningen om det förflutna framträder sålunda som en produktiv del i rekonstruktionen av ansvar i den lokala vardagliga kontexten genom att uppmuntra och befrämja ett aktivt lokalsamhälle. Den uppmuntrar oss som enskilda individer att gripa oss an försöket att återföra den informella sociala kontrollen på ett nytt sätt, anpassad till samtidens krav. Emellertid, den viktigaste punkten här är att Nostalg som teknologi inte agerar som en förberedelse för vad som synes vara Framtiden, utan snarare som en teknologi för fabrikationen av en ny samtida ansvarsordning med ett nytt subjekt i centrum, ett subjekt som framstår som bärare av samhället/nationen, men nu i namn av styrning av det lokala. Nostalgin medverkar på så sätt i att forma tid och rum som en anläggningsyta i nuet där vi oavbrutet bör befinna oss för att livet ut lära att preparera oss för framtiden, dess osäkerhet, förändring och förhoppning.

#### *Nostalgins och Framtidens genealogi*

I något avseende är det naturligtvis korrekt att hävda att framtiden kommer efter nutiden och att nutiden föregår det förflutna. I vår undersökning ser vi emellertid på detta med en annorlunda blick. Utifrån en genealogisk horisont är det inte den temporala ordningsföljden som står på spel. Framtiden som rumslig teknologi blir, som vi har sett, istället en konstruktion av nutiden med fragment av det förflutna som viktiga byggstenar. Genealogins syfte blir därigenom att undersöka dessa byggstenar "to make our production of collective memories available for critical treatment and revision" (Popkewitz, Franklin & Pereyra 2001). Ur ett sådant perspektiv visar det sig att användandet av historien som en nostalgisk teknologi för konstruktionen av en rumslig styrning av nuet i namn av framtiden inte är något nytt påfund. Under exempelvis den tidiga perioden av 1900-talet fanns en påtaglig ängslan över den demografiska situationen och utvecklingen i Sverige. Befolkningskommissionen från 1930-talet gav tydliga uttryck för dylika farhågor och som en del i försöken att bemästra den hotfyllda utvecklingen gjordes jämförelser mellan historiska minnen med den samtida konstruktionen av ett kommande riskfyllt samhälle:

## SKOLA, LÄRARE, SAMHÄLLE

Det torde ej minst i vår tid med fog kunna hävdas, att vårt folk har ett värdefullt arv att bevara; vi äro nog lyckliga att inom ett naturligt avgränsat område äga en befolkning med gynnsamma förutsättningar för gott samarbete tack vare gemensamhet i härstamning, språk, religion och kulturtraditioner. (SOU 1938:57, 152)

Enligt betänkandet framstår Sverige, såväl under tidigare epoker som under samtida tidsförhållanden, som ett tämligen välorganiserat och harmoniskt samhälle med en djup känsla av gemenskap. När blickarna riktas mot framtiden beskrivs Sverige däremot som ett land i djup kris. Det föds för få barn och om inte denna situation förändras anses landet vara hotat som nation (SOU 1938:57):

Därförutan måste vi förr eller senare finna oss i en immigration av sådana mått att enheten vedervågas och den svenska traditionen brytes. Det finns i våra dagars Sverige en folkgemenskap tvärs genom samhällsklasserna som – trots allt som brister – är ett gott underlag för morgondagens utveckling. (SOU 1938:57)

Om befolkningen fortsätter att minska riskerar vi, enligt betänkandet, en invandring från ”mindre utvecklade länder” som kan äventyra den svenska enheten och harmonin. Men om det svenska folket kan väckas till insikt om behovet av att åter föda fler barn kan den värdefulla och urgamla svenska gemenskapen räddas in i framtiden (SOU 1938:57).

Även i texter om lärarutbildning från början av 1900-talet opererar nostalgiska inslag i konstruktionen av nutiden/framtiden. Enligt Folkundervisningskommitténs betänkande fick ungdomar tidigare ”en fostran till arbete genom arbete” inom familjen och inom hantverket ”erbjöd lärlingsväsendet motsvarande form av uppfostran”. Men i den nya tiden ”där framtiden inte är given” (SOU 1938:57) blir det enligt utredningen nödvändigt att skolan återskapar denna värdefulla bildande relation mellan vardagsliv och lärande:

Den bildning som sålunda gavs, hade med all sin begränsning dock den oskattbara förtjänsten att vara en bildning med rot i det verkliga arbetet, en bildning i det intimaste samband med folkets liv. Om en sådan bildning, enligt vad nyss är sagt, under moderna förhållanden icke kan åstadkommas, om det är nödvändigt för folkskolan att lägga tyngdpunkten av sitt arbete på en allmänt medborgerlig fostran, så gäller det uppenbarligen att desto noggrannare vaka över att denna allmänna folkskolebildning bevarar sitt nödvändiga samband med det produktiva arbetet och icke genom att isolera sig från det levande livet mister något av sin bärande kraft. (SOU 1938:57)

Motsvarande framtidsorienterade operationer är tydliga om vi blickar tillbaka till tidigare kriminalpolitiska och rättsvårdande narrativ. Olof Kinberg, en inflytelserik kriminolog och rättspsykiater under det tidiga 1900-talet, upprättade



en inventering av samtidens problem i termer av jämförelser mellan då och nu. I nostalgisk gestaltungsform målade Kinberg fram en bild av framtiden:

Industrialisering, urbanisering och förbättrade kommunikationer har medfört en stark ökning av omflyttningen inom befolkningen. Härigenom placeras en mängd personer i ny miljö och undandras den moraliskt stabiliserande inflytande som tillhörigheten till en social grupp vars moraliska standard man känner och anpassat sig till innebär. Istället insätts de i en ny social grupp med en ofta avvikande moralisk standard. Redan detta leder till en viss moralisk desorientering som kan medföra anpassningssvårigheter och social urspårning. (Kinberg 1941, 124)

Kinbergs historiekonception fungerar på ungefär samma sätt som i andra dagsaktuella socialpolitiska texter, dvs som en *minnesteknologi* med utgångspunkt, inte i att försöka återkalla det som en gång tillhört det förflutna, utan snarare som ett redskap för att komma i beröring med och till insikt om nutidens problem. Det mest överhängande problemet för Kinberg och hans samtida var den påtagligt ökade anonymiseringen av den individuella identiteten, orsakad av rådande tendenser i den sociala utvecklingen. Denna typ av problem antogs inte ha existerat tidigare då samhället var konstituerat i mer småskaliga homogena sociala enheter och gemenskaper och mer sanktionerade former för informell påverkan och social kontroll. Den annalkande sociala utvecklingen, mot ett mer öppet universum, uppfattades som en drivbänk med ökade risker ”för moralisk desorganisation och därmed för brottslighet” (Kinberg 1941).

Alla dessa omständigheter gör att det nutida samhället med varje dag som går får svårare att fördraga civil och psykologisk anonymitet hos medborgarna. (Kinberg 1941, 126)

Om samhället nu tenderar att bli mer och mer öppet och att denna öppenhet tycks vara här för att stanna, tvingas samhället att organiseras på ett nytt och annorlunda sätt, inte minst mot bakgrund av att tendensen till ökad psykologisk avvikelse och kriminalitet måste motverkas.

Om vi jämför olika reformarbeten från den tidigare delen av 1900-talet med nutidens, finner vi överraskande likheter i styrningens strategier och logik. Såväl då som nu görs jämförelser mellan en farlig och riskfylld framtid med nostalgiska minnen från en svunnen tid då samhället uppfattades som mer homogent, harmoniskt, mer enat och förutsägbart. Sett i ett historiskt perspektiv framstår Nostalgi som ett vanligt förekommande strategiskt redskap för mobilisering, organisering och hantering av den osäkerhet som anses kunna skönjas i horisonten av nutiden/framtiden. Nostalgin hjälper till att skriva in en förhoppning i mötet med framtiden, dvs det produceras även en hoppets teknologi.

Det finns emellertid också markanta skillnader mellan de nostalgiska perspektiven under tidigare perioder och de som idag gestaltas inom de områden vi försöker att belysa. Sålunda var det mera främmande under den första halvan av 1900-talet att tänka eller tala om mobilisering av fria och aktiva medborgare som medaktörer i det brotts- och hälsoförebyggande arbetet. Styrningsschemat var då mera fokuserat på kollektivet och de gemensamma strävandena med välfärdsstaten som tankefigur. Det var fråga om en styrning, inte i första rummet genom individuella medborgares reglerade val, utan en styrning genom samhället/välfärden (Rose 1993, 298). Visionen om samhället/staten under denna period kom i praktiken att organiseras genom stor tillit till vetenskap, expertkunskap och auktoritet, inte genom lokalt baserad praktik och vardagskunskap, vilket tycks vara ett centralt inslag i dagens styrningsformer.

Ändå finns det, som vi illustrerat ovan, stora likheter mellan de båda styrningsstrategierna. Det handlar om skilda historiska tillvägagångssätt att mobilisera befolkningen på nationell nivå, dvs det är fråga om hur vi skall styra samhället och medborgare, hur vi skall skapa goda, hälsosamma, laglydiga och demokratiska subjekt, allt för att säkerställa framtiden i rumslig mening.

Under välfärdsstatens uppbyggnad framstod ett gott liv som möjligt att reglera och styra genom en så kallad välfärdsstatlig ingenjörskonst. I dag sker detta, inte genom mindre ingenjörskonst men genom en annorlunda sådan, där var och en genom livslångt och livsvitt lärande utbildas till att fungera som sin egen ingenjör.

Det finns även likheter mellan de olika ingenjörskonsterna vad gäller närvaron av föreställningen om Nationen. Under tidigare skeden tänktes nationen som ett hem för folket, dvs ett *Folkhem*, vilket hölls samman av en homogenitet, gemensam känsla av solidaritet, social harmoni, konformitet, gemensamma värden och ömsesidiga intressen. I dagsläget är situationen annorlunda och den föreställs som mer heterogen och mer förbryllad och oordnad. Inte desto mindre är nationen fortfarande med oss, men nu arrangerad på annorlunda sätt, som vi sett ovan, genom ett nostalgiskt återskapande av samhälls- och gemenskapsanda i termer av individuellt och gemensamt ansvar för det lokala.

## Ny gränslinje mellan privat och offentligt

Det tidiga 2000-talets styrningsrationaliteter baseras, som vi redan varit inne på, i hög utsträckning på nya gränsdragningar mellan privat och offentligt. När det privata ges allt större betydelse och utrymme sammansmälter det privat och offentliga utan någon egentlig åtskillnad. Det är numera i det närmaste omöjligt att avgöra vad som är privat och vad som är offentligt i våra åtaganden. Den nationella folkhälsokommittén vill finna vägar att föra in det privata engagemanget som man menar människor sedan länge har framvisat inom

folkbildning och föreningsverksamhet i samhällets folkhälsoarbete genom att ”bildningens och engagemangets betydelse för människors hälsa blir föremål för forskning” (SOU 2000:91, 677). Motsvarande tendenser finner vi inom samtidens kriminalpolitik, vilket:

innebär att det offentliga och privata ansvaret samt det medborgerliga initiativet skall samverka sida vid sida för att förebygga brottsligheten. (DsJu 1996: 59, 4)

Även inom utbildningsområdet förskjuts gränserna för vad som betraktas som privat eller offentligt respektive individuellt eller kollektivt, vad den enskilde läraren skall respektive inte skall göra. I dagsläget är exempelvis inte ramarna för lärarnas arbete och utformningen av verksamheten kollektivt och på förhand bestämda på samma sätt som tidigare:

I och med att man (som lärare, vår kommentar) också reflekterar över och tar med i planeringen hur ramarna för verksamheten kan användas och ännu mer om reflektionen också omfattar hur ramarna kan förändras blir designaspekten, eller utformningen av verksamheten, mer framträdande. Läraren inte bara förvaltar och handhar en verksamhet, hon skapar den också. Det är på ett nytt sätt hög tid att kunskap organiseras som ett professionellt objekt i relation till vilket en specifik kunskap kan relateras. (Carlgren & Marton 2000, 88)

Om ramarna tidigare var förknippade med ”yttre” och strukturella omständigheter (Lundgren 1988) som läraren inte var förmögen att påverka, förses densamme idag med möjligheter att själv designa och handha ramarna och därmed också ”inifrån” själv påverka och förändra omständigheterna. De nya gränser för det som tidigare betraktades som mera åtskilt; privat och offentligt, individuellt och kollektivt samt inre och yttre återspeglas också i relationen mellan lärare och elev genom att eleven blir mera ansvarig för sin egen bildningsresa och kunskapsproduktion, medan läraren, som vi sett, görs ansvarig för att fortlöpande organisera denna i överensstämmelse med det utbildningspolitiska nationella narrativet.

Den förändrade relationen mellan det offentliga och det privata är alltså uppenbar inom samtliga politiska fält vi studerar. Att vara elev, lärare eller att som medborgare vara engagerad i förebyggandet av ohälsa eller otrygghet, kräver mycket mer än att enbart vara skickad att visa intellektuell kompetens och allmän lämplighet, eller vara förmögen att inta hälsosam kost, låsa dörarna eller vara stödförsäkrad. Det framtidsorienterade subjektet måste även uttrycka ett personligt engagemang för omvärlden på ett sätt som tidigare var reserverat åt den privata sfären, till exempel den egna familjen eller olika typer av fria sammanslutningar.

Upplösningen av gamla distinktioner mellan det privata och offentliga innebär dock inte att de politiska och kulturella scenarierna försvinner. Inom ramen för de nya gränserna mellan privat/personligt/offentligt/nationellt framställs snarare vår gestaltning och erfarenhet av världen på ett nytt sätt. I det nutida styrningsparadigmets konstruktion av och vädjande till ett ansvarigt individuellt subjekt som medskapare av det lokala inryms och återskapas det politiska och samhällsliga. På samma sätt som de ramar som tidigare styrde skolans verksamhet utifrån nu finns inskrivna i den ansvarstagande lärarens handlingar, finns samhälle och stat – som tidigare uppfattades som externa i förhållande till den enskilde – inskrivna i de lokala medborgarnas autonoma och ansvarstagande handlingar. Det samhälle som vi tidigare misstänkte hade försvunnit i individualiseringens spår, framträder nu i en annorlunda lokal form i samtidens styrningsordning.

### Sammanfattning och slutord

Idag utövas praktiker som lärarutbildning, brottsförebyggande verksamhet och hälsoförebyggande arbete på ett annorlunda sätt i jämförelse med tidigare perioder, särskilt genom bruket av en vidare innebörd av begreppet pedagogik och genom ett ansvariggörande av semiprofessionella aktörer och lärande subjekt i lokalt förankrade vardagskontexter. Vad som står på spel är således en förändring av styrningens rationaliteter och strategier inom flertalet politiska områden. Ett annat sätt att uttrycka detta är att vi i det tidiga 2000-talet kan skönja konturerna av nya styrningsformer, som på ett uppenbart sätt för- enar och integrerar en rad olika verksamheter och aktiviteter i vad som skulle kunna kallas en ny mer eller mindre informell utbildningspolitik. Härigenom skapas en ny politisk, administrativ och vetenskaplig inramning av det vi benämner pedagogisk teknologi.

Förändringarna av styrningsformerna omfattar också en rad nya rumsliga teknologier. En av dessa utgörs av en rekonstruktion av nutiden i termer av hopp och fruktan för framtiden med stöd av nostalgiska minnen från en tid då Sverige framstod som mer homogent, harmoniskt, sammanhållet och förutsägbart. Nostalg och Historia fungerar emellertid inte här som ett sätt att åter- skapa det förgångna och sådant vi lämnat bakom oss, inte heller att återberätta vad som verkligen har hänt, utan snarare som en teknologi för att relatera och sammanbinda människor i nutiden, dvs ett sätt att tänka om och organisera nutiden i namn av framtid. Framtiden eller det framtida samhället är sålunda inte i främsta rummet ett temporalt begrepp, utan ett spatialt sådant, i vilket tid och rum sammanfaller till en princip för styrning. Framtiden, strukturerad med hjälp av Nostalg och Historia fungerar således som en produktiv och kreativ apparat för problematisering, organisering och styrning av nutiden. Framtiden som teknologi samordnar nätverk av aktiviteter och föremål och

deras flöden: styrningsprinciper och organisering av privata angelägenheter, offentliga aktiviteter, individer, grupper, frivilliga organisationer, kunskapsbildning, diskurser, frihet, andra teknologier, det förgångna, framtid, det nuvarande, vetenskapliga huvudströmningar, etc. I gestaltningen av denna styrningsapparat produceras nya rumsliga förhållanden och som konstruerar nya gränslinjer mellan offentligt/privat och politiskt/medborgerlighet. Vad som är privat och vad som är offentligt är sammanvävt på ett sätt som gör dessa båda entiteter oskiljbara. Iscensättningen av framtiden kontrolleras och regleras idag allt mindre genom samhället utan mer genom det individuella subjektets eget initiativ.

Ett framträdande drag i den samtida reorganiseringen av styrningens mentaliteter är tendensen att etablera och förlägga styrningens praktiker på den lokala nivån. Det lokala, eller lokalsamhället är, som Nikolas Rose påvisar, inte enbart ett territorium inom vilket, till exempel, brottslighet och hälsa regleras och kontrolleras, utan "it is itself a means of government; it ties, bonds, forces and affiliations are to be celebrated, encouraged, nurtured, shaped and instrumentalized in the hope of enhancing the security of each and of all" (Rose 1999, 250).

Det lokala samhället blir i denna nya tappning, en praktik, eller rent av en "skola" för ett livslångt lärande av nya värden, och samtidigt ett nytt regelschema för hur vi skall bete oss och uppföra oss som nya autonoma, ständigt lärande och därmed aldrig färdiga subjekt. I denna uppmanas och uppmuntras vi alla att mer eller mindre att i dialog med andra berätta och gestalta livet, i syfte att reglera oss själva och andra. Denna form av pedagogisk teknologi får betydelse för medborgarnas lärande på så sätt att det subjektiva ansvaret, projicerat mot framtiden, är inbäddad som en idé och föreställning om det livslånga och livsvida lärandet på livets alla områden. Det livslånga lärandet framstår som en avgörande tankefigur inom nutidens politiska rationalitet och är därmed sammanlänkad med reorganiseringen av relationen mellan det privata och det offentliga. Inbäddad i omdefinitionen av förhållandet mellan det privata och offentliga ryms också en ny syn på Staten. Snarare än framställd som en enhet varifrån all form av styrning och makt samlar sig och utmynnar, skrivs Staten fram i mera flytande och interaktionistiska termer (Hultqvist 2004a). Styrningens målsättning är det individuella subjektets frivilliga samstämmighet och överensstämmighet med Statens intressen och behov. Styrningspraktikerna, individernas självstyrning och de lokala kontexterna är länkade till en styrning av befolkningen och till samhället i sin helhet. Staten blir på så sätt inbäddad i det individuella livsprojektet och individen blir samtidigt inskriven och inbäddad i Staten. På så sätt framstår Staten mindre som institution eller apparat och mer som ett interaktionistiskt och självreflekterande tillstånd, spridd över hela samhällets olika rumsliga ytor.

## Referenser

- Andersson, R. (2002). *Kriminalpolitikens väsen*. Stockholm: Kriminologiska institutionen. Stockholms universitet.
- Boym, S. (2001). *The future of nostalgia*. New York: Basic Books.
- BRÅ (1999). *The Hjällbo estate security group*; <http://www.bra.se/extra/publication/>.
- BRÅ-rapport 2000:8. *Medling vid brott*. Slutrapport från en försöksverksamhet. Stockholm.
- Carlgren, I. & Marton, F. (2000). *Lärare av imorgon*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Cruikshank, B. (1999). *The will to empower. Democratic citizens and other subjects*. Ithaca & London: Cornell University Press.
- Dalin, P. (1994). *Utbildning för ett nytt århundrade*. Bok 1. Stockholm: Liber.
- DsJu 1996:59. *Allas vårt ansvar: Ett nationellt brottsförebyggande program*. Stockholm: Fritzes.
- Fejes, A. & Nicoll, K. (red). (2008). *Foucault and lifelong learning. Governing the subject*. London, New York: Routledge.
- Folkundervisningskommitténs betänkande I:I (1912). *Angående folkskolan*. Stockholm: Kungliga Boktryckeriet, P. A Nordstedt & Söner.
- Foucault, M. (1991). Governmentality. I G. Burchell, C. Gordon & P. Miller (red). *The Foucault effect. Studies in governmentality*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Garland, D. (2001). *The culture of control. Crime and social order in contemporary society*. Oxford: Oxford University Press.
- Giddens, A. (1998). *The third way. The renewal of social democracy*. Cambridge: Polity Press.
- Hansson, P-A. (1928). *Folkhemstal i andra kammaren*. Stockholm: Riksdagsarkivet.
- Hirdman, Y. (1989). *Att lägga livet till rätta. Studier i svensk folkhemspolitik*. Stockholm: Carlssons.
- Hultqvist, K. (2001). Bringing the gods and the angels back. I K. Hultqvist & G. Dahlberg (red). *Governing the child in the new millennium*. London: Routledge.
- Hultqvist, K. (2004a). The travelling state, the nation and the subject of education. I B. Baker & K. Heyning (red). *The use of Foucault in the study of education*. New York: Peter Lang.
- Hultqvist, K. (2004b). 'Framtiden' som styrningsteknologi og det pædagogiske subjekt som konstruktion. I J. Krejsler (red). *Pædagogiken og kampen om individet*. Köpenhamn: Hans Reitzels Förlag.
- Hultqvist, K. (2007). The future is already here – as it always has been. The new teacher subject, the pupil, and the technologies of the soul. I T. S. Popkewitz, K. Petersson, U. Olsson & J. Kowalczyk (red). *"The future is not what it appears to be". Pedagogy, genealogy and political epistemologies*. Stockholm: HLS Förlag.
- Hultqvist, K., Olsson, U., Petersson, K., Popkewitz, T.S. & Andersson, D. (2003). Deciphering educational thought in Sweden in the early 2000: Fabricating subjects in the name of history and the future. *Philosophy and history of the discipline of education: Evaluation and evolution of the criteria for educational research*. Conference in Leuven, 5-8 November 2003.
- Hultqvist, K. & Petersson, K. (2000). Iscensättningen av samhället som skola. Konstruktionen av nya människotyper i det sena 1900-talet. I Jens Bjerg (red). *Pedagogik. En grundbok*. Stockholm: Liber.
- Hunter, I. & Denise M. (2000). Popular sovereignty and civic education. *American Behavioural Scientist*. 43, 9, 1462–1485. Sage Publications.
- Kinberg, O. (1941). *Socialläkarens uppgifter i samhället*. Stockholm: Fritzes Kungl. Bokhandel.
- Ljunghill, L.F. (1996). Framtiden finns här och nu – vad väntar vi på! *Pedagogiska Magasinet*. 1, 6–7. Stockholm: Lärarförbundet.

- Lundgren, U.P. (1988). *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber.
- Lupton, D. (1999). *Risk*. London & New York.
- Nóvoa, A. (2001). Text, images, and memories. I T. S. Popkewitz, B. M. Franklin & M. A. Pereyra (red). *Cultural history and education. Critical essays on knowledge and schooling*. New York: RoutledgeFalmer.
- Naidoo, J. & Wills, J. (2000). *Health promotion. Foundation in practice*. Toronto: Baillière Tinda.
- Olsson, U. (1997). *Folkhälsa som pedagogiskt projekt. Bilden av hälsouppllysning i statens offentliga utredningar*. Uppsala: Uppsala University, Studies in Education 72.
- Olsson, U. & Petersson, K. (2005). Dewey as an epistemic figure in the changing fashion of governing the self. I T. S. Popkewitz (red). *Inventing the modern self and John Dewey: Modernities and the traveling of pragmatism in education*. New York: MacmillanPalgrave.
- Pavlich, G. (2005). *Governing paradoxes of restorative justice*. London: Glasshouse Press.
- Petersen, A. (1997). Risk, governance and the new public health. I A. Petersen & R. Bunton (red). *Foucault, health and medicine*. London: Routledge.
- Petersson, K., Olsson, U. & Popkewitz, T.S. (2007). Nostalgia, the future, and the past as pedagogical technologies. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. 28, 1, 49–67.
- Popkewitz, T.S. (2000). *Educational knowledge. Changing relationships between the state, civil Society and the educational community*. New York: State University of New York Press.
- Popkewitz, T.S., Franklin, B.M. & Pereyra, M.A. (red). (2001). *Cultural history and education. Critical essays on knowledge and schooling*. New York & London: RoutledgePalmer.
- Popkewitz, T.S., Olsson, U. & Petersson, K. (2006). The learning society, the unfinished cosmopolitan, and governing education, public health and crime prevention at the beginning of the twenty-first century. *Educational Philosophy and Theory*. 38, 4, 431–450.
- Rose, N. (1993). Government, authority and expertise in advanced liberalism. *Economy and Society*. 22, 3, 283–299.
- Rose, N. (1996). Governing “advanced” liberal democracies. I A. Barry, T. Osborne & N. Rose (red). *Foucault and political reason*. London: UCL Press.
- Rose, N. (1999). *Powers of freedom. Reframing the political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skolverket (2000). *Det livslånga och livsvida lärandet*. Stockholm: Skolverket.
- SOU 1938:57. *Slutbetänkande av Befolkningsskmissionen*. Stockholm: Nordiska Bokhandeln.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande. Stockholm: Fritzes Förlag.
- SOU 1999:137. *Hälsa på lika villkor*. Stockholm: Socialdepartementet.
- SOU 2000:1. *En uthållig demokrati. Politik för folkstyrelse på 2000-talet*. Demokratiutredningens slutbetänkande. Stockholm: Fritzes Förlag.
- SOU 2000:91. *Hälsa på lika villkor*. Stockholm: Fritzes Förlag.
- Umbreit, M.S. (1994). *Victim meets offender. The impact of restorative justice and mediation*. New York: Willow Tree Press.
- Wagner, P. (1994). *A sociology of modernity. Liberty and disciplin*. London & New York: Routledge.
- WHO. (1996). *Ottawa charter for health promotion*. Geneva: World Health Organization.
- Diaspora biographies balancing ideology and utopia: On future orientations of immigrant youth in a segregated Sweden





# Diaspora biographies balancing ideology and utopia: On future orientations of immigrant youth in a segregated Sweden

*Joakim Lindgren*

## Preamble: Optics, young people's life trajectories and the school crisis<sup>1</sup>

DOF (Depth of field) is a term used in photography to describe the distance between the nearest and farthest objects that appear sharply in an image. Shallow DOF, where the background appears blurry, can make the object stand out better. This is the way most scholars work. They zoom in with a shallow focus; they specialize in relation to a well-defined object of study. Then there are others with somewhat different ambitions and interests, those who strive to capture both details and the bigger picture. Sverker Lindblad's work has involved the whole continuum from the micro to macro levels: both students' micro political strategies in the class room *and* transnational governance. A scholarly equivalent to the German photographer and documenter of "Zeitgeist" Andreas Gursky, whose enormous and detailed panoramic images of the antlike activities of the Chicago Board of trade or of the garishly packaged bargains in a supermarket in Los Angeles, give us a particular perspective of life at the small scale in the global economy. It is an unusual optic.

One theme in Sverker's research has been young peoples' lives in school and in the transition between school and life after school (Lindblad 2001, Lindblad et al. 2002; Lindblad & Pérez Prieto 1989, 1990a, 1990b, 1992; Garpelin & Lindblad 1994). These studies on students' life projects; their careers, imagination, strategies and struggles have been framed by an interest in wider thematics such as globalization, education restructuring, social reproduction, symbolic violence and the legitimacy of schooling. Particular

---

<sup>1</sup> The text following this start was first published in: *Nordic Journal of Youth Research*. (2010). 18, 2, 177–195. DOI: 10.1177/110330881001800204. Re-used with permission from SAGE.

focus has been on social inclusion and exclusion, i.e. processes through which young people are qualified and disqualified for participation in school and in society. Sverker's zoom has also involved time as a dimension. Many of his studies have had longitudinal and biographical perspectives. Young peoples' socialization has been interpreted over time through their experiences. Relations between the past, present and the future; between experiences, visions and actions have been regarded as crucial in order to understand life trajectories and mobility of youth. Theoretical inspiration was often found in disciplines other than Pedagogy such as Sociology and Cultural studies.

My own thesis (Lindgren 2010) was a follow up of a Swedish youth-study in the large scale European project called Education Governance and Social Inclusion and Exclusion (EGSIE) which was coordinated by Sverker and Thomas Popkewitz. The youth-study focused on ninth grade pupils in three radically different socio-geographical contexts in Sweden and their lives in school, their future plans and their ideas about social inclusion and exclusion. Included in this Festschrift is one article from the thesis where I try to understand one particular observation from the EGSIE-youth study; namely that pupils from the socially and economically disadvantaged area had the strongest belief in education and the most ambitious future plans. I contacted a sample of the informants (at that point they were 24–25 years old) and I sat down with them. I asked them to look back on their lives and describe their experiences of growing up and going to school, the meaning of education in their families and how these things were related to their efforts, struggles and plans.

This particular group of informants all had two things in common: First of all, they were born abroad in countries haunted by war and ethnic conflicts which their families had escaped in order build a new future in Sweden. Secondly, they had ended up in one of Sweden's most segregated areas; an area characterized by poverty, poor health, exclusion from the labour market and local compulsory schools were less than 50 percent of the pupils qualified for entry in a "National program" at the Upper secondary level. In the paper I argue that their biographies comprised a social and spatial – but also a kind of "temporal" – movement that formed their imagination and aspirations. In the work with the paper I found an interesting section in the autobiography of Ronny Ambjörnsson, professor emeritus of the History of Ideas, which resonated with my object of study. In his attempt to understand his own trajectory Ambjörnsson does not reduce questions of ambition, motivation and success to individual factors (or pedagogical methods for that matter); his analysis draws attention to the historical context and the symbolic mediation of culture. He argues that his and many other working class children's lives in the 1950s were conjoined with:

history itself: the expansion of higher education after the second world war, investments by the Social democratic party regarding education and research, the changed labour market and the general discussion on making use of the talent reserve [the gifted working class youth]. The children were the bearers of a utopian vision. (Ambjörnsson 1996, 47, my translation)

Sverker Lindblad has frequently published critical articles in professional journals and newspapers. He has used research in order to question fundamental assumptions within current education policies. It could be possible to link the following text on young peoples' educational biographies and imagination to the contemporary school debate. The so-called 'school crisis' and the perceived solutions appear in a somewhat different light when understood in the perspective of more profound cultural changes concerning the meaning of formal education in young people's lives. Declining legitimacy of teaching and learning within a particular education system is an important pedagogical research problem, but not easily resolved by pedagogical means. There is no simple causal correlation between improved school results and raised expectations or earlier grading. The motivational structure of children is intertwined with the social, cultural and structural conditions and changes. There is a need for another optic.

### Introduction

In civilizations without boats, dreams dry up. (Foucault 1986, 27)

The place of work in everyone's imagination and self-image and in his/her vision of a possible future is the central issue in a profoundly political conflict, a struggle for power. (Gorz 1999, 54)

Zygmunt Bauman (2003, 12) has argued that utopian projects reflects a "nearest to universal" human "urge to transcend" in a quest for something better. This paper focuses on a particular form of such a modernist project: immigration to the welfare state of Sweden that originates in different forms of overseas oppression and, through immigration, that accumulates strong or even idealized notions of future possibilities. In Sweden studies have shown that immigrant youth, regardless of the social background of their parents, tend to have high aspirations concerning education and labour (Ljung 2000; Knocke & Herzberg 2000; Lindgren 2003). Such optimistic and meritocratic notions, however, contrast with studies examining inter generational reproduction of social exclusion. These studies have displayed correlations between, on the one side, school results, dropout rates, transition to higher education and labour market integration of young people and on the other side the economy, education level, ethnicity and the degree of housing

segregation of their parents (Jonsson 2001; Swedish National Agency of Education 2005).

In this paper I will adopt a perspective on this problematic that transcends dualisms such as true/false and objective/subjective: Paul Ricoeur's thoughts on ideology and utopia (Ricoeur 1986). I want to explore these utopian projects by using a biographical perspective. Though I am particularly interested in the social and cultural imagination that is related to such projects I treat them not as mere dreams disengaged from reality. Instead, I see them as something practical with the potential of shaping the lived reality of individuals. These projects are conflated with class, ethnicity, gender, time and place. But the aim of the paper is not to identify causal relations between the realization of particular forms of projects and certain groups of immigrant youth. The aim is to explore the production of utopian imagination and to discuss how these imaginaries are related to and challenge the dynamics of social inequality.

### Nadia, Dijedon and Djamel – a vignette

In the exploration I use life history interviews with Nadia<sup>2</sup> from Bosnia, Dijedon from Kosovo and Djamel from Algeria who all went to school and grew up in one of the most disadvantaged segregated city areas in Sweden. When they finished the ninth grade in 2000 less than 50 percent of their fellow schoolmates qualified for entry into a "National Program" at the Upper secondary level (which is a prerequisite for higher education). The national average that year was 89 percent. Their school is situated in a city area exposed to an intersectional social problematic related to poverty, stigmatization, poor education, exclusion from the labour market, restricted housing conditions and poor health. Many students in the area are refugees with languages other than Swedish. In terms of student performance, this school ranked among the poorest schools in Sweden.<sup>3</sup>

In the early 1990s Nadia, Dijedon, Djamel and their families escaped civil war or political persecution, seeking a new and better life in Sweden. Nadia fled with her mother and older sister to Croatia in 1992 where they stayed with relatives for one year. Together with the father the family then escaped to Sweden. Nadia's father is an engineer and her mother is an economist.

---

<sup>2</sup> All names of individuals and places are fabricated.

<sup>3</sup> The paper is a part of a project dealing with experiences and notions of education and social inclusion/exclusion among young people in three different Swedish communities – a rural area, an urban advantaged segregated area and an urban disadvantaged segregated area. In a questionnaire study in the three different areas in January 2000 (Lindgren 2003) students from Nadia's, Dijedon's and Djamel's school classes displayed the most positive attitudes towards education and their own possibilities of succeeding in school and life. More than students in the other areas they claimed to work hard and that everyone could succeed at school if s/he tried hard.

They both have university degrees but in Sweden they took temporary jobs in other sectors. In Kosovo Dijedon's father worked as a fitter in a factory and the mother took care of the household. When the father lost his job in the turmoil of the Bosnian war they decided to leave the Balkans. In Sweden the parents have been unemployed but are now working in different labour market projects for persons with disabilities. Djamel was born in Algeria but because his father was imprisoned, tortured and pursued by the regime, the family fled to Iraq when he was three years old. In Iraq persecution continued and the family eventually fled to Sweden. His father is a trained engineer and the mother is a school teacher. In Sweden they have both worked as assistants in compulsory education. For a couple of years, the mother has not worked for health problems. The father is now working in a family company started by the older brother. Nadia is currently studying law at the university. Her objective is to work with international conflicts. Dijedon has a university degree in media and is struggling for a job as a cameraman. Djamel has his own electronic enterprise but he often thinks about his lack of formal education.

Nadia, Dijedon and Djamel are 24–25 years old. Their lives are caught up in a struggle between two cultural systems and their complex biographical narratives are distinguished not only by feelings of hope and gratitude but also of guilt and anxiety. Together, these feelings have provided motivation and meaning in relation to their “life projects”. I shall therefore identify their biographies as utopian diaspora biographies. This concept will be elaborated below, but first I will provide some contextual background to the overall problematic. After that I will relate this discussion to a theoretical framework based on the complementary concepts ideology and utopia.

## Diaspora biography and the symbolic mediation of culture

This paper's use of biography builds on Paul Ricoeur's notion of the narrative self; that is, the “process of self-constancy and self-rectification that requires imagination to synthesize the different horizons of past, present and future” (Kearny 2004, 108). Biography implies a dynamic, non-substantialist, notion of identity that acknowledges how narrative dimensions – the stories individuals tell of their past and the way they project their future – are intertwined with their self-understanding, action and the symbolic mediation of culture. Accordingly, social, cultural and structural conditions and changes are related to the motivational structure and the time horizons of individuals. These conditions and changes are associated with a whole spectrum of biographical “gains” and “losses” for young people (Ziehe 2000). They are

also intrinsically intertwined with the above problematic of utopian life plans among immigrant youth.

In the following I will frame the biographical narratives with “outside concepts” related to the symbolic mediation of culture (Willis 2000, xi). These do not belong to any coherent theoretical framework, but I use them as an analytical frame to discuss biographies under processes of globalization and individualization. My argument is that immigration implies a spatial, social and temporal movement which influences biographical orientations. The question here is hence how such orientations are formed in trajectories that unfold under globalization; that is where young people move from poor agricultural societies, dictatorships and/or war zones to the current Sweden.

In late modern Europe, young people’s transitions from youth to adulthood, and from school to work, are characterized by de-standardization, individualization and fragmentation. These ideas are drawn from Andreas Walther’s model of European transition regimes (Walther 2006). Different regimes describe social spaces that are “structured by a complex system of socio-economic structures, institutional arrangements and cultural patterns” which influence biographical orientations (Walther 2006, 124). According to Walther, such regimes constitute “climates of normality” which “includes ideological concepts and cultural values” (Walther 2006, 135). By using the regime model as an “interpretative background” it is possible to explore differences between different social spaces (Walther 2006, 136). Normally, individuals’ views on themselves are consistent with the current conditions and possibilities: “As young people’s orientations and strategies reflect the resources and opportunities they can ‘normally’ expect and the ‘legitimacy’ of their aspirations, transition regimes represent the different realities in which young people’s biographies are embedded” (Walther 2006, 136). Sweden, as an example of a universalistic regime, is distinguished by emphasizing personal development, by motivating young people and by empowering their individual aspirations (Walther 2006; Stauber 2007). The regime model does not include the home countries of the informants in this study. However, it is still possible to use the basic notion of different spatial realities in order to discuss how orientations inform immigrant trajectories.

The formation of such subjectivities can also be conceptualized by referring to concepts like modernity and late modernity and to Fordism and Post-Fordism. During modernity, time concepts in general had a utopian element, based on the conviction that “an imperfect present” could “be recast so as to create a perfect future” (Nassehi 1994, 48). Today such time concepts are threatened by a pragmatic politics formulated under the pressure of transnational corporations (Nassehi 1994; Jacobsson 2005). Overall the modernist – fixed, all-embracing and eternal – vision of social reform appears somewhat strange and out dated. In other words, “[t]he utopian model of a

“better future” is out of the question” and “happiness has become a private affair; and a matter for here and now” (Bauman 2003, 22–23). Transformations of subjective temporality have also been discussed in relation to young people’s identities; experiences, future orientations and transitions (cf. Leccardi 2005; Walther 2006; Stauber 2007; Vinken 2007). It has been argued that the present situation has brought with it a ‘crisis in the normal’ biography” (Leccardi 2005, 124). “[Y]outh as a preparation for work, adulthood as work performance, old age as retirement” is no longer the standard formula for the temporal biographical narrative (Leccardi 2005, 124). The relativization of traditional identities, understood in terms of individualization (Beck 1998), is believed to open up possibilities for choice and agency and for the transformations of identity. Mayer (2005) has described the historical transition from Fordism to post-Fordism and the effect of this transition on young people’s life courses and future orientations. Today life cycles are characterized by discontinuity, interruption, delay and not, as was the case under the earlier Fordist regime, by stability, continuity, progression and *upward mobility* (Mayer 2005).

The formation of identity is also related to what has been described as a fundamental crisis in late modern societies; the crisis of authority and legitimation (Boltanski 2006). According to this thesis, there has been a radical and important change in the ways young people conceive authorities and experience meaning in late modern societies. In the past authority was most often taken for granted. Nowadays young people seek justifications and explanations for authority – authority is always in question (Boltanski 2006). In the field of education, this crisis questions the foundations of knowledge (often discussed in terms of postmodernity), rendering the authority of teachers insecure and, in the process, obstructing the learning motivation of students – “Why shall I learn this?” (cf. Hultqvist & Petersson 1995, 211). In Sweden the meritocratic legitimacy of education is also threatened by decades of declining social mobility (Jonsson 2004). Although education is still considered as an important investment there is no longer a clear cut relation between achieved educational merit and labour market integration.

All these historical changes have an impact on the future orientation of young people and they are intrinsically conjoined with the actions and biographical constructions of young people (Leccardi 2005). For example, whereas young Swedish people in the mid-20th century grew up under social euphoria where literally everything was getting better and education was conceived as a “spearhead into the future”,<sup>4</sup> the youth of today face a social and reflexive backlash that has been described in terms of the risk society (Beck 1992). In studies of social mobility it is possible to identify this

---

<sup>4</sup> Olof Palme, future Prime Minister of Sweden, public speech, 1962.

particular pattern. Under modernity working class parents supported their children and had high hopes that their children would break loose. Under late modernity this vision is less evident (Trondman 1993, 269–270).

But what about immigrant families that have come to Sweden in search of a better future? The fact is that among current immigrant parents, including those who are poor, without formal education and a secure labour market position, there is often an explicit utopian vision (Hilding 2000; Sawyer 2006). Such differences raise questions about how subjectivities are constructed in an era of global mobility. Is it possible that the sensitivity of individuals towards symbolic mediation of culture is related to their biographical experiences?

In his autobiography Ronny Ambjörnsson (1996), professor emeritus of the History of Ideas, provides an interesting point of reference for this discussion. He describes how his biography, and his climbing of the social ladder in the 1950s and 60s, was integral to the societal progress in Sweden. His and many other working class children's lives were conjoined with "history itself: the expansion of higher education after the second world war, investments by the Social democratic party regarding education and research, the changed labour market and the general discussion on making use of the talent reserve [the gifted working class youth]. The children were the bearers of a utopian vision" (Ambjörnsson 1996, 47; my translation). According to Ambjörnsson his "class journey" was strongly supported by his parents but it was no "deliberate break up, rather a process launched by factors beyond our control, a form of destiny adjoined to a world in transition" (Ambjörnsson 1996, 23). This mode of self-understanding harmonizes with Ricoeur's dynamic conceptualization of the narrative self. It describes the transition from an early industrial life course regime to a Fordist regime which is similar to the spatial and cultural journey that the informants of this study have experienced. Utopian imagination, as a prerequisite for human action, is thereby "constituted in the course of collective history" and "acquired in the course of individual history" (Bourdieu 1986, 467). Overall, Ambjörnsson's autobiography serves as a point of reference for the discussion of the intertwined cultural imagination of utopian diaspora biographies. These are likewise structured by a dialogical relationship between two cultural systems (in Ambjörnsson's case related to social class) which fosters intricate experiences of marginality and an intensified self-consciousness (cf. Park 1928). Diaspora biography henceforth refers to a hybrid and displaced narrative self (cf. Hall 1990). Dijedon, one of the informants, gives a sententious summary of this condition:

Many people of my age live in two worlds and they want to be in them at the same time. This might lead to a situation where you end up nowhere. Many of us have had big dreams, but when they are not realized, you might



end up in no man's land. Then your world view collapse and you might not know what to do.

In the following I will elaborate on the concept utopian diaspora biography drawing on the life history interviews with Nadia, Dijedon and Djamel. Utopian diaspora biography resembles Herbert Blumer's notion of a "sensitizing concept" (Blumer 1954). It thus functions as a tentative, provisional and strategic guide to open up further inquiry. To conclude, this sensitizing concept is a result of an abductive dialogue between the narratives of the informants and outside concepts; it does not serve to represent immigrants as a collective, to settle causal relations, or to tell the Truth about actual individuals or their life-stories.

### The utopian diaspora biography

Dijedon, like Nadia and Djamel, was born abroad, under rather traditional and spartan circumstances. He lived with his family in Kosovo in a Muslim village on the countryside. Everybody knew each other and most of them were relatives. Education had a very high symbolic value and people with a university education were respected and admired. In the utopian diaspora biography this admiration of education remains intact over time and education is thus associated with high status, increased life chances and social integration. Education is regarded as a central investment and closely connected to notions of modernisation and development. Nadia's narrative is one example of this outlook.

Nadia: Education is very important in my family. My parents have always seen education as forming the basis for the future life. They have always pointed out that "without education you are nothing".

The child's parents might be well educated, but not necessarily. Narratives on education can also be about refusal; Dijedon's father, forced by the early death of his parents, had to earn his living by working from an early age and did therefore not have the opportunity to enter formal education. Dijedon: "He often says, I wish I was at your age and were given these opportunities" A substantial part of Dijedon's narrative is thus about fulfilling the possibilities denied his father.

These individuals had experiences from school in their native country. Schooling was characterised by nationalism, hard discipline and sometimes even corporal punishment.

Joakim: So you are saying that the school was tough?  
Dijedon: Yes, it was tough ...

Joakim: Rougher than at your home?

Dijedon: Yes, so rough that my father had to come to the school and tell the teacher that that it had to stop.

Joakim: What was it that had to stop?

Dijedon: We were flogged because we were dirty and so on. ... My father told the teacher: "In the school your task is to educate, I take care of the upbringing at home".

When such children were admitted to a Swedish school, they found it fun, friendly, fair and child-oriented. Nadia: "In Bosnia everything is assessed through grading. It is a completely different perspective; everything shall be measured, everything that you know shall be measured. Here it is more about personal development". Using the terminology of Basil Bernstein (1975) one might say that the immigration implies a movement from a "visible" to an "invisible" pedagogy.<sup>5</sup> In the utopian diaspora biography this movement between different traditions, or *regimes*, of schooling and socialization might create problems (see below), but it might also produce forms of advantage concerning meaning, motivation and legitimation in relation to learning processes and education.

#### *Social and spatial mobility*

When families are forced to leave their native country due to escalating civil war or political persecution, they seek asylum as exiles. But the flight to Sweden is also a conscious, active search for freedom, peace and democracy. As such, the utopian diaspora biography is based on a social imaginary congruent with the modernist salvation stories that have served to legitimize educational systems around the world (Lindblad & Popkewitz 2004). These are the imaginaries circulated by policies and research since the 19th century; stories of future promises, of democracy, equality and social mobility; of "finding the better life" and about "fulfilling one's own and national destiny, and joining of the progress and development of the individual with collective hopes and desires of the nation" (Lindblad & Popkewitz 2004, 71). When the families of Nadia, Dijedon and Djamel organised their escapes such salvation stories did not describe something present. On the contrary the distant Sweden represented part of their spatial utopia.

The families eventually settled in a segregated suburb among fellow countrymen. These areas are most often products of the so called "million programme", a modernist housing programme launched in the mid 1960s promising social mobility via geographical mobility (Ristilammi 1994).

---

<sup>5</sup> Visible and invisible pedagogy are concepts that draw on Durkheim's distinction between mechanical and organic solidarity. The latter describes a form of pedagogy characterized by implicit (and de-centred) control, child orientation and multiple and diffuse biographical evaluations (Bernstein 1975, 116–145).

Contrary to the initial political ambition, these housing areas were quickly transformed into stigmatized places associated with social problems and eventually the otherness associated with ethnicity. The socio-spatial experience of the families proved to be complex since it contrasted with views of Sweden as a safe, fair and democratic welfare state where everyone has the right to vote, to receive public health care and to benefit from a high-quality public education system. In Sweden, so they were led to believe, everyone can become what they want if they work hard. In Sweden, to quote the Swedish author and biographer Mustafa Can, “time appear[s] as rich as the country” (Can 2006, 15, my translation). Accordingly, “subjective” life chances are raised and, among non-academic parents, explicit expectations of social mobility are generated. At the same time the families of Nadia, Dijedon and Djamel gradually had to confront problems of social exclusion, segregation and discrimination. Their parents were excluded from the core labour market, surviving on temporary and unqualified work. Their housing proved to be a “catastrophe” or a “dirty ghetto” (Djamel). Their spatial utopia was turned upside down. The good place and the good life remained somewhere else. Nevertheless, in their stigmatized home area the school stood out as a kind of asylum that also represents a ticket to ride. “You have to get away from there, you must not get stuck” (Nadia).

*Responsibility, social control and legitimation*

Such children often hear stories from the home country. If conditions are safe, the child might also visit the environment in which s/he has grown up. The presence, in such stories, of ethnic conflicts, persecution, war and human suffering evoke complex feelings that somehow seem to transcend traditional notions of gratitude and guilt.

Joakim: Do you often think about the flight?

Dijedon: Yes, I do.

Joakim: How does it feel when you think about it? Do you feel lucky or ...

Dijedon: (Pause) I see it as destiny. I don't know about luck and misfortune ... It might also be a misfortune that I got here, that I did not get to be a part of it [the Kosovo war of 1999]. Not that it is anything good (pause) but it is still a part of life that some get to experience and others don't.

Joakim: Do you feel like you have been lucky on their behalf?

Dijedon: Well. If you talk about luck it is like “good that they died and not me”. Almost as if I were glad that they died ... after all these are friends and relatives. They got killed in the house where I was raised. That house is burnt to the ground so when I walk there I think that I just as well could have been among them. That being so it does not feel good to call it luck, because it is their misfortune ... or destiny.

This aspect of biography fosters a sense of responsibility towards friends and relatives who has been left behind, and towards parents who has had to give up their old lives and careers. The obligation to make something out of one's life is also strengthened by feelings of gratitude and guilt towards the receiving country, Sweden, that are projected on to the child via their parents.

Djamel: Things that my father has gone through has affected us all. ... My father used to say to us children: "We have escaped from all that [political persecution] and now we shall be successful. We have come to a country that has helped us. We shall educate ourselves in order to give something in return, you shall get jobs, pay taxes, pay back. We have received so much, we shall also give something in return".

As pointed out by de los Reyes & Mulinari the diaspora condition "enforces particular codes of conduct and strategies of adaptation" (2005, 120, my translation). To be an immigrant, a stranger, means that you have to legitimize your presence – "to prove your innocence" (de los Reyes & Mulinari 2005, 120). By emphasizing this "emulative" (Tilly 1998) aspect of the diaspora's circumstances, it is possible to establish a non-essentialist understanding of the fact that family members, most often the father, are exercising strong social control. Such emulation is a product of the diaspora condition, and not a cultural disposition of certain individuals. This family socialisation, however, is based on a modern conception of authority and legitimation.

Djamel: My father never bought any Nintendo or Gameboy, it was school, school, school. ... I was not allowed to play [such games]: "Either you work or you study". ... Even if I had finished my homework and done well at the test I was not allowed to go out and play sometimes. He was hard. ... His thoughts were kind, but I was a young child, I wanted to go out. But maybe he has helped me. Maybe I would be "doing time" [in prison] right now if he would not have been this way, you never know. I am grateful, but I also wanted to grow up and have a childhood.

The experiences of family socialisation were also given meaning in comparison to experiences of schooling.

Joakim: Were there any differences between your home and the school regarding norms?

Nadia: At home you have to be perfect because they see you all the time. In Bosnia you had to behave the same way in school as at home, behave very well. Here [in Sweden] teachers do not care as much, you could do whatever you felt like doing, but I tried to stick with my family values [regarding conscientious conduct].

While the family is often demanding and raises high standards concerning school results and grades, children seldom ask their parents to help them with homework from school. “I did not want to burden them with my homework, they had their own problems” Dijedon explained. Thus, children are often left alone to organise their learning in an increasingly individualistic school system. This overall situation might foster responsibility and independence. But it also has a potential of hurting the family relations and incur individual pain. Bernstein (1975, 40–42) has described a similar situation where the family – most often an “aspiring working class family” – accepts the ends of schooling, but has little or no understanding of the means used to transmit it. “The family wants the child to pass examination, to get a good job, and also to conform to a standard of conduct often different from the one the family possesses ... For such a family, the procedures of the school are often a closed book”. Bernstein (1975, 42) raised questions that are appropriate to the diaspora condition: “What must it be like to be a parent if you are insulated from your child in this way? What must it be like to be a child unable to share his school experience with his family?”

*Adaptation, goal-orientation and then what?*

However, the complex experiences of the utopian diaspora have promoted the ability of the child to adapt to new circumstances and s/he therefore learns to (or is forced to) cope with this difficult situation. Dijedon, who at the age of eight year had attended six different school classes, explains that: “My whole life has been about adaptation. If I’ve not succeeded in adapting I have managed to make it by my own anyway”. The child, therefore, accepts different pedagogical environments, ideas and practices subordinate to her/his/the family’s overall aims. These aims are developed as an integrated part of the biography, constructing continuity between the past and the future. From an early age life is seen as a ladder or career where different rungs in the educational system are continuously identified and reached.

Work plans are another example where former experiences take part in moulding the biography. Nadia who fled the Bosnian war would like to work in international law solving conflicts.

Joakim: How have these experiences of war affected you?

Nadia: Much of it pushes me to study law. ... I think about genocide, about crime and punishment. That’s why I started studying. I felt that this is not the way it is supposed to be. It feels like we spoke about this at home all the time. It was a constantly recurrent theme – war, war, war. Always present.

Dijedon first wanted to become an architect in order to help re-building his home country (his own home, built by his father, was totally demolished

during the war). Constructing, says Dijedon, means that you “leave something concrete behind”. Eventually, however, he had to adjust his plans due to “poor grades in mathematics”. He is now a trained camera man and dreams about making documentaries as a way of expressing and dealing with his memories. Returning to Kosovo Dijedon has used his camera in search for lost friends and lost places: “To construct memories is what life is all about, in a way”, he explains. This mode of biographical planning and experience contradicts assumptions about “de-temporalized” biographies that are not oriented “along a line that stretches from the past into the future” but, instead, focus merely to the present (Leccardi 2005, 141, see also Vinken 2007).

Overall work plans tend to be ambitious and either include social mobility or recapturing of the social position that parents held in the home country. At times work plans have to be re-defined. Djamel, who was a very successful student in the segregated compulsory school, applied to an upper secondary school with high status.<sup>6</sup> He soon found himself isolated from the other middleclass students. He also “found out that he was not such a talented student”, at least in comparison to his new classmates. After a couple of attempts to change school he felt obliged to quit, choosing to join his brother’s business. When I interviewed Djamel, he picked me up in his exclusive German car. His new computer shop is doing well and he enjoys work. But he is not really accepted by his father who finds Djamel’s life-style vulgar and his work lacking in qualifications.

Joakim: Your father must be proud of you now. Your business is doing well

...

Djamel: No, he is not proud (laugh). He wants education. He says: It doesn’t matter how much money you earn, you can earn millions, but if you don’t have any education you are not worth anything in my eyes. If I put you next to a doctor without any money in his pockets, he is worth more in my eyes. (pause). He says that educated people interact with society in a better way.

Djamel often thinks about this and about what could have happened if he had been given a chance to transfer to another upper secondary school. Although he does not fully agree with his father, he says that education is important because it “makes you talk and think in another way”. This utopian aspect of diaspora biographies makes them very fragile. They are exposed to obstacles and resistance that tend to increase over time. Nadia, Dijedon and Djamel all

---

<sup>6</sup> These young people were the first generation in this city who applied to the different upper secondary programs based on their grades and not on their geographical place of residence. This led to a new situation as students from different compulsory schools, with different social backgrounds, became mixed in a new way.

have friends who have given up due to difficulties or discrimination in the education or labour market. Among their classmates from compulsory school, 35 percent received social allowance during 2006 and another 17 percent were registered as long term unemployed after being without work for more than 100 days (Lindgren, under review).

Nadia [On the possibilities of realizing life plans on education and labour]:  
 Some friends have the feeling that it is completely impossible. There is no point in trying. I don't give a shit about this anymore. I'm going to my home country ... But many of them are still struggling. That is the obstacle I see as well, that I am still a foreigner here in Sweden. I think that it might have an effect ... that everybody checks your last name before they check your grades and everything. ... I hope not, but it might be that way.

As for now I will leave Nadia, Dijedon and Djamel. In the following section I will bring the above problematic that links diaspora biography, utopian projections and cultural mediation into contact with Ricoeur's (1986) thoughts on ideology and utopia. My suggestion is that Ricoeur's ideas on ideology and utopia can be used to understand the ambitious (or even "unrealistic") objectives concerning education and labour expressed by immigrant students in Swedish compulsory education. Ricoeur has a dialectical, both/and perspective that sees individual dreams of a better future as conflated with *both* social change *and* structural power and control.

## Ideology and utopia

For Ricoeur *ideology* and *utopia* are complementary collective stories and histories. They typify social imagination and are integrated into modes of self-understanding and action in a community: "Ideology and utopia have ultimately to do with the character of human action as being mediated, structured and integrated by symbolic systems" (Ricoeur 1976, 21).

Marx introduced the complex notion of how individuals and material conditions are conjoined in real life and how this real life produces "echoes" and "reflexes" – a distorted imaginary identified as ideology. One of the crucial dimensions of ideology concerns how power relations are reproduced with a minimum resort to direct coercion. Ricoeur acknowledges Marx, but chooses to place ideology within a motivational framework where conflicts between power's claim to legitimacy and individuals' belief in legitimacy constitute "*a system of motivation that proceeds from the lack of a clear distinction between the real and the unreal*" (Ricoeur 1986, 137, emphasis added). The objective of ideology – to legitimate the order or authority of power – is thereby understood as an "organic relation" (Ricoeur 2005, 124) between ruler and ruled.

On a basic level, however, the function of ideology is to promote collective images which integrate communities and individuals around a shared identity and thus serve to preserve and conserve. Ideology hence plays two different roles in a community; the basic or primitive role of integration and the distortion of thought by interest (Ricoeur 1986, 12). Whereas ideology is always connected to the present situation utopia is “the glance from nowhere” (Ricoeur 1986, 266) which works in the opposite direction advancing novelty, rupture and discontinuity and by projecting alternatives to the existing order. Utopian imagination is a fundamental prerequisite for societies and their individuals. The current late-modern situation is thus a serious threat. There is, says Ricoeur, a “loss of total perspective resulting from the disappearance of utopia” (Ricoeur 1986, 180). And, continues Ricoeur, a society without utopia would be a dead society, “because there would be no distance, no ideals, no project at all” (Ricoeur 1986, 180).

Imbalanced or cut off from one another, ideology and utopia run the risk of pathological extremes. Ideology has the potential of imprisoning subjects in reactionary conservatism or fatalism while utopia might sacrifice subjects to an unrealistic or even schizophrenic image of an abstract future without the conditions for its realisation. Accordingly, I suggest that the diaspora condition implies a spatial, social and temporal movement between slightly different internal systems of ideology and utopia – between a modern, Fordist system and a late modern, post-Fordist one.

## Discussion

In this paper I have explored ambitious future orientations and life plans of immigrant youth from a disadvantaged Swedish city area using a biographical perspective. The tentative concept utopian diaspora biography describes a process where aspirations are accumulated as a consequence of the social, temporal and spatial dynamic of the biography. I have suggested that such biographies are characterised by a traditional and strong legitimation of authority and a modern conception of time and future possibilities that are eventually placed in a late modern context with somewhat different ideological content. The complex diaspora experience aggregates profound feelings of hope, gratitude and guilt as well as an unusual course of meaning and motivation which becomes part of the evolving identity. This process might be painful, insecure and demanding, but I argue that it might foster a disposition or a capital that can interact with, or compensate for the absence of, assets of economic, social and cultural capital (cf. Bourdieu 1986). The utopian diaspora biography – with its potentials, risks and problems – is not to be understood as an individual project. It is, to paraphrase Ronny Ambjörnsson (1996), a process launched by factors beyond individual control,



a form of destiny adherent to a social, temporal and spatial dialectic between slightly different systems of ideology and utopia. Yet, as lived reality the utopian diaspora biography is individually conceived and dealt with. This has been a challenge for Nadia, Dijedon and Djamel, but perhaps even more so for the majority of young immigrants in Sweden that share their utopian dreams, but not their relative success in realizing them. This is one important aspect of the lives of diasporic youth that warrants further exploration.

As mentioned above, these biographies are framed by multiple forms of social exclusion. The most basic, integrative function of ideology is hence not realised. For example, this means that the social imaginary is not fully integrated with the symbolic praxis of education and working life in Sweden. This situation leads to problems associated with efforts to understand, decode or unmask authority's claims. By the same token, the efficiency of the other, legitimative function of ideology is promoted. Based on a "lack of a clear distinction between the real and the unreal" (Ricoeur 1986, 137) ideology here works as a system of motivation. In a context characterized by severe inter-generational social exclusion, problems of legitimacy in relation to education and labour would normally appear. But in the spatial movement between the slightly different symbolic systems it appears as if the legitimating function of ideology is boosted. Using the Marxist concept of surplus-value, Ricoeur provides a tentative explanation of how power works by filling credibility gaps in systems of authority. Ideology, says Ricoeur, works through adding a surplus-value to the belief of individuals in order that their belief may meet the requirements of the authority's claim (Ricoeur 1986, 183). This "Mehrwert" is "not necessarily intrinsic to the structure of production" in the single symbolic system, but to "the structure of power" in the nexus of the symbolic systems of integration and legitimation (Ricoeur 1986, 14). The process of social control associated with the legitimation of meritocratic individual agency is hence not only a matter of the local national education and labour market; it must be understood in the context of globalization. The notion of transition regimes might complement this discussion. A preliminary conclusion is that certain diasporic youth may be particularly sensitive towards claims on their individual development in the Swedish regime. The fact is that on the level of identity, utopian diaspora biographies imply an overheating of individual goals related to education and work while the picture of who the individual is in relation to these goals is blurred by means of ideological distortion. This fetishism of life chances clearly harbours elements of symbolic violence and this is especially true for individuals who blame themselves for not realizing their dreams.

When immigrant pupils are struggling with utopian projects they hence engage in (re)producing crucial aspects of the universalistic regime as a social space. When realised, these projects (re)produce ideological notions of social

mobility and meritocratic individual agency, which are notions in tune with current political discourses on social inclusion, lifelong learning and employability. Somewhat paradoxically, successful projects hence take part in the (re)production of certain norms and ideals which serve to (re)produce social inequality and social exclusion. Successful utopian diaspora biographies define the unmotivated, undetermined and not so active, independent individual. Returning to Ricoeur this means that the original or “real” relations between ideology and utopia are reversed. The utopian project inherent in such biographies actually promotes ideology on the societal level. Thus in contrast to intern (or “real”) utopian projects this form fails to challenge the existing social order. The subversive potential of utopian thinking is transformed in the flux between the two systems of every-day ideology and utopia as ideology. These diasporic biographies poses a threat to the dominant culture only when the social integration is not successful and the immigrant young people, despite being motivated and hard-working, do not manage to realise their utopian dreams. Failed or disrupted biographies might turn into lives of social exclusion – criminalisation, drug abuse and above all – its pure ideological form – religious and cultural re-ethnisation (Skrobanek 2006). In the post 9/11 context, terrorism offers an illusive phantasmagoria, the antithesis of social inclusion (cf. Ranstorp & Dos Santos 2009). Paradoxically, then, it is the ideological potential of utopian diaspora biographies that is the most threatening to the ideology of the dominant culture.

But make no mistake, Nadia, Dijedon and Djamel did not have any such political programme. They are just struggling against the grain to realise their dreams. And maybe this is the sole import of utopian diaspora biographies. They may not challenge the present hegemonic power, but they may challenge hierarchical structures in education or the labour market. They may not provide or preserve any safe identity, but they may explore “the lateral possibilities of reality” (Ruyer in Ricoeur 1986, 310). For that reason one might argue that Nadia, Dijedon and Djamel duly take their part in shaping the New Sweden.

## Acknowledgements

I would like to thank David Hamilton, who helped me with language usage in this paper. I am also grateful to Dennis Beach, Kristiina Brunila, Jenny Ozga, Annika Rabo and Gita Steiner-Khamsi for comments on earlier versions of this paper. Finally, I wish to thank the two anonymous referees for their constructive comments.

## References

- Ambjörnsson, R. (1996). *Mitt förnamn är Ronny*. (My first name is Ronny). Stockholm: Bonnier Alba Essä.
- Bauman, Z. (2003). Utopia with no Topos. *History of the Human Sciences*. 16, 1, 11–25.
- Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a new modernity*. London: Sage Publications.
- Beck, U. (1998). The cosmopolitan manifesto. *New Statesman*. 20 March.
- Beller, E. & Hout, M. (2006). Welfare states and social mobility: How educational and social policy may affect cross-national differences in the association between occupational origins and destinations. *Research in Social Stratification and Mobility*. 24, 4, 353–365.
- Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control. Volume 3. Towards a theory of educational transmission*. London: Routledge.
- Blumer, H. (1954). What's wrong with social theory? *American Sociological Review*. 19, 3–10.
- Blanden, J. Gregg, P. & Machin, S. (2005). *Intergenerational mobility in Europe and North America. A report supported by the Sutton Trust*. London: London School of Economics. URL (Consulted April, 2009): [http://cep.lse.ac.uk/about/news/Intergenerational Mobility.pdf](http://cep.lse.ac.uk/about/news/Intergenerational%20Mobility.pdf)
- Boltanski, L. (2006). *On justification. economies of worth*. Princeton: Princeton University Press.
- Bourdieu, P. (1986). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. (1995). *Praktiskt förnuft. Bidrag till en handlings teori*. (Practical reason. On the theory of action). Göteborg: Daidalos.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage Publications.
- Can, M. (2006). *Tätt intill dagarna. Berättelsen om min mor*. (Close to the days. The story of my mother). Stockholm: Norstedts.
- de los Reyes, P. & Mulinari, D. (2005). *Intersektionalitet*. (Intersectionality). Malmö: Liber.
- Foucault, M. (1986). Of other spaces. *Diacritics* 16, 1, 22–27.
- Garpelin, A. & Lindblad, S. (1994). *On students' life projects and micropolitical strategies. A progress report from explorations of Swedish comprehensive schools*. Paper presented at the AERA meeting in New Orleans, April.
- Gorz, A. (1999) *Reclaiming work: Beyond the wage-based society*. Cambridge: Polity Press.
- Hall, S. (1990). Cultural identity and diaspora. In Jonathan Rutherford (Ed.). *Identity: community, culture, difference* (222–237). London: Lawrence & Wishart.
- Hilding, L-O. (2000). Det börjar hemma – om föräldrastöd och högre utbildning (It starts at home – on parental support and higher education), in SOU 2000:47 *Mångfald i högskolan. Utredningen om social och etnisk mångfald i högskolan*. (Manifoldness in higher education. The report on social and ethnic manifoldness in higher education) (195–210). Stockholm: Fritzes.
- Hultqvist, K. & Petersson, K. (1995). Postmoderna strömningar och den politiska rationaliteten. En ny barn- och ungdom i vardande? (Postmodern currents and the political rationality. The becoming of a new child- and youthhood?). In L. Dahlgren & K. Hultqvist (Eds.). *Seendet och seendets villkor. En bok om barns och ungas välfärd*. (Sight and the conditions of seeing. A book on the welfare of children and adolescents) (209–224). Stockholm: HLS Förlag.
- Jacobsson, K. (2005). *Tid och politik. Om tidsuppfattning och politisk självförståelse* (Time and politics. On notions of time and political self-understanding). Stockholm: Centre for Organisational Research. URL (Consulted April, 2009): <http://www.score.su.se/pdfs/2005-9.pdf>

- Jonsson, J.O. (2001). Utbildning som resurs under skoltiden och för framtiden: uppväxtfamilj och skolgång (Education as a resource in schooling and for the future: family and schooling), in SOU 2001:55 *Barn och ungdomars välfärd*. (The welfare of children and adolescents) (209–238). Stockholm: Fritzes.
- Jonsson, J.O. (2004). Equality at a halt? Social mobility in Sweden, 1976–99. In R. Breen (Ed.). *Social mobility in Europe* (225–251). Oxford: Oxford University Press.
- Kearny, R. (2004). *On Paul Ricoeur. The owl of Minerva*. Aldershot: Ashgate.
- Knocke, W. & Hertzberg, F. (2000). *Mångfaldens barn söker sin plats. En studie om arbetsmarknadschanser för ungdomar med invandrarbakgrund* (The children of manifoldness seeking their place. A study on labourmarket chances for immigrant youth). Stockholm: Svartvitts förlag.
- Leccardi, C. (2005). Facing uncertainty: Temporality and biographies in the new century, *Young*. 13, 2, 123–146.
- Lindblad, S. (2001). Ett pedagogiskt perspektiv. I B.-E.Andersson. (red). *Ungdomarna, skolan och livet*. Stockholm: Centrum för barn- och ungdomsvetenskap.
- Lindblad, S. & Pérez Prieto, H. (1989). Utbildning - karriär, prestation och återblick: En longitudinell undersökning av ursprung, differentiering och perspektiv på skolan i efterhand. *Nordisk Pedagogik*. 2, 9, 87–99.
- Lindblad, S. & Pérez Prieto, H. (1990a). *Careers and perspectives on schooling in the welfare state: A longitudinal study on students' origins, destiny, and experiences of schooling*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston, MA, April.
- Lindblad, S. & Pérez Prieto, H. (1990b). *Experiences of schooling in the welfare state: A longitudinal study of life trajectories and legitimation of education in Sweden*. Paper presented at the Annual Congress of Applied Psychology, Kyoto, July.
- Lindblad, S. & Pérez Prieto, H. (1992). School experiences and teacher socialization: A longitudinal study of pupils who grew up to be teachers. *Teaching and Teacher Education*. 8, 5–6, 465–70.
- Lindblad, S., Lundahl, L., Lindgren, J. & Zackari, G. (2002). Educating for the new Sweden? *Scandinavian Journal of Educational Research*. 46, 3, 283–303.
- Lindblad, S. & Popkewitz, T.S. (2004) Education restructuring: Governance in the narratives of progress and denials. In S. Lindblad & T. S. Popkewitz (Eds.). *Educational restructuring: International perspectives on travelling policies* (69–94). Greenwich: Information Age Publishing.
- Lindgren, J. (2003). Between welfare and institutionally fabricated exclusion. In R. Rinne, M. Aro, J. Kivirauma & H. Simola (Eds.). *Adolescents facing the educational politics of the 21st century. Comparative survey on five national cases and three welfare models* (90–137). Turku: Finnish Educational Research Association.
- Lindgren, J. (2010). Spaces of social inclusion and exclusion: A spatial approach to education restructuring and identity in Sweden. *Education Inquiry*. 1, 2, 75–95.
- Lindgren, J. (2010). *Spaces, mobilities and youth biographies in the New Sweden: Studies on education governance and social inclusion and exclusion*. Akademisk avhandling. Umeå: Pedagogiska institutionen.
- Ljung, M. (2000). Utbildning i broschyrspråkets värld (Education in the world of brochure rhetoric), in SOU 2000:47 *Mångfald i högskolan. Utredningen om social och etnisk mångfald i högskolan*. (Manifoldness in higher education. The report on social and ethnic manifoldness in higher education) (211–230). Stockholm: Fritzes.
- Mannheim, K. (1976). *Ideology and utopia: An introduction to the sociology of knowledge*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Mayer, K.U. (2005). Life courses and life chances in a comparative perspective. In Stefan Svallfors (Ed.). *Analyzing inequality: Life chances and social mobility in comparative perspective* (17–55). Palo Alto: Stanford University Press.
- Nassehi, A. (1994). No time for utopia: The absence of utopian contents in modern concepts of time. *Time & Society*. 3, 1, 47–78.
- Palme, O. (1962). Speech given on 23th of May. URL (Consulted April, 2009): <http://www.olofpalme.org/personen/biografiska-notiser/1962/>
- Ranstorp, M. & Dos Santos, J. (2009). *Hot mot demokrati och värdegrund – en lägesbild från malmö*. (Threats to democracy and democratic values – a report from Malmö). Stockholm: National Defense College.
- Ricoeur, P. (1976). Philosophical hermeneutics and theological hermeneutics: Ideology, utopia and faith. In W. Wuellner (Ed.). *Protocol of the seventeenth Colloquy: 4 November 1975* (21–28). Berkeley: The Center for Hermeneutical Studies in Hellenistic and Modern Culture.
- Ricoeur, P. (1986). *Lectures on ideology and utopia*. New York: Columbia University Press.
- Ricoeur, P. (2005). *Memory, history, forgetting*. Chicago: The university of Chicago press.
- Ristilampi, P.-M. (1994). *Rosengård och den svarta poesin. En studie av modern annorlundabet*. (Rosengård and the Black Poetry. A study of Modern Alterity) Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Park, R.E. (1928). Human migration and the marginal man. *The American Journal of Sociology*. 33, 6, 881–893.
- Sawyer, L. (2006). Att koppla drömmar till verkligheten: SYO-konsulenters syn på etnicitet i övergången från grundskola till gymnasiet. (To make dreams come true: Study and career advisors and their view on ethnicity in transitions from compulsory education to upper secondary education). In SOU 2006:40 *Utbildningens dilemma. Demokratiska ideal och andrafieringens praxis*. (The dilemma of education. Democratic ideals and the praxis of othering) (187–249). Stockholm: Fritzes
- Skrobanek, J. (2006). *Determinants of occupational and social integration and of ethnic self-exclusion among young immigrants: 1st Report*. München: DJI.
- Stauber, B. (2007). Motivation in transition. *Young*. 15, 1, 31–47.
- Swedish Government Official Report. (2006). *Integrationens svarta bok. Agenda för jämlikhet och social sammanhållning. Slutbetänkande av Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering*. (The black book of integration. Agenda for equality and social solidarity. Final report from the investigation on power, integration and structural discrimination). SOU 2006:79. Stockholm: Fritzes.
- Swedish National Agency of Education. (2005). *Elever med utländsk bakgrund – en sammanfattande bild*. (Students of immigrant background origin – an overview). Stockholm: Fritzes.
- Tilly, C. (1998). *Durable inequality*. London: University of California Press.
- Trondman, M. (1993). *Bilder av en klassresa – sexton arbetarbarn på väg till och i högskolan*. (Class mobility: sixteen working-class children's journey to university). Stockholm: Carlssons.
- Vinken, H. (2007). New life course dynamics? Career orientations, work values and future perceptions of Dutch youth. *Young*. 15, 1, 9–30.
- Walther, A. (2006). Regimes of youth transitions: Choice, flexibility and security in young people's experiences across different European contexts. *Young*. 14, 2, 119–139.
- Willis, P. (2000). *The ethnographic imagination*. Cambridge: Polity Press.

## SKOLA, LÄRARE, SAMHÄLLE

Ziehe, T. (2000). Adjö till sjuttioalet! Ungdomarna och skolan under den andra moderniseringen. (Farewell to the seventies! Youth and school during the second modernization). In J. Bjerg (Ed.). *Pedagogik. En grundbok.* (Education. An introduction to an academic discipline) (79–93). Stockholm: Liber.

# No-go-area, no-go-school: Community discourses, local school market and children's identity work

*Katarina Gustafson*

## Förord: Barnen i det ”fria skolvalet” – en kommentar till artikeln<sup>1</sup>

Det fria skolvalet har diskuterats flitigt redan sedan det infördes i början av 1990-talet men på senare år har debatten intensifierats markant. Numer är det en viktig fråga inte bara i utbildningspolitiska sammanhang utan även i den allmänna samhällsdebatten. Debatten har handlat om allt från vikten av valfrihet i sig och fördelarna med att ha möjlighet att gå i en skola med en annan pedagogik och profilering än den närmst belägna skolan som till diskussioner om huruvida skattemedel och skolpeng bör kunna generera stora vinster till riskkapitalister. Sverker Lindblad var tidigt ute med att intressera sig för konsekvenserna av 80- och 90-talets omfattande utbildningspolitiska förändringar och erhöll medel från Socialvetenskapliga forskningsrådet, SFR (se Lindblad m fl 1996) för projektet *Från barn till ungdom i ett senmodernt samhälle: aktörsperspektiv på barn, uppväxtvillkor och samhällets tjänster* (BUSS-projektet).<sup>2</sup> Projektet utformades mot bakgrund av 1980- och 90-talets utbildningspolitiska förändringar med nya former av styrning och kontroll av skolans verksamhet, kraftiga besparingar, krav på föräldra- och elevinflytande, ökad konkurrens mellan skolor och större möjligheter att välja skola vilket i sin tur innebar att det svenska skolsystemets tradition med målsättning att ge alla lika möjligheter till utbildning utmanades och motverkades (se text Lindblad & Popkewitz 1999; Lindblad m fl 2002).

Det är idag en självklar förutsättning för svenska skolor, framförallt i storstadsområden, att de befinner sig i lokala skolmarknader där marknadsföring, hur man presenterar sig och vilka rykten en skola erhåller – ofta förknippat med vilka elever som går i skolan – är mycket väsentligt för en skolas attraktionskraft och överlevnad (Bunar 2009, 2010; Gustafson 2006, 2011; Kallstenius 2010; Trumberg 2011).

---

<sup>1</sup> Texten som följer detta inledande avsnitt publicerades första gången i: *Children's Geographies*. (2011). 9, 2, 185–203. DOI: 10.1080/14733285.2011.562380.

Tack till förlaget Taylor & Francis Ltd, <http://www.tandfonline.com> för tillåtelse att för denna vänbok återanvända artikeln.

<sup>2</sup> Projektet leddes av Sverker Lindblad tillsammans med Héctor Pérez Prieto på Pedagogiska institutionen vid Uppsala universitet.

Det fria skolvalet infördes 1992 men först på 2000-talet började antalet friskolor i Sverige öka markant och idag (2014) går ca 14% av alla barn i grundskolan i friskolor.<sup>3</sup> Det varierar mycket mellan olika kommuner, medianvärdet är 4,1% medan så många som 24% av eleverna i storstadskommuner och 15–16% i storstädernas förortskommuner går i fristående skolor (Skolverket 2014). Detta har i synnerhet i storstadsområden lett till en ökad konkurrens mellan såväl friskolor som kommunala skolor och att lokala skolmarknader har uppstått (Bunar 2009). Friskolereformen som var avsedd för att gynna skolors kvalitet, pedagogiskt nytänkande och variation har emellertid snarare inneburit en homogenisering av skolor där barn med likartad bakgrund ofta går i samma skolor. Segregationen mellan skolor har ökat, både avseende skolprestationer och elevers bakgrund (Skolverket 2012), mer än vad boendesegregationen har ökat (Östh m fl 2013).

Artikeln *No-go-area, no-go-school: community discourses, local school market and children's identity work*, bygger på resultat från min avhandling (Gustafson 2006) och började i BUSS-projektet.<sup>4</sup> Studien handlar om barns uppväxtvillkor och vardagsliv i en segregerad förort i Sverige. Fokus har framförallt varit barns identitetsarbete med utgångspunkt från de platser där det sker. Svaren på till synes enkla frågor som ”var barnen bukar vara eller inte vara, vilka som är deras favoritplatser, vad de gör i de olika platserna och tillsammans med vilka” gav inblick i de komplexa processer som identitetsarbete utgör. Identitetsarbete som till exempel, vilket artikelns analys visar, kan handla om att visa upp sig som svenska medelklasspojkar från egna hemstadsdelen som inte vill gå i förortens multikulturella skola. Segregationen i förorten förstärktes av den då nya etableringen av en lokal skolmarknad och för många av barnen och deras familjer blev valet av skola en kamp för att få komma till en skola och slippa en annan. Barnen från (övre)medelklassområdet i den segregerade förorten använde sig av aktuella områdesdiskurser och blev delaktiga i att konstruera såväl skolor som områden som ”no-go-areas”, områden och skolor man bör undvika.

Resultaten ovan bekräftas av en nyligen presenterad studie av hur föräldrar i Sverige väljer skola för sina barn (Malmberg m fl 2014). Deras resultat visar att bostadsområdets karaktär och sammantagna utbildningsmässiga och socio-ekonomiska standard har större betydelse för hur föräldrarna resonerar kring val av skola än enskilda familjers tillgångar. I områden som domineras av högutbildade hushåll med god ekonomi tenderar man att i högre grad använda sig av möjligheten att välja skola. I områden med lägre utbildningsnivåer och socio-ekonomisk standard är det däremot färre familjer som väljer andra skolor än de närmast belägna (se även Pérez Prieto m fl 2003; Bunar 2010 för liknande grannskapseffekter). Malmberg (m fl 2014) visar också att inte bara det egna grannskapet utan att även närliggande områdets demografi och socio-ekonomiska sammansättning spelar

---

<sup>3</sup> På gymnasiet går ca 26% av alla elever i en friskola och i storstäderna är det inte mindre än 50% av alla elever på gymnasienivå som tillhör en friskola (Skolverket 2014).

<sup>4</sup> I projektet ingick även studier av olika vuxna i barnens skolvardag som föräldrar, lärare och övrig skolpersonal som fritidspedagoger, skolmåltidspersonal, skolsköterskor och vaktmästare (Anderson, Gustafson, Lindblad & Pérez Prieto 1998; Gustafson & Pérez Prieto 1999).



stor roll. Om dessa består av marginaliserade grupper, i form av etniska minoriteter, fattiga hushåll och ensamstående mödrar ökar föräldrars benägenhet att välja en annan skola än den närmaste. Detta kan sägas spegla föräldrars oro för att skicka sina barn till socialt och etniskt blandade skolor.

I debatten och forskningen om skolan och valfriheten saknas emellertid fortfarande alltför ofta barnens perspektiv på och erfarenheter av skolvalsfrågorna. Min och andras forskning (t ex Bunar 2009; Kallstenius 2010) har som tidigare nämnts visat att valet av skola ofta är en mycket central fråga för barn. Vilken skola du väljer att gå till, från, stanna kvar i, eller vilken skola du blir tvångsplacerad i då din valda skola saknar plats eller lagts ned, har stor betydelse för barns vardagliga identitetsarbete. När det fria skolvalet upprätthåller och förstärker segregationen i skolan så är detta något som barn är tvingade till att förhålla sig till och delta i. I detta finns ingen valfrihet! När barn berättar om sina erfarenheter av och tankar kring skolvalet, ser vi hur barnen använder rankinglistor, mediala beskrivningar och rykten när de beskriver sig själva och den skola som de går i likväl som när de beskriver jämnåriga och deras skolor. Barnen visar tydligt hur den skola de går i och var den ligger blir en stor del av deras identitetsarbete.

Det fria skolvalet innebär alltså att barn är tvungna att delta i processer som leder fram till den sociala, ekonomiska, religiösa och etniska segregeringen i den svenska skolan. När det är dags att välja skola är barn ofta engagerade och delaktiga i familjens diskussioner om valet. Vilken skola de ska välja är viktigt för barn och något som de diskuterar intensivt med sina kamrater. Det är heller inte ovanligt att barnen har stort inflytande över vilken skola som föräldrarna sedan väljer. Att välja skola är med andra ord inte enbart en fråga för föräldrarna, vilka förvisso har det formella ansvaret, utan i allra högsta grad även en aktuell fråga för barnen. För barn finns det ofta en klar koppling mellan skola och identitet - ”tala om vilken skola du går i och jag ska säga vem du är”. Barnen berättar om erfarenheter av att uppfatta sig som vinnare eller förlorare på valfrihetens arena. Därför är det dags att uppmärksamma att det inte enbart är föräldrar som fått axla ansvaret för att göra de bästa möjliga val av skola för sina barn, utan att skolvalet idag även är ett ansvar som skolbarn själva tar ansvar för. Ett ansvar som barn har mycket olikartade resurser att hantera och som har stor betydelse för deras framtida liv.

## Introduction

Everyday children spend many hours in school but also in the neighbourhood where they live. These are of course different contexts but also closely connected and it is important to emphasise that school is not an isolated island but rather part of a larger social and geographical context with a dynamic relation between school, neighbourhood and society (Christensen & O'Brien 2003). The surrounding society is important for how relations and processes in school are constructed, and life for children in school is very often intimately connected with life outside. For instance issues of safety and danger in public spaces have great importance in the

organisation of everyday lives in families' and children's participation in society (Karsten 2005; Lareau 2003; Leonard 2006; Matthews et al. 2000).

In this article global issues in today's era of neo-liberalism, when education goes to market (Beach, Gordon & Lahelma 2003), are especially of importance in children's everyday lives and identity work in school and neighbourhood. Therefore we must underline the necessity to study school in its local context in order to understand both the school as an institution and the children as agents in the school. This article focuses on how 11 year old children in a segregated Swedish suburb at the time of choosing school for Year 6 in the nine-year compulsory school used current community discourses in their identity work, while constructing an us in relation to them. The segregation in the suburb was strengthened by the local school market, with competition among the schools, and even if the formal choice was made by the parents this study shows how the choosing process was also an important part of the children's identity work.

The theoretical starting point is a perception of children as social agents who take part in constructing their own social geography and identity work as a relational process constructed in interaction in different contexts. The concept identity work implies that identities are something we do rather than something we have and, in line with Elliot Mishler (1999), I view narratives as identity performances as well as socially situated actions. Like Mishler's questions to his informants in his narrative research about how they would like to perform, who they relate to and what identity claims they make, I ask the same type of questions in this ethnographic research when analysing the children's agency and narratives. The focus on situated identity work implies conducting close and thorough studies where identity work is actually taking place. The spatial aspect is of vital importance to the social interaction of young people and their construction of identity. Regarding children as social agents taking part in constructing their own everyday life and conditions thereof (like Corsaro 1997; James, Jenks & Prout 1998; Löfdahl & Hägglund 2007; Zeiher et al. 2007; Qvortrup 2007) also means regarding them as implicitly taking part in constructing space and, in addition, that places are affected by those who are present (Christensen & O'Brien 2003; Hemming 2007; Holloway & Valentine 2000; Karsten 2005; Wridt 2004). Answers to what might seem like simple questions, such as where children like to spend their time (or not), what their favourite places are, what activities they do and who they do them together with, have in this research provided insight into the complexity of the processes of identity work as well as of the local school market in a segregated suburb. Segregation in a broad sense becomes a central question in a work like this one, and I understand segregation as a process by which different agents, including children, take part in reconstructing spatial divisions between groups (Andersson 2001; Thorne 1993; van der Burgt 2008). In a recent British study of social division from children's perspective, Liz Sutton (2009) shows the importance of segregation in children's lives and identities.

While the field work for this study was being carried out in the late 1990s, residential segregation was increasing dramatically in Swedish suburbs (Andersson

1999; Bråmås 2006) and massive changes in the society brought about a situation where the Swedish welfare model was successively being decentralised and deregulated. Within the school system there were new forms of educational governance, budget cuts, new demands for parental and student participation in schooling and increased competition among schools, particularly influenced by the new voucher system whereby parents and students were given greater opportunity to choose the school they wished to go to. Sweden has a tradition of inclusive educational reforms, assuring access to equivalent education for everyone regardless of ethnic and social background or place of residence. But the above-mentioned changes have challenged and contradicted many of these integration principles (Lindblad et al. 2002; Beach et al. 2003). The right to select the school of one's choice became a relevant reality for many parents, children and school classes. In the suburb I studied, choice of school was an issue of top priority.

Several studies show that school segregation in Sweden has increased since increased scope for choosing a school was introduced in the early 1990s (J-E. Gustafsson 2006; Pérez et al. 2003; The Swedish National Agency for Education 2003). As in other countries (Ball 2003; Olmedo Reinoso 2008; Reay 2007; Reay et al. 2008) in Sweden it is also in many aspects the middle-class families who are good at navigating and accomplishing in the processes of choosing the best school for their children (J-E. Gustafsson 2006; Gustafson 2006). Some critical voices have been raised saying that the above-mentioned dominant research – on freedom vs. equity in school choice – has not paid enough attention to the already existing segregation in schools (Wolford 2008; Lindbom 2007). Another aspect is when residential segregation and school choice in some Swedish suburbs has led to the rise of a local school market which in turn has led to decreases in the number of students in the multicultural suburbs, as parents choose other schools in the inner city for their children (Bunar 2009). As underlined by Stephen Ball (2003) the question of school choice is shaped by social networks and local geographies and it is therefore necessary to emphasise the local aspect of the school choice. The varying contexts are important in understanding these processes, as I will show in the following analyses of how children (especially middle-class) in this segregated suburb are part of and explicitly using current community discourses in this process. The focus in earlier research has been mainly on parents' choice and strategies, with some exceptions (like Bunar & Kallstenius 2006; Reay & Lucey 2000) that focus on children's perspectives and experiences of school choice. In this paper I make a point of underlining the importance of the question of school choice in children's everyday lives and situated identity work.

## Methodological approach and research settings

This paper originated in an ethnographic study in which I followed 48 children for more than two years in their everyday lives in their school and neighbourhood in a

segregated Swedish suburb<sup>5</sup> (Gustafson 2006, 2009). In the field work I used traditional ethnographic field methods like participating observations and interviews but also worked with other methods. One of the consequences of my view of children as agents, taking part in their own social geography, is the simultaneous view of children as co-constructors in the research process. In this I have consciously had the ambition to try to grasp the children's perspectives and narratives, for instance in asking them to take photos and work with maps as well as in interviews (Clarke & Moss 2001; Christensen & O'Brien 2003; Rasmussen 2004; Tucker 2003). The children themselves also took the initiative to contributing knowledge they considered important, thereby acting as reflecting agents in the research process as well (see also Christensen & Prout 2002; Hemming 2007). In the analyses I understand children's agency and narratives – interviews as well as photos and maps – as identity performances, in which the children tell where they spend their time as well as perform their identity (Gustafson 2009).

## The suburb

The children in the study live in a suburb that consists, from a socio-economic and ethnic aspect, of very segregated and separated neighbourhoods.



Figure 1. The schools in the suburb, A-D. A: Pine Tree School, B: Centre School, C: Hill School, D: Oak Tree School

The western neighbourhood, *Pinebay* (Tallvik), consists almost exclusively of privately owned houses with high-income households, highly educated and mostly native Swedish inhabitants. Pinebay is a homogenous Swedish middle class - or rather upper middle class - neighbourhood. In the north-eastern neighbourhood, *Woodhill* (Skogskullen), there are many different kinds of housing areas, from large

---

<sup>5</sup> For reasons of anonymity names and details of places and children have been changed in the texts, maps and photographs.

one-family houses to smaller ones, terrace houses, co-operative flats and rental flats.<sup>6</sup> In line with many other Swedish neighbourhoods built in 1960's and 70's the separate housing areas are quite homogenous according to socio-economic and ethnic backgrounds (Andersson et al. 2010). This means that even if Woodhill as the whole is heterogeneous neighbourhood the different housing areas are geographically very close but also clearly separated. The number of immigrants is much higher in the municipally owned rental areas than in the areas with co-operative flats, terrace-houses or detached houses.<sup>7</sup> The tenure forms vary in Woodhill, but rental flats dominate, and the households' income is low in general and few native Swedes live in the population in the centre of Woodhill and close to the Pinebay area. These parts of Woodhill has relatively high levels of social problems, one example of the reputation of the neighbourhood being that an advertisement for wanting to rent a flat in the local newspaper often ends up with "not [interested in] Woodhill".<sup>8</sup> The Pinebay area, although physically close to Woodhill, has a good reputation and is regarded as a high status area. Pinebay is in many ways a totally separated area from Woodhill but there are some connections. For example there are public services and schools situated in Woodhill that the inhabitants from Pinebay are dependent upon.

The organization of the schools in the suburb implies that the children from the two neighbourhoods, Pinebay and Woodhill, have two schools to choose between when it is time to transfer into next school and both these schools are situated in Woodhill. The choice of schools more or less includes only the suburb, since other schools at this time was not of immediate interest depending on the tradition of transferring to a school near your home, even though the possibility to choose another school existed. One exception is a private school located in the inner city where you can start from Year 7. In the suburb the transfer to next school is in question for Year 6 for the children from Pine Tree School (A on the map above) in Pinebay and in Year 7 for the children in Hill School (C) in Woodhill.<sup>9</sup> Traditionally all Hill School children have transferred to Oak Tree School (D), located in the eastern end of Woodhill neighbourhood, and it has been fifty-fifty whether the children from Pine Tree School have transferred to Oak Tree School or to Centre School (B) located just by the shopping mall in the centre of Woodhill. The competition between the schools was now a new phenomenon and the

---

<sup>6</sup> Three forms of tenure dominate Swedish cities: home ownership (usually single houses), co-operative housing (traditionally multi-family houses but lately also terrace-houses) and rental houses (mostly in multi-family buildings in large housing estates, often publicly owned and constructed in the 1960s and early 1970s). Social housing in the way it exists in the UK or USA does not exist in Sweden. The publicly owned rental flats are available to all households (Andersson 1999).

<sup>7</sup> This pattern forms the basic elements in the spatial segregation processes in most Swedish cities. Immigrants are overly represented in the publicly owned rental flats and tend to remain in such housing for longer periods than the Swedish-born population, even if their economic resources improve (Andersson 1999; Bråmås 2006).

<sup>8</sup> This type of advertisements is not unusual, see for example Irena Molina's study of the Swedish suburb *Gottsunda* (Molina 1997).

<sup>9</sup> The differences in the time of transfer depend on the lack of space in Pine Tree School.

opportunity to choose school was something that very much engaged the middle class families from Pinebay, including the children as I will show later.

## The suburb in the children's maps

How do the children describe their suburb and their neighbourhoods? Here I will show how 11 year old children in Year 5 from Pine Tree School in Pinebay and Hill School in Woodhill described different places in their neighbourhood with the help of maps, using different coloured stickers and pens to mark a number of things on the maps, including where they live, the route to and from school, where their friends live, places where they spend time, favourite places, places they avoid, where they feel at home and other issues that were important for them in the area.<sup>10</sup> In the school class from Hill School 18 children participated in making these maps and from Pine Tree School 28 children participated.<sup>11</sup> To provide an oversight, if even a bit messy because of all the marks, I present all the maps of the Hill School students in one picture<sup>12</sup> and one with all the Pine Tree School students' maps below.

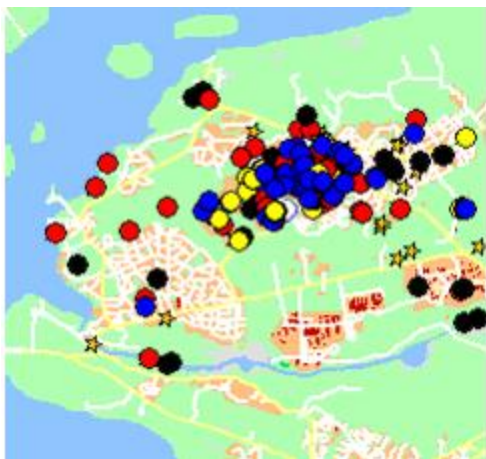


Figure 2. The Hill School: all maps

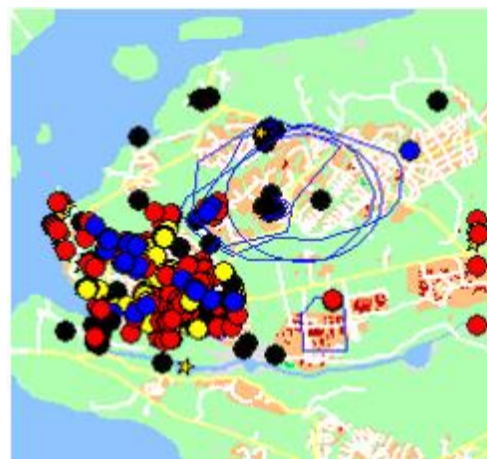


Figure 3. The Pine Tree School: all maps

There are many similarities in how the children describe the suburb, especially their own neighbourhood.<sup>13</sup> The children have most of their marks in the area where they live and go to school. Most of the children attend a school in the same area as

<sup>10</sup> Red marks = places where you usually are, golden stars = favourite places, yellow marks = friends (girls), blue = friends (boys), black = places you avoid, area marked with blue pen = a whole area that you avoid, area marked with red pen = where you feel at home, pink line = your way to school.

<sup>11</sup> By this time 19 children out of 21 in the school class from Hill School participated in this research (one pupil was absent due to illness the day the maps were made) and from Pine Tree School 29 out of 30 children in the school class participated (and also here one pupil was absent due to illness this particular day).

<sup>12</sup> I have transferred the children's paper maps into a digital software program, MapInfo, by which I can analyse individual maps and groups of maps as well as different parts of the maps.

<sup>13</sup> The marks in the eastern part of the map symbolise places outside the border of the map, in other areas of the city or in the city centre.



they live. No Pinebay children go to Hill School and only one child who lives in the part of Woodhill that is closest to Pinebay goes to Pine Tree School. With few exceptions, the children's friends (yellow and blue marks) live in the same area as themselves.<sup>14</sup> The children often relate to friends that are also classmates, who live in the same area and with whom the children construct an *us*. The children from Woodhill relate infrequently to Pinebay while the children from Pinebay more often relate to Woodhill – although mainly as marks for places that they avoid.

Maps with areas where the children feel at home:



Figure 4. Hill School



Figure 5. Pine Tree School

There is a distinct difference in how children from the two neighbourhoods describe the areas where they feel at home. In the heterogeneous Woodhill the children mark an area near their own home as where they feel at home. They hardly ever perform as Woodhill citizens, who share a belonging with the whole neighbourhood, but rather to the area close to their own house, the street or the block. One way to understand this is that Woodhill includes several housing areas, very different from each other and with a heterogeneous population. Other research shows that it is not unusual for children who live in neighbourhoods like Woodhill to want to point out what part they come from, as not to be connected with the whole neighbourhood and its reputation of being a bad place (van der Burgt 2008). About half of the children from Pinebay have also marked a smaller area near their own house as the area where they feel at home but the other half marked more or less the whole of Pinebay as an area where they feel at home. This can be understood as these children from the homogenous Pinebay performing a kinship with the whole neighbourhood, “we from Pinebay”.

<sup>14</sup> This can be compared with a “Save the Children” project in a suburb of Stockholm where segregation was reinforced or reduced by how the school classes were put together. The children who went to mixed classes with children from both one-family housing areas and rental flat areas had friends in both areas but those who went to classes with children from either one-family or rental flat areas had their friends in their own area (Andersson Brolin et al. 1997), see also Öhrn (2005).

Maps with the places/areas that the children avoid:

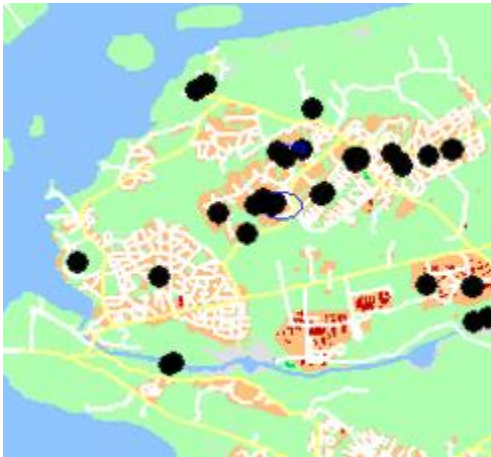


Figure 6. Hill School



Figure 7. Pine Tree School

Children from both neighbourhoods put marks for places they avoid in their own housing area. These marks symbolise many different things, for instance a place that smells, barking dogs, angry old men or dangerous traffic situations. In both neighbourhoods some children put black marks on their own school, as when Tim writes in the key to his symbols. “I don’t like going to school but I do it anyway”.

One difference between the children from the two neighbourhoods is whether they describe places with drunks and addicts or rowdiness in their own neighbourhood. Children from Woodhill put this kind of marks in their home area, especially near the Woodhill shopping centre. For instance, Marja, who lives right by this shopping centre, describes how she chooses different routes to Hill School depending on whether she has company or not. Her mother does not want her to walk through the grove “because there are a lot of drunks” and therefore Marja takes another route to school. But when she has company she walks through the grove to avoid having to cross a big street, which she has to do otherwise. Marja’s example can be understood in terms by what Matthews (et al. 2000) discuss in a study of young peoples’ use of public space as “being together also confers a feeling of safety” (p 68) and is also in line with O’Brien’s (2003) research on safety and danger in neighbourhoods, which showed how differently children and parents viewed these aspects.<sup>15</sup> None of the children from Pinebay put this kind of mark in their own neighbourhood, but many of them marked an avoidance of the Woodhill shopping centre, Centre School and Woodhill in general – all outside their own neighbourhood. Very few of the children from Woodhill had any places marked in Pinebay at all, whether it was places where they usually went or places they avoided.

<sup>15</sup> For a discussion of the significance for children in Sweden, see for instance Björklid (2001) or Heurlin-Norinder (2005).



## Community discourse and school market

Together with the knowledge of where the children feel at home or what places they avoid these maps can also be seen as a part of community discourses (Back 1996; see also Andersson 2001; Gustafson 2009; Massey 1994; Molina 1997; van der Burgt 2008), in other words how the area is described and constructed by the inhabitants themselves as well as by those on the outside. In this the media play an important role, and the separation between a media construction and a local construction is often subtle. Especially the Pinebay children's descriptions of Woodhill fit well within the description of a no-go-area, an area you avoid. For the children who live in Pinebay the community discourse of their own neighbourhood is characterised as a separate, safe, high status area where you can feel as if you belong to the whole area, while in both the general and the media discourse Woodhill is characterised as a no-go-area, an area you do not wish to be associated with.

Pinebay is not an area that children from Woodhill have to relate to. They do not have to make any errands there and there are no services or schools that are important to them. It is more or less only when going to the beach that they have to go to Pinebay. Pinebay is seldom mentioned in the media and the community discourse of Pinebay is a very positive one. Most of the children from Woodhill do not have any contact with Pinebay and do not have to relate to that neighbourhood or the inhabitants there at all. Woodhill on the other hand is something that children from Pinebay have to relate to; there is a shopping mall, social services and perhaps more importantly, two schools which are possible choices for them.

One way of understanding why so many children from Pinebay were occupied with keeping a distance to Woodhill is to combine it with the issue of school choice and the local school market. By this time the question of choosing a school was high on the agenda for the families from Pinebay. Until the mid 1990s children in Sweden usually went to the school that was located closest to them but among other educational reforms of the period (Lindblad et al. 2002) it now became possible for families to put their children in other schools. When doing the maps above, in Year 5, the children and their families were about to choose a new school for next school year. In their local school market the two schools in the area are both situated in Woodhill, one just by the shopping mall, Centre School, and the other in the eastern end of the area, Oak Tree School. Only two of the children from Pinebay chose Centre School; all the others chose Oak Tree School. But since there is not enough room in Oak Tree School for all the children who chose it, five boys were put in Centre School against their parents' will, which I will come back to.

For the children from Woodhill, on the other hand, the choice of school was not going to be until the next year when they start Year 7, and they very seldom related to the neighbourhood Pinebay. The Woodhill children did not discuss in terms of "us" and "them" in relation to their own neighbourhood, nor between neighbourhoods or between different schools. Choosing a school was not a big

issue for them and they rarely discussed Centre School. Their further schooling was organised in a way that Centre School was neither an opportunity nor a threat and they did not have to relate to that school. Their choice in the suburb was by the tradition Oak Tree School, which was seldom questioned by anyone.<sup>16</sup> Oak Tree School was located in the eastern end of the Woodhill neighbourhood in a housing area with semidetached and one-family houses, with a better reputation than the rest of the suburb. In similarity with Centre School, Oak Tree School has many students with other ethnic backgrounds than Swedish. What differs is that Oak Tree School has more students from the one-family housing areas around the school where many middle class families live. While Centre School, located in the middle of Woodhill, has more students from the rental areas around that school and where many households have very low incomes. This implies both similarities and differences in socio-economic and ethnic backgrounds of the student populations in the two schools. Rather than the mix of students the schools reputations were connected to the surrounding it was situated in. By the time of this study Centre School had a reputation for conflicts and social problems and was associated with the same problematic reputation as the neighbourhood of Woodhill. This was something that the Woodhill children from Hill School did not have to deal with since they were moving on to Oak Tree School. Furthermore, they themselves lived in different parts of Woodhill and had their own experiences and knowledge of the neighbourhood which could modulate the image. On the other hand, many of the Pinebay children distinctly performed as “we” in Pinebay who don’t want to be with ‘them’ in Woodhill”. This was often done at the same time as they discussed and valued the schools in the suburb. The children talked about the Woodhill neighbourhood as being a no-go-area and Centre School by the Woodhill shopping centre as a no-go-school. All the Pinebay children were busy discussing this in Year 5 when they were about to choose what school to go to for the next year, but it was often a subject during that following year as well. In the children’s narratives Centre School is described as being the same place as the Woodhill shopping centre and it is sometimes difficult for me to know whether they are talking about the school, the mall or the neighbourhood, since these places were so intimately connected in the children’s narratives. As Nihad Bunar (2009) puts it in his research of local school markets in Swedish multicultural suburbs, local school discourses often match the local community discourses. Local community discourses can vary greatly from one part of a suburb to another, as we see in the example of Centre School and Oak Tree School, underlining the difference between the schools’ position in the competition in the local school market. However this is a situation that can easily change with the reputation of the school and the neighbourhood.

As mentioned above, the Pinebay children in this study talked a lot about the Woodhill neighbourhood and Centre School in the Woodhill shopping centre as

---

<sup>16</sup> Of course was there an opportunity also for these children to choose another school, but it was nothing they discussed spontaneously and when asked it didn’t appear to be an important or problematic issue.

being no-go-areas. They had many stories about their own, siblings' or others' experiences of fight, thefts and other kinds of trouble connected with Woodhill. Quite a lot of the narratives described the division between us and them, we the Swedes in Pinebay and them the immigrants<sup>17</sup> in Woodhill. It was especially a few of the boys, Klas, Olle, Oskar and Patrik, who discussed segregation in the suburb the most and how divided the suburb was between Swedes and immigrants. They often talked about rumours of conflicts in Centre School and also about their own experiences of such conflicts and how dangerous<sup>18</sup> it might be for them to go to Woodhill centre where Centre School is located. They associated Centre School and the Woodhill shopping centre with the whole neighbourhood of Woodhill and in their narratives the school, the mall and the neighbourhood were often constructed as the same thing, places associated with trouble that you should avoid, no-go-areas.

The children sometimes distinguished between different parts of Woodhill, as in the photo that Olle took from the car going home from Centre School a late winter afternoon.



Figure 8. Olle's photo of Woodhill

Olle: Woodhill ghetto with the estates ... This is Woodhill. I think I took two pictures. I don't really avoid [the place], but I have no business there, but I don't avoid it really ... I could write 'A Beautiful Sunset'.

Patrik: In Woodhill?! (Laughter)

...

Olle: I have no reason to go there. It's not that Woodhill but there (points). It's the Woodhill ghetto.

---

<sup>17</sup> Immigrant is a blurred and problematic term that is used in both daily speech and official statistics. Here the children use the concept when talking about people they consider to be "more" immigrants than others and by this also reproduce an ethnic hierarchy that is visible in the society on the whole (Andersson 2001; Molina 1997). For a more detailed discussion of how the children use the concept see Gustafson (2006).

<sup>18</sup> There are many other examples of how these boys like to perform as adventurous boys doing dangerous things, like breaking rules, going to forbidden places, scrumping apples etc. (Gustafson 2006).

For these boys it was also important that they came from Pinebay when going to the Woodhill shopping centre and they were also addressed as that by others. They have stories of being called names by youths from Woodhill, like “Pinebay kids, diiiiie!” and “Rich family kids!” Waiting for his friends at the Woodhill shopping centre Olle overheard an old man talking about him, and he imitates the man as saying:

Olle: ‘Those bloody snobby kids from Pinebay ... and live in fancy house they do.’

Patrik: It’s not our fault that we have a lot of money.

Klas: No. And that our parents have been ambitious and have a lot of money. They work hard for it.

The boys are here connected with the community discourse of their neighbourhood in the same way that they themselves connect Centre School with the Woodhill shopping centre, the neighbourhood and their images of those who live there. The category of social class is made into an important aspect of these boys’ identity work here, both in the way they are addressed by others but also in the way they talk about themselves as having a lot of money and coming from wealthy families. These boys were very concerned with the problematic aspects of segregation in the suburb and feel that it should be much more mixed. “Now it’s Pinebay – Woodhill! If it was more mixed it would never be like this, us and them.” This is in line with Öhrn’s (2005) study of how youth from different housing areas in a Swedish suburb who met in school, but in different classes, were very occupied with the divisions between the groups. The same kind of name-calling, like “rich family kids”, was used in conflicts between the different groups in school.

## Deported to the worst school

Klas, Olle, Oskar and Patrik did not want to attend Centre School in Woodhill when it was time to change school in Year 6 and Klas explained why: “It’s actually a bad school. Not that we are afraid of getting into trouble or anything but my older sister went there. ... The immigrant children, they didn’t get much help from their parents with homework and then they hardly got any homework at all”.

Along with a fifth boy in the class, Anton, these boys did not receive a place in Oak Tree School despite a promise given to one of the parents that all the children in the Year 5 class would be placed in the same class in Oak Tree. Instead Anton and his four friends were placed in Centre School, against their and their families’ wishes while the rest of the school class could start in Oak Tree School as they wanted. The boys themselves called this “being deported to the worst school”. Their families became involved in a conflict with the local school board, not wanting to bow down to the decision and trying in several ways to sidestep the decision. This kind of often covert strategy to get around the rules in a school market is not unusual. For example, in a study of Spanish middle-class families, Antonio Olmedo Reinoso (2008) showed how families use what Ball and Vincent

(1998) call both “cold” and “hot” knowledge to navigate in the school market. In this particular situation the strategy did not work, and Anton, Klas, Olle, Oskar and Patrik were forced to go to Centre School. They ended up there a few weeks after the Year 6 class had started, after trying to circumvent the outcome in several different ways, including going on strike for a week and boycotting attendance. Then their plan was to stay just one year in Centre School and move on to a private inner city school after that.

The boys often talked about Centre School as being the worst, using experiences from older siblings and what they had heard from others. This is similar to results from some of the few other studies focussing on children’s experiences and participation in school choice (Reay & Lucey 2000; Lucey & Reay 2002; Reay 2007). These studies have shown how children in the UK use both published ranking lists and informal knowledge like siblings’ and others’ experiences, gossip and rumours while constructing an image of the schools to choose from. The children discuss in terms of some schools being popular while others are what Lucey and Reay (2002) call “demonised”. The latter are described in terms of trouble and conflicts, stupid students and “too many” ethnic minorities. Anton and his friends speak in similar ways of Centre School as being the worst school, both in relation to the education, such as the negative aspects of not being used to having homework when you reach a higher level in your education, and in relation to getting into trouble with what they call “rowdy immigrants”. In both cases the boys’ explanations of the problem are that there are too many ethnic minorities.

How was it, then, to attend a school they did not want to attend? When I asked the five boys while they were still in Year 6, Klas said, “the teachers are good, like everybody told us” but Patrik added, “but the students are bad”. However he was not referring to his own classmates but to other students in the school. Klas and Patrik’s class consisted mainly of other children from Pinebay<sup>19</sup> “We are the Pinebay class, so to say”. They had made some “new friends among old ones, but not really anyone you’re buddies with”. The five boys kept to themselves most of the time and talked a great deal about various conflicts in school. These boys mainly constructed a we with each other, “we who are forced to be here”. To some degree, they also constructed a we with the rest of their schoolmates from Pinebay but they also kept a distance to them. This group of five boys stuck together during their year in Centre School and they were very pleased when they all received a place in the private inner city school. “We’re all in”, said Olle when none of them had to stay in Centre School. This private school only took in students beginning in Year 7 so there was no opportunity for Year 6, and in this situation the families decided to handle this one year at Centre School as “a year in-between”. This is line with other studies (Reay 2007) that show how middle-class children who are put in less popular schools seldom stay long; rather, they move on to a more popular school when a place is available. Anton, Olle, Oskar, Klas and Patrik did not have

---

<sup>19</sup> Who used to go to a parallel class to theirs in Pine Tree School.

to identify themselves as being one among others in a demonised school, which makes them different from the working-class children in Lucey and Reay's (2002) study, who felt more like "losers" and "bad students" in a "bad school". These children (in Lucey & Reay's report) experienced a feeling of not being any better than the school they attended.<sup>20</sup> For Anton and his friends it worked the other way round, with their families fighting for their rights when they didn't get what they were promised and with the boys being "deported" in Centre School. These Pine Bay families are middle-class families using their resources to avoid having to let their children be "infected" by a school with a reputation of being inferior and with rowdy students. Their strategy worked when the five boys were accepted the following year at the school they wanted, the private school, a school with a good reputation that you have to stand in a queue for many years before you can get in. This example is in accordance with other studies (Ball 2003; J-E. Gustafsson 2006; Olmedo Reinoso 2008; Pérez Prieto et al. 2003; Reay 2007) that show how middle-class families' educational advantages are strengthened in the process of school choices. A choice that is advantageous to certain groups of children and disadvantageous to others. The point here is that the school choice process contributes to increasing segregation, which the children have to deal with in their identity work. Here the middle-class children from Pinebay (re-)construct a division between "us" and "them", using current community discourses.

### Choosing a school that others avoid

The general image in the maps of the Pinebay children is that there is a distinct construction of us and them, where many Pinebay children perform an us – we who don't want to attend Centre School. But not all children in Pinebay share this us, for instance Stina and Lovisa who are interesting exceptions in that they want to attend and applied to get into Centre School. Below is Stina's map in Year 5 of the suburb:

---

<sup>20</sup> In another article Reay (2007), as well as Bunar (2009) has shown how children in schools that are seen as unruly places paint a more complex picture of these schools, striving to present an image of both themselves and their schools as adequately good.

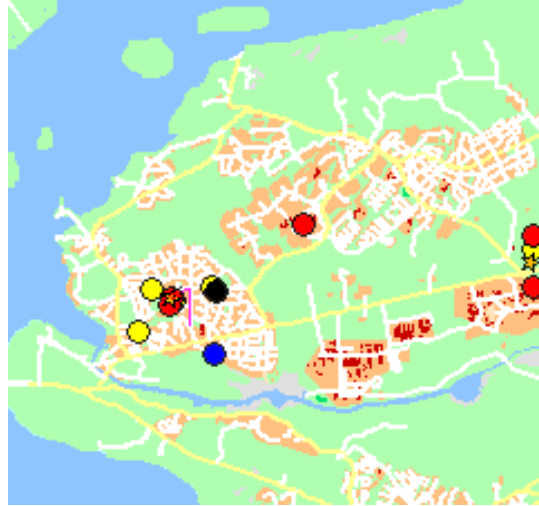


Figure 9. Stina, Year 5

Stina has several friends in Pinebay where she lives but she doesn't describe going to their homes especially often, as many of the other children do. This can be understood as her relating to a lesser extent to friends who live in Pinebay. Instead she is usually in her own home, which is also her favourite place. She spends time in the Woodhill shopping centre and in other parts in the city where she also has some leisure activities. In her map Stina does not perform as a Pinebay citizen who shares a kinship with the rest of the neighbourhood, and she has not marked any area in Pinebay where she feels at home. Rather she says she either is in her own home or in other places than Pinebay, and this is also what she told me in an interview. While talking about the school choice procedure, she refers to many positive experiences from Centre School through her older brother and emphasises the high standard of the education there. In this, Stina is not doing common work with the rest of her school class in Pinebay but rather showing that she chooses to go her own way.

Both Stina and Lovisa started in Centre School in Year 6 as they had wanted, and were pleased with that, even though they felt a bit nervous at the start:

Lovisa: It was a bit shaky. You didn't know if it would be as much trouble as everyone said it would be.

Katarina: Was it?

Lovisa: No, absolutely not!

After a while they felt much more comfortable in the school:

Stina: Now I find my way round everywhere and feel more at home. It's nice not to have this feeling of being a Pinebay outsider anymore, as I was in the beginning.

While the girls felt a bit uncomfortable in their new school at the start they explained this as because they came from Pinebay, *Pinebay outsiders* not really belonging in Centre School. This is interesting for several reasons, for instance the

fact that they were not the only ones to come from Pinebay. More or less their whole new school class lived in Pinebay but Lovisa and Stina didn't know any of them from before, except for the five boys that arrived later. But also for these two girls, who in contrast to Klas and his friends had Centre School as their first choice, it was of importance that they came from Pinebay. This was something that they had to deal with and which became an important part of their narrative of starting in a new school.

Their "border work"<sup>21</sup> (Thorne 1993) consisted of performing differently from the other students from Pinebay. In this way the situation of Stina and Lovisa shares some similarities with other studies (Reay et al. 2007, 2008) showing how some middle-class families actively chooses schools that other middle-class families avoid, schools with many different minorities and working-class children. By this these families positions themselves as alternative, not following the normative middle-class way, making choices that are more liberal and with other values. In their analyses Reay et al. show that these families also see advantages for their own children by these choices, such as better self-esteem, being one of the best students instead of one of the average ones and getting good preparation, by mixing with different groups of children in school, for living in a multicultural society that they otherwise would not encounter.

In Lovisa's and Stina's narratives it is obvious that they were happy when their sense of being an outsider had changed and they could feel at home in Centre School. These girls strove to break up borders between Pinebay and Woodhill in the school market. They did not want to feel like strangers but rather to belong in school, which clearly distinguish them from the five boys in the earlier example who arrived to the class later. This is especially interesting in relation to the girls' earlier narratives, for instance their maps of the suburb where neither Lovisa nor Stina claimed to perform as Pinebay citizens, as the other children did.

## Conclusion

The impact that the issue of choosing a school had for children from one of the neighbourhoods in the suburb, the middle-class area Pinebay, is an important finding in this research. This process strongly reinforced the division of *us* and *them* in the suburb. The local school market was an extremely polarised issue in this particular suburb but other research has also shown that greater opportunities for choosing a school have contributed to greater segregation in Sweden (Bunar, 2009; J-E. Gustafsson 2006; The Swedish Agency for Education 2003; Pérez Prieto et al. 2003). Having a local school market and competitions between schools was a new

---

<sup>21</sup> Thorne (1993) uses the concept "border work" in gender-mixed activities and places, where differences in gender are frequently underlined and reinforced. She gives examples of border work, like contests between girls and boys, chasing, "cooties" and invasions. Thorne's work in childhood studies has been seen as a guideline for how to study mechanisms in gender patterns (Hägglund 2001). In my expanded understanding of border work it is not only gender that is involved, as it is also part of children's identity work in constructing different us's, regardless of what kind.



phenomenon when this fieldwork was conducted and might be one reason why the local authorities have some difficulties in handling the parents' choices and issue became so infected. The debate of school choice and segregation is still very much on the agenda and local school markets are now well established in Sweden (Bunar 2009) as well as in other countries. But still rarely any research focuses on the children's perspectives. What is important to underline here is that school choice is not something that only concerns the adults, the ones formally responsible for the choice and who frequently have been the focus of research on school choice, but is also very much part of children's identity work, where the children negotiate existing community discourses and are involved in (re)constructing both schools and areas as no-go-places.

For many of the middle-class children and families from Pinebay the local school market prompted a struggle for access to one school and avoidance of another. This can be seen as the families acting as segregation agents in their choice of school, reinforcing the segregation of the neighbourhood. In residential segregation research the term "segregation agent" is used to show that even those who live in high status areas live segregated from other areas and also take part in these processes (Molina 1997; Andersson 2001). In a similar way to households with higher income avoiding moving into "problem areas", you can say that these families try to avoid sending their children to a school that is regarded as a problem. In the local school market the greater opportunity to choose a school for your child competes with the principle of "a school for everyone", freedom vs. equity. In a study of how parents choose a pre-school, Pérez et al. (2003) underline that this increased difference is a result of a political policy whereby the authorities have transferred responsibility to individual parents with very different resources. When the children from the middle-class area in this study are involved in the process of avoiding a particular school and neighbourhood they are also acting as segregation agents.

A consequence of taking a view of children as agents and of making very narrow studies like this one of their everyday lives is that you learn that children are also a part of these segregation processes. Choosing a school contributes to an increase in segregation in the suburb, and my findings show that this is something the children also have to deal with and negotiate. Besides viewing the children as segregation agents you also see them as reflecting agents taking part in debates in society while discussing the problematic consequences of segregation. When for instance children from the middle-class area discussed the division between Swedes and immigrants and the two neighbourhoods they were well aware of the problems as well as of their own prejudice. This is in fact something that they discussed a good deal. Even if they themselves didn't want to attend Centre School they wished their world didn't have to be as divided as it was, between *us* and *them*, but rather more mixed. As a matter of fact not all families went with the tide and chose the same school as the rest of the class. Some of them actually chose Centre School for their children. Drawing a parallel to the discussion of segregation agents this can be seen as the families acting non-segregating. Their choice of school can be viewed as

actively choosing to work against segregation. These families preferred a school that others avoid. Their choice did not only involve their own families but the whole school class since by their action they broke the united front that many other families wanted. This became an important part of these children's identity work as well.

The intention here is not to make any particular group, neither adults nor children, responsible for segregation, but to show that segregation is a process that is reproduced by different agents interacting in different contexts, and that this is a process that also involves children. The border work that strengthens the division between groups is reinforced when different groups meet or are supposed to meet. The local school market in the suburb was a new phenomenon at this time, and it clashes with the tradition of wanting children from different neighbourhoods to meet in one school, Centre School, after spending several years in separated ones. This ambition to construct a common school was thus not fulfilled as many middle-class families in the new local school market avoided that school. When five of the children were forced to go to Centre School anyhow, despite the promise of being allowed to choose another school, the border work increased and the division between us and them was widened. There is a conflict in this situation between different principles, the one of school as a meeting place and the one of freedom of choice. That segregation had increased in Swedish schools and especially in this kind of suburb by the time of my field work is evidenced by a broad study by Save the Children (2006) of children's educational situation in Sweden. The main explanation for segregation in this report is increased residential segregation and the new opportunity for school choice. Here the local school discourses join the local community discourses in this local school market,<sup>22</sup> where Centre School is constructed as a no-go-school in a no-go-area. These are processes which, even if the formal decisions are made by the parents, also involve the children and eventually become an important part of their daily identity work.

The concept of "community discourse" is useful when trying to understand the way the children describe themselves and their neighbourhood. The concept has previously been used mainly to illustrate how segregated neighbourhoods and areas have been constructed by those who do not live there and often in term of areas that are avoided, no-go-areas. In the analyses above I show how those who live in the so called exclusive areas also have to deal with the community discourses of their neighbourhood constructed by outsiders. The children themselves use these descriptions in their border work, where they (re)construct differences between us and them in the neighbourhoods, for example when many of the children from Pinebay describe themselves but are also described from the outside as rich kids from Pinebay as well as when they construct both schools and areas in Woodhill as no-go-areas. It is evident that segregation exists not only in areas like Woodhill,

---

<sup>22</sup> These processes is not something that occurred just during these initial phase of school choice in Sweden when the fieldwork of this study was conducted, but still works in the present extended school market (Andersson et al. 2010; Bunar 2009).

sparsely inhabited by native Swedes, but also in middle-class areas like Pinebay, sparsely inhabited by ethnic minorities. In the process of choosing a school it is therefore necessary to also study middle-class children's experiences in an effort to understand local and global aspects of school choice and children's participation in these processes. The analyses above show how the school choice also involves a differentiation among the children from Pinebay, when the majority of the children from Pine Bay avoided the Centre School and some others instead wanted to come to Centre School and rather avoided their old classmates. Either way the children have to negotiate the picture of "exclusive Pinebay" in their identity work. Some of the children use the community discourse to perform themselves with help of their neighbourhood while others prefer to reject and keep a distance to the current community discourse of their neighbourhood. In the process of school choice the children took part in re-constructing community discourses of both their own and other neighbourhoods. These processes reinforced the division us and them in the suburb and were also an important part of the children's everyday lives and situated identity work.

## Acknowledgements

I would like to thank the children, who participated in this study for sharing their narratives, maps, photos and everyday life with me. I would also like to thank the two anonymous reviewers for helpful and constructive comments on an earlier draft of this paper.

## References

- Andersson, R. (1999). Divided cities' as a policy-based notion in Sweden. *Housing Studies*. 14, 5, 601–624.
- Andersson, R. (2001). Skapandet av svenskglea bostadsområden. In L. Magnusson (Ed.). *Den delade staden* (The divided city) (115–154). Umeå: Borea Bokförlag.
- Andersson, R., BråmÅ, Å. & Holmqvist, E. (2010). Counteracting segregation: Swedish policies and experiences. *Housing Studies*. 25, 2, 237–256.
- Andersson-Brolin, L., Brolin, S. & Rosenblad, F. (1997). *Vårt Jordbro – närmiljö ur ungdomars perspektiv*. Stockholm: Rädda Barnen.
- Back, L. (1996). *New ethnicity and urban culture – racism and multicultural in young lives*. London: UCL Press Limited.
- Ball, S.J. (2003). *Class strategies and the educational market. The middle-classes and social advantage*. London: Routledge.
- Beach, D., Gordon, T. & Lahelma, E. (Eds.). (2003). *Democratic education: Ethnographic challenges*. London: the Tuffnell Press.
- BråmÅ, Å. (2006). *Studies in the dynamics of residential segregation*. Geografiska regionstudier nr. 67. Uppsala: Uppsala Universitet, Kulturgeografiska institutionen.
- Bunar, N. (2009). *När marknaden kom till förorten – valfrihet, konkurrens och symboliskt kapital i mångkulturella områdens skolor*. (When the market came to the suburb – freedom of choice, competition och symbolic capital in schools in multicultural areas). Lund: Studentlitteratur.
- Bunar, N. (2010). The controlled school market and urban schools in Sweden. *Journal of School Choice*. 4, 1, 47–73.

- Bunar, N. & Kallstenius, J. (2006). "I min gamla skola lärde jag mig fel svenska"- en studie om skolvalfriheten i det polariserade urbana rummet. (In my old school I learned wrong Swedish – a study of school choice in polarized urban space). Norrköping: Integrationsverket.
- Christensen, P. & O'Brien, M. (Eds.). (2003). *Children in the city. Home, neighbourhood and community*. London and New York: Routledge Falmer.
- Clarke, A. & Moss, P. (2001). *Listening to young children: the mosaic approach*. London: National Children's Bureau.
- Corsaro, W.A. (1997). *Sociology of childhood*. Thousand Oaks, California: Pine Forge Press.
- Forsey, M.; Davies, S. & Walford, G. (Eds.). (2008). *The Globalisation of school choice?* Oxford: Symposium Books.
- Gustafsson, J-E. (2006). *Barns utbildningssituation. Bidrag till ett kommunalt barnindex*. (Children's educational situation. Contribution to a municipal index). Stockholm: Save the Children.
- Gustafson, K. (2006). *Vi och dom i skola och stadsdel. Barns identitetsarbete och sociala geografier*. Uppsala Studies in Education nr 111. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Gustafson, K. (2009). Us and them – childrens identity work and social geography in a Swedish school yard. *Ethnography and Education*. 4, 1, 1–16.
- Gustafson, K. (2011). No-go-area, no-go-school: Community discourses, local school market and children's identity work. *Children's Geographies*. 9, 2, 185–203.
- Hemming, P. (2007). Renegotiating the primary school: Children's emotional geographies of sport, exercise and active play. *Children's Geographies*. 5, 4, 353–371.
- Holloway, S-L. & Valentine, G. (Eds.). (2000). *Children's geographies – playing, living, learning*. London and New York: Routledge.
- James, A. Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- James, A. & Prout, A. (1997). *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociology of childhood*. Second edition. London & New York: Routledge Falmer.
- Kallstenius, J. (2010). *De mångkulturella innerstadsskolorna. Om skolval, segregation och utbildningsstrategier i Stockholm*. Stockholm: Stockholm Studies in Sociology New Series 49. Stockholms Universitet.
- Karsten, L. (2005). It all used to be better? Different generations on continuity and change in urban children's daily use of space. *Children's Geographies*. 3, 3, 275–290.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods. Class, race and family life*. Berkeley: University of California Press.
- Leonard, M. (2006). Teens and territory in contested spaces: Negotiating sectarian interfaces in Northern Ireland. *Children's Geographies*. 4, 2, 225–238.
- Lindblad, S., Lundahl, L., Lindgren, J. & Zackari, G. (2002). Educating for the new Sweden? *Scandinavian Journal of Educational Research*. 46, 3, 283–303.
- Lindblad, S. & Popkewitz, T.S. (Eds.). (1999). *Education governance and social integration and exclusion: national cases of educational systems and recent reforms* Uppsala: Uppsala Reports on Education 34. University of Uppsala, Department of Education.
- Lindbom, A. (Eds.). (2007). *Friskolorna och framtiden – segregation, kostnader och effektivitet*. (Free schools and the Future – Segregation, costs and affiances). Stockholm: Institutet för Framtidsstudiers skriftserie: *Framtidens samhälle* nr 9/2007.)
- Lucey, H. & Reay, D. (2002) A market in waste: psychic and structural dimensions of school-choice policy in the UK and children's narratives on 'demonized' schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. 23, 3, 253–266.
- Löfdahl, A. & Hägglund, S. (2007). Spaces of participation in pre-School: Arenas for establishing power orders? *Children and society*. 21, 328–338.
- Malmberg, B., Andersson, E.K. & Bergsten, Z. (2014). Composite geographical context and school choice attitudes in Sweden: A study based on individually defines, scalable neighborhoods. *Annals of the Association of American Geographers*. 104, 4, 869–888.

- Matthews, H., Limb, M. & Taylor, M. (2000). The 'Street as a thirdspace'. In S-H. Holloway & G. Valentine (Eds.). *Children's geographies – playing, living, learning*. London and New York: Routledge.
- Massey, D. (1994). *Space, place and gender*. Oxford: Polity Press.
- Mishler, E.G. (1999). *Storylines. Craft artists' narratives of identity*. Cambridge, Mass.: London: Harvard University Press.
- Molina, I. (1997). *Stadens rasifiering. Etnisk boendesegregation i folkhemmet*. (The racialization of the city. Ethnic residential segregation in the folkhem) Uppsala: Geografiska regionstudier nr. 32. Uppsala Universitet, Kulturgeografiska institutionen.
- Olmedo Reinoso, A. (2008). Middle-class families and school choice: freedom versus equity in the context of a 'local education market'. *European Educational Research Journal*. 7, 2, 176–194.
- Pérez Prieto, H., Sahlström, F., Calander F., Karlsson, M. & Heikkilä, M. (2003). Together? On child care as a meeting place in a Swedish city. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 47, 1, 43–62.
- Qvortrup, J. (2007). Editorial: A reminder. *Childhood*. 14, 4, 395–400.
- Rasmussen, K. (2004). Places for children – Children's places. *Childhood*. 11, 2, 155–173.
- Reay, D. & Lucey, H. (2000). Children, school choice and social differences. *Educational Studies*. 26, 1, 83–100.
- Reay, D. (2007). 'Unruly-places': Inner-city comprehensives, Middle-class imaginaries and working-class children. *Urban Studies*. 44, 7, 1191–1201.
- Reay, D., Hollingworth, S., Williams, K., Crozier, G., Jamieson, F., James, D. & Beedell, P. (2007). 'A Darker Shade of Pale?' Whiteness, the Middle-classes and Multi-Ethnic Inner City Schooling. *Sociology*. 41, 6, 1041–1060.
- Reay, D., Crozier, G., James, D., Hollingworth, S., Williams, K., Jamieson, K. & Beedell, P. (2008). Re-Invigorating democracy?: White middle-class identities and comprehensive schooling. *The Sociological Review*. 56, 2, 238–255.
- Skolverket (2003). *Valfrihet och dess effekter inom skolområdet*. Skolverkets rapport nr 230. (School choice and its effects in Sweden. Report nr. 230 with a summary in English). Stockholm: The Swedish National Agency for Education.
- Sutton, L. (2009). 'They'd only call you a scally if you are poor': the impact of socio-economic status on children's identities. *Children's Geographies*. 7, 3, 277–290.
- Thorne, B. (1993). *Gender play. Girls and boys in school*. Buckingham: Open University Press.
- Trumberg, A. (2011). *Den delade staden: segregationsprocesser i det svenska skolsystemet*. Örebro: Örebro Studies in Human Geography 6. Örebro Universitet.
- Tucker, F. (2003). Sameness or difference? Exploring girl's use of recreational spaces. *Children's Geographies*. 1, 1, 111–124.
- Valentine, G. (2003). Boundary crossings. *Children's Geographies*. 1, 1, 37–52.
- van der Burgt, D. (2008). How children place themselves and others in local space. *Geografiska Annaler: Series B, Human Geography*. 90, 257–269.
- Walford, G. (2008). School choice in England: Globalization, policy borrowing or policy corruption? In M. Forsey, S. Davies & G. Walford (Eds.). *The Globalisation of school choice?* Oxford: Symposium Books.
- Wridt, P. (2004). Block politics. *Children's Geographies*. 2, 2, 199–218.
- Zeijer, H., Devine, D., Kjørholt, A. & Strandell, H. (Eds.). (2007). *Flexible childhood? Exploring children's welfare in time and space*. Volume 2 of COST A19: Children's Welfare.
- Öhrn, E. (2005). *Att göra skillnad. En studie av ungdomar som politiska aktörer i skolans vardag*. (To Make Difference. A Study of Youth as Political Agents in Every Day Life in School.) IDP-rapport Nr 2005: 07. Göteborg: University of Gothenburg: Department of Education and Didactics.
- Östh, J., Andersson, E. & Malmberg, B. (2013). School choice and increasing performance difference: A counterfactual approach. *Urban Studies*. 50, 2, 406–424.



# Kaptenen har aldrig gått i skolan: Kommentarer i ett sociokulturellt perspektiv

*Göran Linde*

## En man i Sri Lanka

Under ett år 2002 till 2003 bodde min fru Elisabeth och jag i Sri Lanka. Jag arbetade i Utbildningsministeriet med reformering av läroplanerna för sekundärskolan (gymnasiet), finansierad av Asian Development Bank. Vi bodde i centrum av huvudstaden Colombo. Under veckosluten brukade vi åka ut till den närmaste badorten med stränder och strandrestauranger och ett gammalt kolonialhotell, Mount Lavinia. I Mount Lavinia bodde ”The Captain”. Han kallades aldrig för något annat av någon, inte ens av sina familjemedlemmar. Kaptenen hade en båt, en öppen båt med plats för cirka åtta passagerare och med en ganska kraftfull utombordsmotor. Kaptenen tog ut turister på fisketurer. Själv brukade jag ofta be honom ta mig ut till ostronbankar, vilka ibland låg under vatten men vid lågvatten låg i dagen. Jag slog loss ostron med en hammare, passade på att simma och bada långt ut från stranden där vattnet var klart och rent och sedan lämna in ostronen för tillagning på strandrestaurangen Catamaran (kokta för säkerhets skull).

Kaptenen varnade mig vid simning i vatten med lömska strömmar som var för starka att kämpa emot. Han berättade utförligt om hur man ska göra om man hamnar i en ström, man ska aldrig försöka kämpa i motsatt riktning för det ger bara utmattning och kallsupar, man ska följa med. Om man vill försöka avvika från strömriktningen så ska man göra det med några få graders avvikelse. Han berättade också hur man skall göra för att rädda en person som hamnat i strömmar. Man ska simma fram snett bakifrån i strömmens riktning och långsamt dra ut personen i några få graders vinkel från strömriktningen och helst hålla sig på bra avstånd och i stället sträcka åt den nödställda ett rep, en paddel eller något annat. Alla nödställda griper med fast hand det som de erbjuder. Kaptenen uppgav att han räddat ett antal liv på nödställda oförvägna turister. Han anlätades också av turister som fiskade och han berättade utförligt om hur man kan veta var stimmen går till.

Jag var ganska imponerad av hans marina kunskaper och ville lära mig mer och ställde frågan om vad som orsakade de starka havsströmmarna. Han förklarade att det fanns temperaturskillnader mellan vattenmängderna beroende på att vind och vågor blandar vatten med olika temperaturer från djupare vatten och från mer upp-

värmt ytvatten och mekanismer i värmeutjämning orsakade strömmarna. Jag tyckte det lät som ett slags fysikaliska insikter.

En dag när kaptenen berättade att han aldrig gått i skolan och att han inte har lärt sig att läsa men ändå kunde läsa enklare text på skyltar på både engelska och sinnhala, så blev jag en smula förvånad. Hur kan en man utan skolutbildning och som inte kan tillgodogöra sig skriven text ge fysikaliskt hållbara förklaringar till naturfenomen?

Jag bad kaptenen att få göra en intervju med honom om såväl havsströmmar som andra naturfenomen. Jag hade nämligen iakttagit att han ibland hade givit kommentarer till skilda fenomen, vilka inte verkade helt rimliga.

## Lärande genom mediering av text och mediering i dagligt liv

Mina samtal med Kaptenen kommenteras i termer av lärande genom talad eller skriven text och lärande i samverkan med redskap och erfarenheter i vår omgivning. Samtalen utgör en fallstudie av en enda person och kan givetvis inte användas för generella slutsatser. Alltså inte generella slutsatser i termer av statistisk inferens. Richard Rorty (1979) nämner en annan slags generalisering, nämligen fallstudier som kan förfina perceptionen och fördjupa konversationen. De refererade samtalen kan förhoppningsvis ge spekulativa ingångar till att fundera vidare över textbaserat och icke textbaserat lärande, liksom några reflektioner om språk och tänkande. Resultatet av denna mikrostudie ska alltså förstås som preliminära tentativa idéer inspirerade av mikrostudien. När vi ändå berör preliminära, tentativa idéer, vilka kan vidareutvecklas, så vill jag i sammanhanget nämna den handledning av min doktorsavhandling som jag en gång fick av Sverker Lindblad. Den handledningen var ett lysande exempel på hur ännu ofullgångna tankar kan raffineras i dialog mellan adepten och den erfarne. Termen "lärande" använder jag här i betydelsen "tillägnande och revidering av omvärldsuppfattningar"

## Det sociokulturella perspektivet

Lars-Owe Dahlgren (1997) skiljer mellan tre lärandeformer: (i) *Katalogt lärande*, vilket kan betraktas som att kunskap är förteckningar av företeelser i vår omvärld. (ii) *Analogt lärande*, vilket är en fråga om förståelse för hur fenomen i omvärlden är beskaffade. Lärandet handlar om individens förmåga att använda analogier i lärandeprocessen och att kunna se saker i olika perspektiv samt att kunna uppfatta likheter mellan fenomen genom att se strukturelligheter. Att besitta analog kunskap ger förmåga att göra jämförelser, förklara okända fenomen och förlopp och översätta betydelse. (iii) *Dialogiskt lärande*, vilket består i förmåga till kommunikation med varandra och den fysiska omvärlden. Lärandet uppstår i kontakt med andra och i kontakt med redskapsanvändning.

Det sociokulturella perspektivet är en variant av dialogiskt lärande. Grundläggare av det perspektivet är Lev Seminovij Vygotsky (1986, 1987) och en ledande



företrädare för detta perspektiv i Sverige är Roger Säljö (2000). Sverker Lindblad och Fritjof Sahlström (2001) berör det i samband med dialog i pedagogiska sammanhang.

En utgångspunkt i synen på lärande i ett sociokulturellt perspektiv är att lärande är en aspekt av all mänsklig verksamhet. Lärande är något som ”medieras” genom kommunikation och redskap i vår omgivning. Det är genom vårt samspel med redskap och genom kommunikation vi lär oss. Roger Säljö ger ett enkelt belysande exempel. Om vi har en fickalmanacka och en penna till hands, så kan vi anteckna telefonnummer, födelsedagar, tid för tandläkarbesök, dagens komihåg lista etc. Om vi inte hade tillgång till detta enkla medium skulle vi vara tvungna att memorera allt detta och vi skulle kanske också begränsa våra aktiviteter och leva mindre tidsbundet. Kalendern blir, med Säljös ord ”minnets protes”. Utan den skulle vi göra andra erfarenheter och därmed inte lära genom det vi gör med hjälp av fickalmanackan. Användningen av redskap och medier för kommunikation vidgar vår aktivitet och vår erfarenhetssfär. Idag använder barn datorer redan i tidig ålder och de skaffar information genom nätet och deltar i samtal med andra genom e-post och sms. Barnens erfarenheter och världsbild blir helt andra än de blev för två decennier sedan. Även tekniska föremål har kommunikativ innebörd och ger oss erfarenhet och kunskap. Om vi har en frysbox hemma och ser att det är lågpris på oxfilé i affären kan vi passa på att köpa av varan och lägga den i frysen för senare användning. Frysboxen ändrar vår tidsplanering från att gå till marknaden för färskvaror en viss tidpunkt och den ändrar därmed våra vanor och erfarenheter.

Människans hjärna är genetiskt densamma som för tusentals år sedan men vad vi använder den till och hur vi ”programmerar” den förändras med vidgade kommunikationsmöjligheter (exponering för främmande språk, telefon, flygresor, utbud av tidskrifter, internet etc) och användning av redskap (kompasser, mekaniska redskap, fordon, elektronik etc) och det finns ingen slutpunkt i vad människan kan lära. Utvidgningens möjligheter är outtömliga.

I den sociokulturella synen på lärande betonas inte bara den organiserade undervisningen i skola och andra institutioner utan också det lärande som sker i det dagliga livet. Skola och annan institutionaliserad undervisning tillmäts dock stor betydelse. I skolan är det möjligt att ge eleverna texter med tillhörande uppgifter liksom problemlösande och experimentella uppgifter med tillhörande redskap, vilka systematiskt stödjer eleverna i att överskrida den dagliga erfarenheten i tid, rum och teoretiskt perspektiv.

### Tänkande och språk – Vygotsky

Ett berömt exempel på ofruktbart tänkande som återfinns i Vygotskys verk *Tänkande och språk* (1934) är mannen som vill undersöka varför vatten kan släcka eld. Han börjar med att undersöka vattnets två grundämnen var för sig och finner att vätet kan brinna och att syret påskyndar förbränningen. Han borde ha undersökt vattnet som en förening och inte som separata komponenter. Vygotskys mening med exemplet var att påvisa att man inte kan skilja mellan den intellektuella proces-

sen av att förstå betydelsen av ett ord och betydelsen som ett språkligt fenomen. Språket och intellektet hör ihop i förståelse av betydelse. Språk och tanke hör ihop men de är ändå inte samma sak. Antag att vi tänker på en pojke som kommer springande längs gatan och som är klädd i en mörkblå kavaj (exemplet hämtat från Vygotsky). När vi ser honom komma springande i vår inre föreställning, ser vi honom som en helhet men när vi talar om honom, då måste vi stycka upp helheten. Vi använder ordet *pojke*, ordet *springa*, ordet *kavaj* och ordet *mörkblå*. Ändå var det inte så uppstyckat i vår inre film. Språket, det inre talet och det yttre språket som vänder sig till andra, delar upp verkligheten mer än tanken gör, men ändå är det fråga om aspekter av samma sak. På samma sätt som syre och väte inte är samma sak men tillsammans bygger upp enheten vatten så är inte språk och tanke samma sak men de bygger tillsammans upp enheter såsom ”betydelse” och ”mening”.

När vi ser denna starka samhörighet mellan språk och tänkande och när vi be-sinnar att läsprocessen innefattar tankebearbetning, uppmärksamhet, innehållsuppfattning och förståelse kopplat till tidigare kunskaper och erfarenheter och för-förståelse av vad texten handlar om, då hamnar frågan om det kausala sambandet mellan läsfärdighet och andra kognitiva förmågor i ett nytt ljus. Det kanske är meningslöst att fråga sig om god läsning orsakar god kognitiv förmåga eller om det är tvärtom. Det kanske är mer meningsfullt att försöka visa sambandet. Sambandet blir självklart och kan förklaras som aspekter av samma fenomen om vi ser på språk och tänkande som två skilda företeelser, vilka sammantagna skapar något nytt, mening.

Om vi godtar att kvaliteten i kognitiva förmågor i hög utsträckning hör ihop med kvaliteten i läsprocessen (Vaessen & Blomert 2010) (Ming & Dukes 2010) och att språk och tanke tillsammans bildar mening och att god läsning utvidgar språk och tanke, då kan det bli intressant att fråga sig hur meningsskapande sker för dem som inte kan läsa eller har tillgång till muntlig förmedling av textbaserad kunskap. I följande avsnitt presenteras några aspekter av Kaptenens omvärldsuppfattningar och vi finner både uppfattningar som i grunden är textbaserade men muntligt förmedlade och uppfattningar som saknar textbas utan har uppstått genom egna reflektioner.

## Några drag i Kaptenens omvärldsuppfattningar

### *Hudfärg*

Ett samtalsämne som Kaptenen lyfte fram var skillnaderna i hudfärg mellan honom själv som sydasiat och de europeiska besökarna. Jag frågade vad han trodde om orsakerna och han hade ett klart svar. Europeiska barn dricker mjölk och blir därför vita medan sydasiatiska barn inte dricker mjölk och därför blir mörkare. Kaptenen hade tidigare berättat att han har en son med en tyska som varit i Mount Lavinia som turist och att hon några år senare kommit på besök för visa honom hans son. Jag frågade vilken färg sonen hade och inte oväntat blev svaret att han var ljusare än han själv men mörkare än mamman. Varför? Jo, därför att ett barn till en syd-

asiat och en europé dricker mjölk, dock inte lika mycket som om båda föräldrarna vore européer. Min reflektion: Förklaringen kan liknas vid en kausal förklaring av typen: "Lika orsakar lika". Mjölk är vitt och europeisk hud är vit. Alltså orsakar mjölk vit hud.

Samma tankeform har jag stött på under mina år i Mocambique bland personer som inte tillägnar sig kunskap genom text. I vissa kretsar tillåter inte mammor sina tonårsdöttrar att krydda maten med den starka kryddan "piri-piri". Den kryddan är nämligen "quente", dvs "het". "Quente" är också ett uttryck för ett upphetsat tillstånd i ett annat sammanhang. Mammorna är alltså rädda för att om döttrarna kryddar maten med piri-piri så kan de bli "quente" och oönskad tonårsgraviditet blir följden.

Tankeformen är densamma, eller åtminstone snarlik den som Kaptenen angav om intagandet av mjölk och förvärvandet av ljus hud: "Lika orsakar lika" även om likheten bara består i samma ord för skilda företeelser. I fråga om mjölk och hudfärg är det just bara fråga om en likhet i ord eftersom européer faktiskt inte är vita utan ljusa, i stort sett beigerosa. Vi använder ordet "vit" metaforiskt. Ett lämpligt namn på tankeformen "lika orsakar lika" kunde kanske vara "regndanslogik". Dans för att besvärja fram regn sker med smattrande fötter mot marken. Det smattrande ljudet som efterhärmar regn frambringar det smattrande ljudet av verkligt regn (Strandberg 1999). Georg Henrik von Wright (1987) benämner i *Vetenskapen och förnuftet* denna tankeform med termen "likhetsmagi".

#### *Utstående tänder*

Sri Lanka är en ö och det är ganska välkänt i genetiken att bland öbefolkningar kan det uppstå begränsade genpooler och med dem vissa ärftliga drag som blir vanliga. Ett sådant drag bland singaleser är att det är mycket vanligt att ha utstående tänder, det vi kallar solfjäderständer. Kaptenen och jag kom att tala om detta och han angav en förklaring som han ansåg som mer eller mindre självklar. Singaleser är mycket talföra, de pladdrar och pratar oavbrutet och självklart blir det så att luftströmmen så småningom pressar tänderna utåt. Kort sagt, de pratar fram tänderna (som senare skall nämnas är kaptenen inte helt etnisk singales). Förklaringen som han gav kan betraktas som en mekanistisk förklaring och naturligtvis inte som en genetisk förklaring.

#### *Religionstillhörighet*

Kaptенens bakgrund är att hans far kom från Indien. Pappan smet undan skattmännen och flydde till Sri Lanka där han tog sig efternamnet Perera. Namnet Perera är en variant av det vanliga portugisiska efternamnet Perreira (vilket betyder päronträd). Det bärs ofta av den etniska grupp som kallas "burghers" och som är ättlingar av portugisiska, holländska eller brittiska kolonialister uppblandade med singaleser. Burgers är oftast buddhister men en stor minoritet är kristna. De är som regel tvåspråkiga och talar sinhala och engelska. Kaptenen är inte burgher men han kan uttrycka vad han vill på engelska, dock inte särskilt korrekt engelska. Språket är utbreddt i hans hemort Mount Lavinia.

Singaleserna är den dominerande etniciteten. De är öns ursprungsbefolkning och majoritet. De är i stort sett alltid buddhister. Ett litet fåtal är kristna. Singaleserna talar det mest utbredda språket sinhala och de dominerar offentlig administration och politik. En tredje grupp är tamilerna. De är invandrade från södra Indien. De talar språket tamil och de är som regel hinduer. Som bekant har de drivit en senare krossad separatiströrelse. Det finns också en växande muslimsk grupp med ursprung i alla de övriga etniciteterna. De tre nämnda språken, sinhala, tamil och engelska är alla tre officiella språk i Sri Lanka.

Kaptenen visade alla tecken på att vara buddhist. Han hade för vana att vid resor längs landsvägen i sin trehjuling (tuk-tuk) stanna vid buddhistiska tempel och offra en slant till välgörenhet som goda buddhister bör göra. Han iakttog buddhistiska ceremonier vid templen och han respekterade att helgdagarna vid fullmåne (poya dagar) skall ägnas åt meditation. Ändå påstod sig kaptenen vara till hälften buddhist och till hälften muslim. Hans far som en gång flytt från skattmasen i Indien och sedan dolt sig bakom ett taget efternamn som antydde att han var Sri Lankisk burgher, och som tidigt försvann ur sonens liv, han var muslim. Alltså: Min far var muslim, min mor var buddhist, alltså är jag till hälften buddhist och till hälften muslim. Religionstillhörigheten kopplades i Kaptenens resonemang alltså inte till trosföreställningar eller till religiös praktik, utan sågs som något som ärvs i familjen, som ett slags släktskap. Jag ställde några enkla kunskapsfrågor om Islam, som bl a om de fem pelarna och det visade sig att Kaptenen inte hade en aning om detta. Frågor om buddhism besvarades dock med insikt om hur en god buddhist bör leva, vilka etiska riktlinjer som gäller etc. Det hade han lärt sig av sin mor. Att det knappast är möjligt inom islam att vara ”till hälften muslim” utgjorde inte något problem. Om en förälder är muslim och en är buddhist, så är jag självklart hälften av varje.

### Hur kan vi förstå Kaptenens tankevärld?

Som nämnts har Kaptenen aldrig gått i skola och han är inte läskunnig. Han kan alltså inte tillgodogöra sig textbaserad kunskap i andra sammanhang än då den medieras muntligt från någon som är insatt i vad som förmedlas.

I ett sammanhang är hans kunskaper mycket väl grundade, nämligen i vad som gäller marina frågor om var fiskstimmen finns och hur havsströmmar verkar. Denna kunskap är också kopplad till praktiskt behärskande som bl. a. hur man kan rädda en oförvägen turist som simmat ut i havsströmmar. För att förstå hur kaptenen förvärvat denna kunskap bör vi betänka dels att han sedan barnsben deltagit i fiske och både simmat och åkt med båt i havsströmmar och alltså har ett stort mått av iakttagelser, dels att dessa erfarenheter i hans liv också inbjuder till samtal med andra om det som iakttas och berör. Samtal med turister i båten leder troligen till att en och annan besökare ger sig på förklaringar av vad som orsakar havsströmmar. Det som sägs motsäger på intet sätt de egna iakttagelserna. Lärandet om fenomenen är alltså en kombination av erfarenhet och textbaserad kunskap som bygger ut den erfarenhetsbaserade kunskapen. Den textbaserade kunskapen är i detta

fall en muntligt förmedlad men ursprungligen skriftligt baserad kunskap. Det finns en dialog där egna iakttagelser utvidgas till mer avancerad förståelse i samtalen med dem som har ytterligare aspekter att tillföra.

Kunskapen om fiskstimmens rörelser får vi anta bygger såväl på egna iakttagelser som på dialog om iakttagelserna med andra fiskare, dvs den egna erfarenheten kompletteras med andras och det som tillägnas är vad vi kan kalla beprövad erfarenhet. Den behöver inte vara textbaserad men har en solid empirisk grund. Bengt Molander (1996) beskriver i *Kunskap i handling* den narrativa traditionen i yrkesutbildning i samband med hur möbelsnickare och båtbyggare förmedlar erfarenheter till dem som går i lära.

I andra frågor är uppfattningarna inte väl grundade. Det gäller såväl föreställningarna om hudfärgens samband med intag av mjölk som vad som orsakar utstående tänder. Kaptenen har säkerligen iakttagit att européer och sydasiater är olika i hudfärg och att det är vanligt med utstående tänder hos singaleser. Dessa iakttagelser är dock inte någonting som inbjuder till dialog med personer som har mer textbaserad kunskap i frågorna. Såväl hudfärg som utseende är snarare fenomen som är i viss mån tabubelagda att tala om. Det är inte särskilt tänkbart att någon besökande turist eller skolad inhemsk person skulle finna det attraktivt att tala om dessa saker och förmedla sina insikter i genetik för att vägleda kaptenens förståelse.

Vår kunskap om genetiskt betingad ärftlighet är av sent datum. Mendels lagar, grundläggningen av genetiken, formulerades 1865 i hans avhandling om försök med hybridodling av ärter (Mendel 1901). Innan dess talade vi om arv i metaforer om blod och våra europeiska språk innehåller fortfarande blodsmetaforer såsom ”blodsband”, ”blodssläkt”, etc. Att föreställningar om ärvda drag i hudfärg och utseende skulle vara betingade av gener är en omöjlig tanke för den som inte introducerats till textbaserad kunskap om gener. Det tog mänskligheten mer än 200 år efter Newtons mekanik och 150 år efter upplysningsfilosofin innan kunskapen bildades, så det är alltså inte tänkbart att en person som inte fått kunskapen förmedlad skulle kunna klura ut den. När man inte kan klura ut hur verkliga, vetenskapligt grundade orsakssamband ser ut, då ligger det väl närmast till hands att försöka sig på egenproducerade hypoteser. I Kaptenens fall har vi två former av sådana hypoteser. Den ena är att lika orsakar lika såsom i exemplet med drickande av mjölk och förvärvande av hudfärg. Den andra är att söka näraliggande mekanistiska förklaringar. Vi har alla iakttagit mekanisk påverkan såsom en spark mot en fotboll och bollen i rörelse, eller ett hammarslag mot en spik och spiken drivs in. Mekanistiskt tänkande är lätt tillgängligt för oss.

Vad beträffar religionstillhörigheten, att vara till hälften buddhist och till hälften muslim, så skiljer sig Kaptenens uppfattning från mer gängse textbaserade kunskaper enligt vilka det knappast är möjligt att vara muslim till hälften. Om en person har t ex en engelsk förälder och en skandinavisk förälder, så skulle vi inte ha några svårigheter med att personen presenterar sig som till hälften brittisk och till hälften skandinavisk. Utan textmedierad kunskap om religionernas dogmer är det

kanske lika självklart att inta Kaptenens uppfattning om att vara till hälften buddhist och till hälften muslim.

### Åter till språk och tanke och till läsfärdighet och kognitiv utveckling

Språk och tanke är skilda saker men bildar tillsammans mening. Det inre talet leder tanken samtidigt som tanken kan skilja sig från det inre talet.

Som nämnts innefattar läsprocessen tankebearbetning, uppmärksamhet, innehållsuppfattning och förståelse kopplat till tidigare kunskaper och erfarenheter och för-förståelse av vad texten handlar om. Frågan blir då hur denna tankebearbetning kan ske om personen inte kan läsa. Ett svar har redan givits. Den kan ske om textbaserad kunskap förmedlas muntligt. Ett annat svar har också antytts: Om ingen textbaserad kunskap förmedlas så uppstår i stället hemsnickrade hypoteser som i hög grad kan skilja sig från vetenskapligt etablerade uppfattningar. För att den icke läskunnige skall få tillgång till vetenskapligt etablerade omvärlds-uppfattningar skulle således fordras att personen har tillgång till muntligt förmedlad textbaserad kunskap i alla aktuella frågor. Det har nog ytterligt få ilitterata personer.

### Några preliminära normativa slutsatser om lärande i skolan

Vi har sett exempel på omvärlds-uppfattningar som inte är i samklang med en samtida vetenskaplig världsbild och inser att det beror på avsaknad av textbaserad förmedling. Då kan vi kanske föreslå att skolans främsta uppgift är att via textbaserat lärande vägleda oss i att överskrida den dagliga erfarenheten i tid, rum och teoretiskt perspektiv och att utveckla läsfärdighet så att förutsättningarna för kvalitativt god kognitiv utveckling kan ske (jfr Det amerikanska projektet för läsutveckling, Reading First, etablerat 2001; Linde 2010). Det framgår klart av denna litteraturgenomgång (Linde 2010) att ingen enskild faktor har starkare samband med total skolframgång än kvaliteten i läsutvecklingen.

Vi har också sett exempel på att när egna erfarenheter tas upp i samtal med andra och den andre har mer fördjupade kunskaper i ämnet så kan kombinationen av erfarenhet och förmedlad fördjupning frambringa personligt kända insikter. Detta sker i skolutbildning vid handledning och i lärlingskap där den vägledande tar sin utgångspunkt i vad den lärande erfarit. I formell utbildning finns möjligheten att utnyttja den lärandes personliga erfarenhet för att vägleda överskridning och på så sätt skapa en personligt förankrad och reflekterad kunskap.

Slutligen kanske vi kan konstatera att vi för att vidareutveckla våra kognitiva förmågor behöver överskrida vår dagliga erfarenhet i tid, rum och teoretisk förankring samtidigt som utgångspunkter i egen erfarenhet, att se med egna ögon, närvara, ta del för senare bearbetning i dialog skapar fördjupade insikter.

## En mycket personlig efterskrift

Flera år efter kontakten med Kaptenen har jag sänt honom en tacksamhetens tanke för vad han lärt mig om strömmande vatten. Efter häftiga regn i Algarve i december 2010 svämmade vattendrag över och min bil forslades ut i en översvämmad flod. Efter att ha lämnat bilen drogs Elisabeth och jag ut i forsande vatten och jag tänkte på Kaptenens råd att följa strömmen och bara försöka avvika några få grader. Efter cirka tre timmar i forsarna kunde jag rädda mig i land och det var Kaptenens råd som räddade mitt liv. Han har troligen räddat ett liv mer än han vet om. Elisabeth blev i ljust minne bevarad.

## Referenser

- Dahlgren, L.O. (1997). Om utomhuspedagogikens särart. I L.O. Dahlgren & O. Szczepanski. *Utombuspedagogik: Boklig bildning och sinnlig erfarenhet* (37–43). Skapande vetande nr 31. Linköping: Linköpings universitet.
- Lindblad, S. & Sahlström, F. (red). (2001). *Interaktion i pedagogiska sammanhang*. Stockholm: Liber.
- Linde, G. (2010). Skolframgång och läsutveckling för flickor och pojkar, en litteraturgenomgång. I G. Linde, L. Naeslund & B. Sundblad (red). *Resultatuppföljning, läskvalitet och skolutveckling: Tre bidrag till diskussionen om jämställdhet i skolan*. Statens Offentliga Utredningar, SOU 2010:97, Rapport XIII. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Mendel, G. (1901). Versuche über Pflanzen-Hybriden. Engelsk översättning (1901). Durey, C.T. & Bateson, W. Experiment in plant hybridization. *Journal of the Royal Horticultural Society*.
- Ming, K. & Dukes, C. (2010). Gimme five: Creating a comprehensive reading lesson with all the essential elements. *Teaching Exceptional Children*. 42, 3, 22–28.
- Molander, B. (1996). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Rorty, R. (1979). *Philosophy and the mirror of nature*. Princeton, N.J: Princeton University.
- Strandberg, C (1999). *The ritual of teaching in Mozambican primary school*. Forskningsgruppen Etnicitet och Pedagogik, no 4. 1999. Licentiatuppsats. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Vaessen, A. & Blomert, L. (2010). Long-term cognitive dynamics of fluent reading development. *Journal of Experimental Child Psychology*. 105, 3, 213–231.
- Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and language*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1987). *The collected works of L. S. Vygotsky*. New York: Plenum: Press.
- Von Wright, G.H. (1987). *Vetenskapen och förnuftet: Ett försök till orientering*. Stockholm: Bonniers.





# Rörande dialogpedagogik och allmänutbildning

*Biörn Hasselgren, Jan-Erik Johansson och Sverker Lindblad*

Förord: Tillbaka till det glada 70-talet - Det fria  
valets triumf, eller pedagogikens död!<sup>1, 2</sup>

Texten, som följer efter vår inledning här, har ännu en medförfattare nämligen Sverker Lindblad. Det handlar om texten ”Rörande dialogpedagogik och allmänutbildning”, som ursprungligen publicerades för snart 40 år sedan i en uppsattsserie från Pedagogiska institutionen vid Lärarhögskolan i Mölndal (Nr. 17/1976). Här behandlas dialogpedagogikens utveckling under 1970-talet, och hur kritiken av skolan får som resultat att nya former för samspel mellan elev och lärare fokuseras. Vi skrev då om Erling Lars Dale, Mihail Larsen, Paulo Freire, Ulrika Leimar, Elmar Altvater, Freerk Huisken, Michael Masuch, Herbert Gintis och Seymour Sarason, och andra som alla har det gemensamt att de inte längre står i rampljuset.

Om vi ser på debatten idag, ser den ut att handla om andra ting och drivas av andra aktörer: PISA och kvalitet, privatisering, neoliberalism och ”new public management”. Här finner vi maktcentra som EU, OECD, UNICEF, Världsbanken och Internationella valutafonden, där ett resultat är strukturanpassningsprogrammen, vilka kräver mindre offentlig sektor, mindre reglering av löner, pensioner och arbetsvillkor samt privatisering. Här finner vi också världsledande undervisningsteknologiska företag som exempelvis *Pearson Education* och privata vinstdrivande filantroper som *Bridge International Academies*, vilka på nytt aktualiserar utbildningsteknologin och gör att lärare kan ersättas med lågavlönade assistenter genom att undervisningen kontrolleras genom i detalj förberedda manuskript dvs *scripted instruction* (Bretton Woods Project 2014).

Skolan i Sverige pressas mellan privata skolägare, som kan ha säte i skatteparadis, med både ökande vinster och konkurser som i fallet med skolkoncernen John Bauer våren 2013. En majoritet i Sverige (65%) önskade enligt Demoskop 2014 bevara det fria skolvälet. Samtidigt sjunker Sverige som en sten i PISA-studiernas kvalitetsvärld under 2014 (Sveriges television 2014a). Om bara marknaden blir fri utan störande statliga hinder blir allt bra? Bo Rothstein hävdade under en konferens om välfärdsforskning i Oslo 2009, att många svenska välfärdsreformer varit fram-

---

<sup>1</sup> Biörn Hasselgren och Jan-Erik Johansson har skrivit förordet.

<sup>2</sup> Kapitlet har tidigare publicerats i Uppsats 43/1976. Mölndal: Pedagogiska institutionen. Lärarhögskolan i Mölndal.

gångsrika med tanke på social utjämning, dock inte den svenska skolan. Frågan om inte detta var ett missförstånd från hans sida eftersom den svenska skolan gett upp planen om social utjämning, avstod han att kommentera. Vi fick dock svaret några år senare, den 25 mars 2014, på Sveriges Televisions (2014b) hemsida: Det är de lågutbildade föräldrarnas och ”graden av studievana i hemmet” som ger deras barn dåliga resultat. Bilden av skolan som en förstärkare av social olikhet framträder tydligt, om vi får tro massmedia.

Pedagogiken och skolan tar nästan undantagslöst det existerande samhället med dess motsättningar och konflikter mellan rika och fattiga, mellan kapitalägare och arbetarklass, för given och väljer andra förklaringar, som moraliska brister och allmän uselhet, som grunden till fattigdom. Brehony (2000, 188f) ger ett belysande exempel från 1800-talets England. Det är perspektiv som består till exempel när romernas situation diskuteras i många länder – det måste till vitböcker (Regeringskansliet 2014) för att tydliga fakta om det systematiska förtryck romer ständigt varit utsatta för ska komma fram i offentligt ljus.

En första slutsats är alltså att det genomgående temat från vår uppsats från 1976 fortfarande är giltigt: undervisning måste förstås konkret i det samhälle där skolan finns. En artikel av Mattias Nylund (2012) understryker vikten av att ha ett klassperspektiv på skolan: de fattiga kräver inte att bli erkända som minoritet, de vill ha bättre villkor. I USA har man sedan 1960-talet i rad insatser istället försökt utrota fattigdom genom skolsystemet – hittills utan att helt lyckas. Programmet *No child left behind* – NCLB eller *Nickleby*, infört av Georg Bush 2001, framstår som ett inte oproblemiskt försök att styra och kontrollera skolsystemet. Ett försök som senare följs upp av Barack Obama 2009 med *Race to the top*. Sammantaget leder detta till en stark styrning av skolor genom testresultat av olika slag, som i sin tur styr skolornas ekonomi. Meningarna om dessa två program är minst sagt delade, vilket knappast är överraskande. En tydlig konsekvens är stora insatser när det gäller testningar – där *Pearson Education* hittills lyckats väl med att vinna kontrakten, men inte utan problem, om vi får tro massmedia och Huffington Post (Singer 2013).

Det finns en motsättning mellan den fria marknadsstyrda skolan och de resultat den producerar, vilket framgår om vi exempelvis studerar förändringen av den holländska barnomsorgen under de senaste decennierna (Vermehr m fl 2008). Det ser inte ut att vara något problem om kvaliteten i barnomsorgen tydligt och dramatiskt sjunker (Marianne Riksen-Walraven, personlig kommunikation). Den tankefigur som ligger bakom denna för oss märkliga uppfattning är: När marknaden blir perfekt och föräldrarna fullständigt informerade, så kommer föräldrarna att efterfråga den bästa barnomsorgen. Konkurrensen om barnen kommer då självklart att leda till att de bästa institutionerna slår ut de sämsta, varför bristerna automatiskt försvinner och kvaliteten stiger. För anhängare av denna doktrin är det inget problem om kvaliteten faller, det är bara en fråga om tid innan allt löser sig, om vi får tro den fria marknadens anhängare som väntar på att föräldrarna ska bli perfekt informerade.

Privatiseringar av skolan kan också ses som ännu ett försök att minska läroverkostnaderna. Genom skolhistorien ser vi många olika försök att göra lärarna över-

flödiga; stora klasser, utbildade assistenter, språklaboratorier, programmerad undervisning, datorbaserad undervisning osv. Nu finner vi ett förnyat intresse för *scripted instruction* med rötter i Head Start-programmet, som startade i USA 1965. Lärarlönerna är den helt dominerande kostnaden i skolan. Privatiseringen kan genom att lyfta bort pensioner, och genom att rekrytera yngre lärare skapa ett överskott som kan tas ut som vinst. Skolor utan skolgårdar är ett annat exempel på att hålla kostnaderna nere.

Pisastudiens nuvarande ledare Andreas Schleicher förkroppsligar de motsättningar som finns i våra skolsystem. Han bedömdes som barn i den tyska grundskolan som inkompetent för gymnasiestudier och börjar då i en Waldorf-skola. När han slutar där är det med de allra bästa resultat. Vi kan här inte motstå frestelsen att påminna om Stockholms universitets iver att lägga ner lärarutbildningen för Waldorf-skolor som en första insats efter det att Stockholms lärarhögskola införlivades i universitet, en anekdot som speglar det sammansatta i utbildningens värld. Andreas Schleicher har deltagit i den tyska debatten och framställs ibland som den tyska skolans fiende nummer ett. En av hans poänger är att det är möjligt att bygga ett egalitært skolsystem med minimerade sociala effekter och utan att missgynna de bästa eleverna, och att detta framgångsrecept utesluter nivågruppering (Schleicher 2015). Han pekar också på att större klasser är vägen att gå. Men detta är bara en sida av saken – samtidigt har en rad forskare samlat sig i ett upprop mot PISA (Wilby 2014) som Schleicher (2014) avvisar.

Det finns många problem i den här diskussionen, å ena sidan är det lätt att instämma i Schleichers kritik av nivågruppering. Problemet är att hans lista av resultat består av abstrakta, generaliserade principer, som måste klara av mötet med skolverkligheten i de olika länder där de ska tillämpas. Ett exempel: principen om stora klasser kan inte enkelt genomföras i glesbygd utan investeringar i internatskolor och att föräldrarna samtidigt accepterar denna lösning. Men är det säkert att barnen i Härjedalen skulle uppskatta att flytta till ett centralt internat? Vi kan också se till barnfattigdom som motarbetas med stora ekonomiska transfereringar i Norden och i Frankrike, något som inte alls sker till exempel i USA och Australien, vilka befinner sig på botten vid en sådan jämförelse (UNICEF 2008). I USA ser man istället fattigdom som ett problem som kan utbildas bort.

Ett annat problem är diskussionen om Pearson Educations deltagande i utvecklingen av delar av PISA. Det är inte riktigt så enkelt som att det bara handlar om att följa OECD:s regler för upphandling av tjänster, Pearson Education är ett globalt företag inom alla delar av undervisningen och kan också ses som en motpart till många nationalstater. Det är därför tveksamt om det är etiskt försvarbart att ge Pearson Education direkt tillgång information angående delar av utvecklingen inom Pisa, ett problem Schleicher undviker. Det ser ut som om det istället handlar om att följa Världsbankens arbete för att privatisera skolsystemen, och då blir Pearson Educations deltagande en självklarhet för OECD och Pisa.

I det här sammanhanget hör också ekonomen James Heckman (2008) hemma, radikaliteten i hans program är av den arten att det riskerar att glömmas bort. Hans kurva, som sammanfattar en stor mängd studier av utbildningseffekter, visar tydligt

vad som ligger nära till hands att anta; det lönar sig mest att satsa på de allra yngsta barnen, liksom att avkastningen av utbildning när det gäller vuxna är begränsad. De flesta skolsystem gör dock det motsatta, satsar på de vuxna. Heckman understryker också betydelsen av sociala färdigheter, ett område många skolsystem inklusive lärare systematiskt motarbetat och ibland föraktat genom historien, ja även idag. Det räcker nämligen enligt Heckman inte med att satsa på akademisk framgång, utan social förmåga är akademisk framgång endast av begränsat värde.

Det ser alltså ut som att det förhärskande mönstret är privatisering och vinstmaximering och inte utvecklingen av en pedagogik som skulle kunna resultera i en skola för alla barn. Det kan till och med se ut som att det spelar mindre roll om privatiseringarna ger oss en sämre skola, då ju övertygelsen är att allt i det långa loppet kommer att ordna sig, och den bästa undervisningen kommer att bli mycket billigare, och i bästa fall kanske också helt utan väl betalda lärare.

Men om vi för ett ögonblick ser på resultaten från Pisa och Heckmans kurva, är det en annan fråga som gör sig gällande: Vi vill hävda att det krävs en långsiktig och klok demokratisk utbildningsplanering där lärarna spelar en stor roll, och där den egalitära aspekten tillsammans med kompetens sätts i centrum. För Sveriges del ser det ut som om det är dags att inse att Gunnar Myrdal hade rätt när han hävdade att fakta sparkar: Det ser ut som att svensk skola av Pisa sparkas ner i en avgrund vilket kanske inte ens våra utbildningspolitiker kan undvika att upptäcka. Undervisning måste då förstås konkret i det samhälle där skolan finns, det går inte att bygga på abstrakta föreställningar om privatiseringens goda effekter eller på Pisas allmänna resultat.

## Inledning

Debatten om utbildning och undervisning har under 1970-talet kommit att få ett nytt innehåll. Böcker som *Samhälle utan skola* (Illich 1972), *Om skolan inte fanns* (Christie 1972), liksom det återuppväckta intresset för Neills syn på undervisning, som det kommer till uttryck i exempelvis *Fria barn – lyckliga människor* (Neill 1972), kan ses som uttryck för den tveksamhet många känner inför dagens skola. Vi vill här rikta uppmärksamheten mot ett av de förslag om pedagogisk förnyelse som kommit, och som av många uppfattas som lösningen på skolans problem – dialogen. I dialogen ser man möjligheten att rasera murar för att därigenom åstadkomma något nytt och meningsfullare – samtal mellan lärare och elever. Dialogen kan ha olika innebörd. Ibland betonas kommunikationen mellan människor; allt skulle bli mycket bättre om vi verkligen förstod varandra och verkligen lyssnade på vad andra sade. I andra fall betonas medkänslan; vi måste förstå och sätta oss in i andras situation – en känslomässig reaktion mot vad man vill uppfatta som relationell och kunskapsinriktad undervisning.

Dessa upplevelser och antaganden saknar inte grund, vilket bidrar till att ge dem genomslagskraft. Men såväl bestämning av problemen som förslagen till problemlösning saknar i stor utsträckning förankring i en klarare uppfattning om vad allmänutbildning egentligen har för funktion. Man kommer därför lätt att syssla

med skenproblem, samt ge utopiska förslag till lösningar på dessa, för att återställa sakerna till dess rätta ordning.

Den svenska pedagogiska forskningen är förankrad i anglosaxisk forskning, i vilken metodproblemen ofta fått egenvärde (Kallós 1974). Dialogpedagogiken har från dessa utgångspunkter fått en klar anknytning till induktiva undervisningsmetoder, metoder som innebär att eleven sammanställer sina erfarenheter av egen kraft, s k upptäckande undervisning. Det är genom den egna upptäckten sann kunskap bildas. Den bästa kunskapen får man genom konkreta erfarenheter, erfarenhetsmässig inläring. Dessa metodiska traditioner inriktas mot elevernas aktiviteter istället för mot undervisningens innehåll. Aktiviteten får egenvärde. Eleven skall hållas sysselsatt genom motiverande undervisningsmetoder (Nuthall & Snook 1975; Shulman & Keislar 1966). Från dessa utgångspunkter har även diskussionen kring dialogpedagogik i skolan i stor utsträckning förts. Man har i debatten sett dialogpedagogiken som ett sätt att få eleverna att arbeta, samtidigt som man anser sig erhålla ett bättre klassrumsklimat.

Syftet med denna uppsats är att söka belysa några av de centrala problem man stöter på i arbetet med att omsätta dialogpedagogikens abstrakta idéer i praktisk handling. Vi vill skissera riktlinjerna för ett perspektiv på skola och förskola, som bättre förklarar det upplevda behovet av dialogpedagogik. Uppsatsen behandlar fenomenet dialogpedagogik från tre utgångspunkter vilka i och för sig kompletterar varandra, men som också kan ses som fristående och därför kan utgöra underlag för från varandra skiljda diskussioner. De tre utgångspunkterna är här: (i) den svenska dialogpedagogikens teoretiska förankring, (ii) dialogpedagogiken omsatt i svensk undervisningspraxis, samt (iii) dialogpedagogikens relationer till samhället utanför skolan. Vi har under (i) utgått från Erling Lars Dales uppfattning om undervisning som den kommer till uttryck i *Pedagogikk og samfunnsforandring*, samt den kritik Mihail Larsen riktar mot Dale i *Ideologi og videnskap i det borgerlige samfund – Kritik af den kulturradikale pædagogik*. Under (ii) utgör Ulrika Leimars Ltg-metod utgångspunkten för en granskning av de problem som uppstår vid valet av objekt för en dialogpedagogiskt förankrad undervisning.

## Erling Lars Dale: Pedagogik och samhällsförändring

Dale betraktas ibland som en radikal kritiker av etablerad pedagogik. Han går till hårt angrepp mot framför allt olika varianter av undervisningsteknologi, liksom samvärdet mellan utbildning och kapital. Den kontinentala, progressiva utbildningsforskningen med företrädare som Altvater (1971), Huisken (1972) och Bourdieu och Passeron (1970) har inte influerat Dale. Istället är det Frankfurterskolan, speciellt Habermas (1969) och nyhegelianerna, som påverkat Dale genom normmän som t ex Skjervheim (1969). För den norska pedagogiska forskningen har Dale inte mycket till övers utan ställer sig i stark opposition till denna.

Dale har utkommit med bl a böckerna *Pedagogisk kritik, Inføring i dialektisk pedagogikk* (1973a, b) och *Skolreformer og næringslivet* (1974a). Vi utgår i detta sammanhang

från *Pedagogikk og samfunnsforandring*<sup>3</sup> (Dale 1972), Dales avhandling för magistergraden. I den vill han beskriva den etablerade pedagogiken, göra upp med dess vetenskapsteoretiska grunder samt skissera en alternativ pedagogik. Han vill här också belysa sambandet mellan pedagogik, politik och ekonomi.

Dale beskriver den etablerade pedagogikens teori genom referat av ett antal böcker i pedagogik. Hans konkreta exempel består av fallbeskrivningar, en som visar hur skoladministrationen löser ordningsfrågor och en som beskriver hur psykologen agerar när skoladministrationen har misslyckats. Med utgångspunkt från dessa fallbeskrivningar riktar Dale kritik mot den etablerade pedagogiken, främst för att den är inriktad mot instrumentella teorier, vilka enligt Dale endast fungerar tekniskt-manipulativt. Han vänder sig också mot pedagogikens pragmatiska, positivistiska inriktning och dess förankring i naturvetenskaplig forskning. Den etablerade pedagogiken har enligt Dale ett manipulativt kunskapsintresse. Man vill påverka eleven och förändra hen genom att undanhålla handlingens avsikter. Eleven blir ett objekt i naturvetenskaplig mening, som påverkas och förändras genom lärarens/teknikerns handlingar. Objektiveringen av eleven leder enligt Dale till att elevernas handlingar underkänns. Eleven ser också sig själv som ett objekt utsatt för yttre krafter.

Dale ser undervisningen som en fråga om antingen praxis eller teknik. Den etablerade pedagogiken är undervisning som teknik, där lärare och elev står i ett subjekt-objektförhållande till varandra, som är möjligt att förändra och där avsikten med handlingarna döljs. Det ges inga möjligheter till dialog med undervisningens innehåll i centrum. Förmågan att undervisa kommer inte att utvecklas, teorierna utnyttjas utan att berikas.

I kritiken av den traditionella psykologin presenterar Dale ett antal läroböcker, för att visa hur administration och psykolog arbetar utifrån en teknisk förståelse av problemen. Dale förutsätter att teknisk insikt leder till teknisk handling så att; läsning av lärobok → inläring av teknik → tekniska handlingar.

Dale söker inom en filosofisk referensram visa att objektiviseringsprincipen är ohållbar både inom forskning och inom utbildning. Han menar att det specifikt mänskliga är att stå i ”kommunikation”, vilket leder honom till antagandet om en fundamental skillnad mellan naturvetenskaper och forskning kring människor. Från dessa utgångspunkter visar Dale hur eleven kan genomskåda lärarens tekniker, genom att upptäcka avsikten bakom t ex elevvården.

Dale granskar också den antiauktoritära pedagogiken, vilken för Dale framstår som lika teknisk och auktoritär som undervisningsteknologin, då den använder icke-påverkan som teknik. I detta sammanhang presenterar Dale sin egen modell ”den dialektiska pedagogiken”, där det är ”saken” som blir objektet för de två subjekten, läraren och eleven. ”Danning” är den term han väljer för den dialektiska pedagogiken där det är objektet som påverkar de två subjekten. I ”praxis” visar man avsikten med sina handlingar. Lärare och elev kommer i ett subjekt-subjektförhållande, där handlingarnas innebörd lyfts fram genom kritisk reflektion. I dialogen

---

<sup>3</sup> Citaten är hämtade ur Dale (1974).

försöker man inte övertala den andre, man försöker övertyga hen. Dale menar att undervisning med nödvändighet innebär påverkan, men att denna påverkan skall grundas på innehållet undervisningen. Det gäller att "låta objektet framträda för eleverna" (Dale 1974, 146) eller "den gemensamma sak som ligger mellan deltagarna i den pedagogiska situationen" (Dale 1974, 145). Genom att undervisningen utgår från innehållet erhåller eleverna frihet relativt läraren. "Det är det mellanliggande ämnet, det som den pedagogiska praxis rör sig om som, som innehåller påverkansmomentet, inte pedagogen." (Dale 1974, 148) Genom denna praxis, baserad på objektet, menar Dale att eleverna erhåller en medveten ledning. Denna leder till att elevernas praxis kommer att stå i överensstämmelse med rätt insikt. För att möjliggöra kritisk reflektion över undervisningens utgångspunkter, måste undervisningen baseras på "saken", vilket innebär att mål och medel utgör en helhet. Dales försök att visa på sambandet mellan etablerad pedagogik och ekonomiska, politiska intressen, lämnar vi utanför denna framställning. För en mer ingående granskning se Larsen (1972).

Mihail Larsen väljer i sin "kritik av den kulturradikale pædagogikk" (Larsen 1972) Dale som utgångspunkt. Det övergripande problem som Larsen diskuterar, med utgångspunkt i studentrevolten i slutet av 1960-talet, är de intellektuellas roll i arbetet med att förändra samhället. Ett klassiskt problem som bl a Gramsci (1967) och Althusser (1976) behandlat. Larsen tillhör dock inte denna tradition utan snarare den tradition Masuch (1974) och Altvater och Huisken (1971) företräder. Denna skapitallogiska tradition utgår från omläsningar av Marx politiska/ekonomiska skrifter, främst *Kapitalet* och *Grunddragen i kritiken av den politiska ekonomin*. Kapitallogikerna strävar efter att framarbete strikta begrepp och relationer mellan dessa begrepp, för att studera olika tendenser i den historiska utvecklingen. Man visar på olika tendenser och betingelser för formandet av "kulturer". Larsen måste i sin analys av olika läroplansteorier gå utöver dessa förutsättningar. Även här för han fram kontinentala traditioner men också specifikt danska.

Larsens syfte är att söka klargöra de intellektuellas ställning i det borgerliga samhället, samt vilka möjligheter det finns för deras arbete. Ett första steg, menar Larsen, är att göra upp med "radikalismen" för att få till stånd ett radikalt intellektuellt arbete. Larsen utgår i sin analys från utvecklingen under efterkrigstiden, återuppbyggandet av det västerländska samhället, med kravet på bl a en värderingsneutral skola. En skola genom vilken man skall motarbeta nazism och kommunism, båda faror då de står för en genompolitisering av samhället. Utvecklingen strävar mot demokratisering och avpolitisering av utbildningen. Betingelserna är ideologiskt anti-fascism och anti-kommunism. Politiskt pågår det kalla kriget under det att kapitalismen stabiliseras.

Vid granskningen av den pedagogiska utvecklingen finner Larsen den individuella kompetensen, den subjektiva färdigheten, i centrum. Ett uttryck för den traditionella synen på individen; en individ i allmänhet som lever i en allmän, abstrakt verklighet. Bristerna i denna uppfattning kommer, enligt Larsen, klart till uttryck när det gäller att ange praktiska lösningar för såväl allmänna som specificerade

problem av både vardagligt och vetenskapligt ursprung. Vetenskapen blir under dessa betingelser värdeneutral och symptomorienterad, vilket framför allt visar sig i samhällsvetenskaperna. Resultatet blir en oförmåga att ge lösningar på praktiska problem, med forskarens liksom psykologens och sociologens omyndigförklaring av sig själva som följd. Man kan inte råda andra och man vet inte vad som kommer att hända.

I diskussionen om de intellektuellas roll utgår Larsen från att det idag inte existerar renodlat intellektuella och manuella arbeten i arbetsprocessen. I dagens samhälle utnyttjas allt fler vetenskapliga tekniker. Det finns inte längre plats för stora andar. Dagens intellektuella står därför inför uppgiften att verka för en vetenskapskritisk och didaktisk praxis. Under det kalla krigets femtiotal var trycket på de intellektuella hårt. Få vågade vara kritiska mot det etablerade samhället. Utgångspunkterna för kulturellt arbete var osynligt givna. Samhället kom emellertid att utvecklas i motsättning till de borgerliga idealen om frihet och självförverkligande. Detta gav betingelserna för en borgerlig radikalism, kulturradikalismen. I kulturradikalismen söker man förbättra samhället genom att vända åter till dess eviga värden, ”en radikalisme, der – gennem immanent og sympatisk kritik – søger at genetablere en formodet tidligere eksisterende autensitet i det borgerlige samfund; udmøntet konkret f.eks. i en fornyet radikal forståelse af det borgerlige frihedsideal fra den franske revolutionstid” (Larsen 1972, 54). Kulturradikalismen ger sig härmed ingen möjlighet att förstå bristernas uppkomst. Man saknar historisk förståelse av utvecklingsprocessen, ser bristerna i samhället, men kan inte förklara dem. Ofriheten, förtrycket av individen, blir en abstrakt företeelse lossriven ur sitt sammanhang. Istället för att granska individernas betingelser river man loss deras reflektioner. Som strutsen sticker huvudet i sanden försöker man lösa problemen genom att inte nämna dem. Larsen menar att kulturradikalismen försöker bygga upp ett gott samhälle baserat på justeringar av kapitalismens avigsidor, under det att den socialistiska radikalismen menar att detta kan ske endast om man ändrar den ekonomiska basen för samhället. Det socialistiska samhället skall förverkliga de borgerliga idealen.

I sin kritik av Dale utgår Larsen främst från *Pedagogik og samfunnsforandring* (Dale 1972). I kritiken av Dale trycker Larsen på det abstrakta tillvägagångssättet. Dales utgångspunkter är en tudelad analysmodell, som består av en filosofiskt inriktad ideologikritik samt en kritik av den politiska ekonomin, som har formen av en sociologisk, kritisk framställning.

Dales kritik har enligt Larsen genomgående två drag. Dels är den filosofisk i traditionell bemärkelse i det att Dale talar om allmänna, abstrakta förhållanden, eller om den enskilda abstrakta människan, fri från konkreta bestämningar. Dels är Dale huvudsakligen intresserad av pedagogik ur ett etiskt, moraliskt perspektiv, vilket visar sig i hans argumentation, där han med citat framställer sina motståndare som tagna på bar gärning. Larsen menar att Dales brister bottnar i förståelsen av sambandet mellan politik och ekonomi och därmed Dales samhällsteori. När Dale skisserar ett alternativ till ett borgerligt samhälle, hamnar han därför i en kulturradikal position och förespråkar just den samhällsteori han vill undslippa. Detta gör Dale



genom att han, med Larsens ord, förutsätter ”det onde samfund og det på bunden gode menneske” (Larsen 1972, 194). Denna tanke om den goda människan och det onda samhället, är vad Dale vänder sig mot i sin kritik av den ”antiauktoritära” pedagogiken. Dales bristfälliga samhällsteori leder honom således, enligt Larsen, till att samtidigt förkasta och anta en kulturradikal position.

Larsen uppehåller sig också vid Dales modell för den ”dialektiska pedagogiken”, de två subjekten som förenas i sitt studium av objektet. Larsen ifrågasätter här förutsättningarna för ett subjekt-subjektförhållande i ett borgerligt samhälle. Han menar att människor med nödvändighet står i ett objektförhållande till varandra. Det ges inga möjligheter till en förutsättningslös dialog. På samma sätt vänder sig Larsen mot Dales abstrakta bestämning av ”saken”, objektet som skall framträda i dialogen, saken som det påverkande elementet i dialogen och som bygger på ett gemensamt intresse just för denna. Larsens invändningar avser här Dales beskrivning av det gemensamma intresset som en psykologisk klimatfaktor.

När Dale bestämmer det gemensamma intresset, faller han således själv offer för sin egen kritik av psykologiserandet inom pedagogiken. Ett annat problem är var ”saken” kommer ifrån. Dale framställer oproblematiskt saken som något givet. Larsen hävdar däremot att saken alltid är partisk och:

forudsætter og implicerer en mængde sociale, politiske, historiske og økonomiske forhold – ikke som en ekstern, men som en intern relation. Fordi saken er et produkt og en reproduktion af samfundsmæssige forhold, der som nødvendig effekt har en fortsatt produktion og reproduktion af sociale klasser, hvis interesser er antagonistiske. (Larsen 1972, 208)

Dale ser den etablerade pedagogiken som ett stöd för utbildning, teknisk pedagogik och som ett hinder för utbildning som pedagogisk praxis. Larsen menar att för individen i ett borgerligt samhälle är utbildning den enda möjliga formen, det är fel att se skolan som undertryckande. Den är det för den enskilda personen, men för individen är skolan en förutsättning för reell frigörelse, på samma sätt som den industriella utvecklingen är det. Larsen menar att distinktionen mellan utbildning och utbildning endast är en upprepning av den traditionella synen på motsättningen mellan kultur och civilisation. En klassisk kulturradikal uppfattning som ser ett samhälle med människan i centrum stå i motsättning till den tekniska industriella utvecklingen.

Parallellt med teknologins framväxt i det borgerliga samhället ser Larsen hur undervisningsmetodikerna frigörs från den traditionella pedagogiken, samtidigt som den anpassas till vetenskapernas utveckling. Vi kan inte använda en filosofisk, formell och abstrakt bestämd undervisningsmodell härledd från den klassiska pedagogiken. I stället utvecklas idag praktiskt-empiriskt baserade ämnesmetodiska undervisningsformer. Larsen betonar att en reell frigörelse förutsätter ämnesmässig kompetens.

Både formen och innehållet bestäms genom ämnesmetodikerna, som har sitt ursprung i utvecklingen av vetenskapligt utformade arbetsprocesser och därmed i industrialiseringen. Larsen betonar att det faktum att människans frigörelse har sina

grade i en socialt organiserad och vetenskaplig produktion dock inte får leda till tron på att teknologin är den enda möjliga formen för utveckling.

För att summera; Dale formulerar sin pedagogiska modell utifrån uppfattningen att det är *kommunikationen* mellan människor som skapar och upprätthåller samhället. I sin pedagogik ser Dale lärare och elever båda som *subjekt*, som riktar sig mot objektet för undervisningen. De båda subjekten möts i en dialog utifrån objektet. Genom dialogen kommer man till rätt insikt, vilket enligt Dale sedan också leder till rätt handling. Dialogen bestämmer således *formen* för undervisningen, men säger inget om innehållet. Larsen vill visa att undervisningens innehåll och form bestäms av produktionens och vetenskapernas utveckling och att det alltså inte är en tillfällighet att vi har de ämnen vi har. Vidare menar Larsen att lärare och elever inte kan stå i ett subjekt-subjektförhållande, Dales ”dialektiska danning” är en omöjlighet, den enda möjliga formen är utdanning.

## Ltg – en dialogpedagogisk ansats i skolan

Vi avser i detta avsnitt att undersöka ett exempel på en dialogpedagogisk ansats i skolan, genom att granska Ulrika Leimars Ltg-metod (Leimar 1974). Ltg-metoden har vunnit erkännande som både pedagogiskt nytänkande, den har exempelvis erhållit Utbildningstidningens ”Guldefelefant” 1974 (*Utbildningstidningen* 1975), och som tillämpbar metod i skolan (t ex *Lärartidningen* 1976). Metoden tillämpas också ute i skolorna, men information om i vilken omfattning saknas.

Då Ltg-metoden redan granskats från utgångspunkter liknande våra (Hasselgren 1976), kommer vi i detta sammanhang att begränsa oss till att studera hur metoden i praktiken behandlar dialogen och därmed också hur metoden behandlar saken/objektet. Leimar hänvisar i sin metodpresentation inte direkt till någon pedagog, som mer exklusivt kommit att syssla med dialogpedagogik, men ansluter sig i sin analys av konventionell metodik och dialogpedagogik till Paulo Freires språkbruk (Freire 1972). I samband med ett symposium kring Ltg-metoden ansluter sig Leimar dock mer oförbehållsamt till Freires syn på undervisning (Albihn & Hasselgren 1975).

Efter det att Leimar publicerat *Ltg – läsning på talets grund* (Leimar 1974) har Freires bok *Utbildning för befrielse* (Freire 1975) utkommit. Här presenterar Freire den metod han utvecklat och tillämpat vid alfabetisering i Brasilien. Det är därför intressant att jämföra de metodanvisningar Leimar och Freire ger, och som klarare uttrycker vilken innebörd man i praktiken lägger i begreppet dialogpedagogik. Först dock ett påpekande; Leimar har utarbetat sin metod för lågstadieundervisning i svenska, medan Freires metod är avsedd för alfabetisering i Latinamerika. (Beträffande de speciella förutsättningar som är för handen vid dialogpedagogik och barn se Jansson 1975).

Ltg-metoden består av fem i ordning återkommande faser. Från våra utgångspunkter är det Fas 1 (samtalsfasen) och Fas 2 (dikteringsfasen), som är av primärt intresse, då läraren i faserna tre, fyra och fem lämnat dialogen för att på en indivi-

dualiserande grund tillämpa sina läsutlärningsfärdigheter. Leimar sammanfattar själva de två första faserna på följande sätt:

### Fas 1. Samtalsfasen

Vid övningar i grupp byggs ”ordmaterialet” upp vid samtal som barnen för i samband med iakttagelser av ett föremål, ett händelseförlopp, en situation, ett ”experiment” osv. Samtalet kan föras under en rubrik, t ex ”Om hus”, ”Skolvägen”, ”Om katter”, ”Om glass”, ”Vädret idag”, ”Om gamla människor”. Gruppen som helhet har ett rikare ordförråd än flertalet enskilda individer. Genom att barnen ur gruppens gemensamma ordförråd – vid behov med tillskott från läraren – söker sig fram till riktiga benämningar på objekt och egenskaper, övas deras förmåga till verbal kategorisering upp och utvecklas begreppsbildningen och förmågan till språklig precisering. (Förmågan att *beskriva* uppövas speciellt i samband med LMN-laborationerna<sup>4</sup>.) Gruppdynamiken i samband med direkta förstahandsupplevelser ger gynnsamma inlärningseffekter.

### Fas 2. Dikteringsfasen

Dikteringsfasen kan inträffa i direkt anslutning till samtalsfasen eller också komma någon dag senare (t ex ”På teatern” – dagen efter ett gemensamt teaterbesök.)

När det gäller en grupp, diskuterar sig barnen tillsammans fram till och kommer överens om formuleringarna av text, som läraren skriver t ex på ett blädderblock medan barnen sitter i en krets framför blädderblocket och ser på. Varje mening som formuleras för att skrivas ner måste godkännas av hela gruppen innan läraren skriver den eftersom ”berättelsen” alltid har sin utgångspunkt i någon gemensam erfarenhet barnen gjort. Tillfälle till diskussioner uppstår här på ett naturligt sätt inbördes bland eleverna. De kunniga ger av sitt ordförråd till de mindre försigkomna. Barnen får se och uppleva hur fraserna analyseras fram ur deras språk. ”När man skriver säger man en sak i taget och sätter punkt.” När frasen eller meningen skrivs ljudar barnen vad man kommit överens om vad läraren skall skriva. Före och efter ljudningen uttalas meningen med naturlig intonation. Förbiser man intonationen, sker ett allvarligt metodiskt missgrepp. Dikteringsfasen ger barnen tillfälle till fri undersökning. Varje barn får möjlighet att efter sin förmåga iakta och undersöka sambandet mellan talade ljud och skrivna tecken. (Leimar 1974, 88-90)

Leimars metदानvisningar beträffande ”dialogen” och ”objektet” kan jämföras med Freires metदानvisningar beträffande förberedelserna för dialogen:

Fas 1. Att undersöka ordförrådet hos den grupp man arbetar med. Denna undersökning genomförs under informella möten med områdets invånare. Man väljer inte bara de ord som innehåller den största existentiella meningen (och därför också det största existentiella innehållet), utan också typiska talesätt såväl som ord och uttryck kopplade till erfarenheter hos gruppen ifråga. Dessa intervjuer avslöja

---

<sup>4</sup> LMN: Ett utvecklingsprojekt som rör låg- och mellanstadiets naturorienterande ämnen.

## SKOLA, LÄRARE, SAMHÄLLE

längtan, frustrationer, misstro, hopp och ett behov att delta. Under denna inledande fas bygger lärargruppen upp goda relationer och upptäcker ofta en oväntad rikedom och skönhet i folkets språk.

Arkivet hos Tjänsten för kulturell tillväxt vid universitetet i Recife innehåller studiet av ordförrådet i urbana och lantliga områden i nordöstra och södra Brasilien. Dessa är fulla av exempel liknande de följande: ”Det är svårt att stå ut med januari månad i Angicos”, sa en man från Rio de Grande del nortes uppland, ”för januari är en tuff kille som får oss att lida.” Janeiro em Angicos é duro de se viver, porque janeiro é cabra danado para judiar de nós.)

”Jag vill lära mig läsa och skriva”, sa en analfabet från Recife, ”så att jag kan sluta vara andra människors skugga.”

En man från Florianópolis: ”Folket har ett svar.”

En annan sa med sårad röst: ”Jag är inte arg för att jag är fattig, men för att jag inte kan läsa.”

”Jag har gått i världens skola”, sa en analfabet från landets södra del, något som fick professor Jomard de Brito att i en uppsats fråga: ”Vad kan man tänkas ”lära ut” till en vuxen som säger sig ha gått i ”världens skola”?”

”Jag vill lära mig läsa och skriva, så att jag kan förändra världen”, sa en analfabet från Sao Paulo för vilken att veta helt riktigt betydde att ingripa i sin verklighet.

”Folket får en skruv i sitt huvud”, sa en annan smått esoteriskt. Och när han tillfrågades, vad han menade svarade han i termer som avslöjade fenomenet med folkets uppvaknande: ”Det är vad som förklarar att du, professorn, har kommit för att prata med mig, folket.”

Sådana påståenden förtjänar att tolkas av specialister, för att kunna skapa ett effektivare instrument för pedagogens handlande. De generativa ord som ska användas i programmet borde komma fram från dessa fältundersökningar av ordförrådet, inte från pedagogens personliga inspiration, oberoende av hur skickligt han skulle kunna konstruera en lista.

Fas 2. Val av de generativa orden ur det ordförråd som studerades. Följande kriterier bör styra valet:

- (a) rikedom på fonem,
- (b) fonetisk svårighet (de utvalda orden bör motsvara språkets fonetiska svårigheter, och placeras i en följd som gradvis rör sig från lättare till svårare ord.)
- (c) pragmatisk tonvikt vilket innebär ordets engagemang i en given social, kulturell och politisk verklighet.

Professor Jarbas Maciel har kommenterat att ”dessa kriterier innesluts i följande semiotiska kriterier: det bästa generativa ordet är det som i sig kombinerar den högsta ”procentsatsen” av syntaktiska kriterier (fonemisk rikedom, komplex fone-

misk svårighetsgrad, teckengruppens och stavelsernas ”manipulerbarhet”), av semantiska kriterier (större eller mindre ”intensitet” i förbindelsen mellan ordet och det ting som symboliseras, den högre eller lägre förmågan till medvetandegörande som ordet potentiellt innehåller, eller den helhet av sociokulturella reaktioner som ordet genererar i den person eller grupp som använder det.)”

Fas 3. Skapandet av ”kodifieringarna”: framställning av existentiella situationer typiska för den grupp man arbetar med. Dessa framställningar fungerar som utmaningar, eftersom de kodade situationsproblemen innehåller element som ska dechiffreras av grupperna under samarbete med samordnaren. Diskussioner kring dessa kodifieringar kommer att leda grupperna i riktning mot en mer kritisk medvetenhet samtidigt som deltagarna börjar lära sig läsa och skriva. Kodifieringarna representerar kända lokala situationer, som emellertid öppnar perspektiv mot analyser av regionala och nationella problem. De generativa orden sätts in i kodifieringarna, graderade efter sin fonetiska svårighetsgrad. Ett generativt ord kan innehålla hela situationen, eller också hänför det sig bara till ett element i situationen.

Freire aktualiserar här några av de problem som en dialogpedagogisk undervisning (jfr Freire 1972; Jansson 1975) medför, och som Leimar i sina metodanvisningar förbigår, och utan påpekanden överlåter åt den enskilde läraren att fundera över:

- Vilka konsekvenser för undervisningen får elevernas sociala tillhörighet, deras bakgrund och erfarenheter? En skolklass är oftast sammansatt av elever från olika sociala skikt och klasser.
- Vilka konsekvenser för undervisningen får lärarens sociala tillhörighet? Lärare kan ha olika social bakgrund, utbildning och samhällssyn. Samtidig tillhör läraren ett socialt skikt och har bestämda uppgifter och åligganden och arbetar under de villkor som ges i undervisningen.
- Vilka konsekvenser för undervisningen får läroplanen och de ramar som finns för undervisningen?

Utan att i metodanvisningarna till en dialogpedagogik beakta dessa för dialogen grundläggande förutsättningar, förvandlas lätt dialogpedagogiken till en fråga om samtalsmetodik (jfr Dales kritik av Neils antiauktoritära pedagogik i Dale 1972).

I Ltg-metoden genereras objektet för dialogen godtyckligt i mötet mellan lärare och elev i samtalsfasen. Ltg-metoden ger härvidlag inga anvisningar beträffande objektvalet, förutom att det i subjektiv mening skall vara aktuellt för eleven. Läroplanens K (konkretion) i MAKIS kan här ses som riktmärke. Objektvalet ger dock läraren goda förutsättningar för en integrerande undervisning i svenska och andra undervisningsämnen, vilket lärarna också utnyttjar (Leimar 1974; Hasselgren 1974).

Ltg-metoden är helt centrerad kring att lära eleven läsa. Metoden överlåter åt den enskilde läraren att göra samtalsfas och dikteringsfas till antingen ett samtal i största allmänhet eller till en dialog. Vilka är förutsättningarna för lågstadieläraren av idag att gå in i dialog med eleven?

Sammanfattningsvis: Ltg-metoden kan ses som ett exempel på dialogpedagogik utvecklad ur praktiska erfarenheter av undervisning inom svensk allmänutbildning. Vi vill här visa:

- att dialogen har en instrumentell funktion. Undervisningens mål är givna och dialogen fungerar som teknik för att nå dessa mål.
- att sättet att bedriva undervisning ses ur psykisk-motivationellt perspektiv. Avsikten är att skapa ett bättre undervisningsklimat ur rådande förhållanden.

Inom de ramar och normer som är för handen fungerar alltså dialogen som teknik, dels för att uppnå bestämda resultat, dels för att göra undervisningen behagligare.

### Dialogpedagogik och samhällsförändring

Införandet av dialogpedagogik i den svenska allmänutbildningen kan ses som ett försök till förändring av skolans verksamhet. Detta har emellertid inte inneburit att man också sökt klargöra förutsättningarna för förändringsförsöken och hur de bestäms av relationen mellan utbildning och samhälle. Istället för att försöka göra en analys av utbildningen och dess funktioner i samhället, har man sett dialogen som något i sig. Vi vill granska förhållandet mellan dialogpedagogik och samhällsutveckling för att undersöka huruvida dialogpedagogiken innebär försök till förändring, eller försök till anpassning till de krav som ställs på undervisningen.

Utbildningssystemet fungerar inte i ett socialt vakuum. Lärare och elever ingår i den rådande samhällsformationen på ett sätt som ger bestämda förutsättningar för undervisningen såväl erfarenhetsmässigt som ideologiskt. Utbildningssystemet är inte självförsörjande utan måste bekostas av medel från annat håll i samhället. De samhällsekonomiska utgifterna måste således ses i relation till de funktioner utbildningen har i samhället för att bli förstaeliga.

Materiellt måste utbildningens rådande funktioner och förmåga att uppfylla dessa funktioner relateras till näringslivet, till produktionen. Staten, som har ansvar för utbildningen och ombesörjer densamma, producerar i sig inte de ekonomiska förutsättningarna. Det sker endast i produktionen. I förlängningen innebär detta att utbildningen också måste producera arbetskraft som direkt eller indirekt är anpassad till samhällets ekonomiska bas.

Produktionen kan ses ur två perspektiv. För det första som arbetsprocess där intresset riktas mot vad man gör, dvs omvandlingen från råmaterial till produkt. För det andra som värdebildningsprocess, där värdet bestäms av mängden arbete som läggs ned i omvandlingen av råmaterial till produkt, och där produkten som sådan är ointressant. Arbetet i produktionen kräver bestämda kvalifikationer för att ge produkter och värden på ett räntabelt sätt. Arbetskraften måste utbildas för att kunna fylla dessa krav.

Masuch (1974) ställer upp tre olika former av kvalifikationer för deltagande i industriell produktion:

- intensitetskvalifikationer (flid, udholdenhed, ligeledes mere abstrakte ”arbejdsdyder” såsom praecision, pålidelighed osv.)
- produktive kvalifikationer (dydighed, arbejds erfaring)
- innovative kvalifikationer (videnskabelige kvalifikationer)

De innovativa kvalifikationerna ser vi som uttryck för en utveckling där arbetsprocessen reduceras till sina enkla beståndsdelar genom mekaniseringen. Vi förbigår denna typ av kvalifikationer här. De intensiva och produktiva kvalifikationerna uttrycker de två sidorna hos produktionen (jfr ovan) skilda sidor hos samma process. I produktionen är arbetskraften underordnad kapitalet, inte bara genom att det är bestämt vilka varor som ska produceras, utan också genom att arbetsprocessen styrs av maskiner. Produktionsinriktningen är underställd värdebildningsprocessen och arbetets kvalitativa karaktär bestäms av produktionsmedlens utformning. De ökande omkastningarna av produktionsinriktningen och den allt snabbare takt i vilken maskiner, anläggningar etc. blir föråldrade leder till att de produktiva kvalifikationerna blir allt svårare eller omöjliga att bestämma på ett rimligt sätt. Samtidigt ökar det fasta kapitalets andel (Låginkomstutredningen; SOU 1970:71). Utrustningen blir allt dyrare, vilket kräver varsamhet och pålitlighet hos dem som arbetar, för att dyra produktionsstopp skall undvikas. Det integrerade produktionssystemet kräver vidare förmåga till samarbete såväl inom som mellan olika nivåer i systemet. Sammantaget leder detta till att de intensiva kvalifikationerna kommer i förgrunden. Under dessa betingelser måste arbetskraften vidare besitta "positiva" egenskaper i form av samarbetsvilja och flexibilitet samt självkontroll istället för extern kontroll.

Vi har utgått från kvalifikationer för deltagande i produktionsprocessen. Men detta är endast den ena sidan av utbildningens funktion. Arbetet i produktionen sker under rådande samhällsförhållanden, som måste uppfattas som legitima för de deltagande. Althusser uttrycker detta sålunda:

En absolut nödvändig betingelse för arbetskraftens reproduktion är alltså inte bara en reproduktion av dess "kvalifikation" utan även av dess underkastelse under den härskande ideologin eller denna ideologis "praktik". Men noga räknat räcker det inte att säga "inte bara utan även", ty det är tydligt att *det är genom och i den ideologiska underkastelsens former som reproduktionen av arbetskraftens kvalifikation säkras.* (Althusser 1976, 113)

För att utbildningen skall kunna bidra till reproduktionen av produktionen krävs alltså inte bara en arbetskraft med förmåga att utföra visst arbete. Det krävs också av utbildningen att arbetskraften uppfattar rådande förhållanden som riktiga och rättvisa.

Den senare sidan har stått i centrum för den pedagogiska debatten under relativt lång tid. Man har t ex behandlat den som en fråga om indoktrinering (Palm 1968) eller som manipulation till överflödskonsumtion (Illich 1972). Det är dock relationen till produktionen som är det centrala, vilket Gintis visar i sin kritik av Illichs syn på skolans funktion:

Det verkar klart att skolan inpräglar värden som foglighet, grad av underordning som motsvarar olika nivåer i produktionshierarkin, och motivation enligt yttre belöningar. Det verkar också sant att den inte belönar utan bestraffar kreativitet, självinitierat, kunskapsmässigt flexibelt beteende. Genom att hämma den fulla utvecklingen av individuell kapacitet för meningsfull individuell aktivitet, producerar skolan det resultat som Illich hävdar: individen som passiv mottagare ersätter in-

## SKOLA, LÄRARE, SAMHÄLLE

dividen som aktiv agent. Men bindningen till det vidare samhället utgörs av produktion snarare än konsumtion. (Gintis 1972, 89)<sup>5</sup>

Utbildningen kan inte ses som något i sig, utan måste ses i förhållande till utvecklingen inom produktionen, vilken kännetecknas av en ökad specialisering med snabbare omkastningar av produktionsinriktningen. Vidare styr och organiseras produktionsmedlen arbetet. Produktionen ställer således följande krav på utbildningen:

- Ett ökat krav på intensiva kvalifikationer beträffande arbetskraften. Detta skall dock relateras till den ökade satsningen som görs beträffande forsknings- och utvecklingsarbete i industrin (Mandel 1974), dvs även ett krav på innovativa kvalifikationer hos en grupp löntagare, som har till uppgift att öka produktiviteten i arbetet.
- Krav på flexibel arbetskraft.
- Krav på självkontroll hos arbetskraften. Samarbetsvilja, förmåga att ta ansvar, att arbeta med precision.
- Krav på acceptering av rådande förhållanden och den egna positionen i produktionsförhållandena.

Det fjärde kravet är väsentligt, då det utgör en förutsättning för de tre andra kraven. De två första kraven återspeglar produktionens aktuella situation, under det att det tredje kravet är en följd av denna situation.

Det svenska utbildningssystemet har förändrats. Utvecklingen har gått mot längre utbildningstid, såväl obligatorisk som frivillig; sammanhållna klasser; ett ökat ansvar vad gäller val av studier och yrke; införandet av olika specialister på skolproblemen.

Det har skett en stor samhällsekonomisk satsning på utbildning under samhällsförändrande förtecken. Man menade från ansvarigt håll att denna satsning skulle resultera i en ökad ekonomisk tillväxt. Vidare förklarades social position vara resultatet av skolframgång – utbildningsnivån förklarade skillnader i lön och status. Satsningen på utbildning skulle leda till utbildningsjämlighet, som i sin tur skulle resultera i att även skillnader i lön och status minskades (jfr Bengtsson 1972). I 1971 års statsverksproposition skriver man sålunda:

De stora utbildningsreformer som genomförts under 1960-talet utgör viktiga led i utvecklingen mot ett samhälle där alla ges lika chans till utbildning. (Prop. 1971: 1, bil. 1)

Samtidigt har de uttalade målen för skolans verksamhet förändrats från ”kunskaper och färdigheter” mot utveckling och social fostran av eleven. Det är ”hela eleven som skall utvecklas” (SOU 1961:30). Man lämnar den värdebas som de avskilda undervisningsämnena ger och utgår istället från olika varianter av personlighetspsykologi. De uttalade målen blir oklarare (jfr Bernstein 1971). Huruvida man kommer

---

<sup>5</sup> Svensk översättning Lundberg m fl 1976, 224.



att ”lyckas” lämnas därhän (för indikatorer, se Coleman 1966; Jencks 1972; Gintis & Bowles 1975). Av vikt är emellertid att ovanstående förhållande är för handen.

Utvecklingen inom produktionen medför att planering av utbildning blir svår att genomföra beträffande de produktiva kvalifikationerna, liksom dimensionering av arbetskraften. Undervisningens innehåll blir under dessa förhållanden ointressant utanför skolans väggar. Men undervisning är mer än sitt innehåll. Undervisning är en social process, där eleverna lär sig reglerna för klassrumsrutiner, att arbeta enligt schemat, att vara punktliga, allt under bestämda relationer mellan lärare och elever och elever sins emellan (Jackson 1968; Lundgren 1973). Denna socialisering utgör det mest bestående resultatet av allmänutbildning (Sarason 1971) Gintis och Bowles (1975) fann att variabler som mäter lärarens utvärdering av den studerandes uppförande är långt mer viktiga än den studerandes medelbetyg när det gäller att predicera individens yrkeslämplighet, som hans överordnade uppfattar den.

Genom denna socialisering finner eleverna i utbildningen sina respektive platser inom den sociala strukturen. Callewaert och Nilsson (1974) menar att allmänutbildning inom ramarna för sammanhållna klasser, under elevernas fria tillval, leder till att man lägger ansvaret för studieresultatet på individen. Samtidigt döljer den att socioekonomisk bakgrund i stor utsträckning bestämmer studieresultatet, oberoende av begåvning. I denna sociala process formar eleverna sin sociala identitet på ett sätt som de själva uppfattar som legitimt. På så sätt fungerar utbildningen differentierande och samhällets sociala struktur kan bibehållas.

För att utbildningen skall kunna genomföra sin socialiserande funktion, att forma elevernas identitet och överföra vissa väsentliga värden, t ex pluralism och demokratiskt tänkande, måste utbildningen uppfattas som legitim. (Utbildning kan fungera socialiserande genom direkt maktöverföring som t ex fysiska sanktioner eller internering, men detta står i konflikt till de värden som ska överföras.) Den främsta legitimeringen är att utbildningen uppfattas som värdefull av eleverna själva. Denna legitimering innebär att eleverna genom utbildningen erhåller kunskaper och färdigheter, som är av värde för deras kommande verksamhet. Att de genom utbildningen erhåller möjligheter till social framgång, samt att själva utbildningsprocessen innebär en behaglig, utvecklande tillvaro.

Samtidigt hotas uppfattningen av utbildningens legitimitet av olika faktorer som hänger samman med dess utveckling. Utbildningssystemets självständiggörelse (se Masuch 1974) leder till att det innehåll skolan förmedlar blir av föga intresse eller helt enkelt irrelevant för eleverna.

Ljung och Hansson utvärderade grundskolans högstadium fem år efter det att eleverna slutat desamma. De sammanfattar resultatet på följande sätt:

Eleverna är på de hela taget nöjda med de ämneskunskaper som högstadiet gav. Däremot är de påtagligt missnöjda med vad högstadiet gav i fråga om de övergripande målsättningarna. (Ljung & Hansson 1973, 78)

Utöver detta kan ytterligare en förklaring till Ljung och Hanssons resultat vara att ämnesmålen inte är klart relaterade till problem utanför skolan. Detta stöds i viss mån av att utbildningen gav minst med avseende på de påtagliga problem, som

uppstår i samlevnads, arbetsliv och ekonomiska frågor (Ljung och Hansson 1973) vilket ligger i linje med vad Masuch (1974) säger om utbildningssystemets självständiggörelse.

Utbildningssystemets expansion i förhållande till samhällets sociala struktur innebär att utbildningens värde för kommande yrkesverksamhet ifrågasätts. Allt större del av ungdomen genomgår en förlängd skolgång, som emellertid inte medför att de tillförsäkras bestämda positioner i den sociala strukturen. Givet bestämda krav från produktionen och samhället i övrigt, leder detta till motsättningar inom utbildningssystemet. I denna situation krävs åtgärder och utredningar, som kan arbeta med de möjligheter som står till buds.

Man kan försöka öka värdet av att delta i själva undervisningsprocessen, vilket då måste ske på ett sätt som ger återförsäkringar om att undervisningens samhällsliga funktion bibehålls:

- Relationen lärare-elev måste göras mer demokratisk, samtidigt som lärarens tjänstemannaansvar bibehålls.
- Samarbeta utan konflikter betonas.
- Ansvarstagande från elevernas sida så att verksamheten kontrolleras av dem själva.

Eftersom överförandet av kunskaper och färdigheter inte är av direkt betydelse för den sociala processen kan man i större utsträckning betona aktiviteternas innebörd. Man måste aktivera och motivera eleverna till dessa aktiviteter.

I skolan kan man föra in olika metodiska åtgärder som gruppdynamiska övningar och dialogpedagogik. Om man inte analyserar undervisningens samhällsliga funktion och eleverna konkreta, personliga situationer kan dessa åtgärder få som effekt ett oreflekterat samarbete med vem som helst kring vad som helst. Detta innebär även att den sociala strukturen döljs för eleverna. Läraren blir en kompis som sätter betyg. Alla framställs som lika värda, eller skillnader förklaras utifrån personliga egenskaper hos eleverna. Vad man döljer är de krafter som differentierar eleverna, och som svarar för att den sociala strukturen upprätthålls. Detta gäller inte endast det allmänna skolväsendet, utan även för barnomsorgen (Förskolan. Del 1; SOU 1972:26) kan dessa tankar spåras. I sitt remissvar skriver Psykologförbundet:

Utredningen i förskolan kommer sannolikt att bidra till att forma "den nya rörliga arbetskraft" de talar om då risken finns att förskolans barn utvecklar ett ytligt och flyktigt kommunikationsmönster där många kontakter mellan människor knyts men på ett sakligt, språkligt plan. Vi får ett "cocktailbarn". (Psykologförbundet 1972/19, 19)

Med andra ord; dialogpedagogik innebär försök till förändring av verksamheten inom utbildningen, som gör att denna bättre svarar mot de krav som är för handen. Istället för att inrikta sig på elevernas problem, deras vardagliga situation, försöker man att arbeta med aktiviteterna som sådana och undvika konflikter eller behandla problemen oproblematiskt. Barn och ungdom binds i allt större utsträckning till institutioner – daghem, fritidshem, grundskola, gymnasieskola, vuxenutbildning. Då

dessa institutioner betonar den enskilde eleven, det fria valet liksom individualiserad undervisning förstärks tendenserna till individualism. Dessa tendenser står dock i motsättning till kravet på samarbete eleverna emellan och med lärare, vilket man då söker åtgärda med olika tekniker som samtidigt medför ett beroende till institutionerna. Det krävs dialogpedagogik för att kunna föra ett samtal, det krävs gruppdynamik för att kunna arbeta i grupp.

Vi ser det som väsentligt att diskussionen kring dialogpedagogik förs vidare med att konkretisera dialogpedagogikens villkor och möjligheter tas upp av dem det gäller – nämligen lärare och elever. Ett arbete som måste göras med utgångspunkt i konkreta skolproblem.

## Referenser

- Albin, E. & Hasselgren, B. (1975). *LTG – Läsinläring på talets grund*. Rapport från LTG-symposiet i Göteborg 6-7 november 1974. Rapport nr. 66. Göteborg: Lärarhögskolan i Göteborg.
- Althusser, L. (1976). *Filosofi och proletär klasständpunkt*. Lund: Cavefors.
- Altwater E. & Huisken, F. (1971). *Materialen zur politischen Ökonomi des Ausbildungssektors*. Erlangen: Politladen.
- Bengtsson, J. (1972). *Utbildningsval, utbildningsforskning och utbildningsplanering*. Lund: Studentlitteratur.
- Bernstein, B. (1971). On the classification and framing of educational knowledge. I M. Young (ed.): *Knowledge and control: New directions for the sociology of education*. London: Collier-MacMillan.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction*. Paris: Edition de Menuit.
- Brehony, K. (2000). English revisionist Froebelians and the schooling of the urban poor. I M. Hilton, & P. Hirsch (Eds.), *Practical visionaries: Women, education, and social progress, 1790–1930* (183–199). Harlow: Longman.
- Bretton Woods Project (2014). Going, going, gone? *World Bank's funding for public education*. [www.brettonwoodsproject.org/2014/05/world-banks-funding-public-education-going-going-gone/2015-02-20](http://www.brettonwoodsproject.org/2014/05/world-banks-funding-public-education-going-going-gone/2015-02-20)
- Callewaert, S. & Nilsson, B. (1974). *Sambället – skolan och skolans inre arbete*. (Rapport nr. 2 från projekt ”Skolklassen som socialt system”). Lund: Lunds universitet, Sociologiska institutionen.
- Cristie, N. (1972). *Om skolan inte fanns*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Coleman, J.S. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Dept. of Health, Education, and Welfare, Office of Education.
- Dale, E.L. (1972). *Pedagogikk og samfunnsforandring*. Oslo: Gyldendal.
- Dale, E.L. (1973a). *Pedagogisk kritikk*. Oslo: Novus.
- Dale, E.L. (1973b). *Innføring i didaktisk pedagogikk*. Oslo: Novus.
- Dale, E.L. (1974). *Skolereformer og næringslivet*. Oslo: Gyldendal.
- Demoskop (2014). *Resultat: Skolvalet*. [http://www.mynewsdesk.com/se/friskolornas\\_riksforbund/documents/undersokning-demoskop-raett-att-vaelja-skola-mars-2014-34453](http://www.mynewsdesk.com/se/friskolornas_riksforbund/documents/undersokning-demoskop-raett-att-vaelja-skola-mars-2014-34453) (2014-02-22)
- Freire, P. (1972). *Pedagogik för förtryckta*. Stockholm: Gummessons.
- Freire, P. (1975). *Utbildning för befrielse*. Stockholm: Gummessons.
- Gintis, H. (1972). Towards a political economy of education. A radical critique of Ivan Illich's deschooling society. *Harvard Educational Review*. 42, 1, 70-96.
- Gintis, H. & Bowles, S. (1975). The contradictions of liberal educational reform. I W. Feinberg & H. Rosemont (Eds.): *Work, technology, and education*. London: University of Illinois Pres.
- Gramsci, A. (1967). *En kollektiv intellektuell*. Lund: Cavefors.
- Habermas, J. (1969). *Vitenskap som 'ideologi'*. Oslo: Gyldendal.

## SKOLA, LÄRARE, SAMHÄLLE

- Hasselgren, B. (1974). *Ett läsår med LTG. Fjorton lärares erfarenheter av LTG-metoden i åk 1*. (Rapport från FoD-verksamheten 1974:19) Göteborg: Lärarhögskolan i Göteborg.
- Hasselgren, B. (1976). *Varför är det så svårt att bli klok på LTG? En granskning av U. Leimars "LTG – läsning på talets grund"*. Uppsats nr. 39. Pedagogiska institutionen. Mölndal: Lärarhögskolan i Mölndal.
- Hasselgren, B., Johansson, J-E. & Lindblad, S. (1976). *Rörande dialogpedagogik och allmänutbildning*. Uppsats nr. 43/1976. Pedagogiska institutionen. Mölndal: Lärarhögskolan i Mölndal.
- Heckman, J.J. (2008). *Schools, skills, and synapses*. Bonn: Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit.
- Hilgard, E. (1962). *Introduction to psychology*. New York: Burligame.
- Huisken, F. (1972). *Zur Kritik Bürgerliche Diaktik und Bildungsökonomie*. Berlin: List Verlag.
- Illich, I. (1972). *Sambälle utan skola*. Stockholm: Wahström & Widstrand.
- Jackson, P. (1968). *Life in classroom*. New York: Holt, Reinhart & Winston.
- Jansson, U. (1975). *Intentionalitet och medsubjektivitet. En studie av den pedagogiska dialogens villkor*. Rapport från UMIL-gruppen, nr. 5. Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Jencks, C. (1972). *A reassessment of the effect of family and school in America*. New York: Basic Books.
- Kallós, D. (1974). *Educational phenomena and educational research*. Report no. 54. Lund: University of Lund, Institute of Education.
- Larsen, M. (1972). *Ideologi og videnskab i det borgerlige samfund. Kritik af den kulturradikale pædagogik*. København: Modtryk.
- Leimar, U. (1974). *LTG – läsning på talets grund*. Lund: CWK Gleerup.
- Ljung, B-O. & Hansson, G. (1973). *Gårdagens grundskoleelever – dagens vuxna. Grundskolans högstadium utvärderat 1970/71, av den årskull elever i Västmanlands län som avslutade årskurs 9 år 1966*. Rapport nr. 92. Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Lundberg, S., Selander, S. & Öhlund, U (1976) *Jämlikhetsmyt och klassberrävälde. En antologi om skola och utbildning i avancerade kapitalistiska samhällen*. Lund: Cavefors.
- Lundgren, U.P. (1973). Pedagogical roles in the classroom. I J. Eggleston (Ed.). *Contemporary research in the sociology of education*. London: Methusen.
- Lärartidningen (1976) Nr. 8.
- Mandel, E. (1974). *Senkapitalismen. Del 1*. Kristianstad: Coeckelberg.
- Masuch, M. (1974). *Uddannelsessektorns politiske økonomi. Lærearbejdet og lønearbejdet i kapitalismen*. København: Rhodos.
- Neil, A.S. (1972). *Fria barn – lyckliga människor*. Stockholm: Aldus.
- Nuthall, G. & Snook, I. (1973). Contemporary models of teaching. I R. Travers (Ed.). *Second handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNelly & Co.
- 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.
- Palm, G. (1968). *Indoktrineringen i Sverige*. Stockholm: Pan/Norstedts.
- Prop. 1971:1. Bilaga 1. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Psykologförbundet (1972). Remissvar på Barnstugeutredningens betänkande "Förskolan". *Psykolognytt*. 1972/19, 17-20.
- Regeringskansliet 2014. *Den mörka och okända historien: Vitbok om övergrepp och kränkningar av romer under 1900-talet*. Ds 2014:8. Stockholm: Arbetsmarknadsdepartementet.
- Sarason, S. (1971). *The culture of school and the problem of change*. Boston: Allyn & Bacon.
- Schleicher, A. (2014). Pisa programme not about short-term fixes. <http://www.theguardian.com/education/2014/may/08/pisa-programme-short-term-fixes> (2015-02-21)
- Schleicher, A. (2015). *Seven big myths about top-performing school systems*. [www.bbc.com/news/business-31087545](http://www.bbc.com/news/business-31087545) (2015-02-20)
- Singer, A. (2013). *Enough is enough – Pearson education fails the test again and again*. [http://www.huffingtonpost.com/alan-singer/enough-is-enough-pearson-\\_b\\_3146434.html](http://www.huffingtonpost.com/alan-singer/enough-is-enough-pearson-_b_3146434.html) (2015-02-20)

## SKOLA, LÄRARE, SAMHÄLLE

- Shulman, L. & Keislar, E. (Eds.). (1966). *Learning by discovery. A critical appraisal*. Chicago: Rand McNally.
- Skjervheim, H. (1959). *Objectivism and the study of man*. Oslo: Gyldendals.
- Sveriges television (2014a). *Nytt svenskt bakslag i Pisa-studie*. [www.svt.se/nyheter/val2014/nytt-svenskt-bakslag-i-pisa-studie](http://www.svt.se/nyheter/val2014/nytt-svenskt-bakslag-i-pisa-studie) (2015-02-20)
- Sveriges television (2014b). *Barn till lågutbildade riskerar slås ut ur skolan*. [www.svt.se/pejl/skolan-lyckas-inte-kompensera-for-dalig-studievana-i-hemmet](http://www.svt.se/pejl/skolan-lyckas-inte-kompensera-for-dalig-studievana-i-hemmet) (2015-02-20)
- SOU 1961:30. *Grundskolan. Betänkande avgivet av 1957 års skolberedning*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 1970:71. *Svensk ekonomi 1971-75 med utblick mot 1990. 1970 års låginkomstutredning*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 1972:26. *Förskolan. Del 1. Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Unicef (2008). *The child care transition*. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre (p. 2) [www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc8\\_eng.pdf](http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc8_eng.pdf) (2015-02-20)
- Utbildningstidningen* 1975, nr. 1. Stockholm.
- Vermeer, H., van Ijzendoorn, M., de Kruif, R., Fukkink, R., Tavecchio, L., Riksen-Walraven, M., et al. (2008). Child care in the Netherlands: Trends in quality over the years 1995-2005. *Journal of Genetic Psychology*. 169, 4, 360-385.
- Wilby, P. (2014). *Academics warn international school league tables are killing 'joy of learning'*. [www.theguardian.com/education/2014/may/06/academics-international-school-league-tables-killing-joy-of-learning](http://www.theguardian.com/education/2014/may/06/academics-international-school-league-tables-killing-joy-of-learning) (2015-02-20)



# Skolrankning som medial händelse

*Caroline Runesdotter, Gun-Britt Wärvik,  
Eva Andersson och Martin Harling*

## Förord

Sverker Lindblad var tidig med att uppmärksamma frågan om det politiska när det gäller kvalitetsindikatorer och internationella jämförelser inom utbildningsområdet. I en gemensam text (Harling, Jodal, Lindblad, Runesdotter & Wärvik 2015) förde vi samman olika exempel på jämförelser inom utbildningsområdet. Sammantaget pekade de på en post-politisk trend, med innebörden att komplexitet reducerades till ”fakta” samt att aktörer utanför politiken och professionen fick inflytande över utbildningsområdets utveckling. Det kunde dock ta sig olika uttryck i sina skilda sammanhang. Det första exemplet gällde nationell statistik över betygsresultat och elevförutsättningar, ursprungligen tänkt som administrativt underlag för resursfördelning. Sedan uppgifterna blivit allmänt tillgängliga genom sökbara databaser har statistiken kommit att användas för rangordning av skolor och som ett konkurrensmedel i val av skola, även om det inte var tänkt så från början. Det andra exemplet gällde en gymnasieässa där frågan om skolval också stod i centrum men spelades ut på ett annat sätt, som till exempel i översättningen av utbildning till en marknadsekonomi. I detta sammanhang började vi också granska den uppmärksamhet media ägnade åt rapportering av rankningslistor, vilket blev vårt tredje exempel. I denna text har vi arbetat vidare och låter här medierapporteringen stå i centrum, som ett instrument för styrning av skolan genom en jämförelsepolitik.

## Inledning

Jämförelser inom utbildningsområdet har på senare år tillmätts allt större betydelse och därmed också påverkat hur utbildningsfrågor diskuteras och kvalitet uppfattas. Användandet av rankning och undersökningar för att jämföra skolor, kommuner, och utbildningssystem kan ses som uttryck för en form av indirekt styrning (Ball 2003; Foss Lindblad & Lindblad 2008; Jessop 2008; Lindblad 2014). Beroende på vad det är som jämförs kan rankningslistor ge information till föräldrar och elever om vilken skola som uppvisar bäst re-

sultat och kanske därför bör väljas, till lärare om vilken kommun som erbjuder bäst förutsättningar, eller till politikerna om hur väl den förda skolpolitiken fungerar. Vi kan därigenom också tala om en styrning genom jämförelser som är avsedd att indirekt förmå skolor, administratörer och politiker att driva utvecklingen i en viss riktning.

I detta kapitel griper vi oss an frågan om hur jämförelser inom utbildningsområdet uppmärksammas i dagspressen. Medias rapportering om den svenska skolan har i detta sammanhang varit mycket omfattande, inte minst när det gäller att ge en bild av ett utbildningssystem i kris med hjälp av jämförande rankingslistor. Slitna epitet som ”flumskolan” och ”kunskapsskolan” har fått genomslag i den politiska retoriken men också i media (Wiklund 2006). Det finns visserligen enstaka exempel på kritiska granskningar av vad som mäts och med vilka resultat, som exempelvis Sveriges Radios programserie ”Kris i skolan?” från 2008 och 2009, men det är den samstämmiga rapporteringen genom nyhetsmedia som ger jämförelserna genomslag i samhället i stort. Vårt argument är att denna rapportering också kan förstås som en styrning där jämförelserna ger ett incitament till förbättring, oavsett i vad. Det kan ses som ett led i medialisering, ett begrepp som refererar till samhällsliga förändringsprocesser inom vilka media har blivit alltmer inflytelserika genom sin särskilda logik och sin sammanflätning med andra samhällsliga institutioner (Hjarvard 2008; Strömbäck 2008). En analytisk utgångspunkt här är att en tidningstext utgör en kommunikativ praktik. Denna praktik re-presenterar ett innehåll, det som ”står i tidningen”. Praktiken inkluderar också en mediespecifik produktionsapparat som inbegriper olika institutionella sammanhang och som på olika sätt har bidragit till textens tillkomst. Det kan röra sig om allt från tidningsvärldens eget sätt att producera till alla de politiker, organisationer och insändarskrivande allmänhet, som försöker påverka vad som ska stå i tidningen.

Genom att betrakta tidningstexter som en praktik kan vi med andra ord lyfta blicken från texten i sig. Vi lånar här delar av Stephen Kemmis resonemang om praktikarkitekturer som har utvecklats för att studera förändringsprocesser i skolan, med ambitionen att lyfta fram vad en praktik består av (Kemmis & Grootenboer 2008; Kemmis m fl 2014). Utgångspunkten är att inom en praktikarkitektur utvecklas specifika kulturellt-diskursiva, materiellt-ekonomiska och socio-politiska arrangemang som hänger samman som både möjliggör och begränsar den specifika praktikens språk, handlingar och relationer. Medierapporteringens praktikarkitektur kan liknas vid en medielogik som dels inbegriper journalistikens diskursiva anslag och materiella omständigheter av olika slag, men också interaktioner med det omgivande samhället. Det finns till exempel en lång tradition av hur texter i en tidning ska utformas, beroende på i vilken sektion av tidningen de är publicerade och som en van läsare kan känna igen sig i. Artiklarna har också journalistiskt dramaturgiska



anslag för att locka till läsning. En tidningsartikel är dock mer än en journalistisk text. Den har samtidigt en tillkomsthistoria som sträcker sig utanför tidningens redaktion och det rent journalistiska arbetet. Där finns materiella arrangemang som möjliggör och begränsar. Olika institutionella sammanhang kan försöka påverka vad som skrivs i tidningen, i detta fall de organisationer som producerar rankingslistor, politiker, administratörer och andra intressenter, samtidigt som de behöver anpassa sig till media för att få publicitet. Sammantaget formas arrangemang för vad som är möjligt att säga, göra och relatera till, som kan knytas till de mediespecifika villkorande kulturellt-diskursiva, materiellt-ekonomiska och socio-politiska arrangemang (jfr Kemmis m fl 2014) som finns närvarande i tidningstextens konstruktion.

Vi börjar med att beröra rankingslistor inom utbildningsområdet mer allmänt. Därefter närmar vi oss medierapporteringen om internationella och nationella rankingslistor.

## Jämförelser inom utbildningsområdet som styrning

Stora internationella organisationer<sup>1</sup> genomför kunskapsmätningar som möjliggör jämförelser mellan nationer och riktar sig direkt mot utbildningspolitik och reformer. Intresset och möjligheten att nå ut med jämförelser har också bidragit till att de nationella organisationer som tar fram rankingslistor har blivit flera. Dessa jämför enskilda skolor, kommuner eller län och tas fram av fackförbund samt arbetsgivar- och intresseorganisationer.

Vi går inte in på hur kvalitetsindikatorerna har tagits fram, vad de avser att mäta eller om de mäter det de säger sig mäta. Utgångspunkten är istället att nationella kvalitetsindikatorer och jämförelser kan ses som tekniska och administrativa styrinstrument för att reglera den avreglerade skolan. Indikatorerna och utfallet av jämförelserna kan också användas till att föreslå åtgärder. Instrumenten avser med andra ord att ge bilden av ett tillstånd och hur detta tillstånd eventuellt förändras i en eller annan riktning, och i förhållande till andra skolor och kommuner. Som styrinstrument knyter indikatorer och jämförelser an till behovet av transparens i en målstyrd skola med fria skolval och möjligheten att utkräva ansvar (Jacobsson & Sahlin-Andersson 1995). Indikatorer, mätning och redovisningsansvar kan då också framstå som mål i sig och inte som medel.

En jämförelsestyrning kan även vara transnationell där uppgifter som presenteras som fakta om tillståndet inom utbildningssystemen i sin helhet place-

---

<sup>1</sup> Till exempel the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) med mätningarna inom TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), och PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), samt Organization for Economic and Cultural Development (OECD) med mätningarna inom PISA (Programme for International Student Assessment).

ras i det främsta rummet. Jämförelserna kan i dessa fall framstå som något entydigt objektivt med kraft att reglera (Gorur 2011; Pereyra, Kotthoff & Cowen 2011). Ett exempel är Grek (2009) som pekade på hur utbildningspolitiker i England, Finland och Tyskland på olika sätt använde resultaten för att legitimera sin egen politik och ge den en riktning. På så sätt påverkade PISA-resultaten den nationella utbildningspolitiken. Som Pereyra, Kotthoff och Cowen (2011) uttryckte det, korsar de internationella organisationernas ”kognitiva horisonter” nationsgränser. Däremot kan man förstås aldrig veta vad som blir utfallet av detta korsande. Jämförelsens normer och standarder och den information de ger får sin innebörd i det sammanhang där de används.

När transnationella organisationers idéer om utbildning på detta sätt får inflytande över nationella utbildningssammanhang sker alltid en översättning och en anpassning till det egna sammanhanget (Carvalho & Costa 2014; Lindblad & Goodson 2011). Steiner-Khamsi (2003) menar att frågan om jämförelseresultat och mediala reaktioner bör förstås i relation till den nationella politiska debatten. Hon tar som exempel upp rapporteringen om resultatet av två samtida undersökningar i Tyskland 2001; OECD:s PISA-undersökning och IEA:s om Civic Education. I PISA-undersökningens läsfärdighetstest var resultatet klart under OECD-ländernas medelresultat medan resultatet i Civic Education var uppseendeväckande då det uppvisade de mest främlingsfientliga attityderna. IEA:s undersökning förbigicks med likgiltighet medan PISA-resultatet utmålades som skandal. Enligt Steiner-Khamsi är en förklaring att läsfärdighet betraktas som ett av skolans centrala uppdrag, medan medborgarfostran snarare ses som ett ansvar skolan delar med familj och samhället i övrigt. Men det dåliga resultatet i läsfärdighet sammanföll också med ett upplevt behov av utbildningsreformer och extern press för förändring. Det kunde då användas för att legitimera genomförandet av en kontroversiell skolreform.

I nationella jämförelser kan det vara olika indikatorer på kvalitet, som betygsgenomsnitt och måluppfyllelse hos de olika kommunerna eller skolorna som hamnar i fokus. Vid internationella jämförelser är det istället de deltagande ländernas utbildning som jämförs och därmed har resultatet också betydelse för synen på landets utbildningspolitik och benägenheten att förändra.

Organisationerna bakom de internationella rankingslistorna, exempelvis OECD, har inte några formella möjligheter att direkt gripa in i nationell utbildningspolitik. Den mediala spridningen av resultaten av deras respektive rankingslistor kan dock få betydelse när det gäller att förändra eller bevara innehåll och mål inom utbildningsområdet (Gorur 2011; Grek 2009; Jakobsson 2013; Lindblad 2014; Pettersson 2008). Otvetydigt är däremot att de internationella jämförelserna har fått ett stort genomslag som mått på nationella utbildningssystemers kvalitet. Resultaten av jämförelserna framstår som faktabaserad kunskap och därmed något som inte kan ifrågasättas (Harling m fl 2015). Är det då inte bra att styrningen av skolan baseras på

faktaproduktion? Som vi kommer att diskutera i det följande är det inte så enkelt, då den ”faktabaserade kunskapen” får en vridning i media. Den kan då tjäna olika syften, något som dock kan döljas genom just hänvisning till jämförelser presenterade som fakta.

## Medialisering och jämförelsestyrning

Nyhetsmedia är inte enbart en dominerande förmedlare av rankingslistor utan framstår även som en offentlig arena där olika intressen ställs mot varandra (jfr Pettersson 2008; Wiklund 2006). Många organisationer har också utvecklat en särskild strategi för att få medial uppmärksamhet när det gäller de egna intressena rörande utbildningsfrågor (Gewirtz m fl 2004, Pettersson 2008; Lingard & Rawolle 2004).

Begreppet medialisering ställs ibland mot begreppet mediering där det senare berör medias funktion i överföring av information mellan en sändare och en mottagare. Media gör emellertid mer än att mediera betydelser *mellan* sammanhang (Livingstone 2009). Företeelsen medialisering lyfter istället fram frågor om medias specifika logik i sammanhang av samhällelig förändring, hur media och samhälle ömsesidigt påverkar och förändrar varandra. Vår fråga om medierapportering kan därmed få en annan infallsvinkel.

Strömbäck (2008) poängterar att medialisering är en dynamisk process som varierar över tid. I denna går det att urskilja fyra faser där media och medielogik intar en alltmer självständig och dominerande ställning (Meyer 2002). Med medielogik åsyftas nyhetsvärdering och berättarteknik med förenkling, polarisering, intensifiering och personifiering som formar det som framträder i media. Den *första fasen* kännetecknas av att media utgör den främsta informationskällan för politik och samhälle, det som i detta sammanhang kan kallas mediering av information. Här kan vi notera dagspressens genomslag som förmedlare av nyheter till den stora allmänheten när det gäller jämförande rankingslistor inom utbildningsområdet och krisen i skolan (Runesdotter m fl 2014). I den *andra fasen* utgör media en institution i sin egen rätt, åtskild från andra politiska och samhälleliga institutioner och där medieringen av nyheter underkastas en medielogik. Dagspress har olika ideologiska positioner men hävdar sin autonomi gentemot politiska partier och har samtidigt en annan institutionell karaktär än dessa. I en *tredje fas* går det att tala om att politiken anpassar sig till medielogiken och inte tvärtom:

media has become so important that their formats, content, grammar, and rhythm – the media logic – have become so pervasive that basically, no social actors requiring interaction with the public or influence on public opinion can ignore the media or afford not to adapt to the media logic (Strömbäck 2008, 238).

I en *fjärde fas* har politiken inte bara anpassat sina mediala budskap till medielogiken, utan underkastas även en medielogik där nyhetsvärderingar tillåts bli en del av utformningen av politiken. Strömbäck talar om detta som medias kolonisering av politiken. Sammanfattningsvis kan medialisering betraktas som en process där media å den ena sidan är en oberoende institution som på olika sätt påverkar villkoren för kommunikationen, men å den andra sidan också flätas in i andra institutionella sammanhang som därmed påverkas.

Vårt empiriska material består av tidningstext vilket inkluderar ledare, nyhetsartiklar, debattartiklar och insändare i större svenska dagstidningar som berör temat den svenska skolan och rankning. För att få grepp om medierapporteringen som en form av jämförelsestyrning behöver vi redskap som gör det möjligt att i analysen av texterna rikta blicken mot medialiseringsprocesser där särskilt frågan om medielogik och organisationers anpassning är i fokus. Medialiseringen ingår i och underkastas mediespecifika, villkorade kulturellt-diskursiva, materiellt-ekonomiska och socio-politiska arrangemang (Kemmis m fl 2014).

I det följande gör vi två olika nedslag: det ena rör rapporteringen av PISA-undersökningen och det andra rör nationellt framtagna rankningslistor. I båda fallen har vi använt databasen Mediarkivet och följt rapporteringen i storstadspres och prioriterad landsortspres. När det gäller resultaten i PISA-undersökningen har vi gått igenom rapporteringen för samtliga mätomgångar, med början 2001, de första 14 dagarna efter offentliggörandet. I fallet nationella rankningslistor för skolan vi har använt sökorden rank\* och skol\* i kombination med namnet på de olika organisationer som tar fram listorna och gjort sökningar mellan datumen 2011.06.23–2014.06.23.

## PISA-undersökningen

I Sverige har medieintresset för internationell rankning i allmänhet ökat, men intresset för rankning av skolan intar en särställning. Det är särskilt tydligt när det gäller rapporteringen av PISA-undersökningen. Daniel Pettersson har i *Internationell kunskapsbedömning som inslag i nationell styrning av skolan* (2008) lyft fram den roll OECD tillskansat sig genom arbetet med kunskapsmätningar, med PISA som den mest omfattande kunskapsmätningen. Genom en medveten mediestrategi för att sprida resultaten har kunskapsmätningarna i OECD:s regi rönt allt större publicitet.

Sverige har visserligen deltagit i internationella jämförelser sedan 1960-talet då de utformades av IEA, International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Men det är OECD:s kunskapsmätningar genom PISA, som på senare år har rönt störst medialt intresse. Syftet med PISA är att undersöka i vilken mån och hur de deltagande ländernas utbildningssystem

rustar eleverna för framtiden. OECD:s engagemang i kunskapsmätningar speglar synen på utbildningens växande betydelse för ekonomin.

Den första PISA-studien genomfördes 2000 och har sedan dess genomförts vart tredje år. Sverige har deltagit i samtliga undersökningar. Resultaten har presenterats ett år senare och det är den rapporteringen vi följt i storstadspress och prioriterad landsortspress<sup>2</sup> de första 14 dagarna efter offentliggörandet. Vi har härmed både fått ett kvantitativt mått på förekomster, men också kvalitativa aspekter då vi har analyserat innehållet i medias rapportering. När vi talar om medierapportering menar vi förekomster i vid bemärkelse. Vi inkluderar allt som ger spaltutrymme, utom annonser. Vi räknar in ledarartiklar, nyhetsartiklar, insändare och krönikor och har tagit med alla träffar på kombinationen PISA och skola.<sup>3</sup>

Första gången Sverige deltog i PISA-undersökningen var utrymmet för resultaten i media mycket begränsat. Totalt fann vi 40 förekomster och då huvudsakligen i notisform i samband med att resultatet offentliggjordes 2001 och 14 dagar framåt. Därefter ökade den mediala uppmärksamheten för varje ny undersökning. Nästa PISA-undersökning publicerades 2004 och då hade intresset ökat något. Men för dem som inte hade direkt anknytning till skolfrågor kan det ha varit lätt att förbise rapporteringen som bestod av 41 förekomster fördelade på ledare, notiser och visst redaktionellt nyhetsmaterial. 2007 när det var dags att offentliggöra resultat av nästa PISA-undersökning hade förekomsten i media mer än fördubblats, och samma sak gällde för 2010.

Den riktigt stora ökningen skedde i december 2013. Då hade förekomsterna i media ökat från 223 (2010) till 925 (2013) – de första två veckorna i samband med offentliggörandet av resultaten. Det var en markant ökning inte bara i antal förekomster utan också i det utrymme rapporteringen fick i media och den betydelse resultatet tillmättes. För första gången hamnade resultaten av PISA-undersökningen på förstasidor och hela uppslag.

Det var två återkommande teman som lyftes fram i rapporteringen 2013 förutom de försämrade resultaten; dels att de svenska eleverna hade uppvisat den kraftigaste försämringen av alla de deltagande OECD-länderna, dels att pojknas resultat i läsfärdighet var klart sämre än flickornas. I landsortspressen förekom enstaka kommentarer om ortens resultat, men TT:s rapportering om PISA dominerade stort. Det innebar att artiklar som bara skiljde sig något åt i redigering, förekom i ett stort antal tidningar, vilket i sig betydde att en enda tolkning fick stor spridning. Också i storstadspressen förekom TT-

<sup>2</sup> Det databasen benämner prioriterad landsortspress är de 1–2 största tidningarna i varje län och som inte har en koppling till någon av storstadsregionerna.

<sup>3</sup> I sökningen har vi använt oss av databasen Mediearkivet. Sökningen gjordes vid flera tillfällen under augusti 2014. Det är viktigt att poängtera att resultatet kan förändra sig beroende på när sökningen görs, vilket hänger samman med mediesituationen i Sverige och framförallt landsortspressens utsatta position, vilket får till följd att varje nedläggning påverkar resultatet då tidningen också tas bort från databasen.

material, men samma teman dominerade även i de fall de egna journalisterna producerat text.

Jämfört med resultaten av föregående PISA-undersökning som offentliggjordes i december 2010, fanns förutom skillnaden i kvantitet också en tydlig skillnad i var i tidningen PISA-rapporteringen förekommer. Övervägande i rapporteringen 2010 var förekomster på ledarsidor och nyhetsartiklar. Det tema som dominerade då var frågan om likvärdighet. Fokus låg på att resultaten visade att skillnaderna mellan skolor ökat och att de lågpresterande eleverna halkat efter ytterligare jämfört med tidigare undersökningar. I oberoende liberala Dagens Nyheter kunde man läsa:

Och från att ha varit ett land som varit duktigt på att få med alla elever ”på tåget” så har vi nu tappat lågpresterande elever, elever från låg socioekonomisk bakgrund och pojkar, utan att ens vinna fler duktiga elever. (DN 2010-12-08)

Resultatet aktualiserade därmed också det fria skolvalet och friskolornas vinster. Den frågan avfördes emellertid snabbt från rapporteringen när företrädarna för de då dominerande partierna i skolfrågan, Folkpartiet och Socialdemokraterna, kom till tals i en TT-artikel där de förde fram att det fria skolvalet inte skulle röras. Även om bristen på likvärdighet fick fortsatt uppmärksamhet hade fokus i rapporteringen flyttat, exempelvis till pojkarnas försämrade resultat:

Nästan en fjärdedel av pojkarna som deltog i testen, 24 procent läste sämre än vad Skolverket formulerar som ”en basnivå på läsförståelse som anses vara grundläggande för fortsatt lärande”. (Sydsvenska Dagbladet 2010-12-08)

Frågan om Sveriges placering som kunskapsnation och framtida konkurrenskraft var ett annat tema som berördes, men fick inte samma framträdande roll som frågan om skolan fortfarande ger alla lika chanser.

Till skillnad från 2010 var PISA-undersökningens genomslag 2013 framförallt tydligt på insändarsidorna. 2010 var andelen insändare betydligt mindre och användes framförallt av enskilda. 2013 hade inläggen på insändarsidorna förändrats. Påfallande många texter kom från partirepresentanter, många gånger från partiledningen, men också från lokala företrädare, som med likartad argumentation använde insändarsidorna för att föra ut partiets skolpolitik:

En jämlik skola där varje barn kan lyckas. OECD har tydligt visat att de skolsystem i världen som presterar bäst också är de mest jämlika. ... Resurserna till skolan måste fördelas efter behov och staten behöver ta ett större ansvar för de skolor som har lägst resultat och tuffast förutsättningar. (Insändare i Falukuriren 2013-12-06)

Likalydande text förekommer i vissa fall som debattartikel, i andra som insändare och vid flera tillfällen undertecknad av partiledare och partiernas talespersoner i skolfrågor. Det är främst företrädare från Socialdemokraterna och Folkpartiet som använt sig av debatt- och insändarsidor för att diskutera vem som har ansvar för de sjunkande resultaten:

Hade Socialdemokraterna när de var i regeringsställning haft förmåga att genomföra nödvändiga skolreformer för ökad kunskap hade kunskapsresultaten kunnat vända uppåt redan. Men de var tvärtom emot tidigare betyg, sa nej till att följa upp elevernas läsförståelse och matematikkunskaper i tredje klass och hade inga satsningar för höjda lärarlöner till skickliga lärare. (Insändare i Värmlands Folkblad 2013-12-06)

Det som pågår på insändarsidorna är en strid om tolkningen. Där finns de som försvarade regeringens skolpolitik med PISA-resultaten och skyllde på företrädarna liksom de som i PISA-resultaten såg en konsekvens av den nu förda politiken. Precis som på ledarsidorna används resultaten för att legitimera den skolpolitik som olika partiföreträdare representerar. Resultaten användes därmed som intäkt för nödvändigheten av kraftfulla åtgärder i linje med deras politik. Dessa kunde vara totalt väsensskilda, men alla ståndpunkter motiverades med resultaten av PISA-undersökningen: förstatligande av skolan, stopp för vinster i skolan, översyn av friskolereformen, åtgärder för att motverka segregering, begränsa skolval, införande av betyg för lägre åldrar, högre status för lärarna, högre krav på lärarna, mindre klasser, mindre byråkrati:

Mätningarna gjordes i årskurs nio i mars 2012. Eleverna hade gått alla nio åren i grundskolan med de gamla läroplanerna och gamla betygen. (Utbildningsminister Jan Björklund citerad i Svenska dagbladet 2013-12-04)

Nedgången var förväntad och den har pågått i 20 år ungefär, men den mäter resultatet i skolan innan det systemskifte som nu genomförs. (Utbildningsminister Jan Björklund citerad i artikel i Aftonbladet 2013-12-04)

Lärarna måste få vara lärare, inte någon sorts google-guider. Precis som Skolverket i går påpekade pågår också viktiga reformer för att lyfta lärarna, höja deras status och erbjuda bättre karriärmöjligheter. (Ledare, GP 2013-12-04)

Faktum är att Sverige har den sämsta kunskapsutvecklingen av alla OECD-länder. En skarp kontrast till kinesiska Shanghai som toppar rankningen i alla tre ämnen TT. (Borås Tidning 2013-12-04)

PISA-undersökningen hade uppnått en sådan legitimitet att försämrade resultat påkallade utbildningspolitiska åtgärder. Hur skilda slutsatserna än blev ifrågasatte skribenterna inte själva utgångspunkten för rankningen.

I betydelsen av medialisering ligger att flera samhällspraktiker flätas in i medias verksamhet. I PISA-undersökningens förekomst i media medverkar representanter från en rad olika samhällsfunktioner. PISA-resultaten engagerar lärare och föräldrar, fackföreningar och arbetsgivarorganisationer, men 2013 var det framförallt politiker som använde media genom att söka publicitet för den tolkning som bekräftade den egna politiken inom skolans område.

### Nationella rankingslistor

I svensk storstadspress och prioriterad landsortspress förekom nationella rankingslistor i 69 tidningar, varav landsortspressen utgjorde merparten, 54 tidningar. Vanligast förekommande var den fackliga organisationen Lärarförbundets jämförelse "Bästa skolkommun" och arbetsgivar- och intresseorganisation Sveriges kommuner och Landstings (SKL) "Öppna jämförelser". Lärarförbundets lista nämns i närmare 600 tidningstexter och SKLs lista i ca 300 tidningstexter. Ibland förekommer flera listor i samma text. Även arbetsgivarorganisationen Svenskt Näringsliv presenterar en rankingslista, "Företagsklimat", där skolkvaliteter ingår, vilken fått visst genomslag med drygt 200 tidningstexter. Exempel på andra listor, men som inte är lika vanligt förekommande i den medierapportering som vår sökning omfattar, är tidskriften Dagens Samhälle,<sup>4</sup> organisationen Föräldraalliansen,<sup>5</sup> den fackliga organisationen Lärarnas Riksförbund och Tidningen Fokus<sup>6</sup> med "Här är det bäst att bo". Rankingslistorna har med andra ord olika ursprung och representerar olika intressen. De kan ses som exempel på hur olika aktörer utformar egna rankingslistor för att lyfta fram sina perspektiv på vad som är önskvärt och viktigt inom skolan.

Flera av listorna använder nationell skolstatistik som tagits fram av andra än organisationerna själva. Databasen SIRIS (Skolverkets Internetbaserade Resultat- och kvalitetsInformationsSystem), med information om olika mått på kvalitet och resultat på skolnivå såsom nationella prov och betyg, förekommer ofta, liksom SALSA (Skolverkets Arbetsverktyg för Lokala SambandsAnalyser), en statistisk modell som jämför kommuners och skolors be-

---

<sup>4</sup> "Dagens Samhälle är tidningen för beslutsfattarna på den offentliga marknaden. Chefer och politiker i kommuner, landsting, statliga verk, myndigheter och offentligt ägda bolag. Vi skriver även för företagen inom den växande välfärdssektorn, de som driver skolor, sjukhus och omsorg i privat regi" (<http://www.dagenssamhalle.se/om-dagens-samhalle>)

<sup>5</sup> Föräldraalliansen är intresseorganisation för föräldrar och föräldraföreningar.

<sup>6</sup> "Fokus uppgift är att varje vecka sammanfatta, fördjupa och förklara veckans viktigaste händelser. Fokus är en politiskt oberoende tidskrift, utan kopplingar till något parti eller intresseorganisation. Utgivning sker via förlaget FPG Media AB". (<http://www.fokus.se/bastattbo/>)



tygsresultat i förhållande till kommuners och skolors socioekonomiska förutsättningar.

Följande tabell visar variationen när det gäller indikatorer i några olika nationella rankningslistor som berör utbildningsområdet:

Tabell 1. Antal indikatorer i olika rankningslistor

	SKL ”Öppna jämförelser”	Lärar- förbundet ”Bästa skol- kommun”	Lärarnas Riks-för- bund/Skol- världen	Föräldra- alliansen	Dagens samhälle
Betyg/merit- värde	7	6	2	1	6
Ämnesprov		10	1		2
Ekonomi	1	3	1	(1)	2
Personal	4	3	2		2
Elevenkät		7		1	
Bakgrunds- indikatorer	2	6			3

Den stora variationen i indikatorer visar att de olika rankningslistorna skiljer sig åt i hög grad, något som ofta försummas när resultaten publiceras. Läraryrskommitténs rankning bygger till exempel på en jämförelse av kommuner utifrån de villkor som erbjuds på skolorna: andel behöriga lärare, lärarnas arbetsvillkor etc. Till största delen förekommer den listan i form av insändare och debattartiklar, som ett resultat av medlemmarnas aktiviteter. Innehållet är oftast likartat vilket tyder på att det är en del i en mediestrategi från Läraryrskommitténs sida. Läraryrskommittén har också en välutvecklad hemsida för ”Bästa skolkommun”.<sup>7</sup> Även det andra stora fackförbundet för lärare, Lärarnas Riksförbund, fokuserar på lärarnas arbetsvillkor. Denna har dock inte fått lika stor medial spridning som Läraryrskommitténs lista. SKL publicerar rankningslistor med mått på kostnadseffektivitet, skolresultat i nationella prov samt andel godkända elever. Jämförelserna publiceras både som listor och analyseras i rapporter.<sup>8</sup>

Vi har i nyhetstexterna identifierat två vad vi kan kalla idealtypiska diskurser, ”en kommun i uppgång” respektive ”en kommun i nedgång”. Följande två citat som rör SKL:s ”Öppna jämförelser” illustrerar hur detta kan komma till uttryck:

Den kommunala grundskolan i Örnsköldsvik klättrar i den nationella rankingen. Bakom resultatet ligger ett målinriktat arbete inom bildningsförvaltningen. ... I årets ranking avancerar Örnsköldsviks kommun nästan 80 pla-

<sup>7</sup> <https://www.lararforbundet.se/artiklar/resultat-basta-skolkommun-2014-hela-rankingen>

<sup>8</sup> SKL rankar, förutom grund- och gymnasieskolan, även en lång rad andra offentliga verksamheter såsom hälso- och sjukvård, kollektivtrafik, social barn- och ungdomsvård men även företagsklimat.

## SKOLA, LÄRARE, SAMHÄLLE

ceringar – från plats 224 till nummer 146 av de totalt 290 kommunerna. (Örnsköldsviks Allehanda, sektion Nyheter 2012-04-24)

I 2013 års öppna jämförelser av grundskolan, som sammanställs av Sveriges kommuner och landsting, tappar Falkenberg 64 placeringar i rankingen och hamnar på plats 186 bland landets 290 kommuner. Enligt (NN), chef för barn- och ungdomsförvaltningen i Falkenberg, presterar kommunens elever inte sämre i skolan än tidigare. Att Falkenberg halkar ner på SKL:s ranking beror på att de andra kommunerna har gått om, säger hon. (Hallands Nyheter, sektion Falkenberg 2013-04-27)

Som framgår av citaten ovan behöver den diskursiva framställningen om en kommun på uppgång alternativt i nedgång inte ha så mycket med placeringar på SKL:s lista att göra. I exemplen ligger båda ungefär i mitten. I det ena fallet får man uppfattningen att det handlar om en kommun som är framåtsträvande, i det andra fallet är det närmast tvärtom, kommunen har gått bakåt. I den senare artikeln framgår också att det pågår ett utvecklingsarbete inom kommunen. Förvaltningschefen uttrycker optimism:

Vi har jobbat hårt och länge för att förbättra resultaten. Nu väntar jag på ketchupeffekten, säger (förvaltningschefen). (Hallands Nyheter, sektion Falkenberg 2013-04-27)

Tidningstexterna i prioriterad landsortspress är ofta inskrivna i sitt specifika geografiska sammanhang. Lokaltidningarna förmedlar redan i sina rubriker en bild som kan tänkas bidra till kommunens kollektiva självförståelse, vilket lyfts fram i rubriker som till exempel ”Borås klättrar som skolkommun”, ”Medelbra betyg för Eskilstunas skolor”, ”Habos grundskola länsbäst”, ”Falun och Orsa – toppen och botten” eller ”Ris och ros för skolor i Höganäs” Medborgarna görs i rubriker och tidningstexter delaktiga i skolans resultat, skolan är en del av vår kommun och alltså en del av oss. För elever, lärare, rektorer, tjänstemän vid skolförvaltningarna och kommunpolitiker ger rubrikerna ett erkännande, alternativt förkastat resultatet av deras dagliga arbete.

Samtidigt understryker tidningstexterna idén om att skolframgång nås genom konkurrens. Att en kommun ägnar kraft åt att förbättra sin position på dessa listor framställs som något närmast självklart. Ibland är tonen kanske inte direkt vänlig:

Sundsvall sjunker i skolrankingen och ligger nu på 268:e plats av totalt 290 kommuner. ... Förra året låg Sundsvall på plats 254 och har nu dykt ytterligare 14 platser. ... Det är den här rankingen som ligger till grund för Sundsvalls målsättning att bli Sveriges bästa skolkommun 2021. (Sundsvalls tidning, sektion: Nyheter, 2012-11-16)

Medierapporteringen angående rankningslistorna illustrerar tydligt en tendens att visa på en ständig utveckling genom att hela tiden förbättra den egna positionen på listan. För en kommuns del handlar rankningslistorna inte bara om skolan utan om hela kommunens rykte.

Med några få undantag problematiserar inte nyhetstexterna rankning av skolor som fenomen, inte heller berörs frågan om de indikatorer och mått som rankningen bygger på. Rankningen ges istället en dignitet som faktabaserad och tillförlitlig rapportering rörande skolans kvalitet i de olika skolkommunerna.

### Diskussion

Sammanfattningsvis kan vi notera ett diskursivt fokus på att bättre resultat i skolan uppnås genom konkurrens och jämförelser utifrån vad som framställs som otvetydiga fakta om skolan. Positionen på en rankningslista och vikten av att klättra uppåt på listan är det centrala, inte vilka kvalitetsindikatorer som ligger till grund för listan.

Vi har sett hur organisationer söker olika vägar för att föra ut sina budskap i media. I de tidningstexter vi analyserade kan såväl OECD som Lärarförbundet betraktas som särskilt framgångsrika i detta avseende genom sina medvetet uppbyggda mediestrategier. Även dagspressen har emellertid sina arrangemang för spridning, artiklar cirkulerar mellan tidningar, framförallt inom landsortspressen. TT:s nyhetsartiklar dominerar stort när det gäller rikstäckande material. Olika institutionella sammanhang knyts därigenom också samman genom tidningstexterna. Institutionerna anpassar sig till medias kulturellt-diskursiva och ekonomiskt-materiella villkor då de producerar egna rankningslistor eller kommenterar andras som en möjlighet att få publicitet. Samtidigt som institutionerna anpassar sig efter medias villkor, påverkar de därmed också media genom att upprätthålla intresset kring jämförelser och resultat. Utbildningspolitiken har länge varit fokuserad på resultat och i den politiska debatten har utbildningsmål lanserats med formuleringar som ”vi ska ha världens bästa skola”. När resultaten sedan inte överensstämmer med förväntningarna har en kamp om vem som bär ansvaret tagit vid, där den övergripande frågan fortfarande centreras kring resultat och hur de ska förbättras.

Skolfrågan generellt har stort nyhetsvärde då den berör så många i ett samhälle. Jämförelser av skolresultat, nationellt och internationellt, kan lätt anpassas till en medielogik där nyhetsvärde och dramatik sammanfaller. Det ökade intresset för nationella rankningslistor har dessutom sannolikt påverkats av det ökande antal elever som valt friskolor, framförallt sedan 2000. Praktikarkitekturens socio-politiska aspekter kan med andra ord knytas till den konkurrensutsatta skolan och det fria skolvalet som förmodligen gör många angelägna att följa nationella rankningslistor för skolorna. Undersökningar som

PISA, Lärarförbundets ”Bästa skolkommun” och SKL:s ”Öppna jämförelser” etc. ges över tid allt mer uppmärksamhet i dagspressens rapportering. Denna aktivitet har sina specifika särdrag, grundat i en medielogik som formar relationer mellan media och andra institutionella sammanhang. En sådan medialiseringprocess är inte en neutral förmedling. Den inbegriper förändrande maktrelationer där inflytelserikta aktörer kan föra ut sin egen ståndpunkt genom att anpassa sig efter medias logik samtidigt som de lyckas få media att omfatta ett visst budskap.

Hur jämförelserna görs och vad som jämförs varierar. Det gemensamma är att resultaten sammanfattas och transformeras till en position på en lista där rapporteringen i dagspressen utelämnar komplexiteten i olika utbildningssystem och i olika nationella förhållanden. När rankingslistorna inom skolans område refereras i media lyfts de ur sitt ursprungliga sammanhang in i ett annat. Därigenom går det ursprungliga sammanhangets innebörder förlorat. Media är här mer än en förmedlare. Praktikarkitekturens kulturellt-diskursiva arrangemang bidrar till att det är vissa teman och perspektiv som ges företräde, upprepas och sprids. Rapporteringen om utbildningsfrågor har koncentrerats till några begränsade aspekter av undersökningarna och det som inte låter sig mätas och jämföras tonas ner. Det får betydelse så till vida att rankingslistorna därmed bidrar till en normering av hur vi ser på och tolkar det som sker inom utbildningsområdet. Det går att hävda att dessa förenklingar är en del av medielogiken, men medias penetrerande förmåga när det gäller att sätta dagordningen för hur och vilka frågor som diskuteras gör detta förhållande problematiskt. Såväl bland nationella som internationella kunskapsjämförelser är det endast några begränsade aspekter på skolan och kunskap som förs fram.

I medierapporteringens fokus på resultat dras inte bara journalister och ledarskribenter in, utan även organisationer, centrala såväl som perifera för skolan och inte minst politikens företrädare. Rankingslistorna bidrar till att styra och stävja diskussionerna om utbildningspolitiken. Resultaten blir normerande för vad som räknas som en välfungerande skola. Politiker, centralt som lokalt, anpassar sina budskap till det som medieintresset kretsar kring. Detta går att se som exempel på hur media koloniserar politiken där skillnaden mellan medielogik och politisk logik kan framstå som oklar (Strömbäck 2008). Kanske mest problematiskt är hur skolrankningen, såväl nationell som internationell, påverkar utbildningspolitikens utformning. Diskussioner om likvärdighet och innehåll överskuggas av medelvärden och placeringar på rankingslistor.

## Referenser

- Ball, S.J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*. 18, 2, 215–28.
- Carvalho, L.M. & Costa, E. (2014). Seeing education with one's own eyes and through PISA lenses: considerations of the reception of PISA in European countries. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. 36, 5, 638–646.
- Foss Lindblad, R. & Lindblad, S. (2008). *Informing about education under a performative turn: What is the game and what are the arts of its practices?* Contribution to the symposium: educating a knowledge society: Governing/government through floating signifiers, information systems and navigation tools. Paper presented at the EERA meeting in Vienna.
- Gewirtz, S., Dickson, M. & Power, S. (2004). Unravelling a 'spun' policy: a case study of the constitutive role of 'spin' in the education policy process, *Journal of Education Policy*. 19, 3, 321–342.
- Gorur, R. (2011). ANT on the PISA trail: Following the statistical pursuit of certainty. *Educational Philosophy and Theory*. 43, 1, 73–93.
- Grek, S. (2009). Governing by numbers: The PISA 'effect' in Europe. *Journal of Education Policy*. 24, 1, 23–37.
- Harling, M., Jodal, E.-B., Lindblad, S., Runesdotter, C.; & Wärvik, G.-B. (2015). Pedagogik och postpolitik. I S. Lindblad & L. Lundahl (red). *Utbildning - makt och politik* (195–217). Lund: Studentlitteratur.
- Hjarvard, S. (2008). The mediatization of society. A theory of the media as agents of social and cultural change. *Nordicom Review*. 29, 2, 105–134.
- Jacobsson, B. & Sahlin-Andersson, K. (1995). *Skolan och det nya verket. Skildringar från styrningens och utvärderingarnas tidevarv*. Stockholm: Nerenius och Santerus.
- Jakobsson, A. (2013). Tema: Storskaliga studier. Kunskapsmätningar som paradox och möjlighet. *Utbildning & Demokrati*. 22, 3, 5–12.
- Jessop, B. (2008). A cultural political economy of competitiveness and its implications for higher education. In B. Jessop, N. Fairclough, & R. Wodak (Eds.). *Education and the knowledge-based economy in Europe* (13–39). Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.
- Kemmis, S. & Grootenboer, P. (2008). Situating praxis in practice: Practice architectures and the cultural, social and material conditions for practice. In S. Kemmis & T.J. Smith, (Eds.). *Enabling praxis: Challenges for education* (37–62). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014). *Changing practices, changing education*. Singapore: Springer.
- Lindblad, S. (2014). Curriculum codes and international statistics. In M. Pereyra & B. Franklin. (Eds.). *Systems of reason and the politics of schooling* (115–127). New York: Routledge.
- Lindblad, S. & Goodson, I. (2011). Researching the teaching profession under restructuring. In Goodson & S. Lindblad (Eds.). *Professional knowledge and educational restructuring in Europe* (1–10). Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers..
- Lingard, B & Rawolle, S. (2004). Mediatizing educational policy: the journalistic field, science policy, and cross-field effects. *Journal of Education Policy*. 19, 3, 361–380.
- Livingstone, S. (2009). On the mediation of everything. *Journal of Communication*. 59, 1, 1–18.
- Meyer, T. (2002). *Media democracy: How the media colonize politics*. Cambridge: Polity.

- Pereyra, M.A., Kotthoff, H.G., & Cowen, R. (2011). PISA under examination. Changing knowledge, changing tests and changing schools. In M.A. Pereyra, H.G. Kotthoff & R. Cowen (Eds.). *PISA under examination. Changing knowledge, changing tests and changing schools* (1–14). Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers
- Pettersson, D. (2008). *Internationell kunskapsbedömning som inslag i nationell styrning av skolan*. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education No 120. Uppsala: Uppsala universitet. Doktorsavhandling.
- Rawolle, S. (2010). Practice chains of production and consumption: mediatized practices across social fields. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. 31, 1, 121–135.
- Runesdotter, C., Wärvik, G-B., Andersson, E. & Brennan Kemmis, R. (2014). *School ranking in media: the application of performative technologies to education and schooling in Sweden and Australia*. Paper presented at the European Conference on Educational Research (ECER), September 2014, Porto.
- Steiner-Khamsi, G. (2003). The politics of league tables. *Journal of Social Science Education*. 7, 1, 1–6.
- Strömbäck, J. (2008). Four phases of mediatization: An analysis of the mediatization of politics. *International Journal of Press/Politics*. 13, 3, 228–246.
- Wiklund, M. (2006). *Kunskapens fanbärare: den goda läraren som diskursiv konstruktion på en mediearena*. Örebro Studies in Education No 17. Örebro: Örebro universitet.

# Tema: Läroplansteori





# Profilering och valfrihet

*Karl-Georg Ahlström*

## Förord: Att tala till döva öron: Den rätta vägen till Europas bästa skola?<sup>1</sup>

En av samhällsvetenskapernas viktigare uppgifter är att vara larmklocka och varna för att sådant kan komma att inträffa som ingen åstundar. Det kan gälla att varna för en oönskad företeelse i vår omgivning som (kanske omärkligt för de flesta av oss) håller på att växa sig stark och bör bekämpas innan detta skett, eller för en samhällsreform som enligt forskare har andra konsekvenser än de avsedda och rentav kan vara riskfyllda. Ibland händer naturligtvis det triviala att larmsignalerna är för svaga och därför inte uppmärksammas, men det finns också tillfällen, då varningar medvetet ignoreras och avfärdas av dem som har makt att ingripa och förändra. Dessa tillfällen är eller borde vara av intresse för pedagogisk forskning, inte endast för att de aktualiserar didaktiska frågor om hur man bör förfara för att göra människor mottagliga för budskap som de inte vill kännas vid, utan också för att resultat av pedagogisk forskning inte sällan har blivit ignorerade eller avfärdade av dem som de verkligen borde angå. Här är inte rätta platsen att utreda de olika aspekter som dessa problem har, utan jag nöjer mig med att rikta uppmärksamheten mot dem genom att redogöra för ett fall, då jag själv för mer än 20 år sedan sökte fungera som varnare men blev ohörd. Några år senare ägnade sig även Sverker Lindblad åt samma fråga – och med samma resultat.<sup>2</sup> Detta gemensamma intresse och öde är det mest väsentliga skälet till att den här artikeln sett dagens ljus, men då frågorna som Sverker och jag utredde sedan något år tillbaka blivit mycket omdebatterade i riksdag och media, finns ytterligare ett motiv till artikeln: deras aktualitet.

Jag blev intresserad av frågor om profilering av skolan och frihet för elever och föräldrar att välja skola i och med att Skolöverstyrelsen (SÖ) gett mig i uppdrag att utreda, om waldorfpedagogik såsom den bedrevs i Kristofferskolan i Bromma var förenlig med grundskolans läroplan, och vidare om den kunde ge uppslag till hur undervisningen i grundskolan skulle kunna förnyas, vilket var ett återkommande argument från dem, speciellt inom Centerpartiet, som pläderat för statligt stöd åt fristående skolor. Sista kapitlet av rapporten ägnade jag åt att söka klargöra, varför argumentet var ohållbart. Eftersom waldorfpedagogikens didaktik är härledd ur den

---

<sup>1</sup> Texten som följer detta inledande avsnitt har tidigare publicerats i *Utbildning och Demokrati*. 1, 1, 1992. Publiceras här med tillstånd av redaktören.

<sup>2</sup> Bl a i Lindblad et al. (2002).

antroposofiska åskådningen, dess kunskapssyn samt föreställningar om människans och det goda samhällets natur, är det få, om ens några, av dess idéer som är tillämpbara i en skola, där helt andra synsätt härskar, inte sällan helt i strid med de antroposofiska.<sup>3</sup>

Studien av Kristofferskolan väckte alltså mitt intresse för vad som menades med alternativ pedagogik, och vilka fördelar och nackdelar som profilering av skolor och frihet för elever och föräldrar att välja skola kunde tänkas ha. När det på 1980-talet öppnades möjligheter för både profilering och fritt skolval, gjorde jag, även nu på uppdrag av SÖ, en undersökning av en försöksverksamhet med profilering av grundskolans högstadium i Södertälje.<sup>4</sup> Mina erfarenheter från denna i förening med en analys av anglosaxisk litteratur i frågan resulterade i fem artiklar under åren 1988 t.o.m. 1992 i tre olika tidskrifter jämte ett kapitel i en norsk antologi.

De första artiklarna i serien väckte ett visst uppseende, i varje fall bland mediafolk, ty jag blev intervjuad flera gånger och fick även redogöra för mina åsikter i ett radioprogram och diskutera dem med regeringens utredare om friskolor, Anders Hultin, som då startat Friskolornas riksförbund och senare blev direktör för ett av de största friskoleföretagen (J B Education som under stort rabalder i media gick i konkurs 2013). I mars 1992 deltog jag i ett seminarium, anordnat av Rättsfonden. Deltagare var, förutom Hultin och andra representanter för de då existerande friskolorna, ett antal personer som var anhängare av idéerna bakom friskolerörelsen dock utan att vara direkt anslutna till någon sådan, bland dem professorerna Anders Agell och Bengt Rånby samt Moderata samlingspartiets dåvarande chefsideolog, professor Hans Zetterberg.<sup>5</sup> Jag kände mig rätt ensam i denna församling. Man bemötte inte mina argument utan nöjde sig med att avvisa alla olägenheter som jag dragit fram i artiklarna. Det fanns inget vinstintresse bland friskolornas ägare, hette det, ty de drevs av enbart ideella motiv, och friskolorna skulle minska segregationen, bidra till att höja kvaliteten på undervisningen i landets alla skolor och förse de statliga (senare kommunala) skolorna med nya didaktiska idéer, etc. Mina motargument framgår bäst av den sist publicerade av de ovan nämnda artiklarna, nämligen *Profilering och valfrihet* i tidskriften *Utbildning och Demokrati*, 1, 1, 1992. Den återges i det följande.

## Inledning

Idéerna att effektivisera skolan genom profilering och vidgad valfrihet tycks vara allmänt accepterade av alla politiska partier och kanske också av de flesta lärare, föräldrar och elever. Utrymmet för fria, intressestyrda val av ämnen och aktiviteter i skolan kommer därför sannolikt att utökas i framtiden, även om de politiska maktförhållandena ändras. Till detta kommer att regeringen också uppmuntrar tävlan

---

<sup>3</sup> Rapporten *Kristofferskolan som pedagogiskt experiment* (1978) blev mycket efterfrågad och recenserades positivt i flera dagstidningar, men ingen recensent tycks ha läst det avslutande kapitlet. Merparten av innehållet i rapporten är ordagrant återgivet i Hellström (1986).

<sup>4</sup> Rapport med titeln *Profileringen av grundskolan* tillställd SÖ 1988.

<sup>5</sup> Innehållet i debatten återges i Franzén (1992).

mellan skolor och inrättandet av privata skolor. Avsikten att fr o m hösten 1992 införa en ”skolpeng”, som eleven själv får disponera över, har syftet att föräldrarna skall kunna välja skolor åt sina barn. Valfriheten och skolpengen förväntas leda till att vi så småningom får Europas bästa skola.

Frågorna om hur någon kan veta att vi inte redan har tätplatsen, och vem som annars har den, skall jag lämna åt dem som har svaren för att istället diskutera vilka konsekvenser den nu pågående utvecklingen kan tänkas få.

### Den reduktionistiska tankemodellen

Enligt nyliberalt ekonomiskt tänkande är obegränsad frihet till gagn för *alla* (även om den alltid gynnar vissa individer mer än andra). Bra produkter slår ut sämre, och vad som är bra och dåligt bestäms av efterfrågan. Effektiviteten främjas av tävlan, eftersom initiativförmågan och kreativiteten hos producenterna sätts på prov i kampen om konsumenternas gunst. Valfriheten skapar i sin tur spontant en viss social ordning. De som haft vett att välja bättre än de obetänksamma och kortsiktiga kommer att kunna skaffa sig större materiella och kulturella fördelar och lättare klättra högre på samhällsstegen. Eftersom denna ordning grundar sig på individernas egna, fria val är den till synes etiskt oantastlig: Ingen har blivit tvingad till något; var och en är sin egen lyckas smed – eller har sig själv att skylla.

Appliceras denna ekonomiska teori på driften av skolan bör eleverna (och deras föräldrar) ha ”konsumentens” frihet att välja innehåll, arbetsformer och skola, medan ”producenterna” – de enskilda skolorna – bör tävla om eleverna genom att utveckla så attraktiva program som möjligt och visa att dessa är effektiva. För att hävda sig mot konkurrerande skolor måste kreativa och skickliga lärare erbjudas sådana löner och förmåner att de låter sig rekryteras. Därför tvingas även lärarna att tävla sinsemellan i fråga om undervisningsskicklighet och förmåga att förnya skolan.

Det rör sig om ett reduktionistiskt tänkande, då det förutsätter att pedagogiska begrepp kan översättas till ekonomiska termer, t ex att bra undervisning svarar mot hur attraktiv en vara är för konsumenten. Det behövs inte mycket eftertanke för att inse hur lättsinnig och våghalsig idén är. Applicera den på t ex domstolarnas arbete! Var skulle vi hamna om dessa hade att tävla sinsemellan om klienterna (konsumenterna) genom att göra rättegångarna (produkterna) så attraktiva för dem som möjligt?

### Profilskolor

De båda typer av profilskolor som för närvarande är dominerande kallar jag ”valskolan” respektive ”kulturskolan”.

#### *”Valskolan”*

Valskolans tillkomst hänger samman med att man vid konstruktionen av högstadiet i läroplan 80 inte hade räknat med att tillvalsämnet moderna språk (tyska eller

franska) skulle bli så populärt som det blev. Läroplanen angav tre grupper av tillvalsämnen: moderna språk (tyska eller franska), hemspråk för invandrare och lokalt utvecklade tillvalsämnen. Eftersom timtalet för moderna språk skulle vara lika med totala antalet timmar för tillvalsämnen, hade en elev som valde tyska eller franska ingen möjlighet att välja något ytterligare tillvalsämne. I många fall visade det sig att upp mot 90 procent av eleverna valde moderna språk, och de lokala tillvalsämnena kom därför att väljas av få elever, oftast de minst studieintresserade. En del skolor begärde då och fick tillstånd att genom jämkning skapa ytterligare ett tillval med hjälp av timmar från vissa obligatoriska ämnen och tiden för ”fria aktiviteter”. Det första tillvalet såg nu ut som förut, dvs omfattade moderna språk, hemspråk och lokalt utvecklade ämnen, medan det andra tillvalet utgjordes av hemspråk och de lokala alternativen. På så sätt kunde en elev samtidigt studera både moderna språk, hemspråk och ett lokalt alternativ som tillvalsämnen.

Timtalet för det andra tillvalet var till en början i regel endast ca hälften så stort som för det första, men i och med att kommunerna 1989 fick rätt att själva fastställa kursplaner och timplaner blev det möjligt att föra över flera lektionstimmar från de obligatoriska ämnena till de valbara aktiviteterna, speciellt till de lokala alternativen som ger skolan dess profil.

En del valskolor har satsat på ett eller ett par stora ämnesövergripande och fleråriga projekt rörande hälsofostran, lokalsamhällets föreningsliv, den lokala trafiksäkerheten, miljövård etc, som vart och ett ger utrymme för en mängd olika aktiviteter, t ex dokumentanalyser, fältobservationer, intervjuer, och medger att arbetet kan bedrivas såväl i grupp som individuellt. Dessa stora projekt förutsätter att huvuddelen av skolans lärarkår samarbetar intensivt, och att lärarna är beredda att gå utanför sina traditionella ämnesgränser. Andra skolor har föredragit att erbjuda ett stort antal korta kurser som turistspanska, porslinsmålning, skapande svenska, fototeknik etc, varvid enstaka lärare, ofta i närliggande ämnen, samarbetar om kurserna.

En risk med engagemanget i att utveckla lokala tillvalskurser är att lärarna försummar att förnya undervisningen i de icke-valbara ämnena. Även dessa borde kunna anpassas bättre efter de lokala betingelserna samt elevernas erfarenheter och behov. Det är ju dessa ämnen som upplevs som svåra och tråkiga och som eleverna vill undfly. Därtill kommer att grundantagandet bakom den ökade valfriheten kan vara ohållbart. Elevernas motivation för de obligatoriska ämnena stärks kanske inte, då de kan te sig ännu mera gråa och trista i konkurrensen med tillvalsämnena. Hur det förhåller sig med detta vet vi inte.

En annan risk är att skolans arbete med att utveckla valbara aktiviteter i första hand styrs av hur attraktiva dessa kan te sig för eleverna och inte av överväganden om deras värde på längre sikt. Detta har diskuterats i bland annat utvärderingar av den amerikanska skolan (jfr t ex Lazerson, 1986). Exempelvis menar Powell, Farrar och Cohen (1985) i sin studie med den talande titeln *The shopping mall high school: Winners and losers in the educational market* att syftet med den stora mångfalden av aktiviteter i USA:s skolor (som alltså liknas vid utbudet i ett shoppingcenter) är att förhindra skolk från skolan, förmå eleverna att underkasta sig den dolda läroplanen

och inbilla dem att de sysslar med något meningsfullt. Utbudet är ofta betingat av önskemål från intressegrupper inom och utom skolan – vissa lärare och föräldrar – som kan göra sina röster hörda, och det är därför sällan grundat på djupare överväganden om vad som kan vara värt att veta. Om en del av innehållet har tvivelaktigt värde, blir förlorarna de mindre studiemotiverade eleverna från torftigare sociala och kulturella miljöer, eftersom de tenderar att välja det mest lättköpta – ”gottpåsen”. Mångfaldsskolan är bra för dem som har ett kulturellt kapital, ty de vet vad som är värdefullt på sikt och väljer det.

*”Kulturskola”*

Samtidigt med att valskolorna kom till utformades andra varianter av profilskolor, av vilka den sk kulturklassen eller kulturskolan blivit speciellt populär. Vilken roll den riksmédiala uppståndelsen vid 80-talets mitt kring flyttningen av Adolf Fredriks musikskola från centrum av Stockholm till en av förorterna spelat i sammanhanget är svårt att bedöma. En annan grogrund kan vara att timantalet för praktisk-estetiska ämnen i grundskolan gradvis ökats från 60-talet och framåt, bl a med motiveringen att de bidrar mer än andra till att motverka skoltrötthet. Några skolor fick i varje fall tillstånd att bedriva försök med utvidgad musikundervisning på mellan- och högstadiet och skapa en stor timpott i musik genom ”lån” från andra praktisk-estetiska ämnen som bild och gymnastik samt från vissa teoretiska ämnen som svenska och samhällskunskap. Då de fick status av försöksskolor gjorde andra skolor liknande propåer men också beträffande dans, teater och slöjd/konsthantverk. Liksom i förra fallet vidgades möjligheterna att skapa kulturskolor väsentligt 1989.

De anförda motiven för att tillskapa kulturklasser/kulturskolor växlar, från att skolan bör grundlägga och utveckla meningsfulla fritidssysselsättningar – hit hör olika konstformer – med tanke på att människors fritid sannolikt kommer att vara betydligt större i framtiden än nu till mera elitistiska och yrkesinriktade motiv. I ingetdera fallet finns det emellertid skäl att skapa *särskilda* klasser eller skolor, ty en viss konstform kan ju bli lokalt tillvalsämne på högstadiet och ett huvudinslag i de fria aktiviteterna på mellanstadiet.

Det elitistiska och yrkesinriktade motivet tycks hittills ha dominerat, nämligen att ge intensiv stimulans och färdighetsträning åt elever som tidigt visat intresse och fallenhet för konstformen. Det som tyder på detta är just att man sökt identifiera talangfulla elever så tidigt som möjligt och ansett det nödvändigt att samla dem i en särskild klass eller skola. I likhet med ”magnetskolorna” i USA, som har en analog inriktning, skall kulturskolorna ge eleverna glädjen att få syssla med sådant som intresserar dem, upplevelsen av att vara ”utvalda” och att ha en gemensam destination, vilket anses befrämja gruppandan, motivationen för även andra skolaktiviteter och samarbetet med lärarna. Detta är bra för eleverna i kulturklasserna och även gynnsamt för deras lärare. Men – hur är det för elever som saknar ”kultur talanger” och deras lärare?

Vilka intressen får de tillgodosedda? Hur ombesörjer man att de kommer att känna sig utvalda? Utarmas inte de vanliga klasserna på både sådana talanger som

kulturklasserna vill ta hand om och begåvningar i mera allmän bemärkelse? Nog finns det väl ett samband mellan allmän begåvning och konstnärlig talang, annars skulle väl inte skolorna anse det berättigat att överföra lektionstid från de obligatoriska teoretiska ämnena till "kulturämnena"? Existerar det för övrigt inte en koppling mellan skolval och hemmens ekonomiska och kulturella standard? Det är inte kartlagt i Sverige, men varför kallas de amerikanska föredömena för förortsfenomen? USA:s arbetarklass bor *inte* i städernas förorter.

Eftersom kulturklassen i dess elitistiska form förutsätter talangurval, är den oförenlig med den tradition som den svenska skolan vilar på. Urval (som tycks ha tillämpats i de flesta fall under försöksverksamheten) bryter nämligen mot principen om elevernas fria val som etablerades i och med inrättandet av enhetsskolan 1950 (och stadfästes vid grundskolans start 1962). Man får faktiskt gå tillbaka ända till 20-talet för att påträffa urval i skolan så tidigt som vid övergången mellan åk 3 och 4, vilket nu är fallet. Speglar kulturklassens sammansättning av elever befolkningsfördelningen i det omgivande samhället/skolkommunen (inte den ofta segregerade närmaste omgivningen), vilket skolklassen skall göra enligt en norm som också antogs 1950? Strider kulturklassen inte mot den förhärskande uppfattningen att grundskolan skall ge en allmän medborgerlig kompetens och inte vara yrkesförberedande? Tidigare har musikklasser, idrottsskolor och andra yrkesförberedande utbildningar (med undantag för Adolf Fredriks skola) endast förekommit på gymnasietadiet. Det handlar alltså om avsteg från centrala skolpolitiska idéer, som varit dominerande under de senaste 40 åren och som de politiska vänster- och mittenpartierna varit eniga om.

Bejaktar man talangurval i detta fall, ges en öppning även för andra fall, ty finns det några argument som kan rättfärdiggöra urval av begåvningar på det konstnärliga området men inte i fråga om t ex matematik, språk, idrott eller dylikt?

Självklart skall begåvningarna slippa syssla med uppgifter i skolan som inte utmanar dem och alltså inte är utvecklande. Men rimligtvis borde de kunna få en adekvat undervisning utan att segregeras och placeras i särskilda skolor eller klassavdelningar. Sedan gammalt finns en bestämmelse om "anpassad studiegång" som medger att en elev kan få en individuell studieplan och egna handledare, om det finns behov av detta. Tidigare har den främst tillämpats på elever som stört lektionerna, skolkat etc, men varför tolka den på detta inskränkta sätt och inte som en lösning på det generella problemet att utforma skolan så att den bäst passar den enskilde eleven?

### *Skolprofilering och samhällsklass*

Det är väsentligt att söka anpassa skolan efter de lokala förutsättningarna och göra skolarbetet så meningsfullt som möjligt för eleverna, och därför finns det ingen anledning att generellt ifrågasätta profilering av skolan. Däremot måste man analysera och diskutera vilka former den skall ha och hur långt den bör drivas. Med all sannolikhet tenderar en stark marknadsstyrning leda till att klyftorna mellan olika samhällsklasser konserveras eller rentav vidgas. Om man inte finner detta acceptabelt, måste man både undvika segregering av skolformer och söka vägar för att stötta

elever från socialt, ekonomiskt och kulturellt svaga grupper samt hävda deras intressen.

I en profilskola med många tillvalsalternativ måste studievägledningen därför få en ännu viktigare roll än den haft och vägledarna fungera som ”de svagas advokater”. Men det räcker inte! I rektorers och lärares professionella roll ingår inte endast att söka göra tillvaron *i nuet* så dräglig och meningsfull som möjligt för alla elever utan i lika hög grad att söka ge dem en god och likvärdig förberedelse för framtiden. Utformningen av den lokala skolans innehåll och metoder kräver därför en noggrann analys av vad som är värt att lära i skolan – och inte endast vad som kan vara lockande för eleverna och intressant för föräldrar och lärare. Underlag för en sådan analys saknas och det råder villrådighet om hur den skall göras. De didaktiska frågeställningarna – vad är värt att veta och varför? – måste därför bli centrala i diskussionerna som förs i lärarlag och skolkollegier.

Lokal anknytning av kurserna är inte tillräckligt för att göra dem värdefulla. Syftet får inte bara vara att eleverna skall känna igen sig här och nu. Skolans uppgift är att hjälpa eleverna att se bortom det provinsiella, begränsande, specifika, småskurna – att använda detta främst som ett medel så att eleverna kan lyfta sig över det och se det generella och förstå de annorlunda betingelserna. Vad vill man alltså med lokalanknytningen? Det är den frågan som diskussionen måste gälla.

### Tävlan mellan lärare

I strävandena att effektivisera skolan genom profilering kommer naturligtvis lärarnas undervisningsskicklighet och kreativitet som utvecklingsarbetare i förgrunden. För att bli effektiv måste en skola enligt den nyliberala argumentationen söka rekrytera så bra lärare som möjligt och stöta ut eller avskeda dem som inte håller måttet.

Murnane och Cohen (1986) har granskat hur tävlan mellan lärare utfallit inom amerikanskt skolväsende, där resultatlön inte är något nytt påfund. I själva verket tillämpades metoden redan 1918 i 48 procent av alla skoldistrikt i USA. År 1928 var andelen 18 procent, 1960 hade den sjunkit till 10 och var vid 80-talets start ca en procent. I de flesta fall utnyttjade ett distrikt metoden i högst fem år. Förklaringen till att resultatlön successivt övergavs och att varaktigheten i enskilda fall varit kort är inte motstånd från fackföreningarnas sida, hävdar Murnane och Cohen, ty i regel prövades och övergavs metoden i områden, där det inte fanns någon fackförening. Varför övergavs den då?

Om man tar för givet, säger Murnane och Cohen,

- att arbetaren föredrar att arbeta mindre hårt än organisationen önskar,
- att det är kostsamt att styra och kontrollera resultatet av enskilda arbetares insatser, samt
- att dålig styrning leder till att arbetare uppträder opportunistiskt och falskt, dvs som om hon/han var mera effektiv än andra,

är det viktigt att ha mycket effektiva utvärderingsmetoder, men sådana är dyrbara och kan äta upp hela vinsten och mer därtill. Detta problem har man sökt hantera

inom industrin genom att låta utvärderingen fokusera enbart vissa aspekter av arbetet. Opportunistiskt beteende kommer man likväl inte ifrån. Arbetarna försummar t ex tillsynen av maskinerna, om detta inte beaktas då deras prestationer granskas.

Skoldistrikt i USA, som utvärderar sina skolor med ledning av den årliga förändringen i poäng på standardprov, dvs följer industrimodellen, får sedan 1984 federalt finansiellt stöd och mera pengar ju större prestationsförbättringen är. Det är emellertid mer problem med tillämpningen av systemet i skolan än i industrin. Förändringar i testpoäng mellan olika tidpunkter är extremt otillförlitliga mått på både enskilda individers och grupperns tillväxt. Murnane och Cohen nämner detta, men framhåller med större skärpa en rad andra svårigheter, som är väl belagda i empiriska studier, bl a dessa:

- Kontrolleras och belönas ett visst undervisningsmål, t ex läsfärdighet, får andra mål ingen vikt. Dessa försummas därför av opportunistiska lärare. Principiellt borde det gå att utveckla ett viktsystem, men det är svårt att finna något som alla kan enas om.
- Vissa mål låter sig inte så lätt uttryckas i kvantitativa termer. När det är svårt eller omöjligt att mäta hur väl ett mål uppfylls, tenderar man att ignorera det och i stället fokusera andra mål.
- Varje tillskott får lika vikt oavsett elevernas studieförutsättningar. Opportunisten satsar därför sina ansträngningar på de mest utvecklingsbara eleverna; en strategi som vi nog alla anser högst orättfärdig.
- Den gemensamma arbetsmiljön försummas, vilket inte minst eleverna och rektorerna klagar på.

Om provresultat inte lämpar sig så väl för att utvärdera enskilda lärares effektivitet, borde man väl kunna utnyttja sig av skattningar från rektorer eller utomstående observatörer? I allmänhet har man också gjort det, när man använt resultatlönesystem. Det har legat nära till hands, för visst är det ofta samma lärare som år efter år har problem med sina elever, och visst är en del lärare konstant idéfattiga när det gäller att förnya skolan. Men skattningar är problematiska, framhåller rektorer och lärare bland Murnanes och Cohens intervjupersoner, som prövat och övergivit resultatlönesystemet. Skälen de anför är dessa:

- Hur skall man kunna förklara för en lärare varför andra anses bättre och får mera betalt? Lärare vill naturligtvis veta, hur han/hon skall göra för att bli bättre. Det är mänskligt och dessutom ett fundamentalt krav på lärare att kunna ge sådan information. Men i det här fallet finns det vanligtvis inga enkla recept att dela ut och följa.
- Lärare förväntar sig en ”glidande betygsskala”, eftersom de räknar med att lärarskickligheten ökar med ökad erfarenhet. Även detta tycks vara en central föreställning hos lärare, som är svår att rubba på.



- Lärare har bestämda uppfattningar om sin egen och kollegernas duglighet. Om en hög självuppfattning inte bekräftas, händer det att läraren ”slår bakut” och sänker sina prestationer.
- Möjligheterna för opportunistiskt beteende är mycket stora. Lärare döljer sina problem så gott det går och kan spela effektiva, då de vet att de är observerade. Risken för opportunism är för övrigt påtaglig, även då man vid nyrekrytering av lärare undersöker om deras hållningar och intressen är förenliga med skolans profil eller den profil som man önskar utveckla.
- Beteenden som påverkar gruppandan i kollegiet negativt tenderar att bli mer frekventa. Hit hör t ex att förringa kollegers insatser eller att sprida skvaller om andra för att själv uppvärderas.
- Om rektorn deltar i bedömningsprocessen förvandlas dennes roll från hjälpsam ledare till kritisk bedömare.
- Bedömare har olika syn på undervisning och hur den bör vara. Murnanes och Cohens intervjupersoner tvivlade också på möjligheten att skapa samstämmighet genom träning.

Mycket talar för att dessa amerikanska lärares och rektorers uppfattningar om resultatlönesystem och förutsättningarna som ett sådant vilar på inte är unika. Om en karriärstege måste grunda sig på värderingar av lärarens undervisningsresultat, kan inte heller en sådan vara eftertraktad, då det inte går att hitta säkra kriterier på skickligheten i att undervisa. Hur ställer sig kåren då till vidareutbildning inom ett specifikt didaktiskt område eller till didaktisk uppslagsrikedom, demonstrerad i egna läromedel eller andra typer av skrifter som underlag för en karriärstege? Hierarkin inom t ex sjukvården bygger ju på den principen. En anledning till att lärarkåren inte följt läkarmodellen kan vara att den saknar en teknologi, en välgrundad kunskap om vilka medel som bäst leder till givna mål. Så länge som detta är fallet betraktas vidareutbildning sannolikt inte som en garanti för fördjupad yrkeskunskap. Om den didaktiska forskningen utvecklas så gynnsamt att den får en betydande kunskapsfond, kanske synen i det avseendet förändras, men ett sådant kunskapsbygge tar med all sannolikhet lång tid.

Inga skoldistrikt i Murnanes och Cohens undersökning, i vilka differentierad lönesättning eller lönebonus hade existerat i mer än fem år, baserade denna på värdering av lärarskicklighet. Det rörde sig alltså *inte* om ett resultatlönesystem, som gav signaler till lärare att bättra sig. Lärarkåren hade i de flesta fall själv fått utforma principerna. En sådan som allmänt följdes var att läraren måste kunna visa upp någon produkt av sitt arbete, t ex en rapport av ett utvecklingsarbete. Bonusen kan alltså betraktas som ett arvode för extra arbete. En annan princip var att läraren själv valde att delta i tävlan om bonus.

Föreställningen att man skulle kunna införa en lönestege baserad på undervisningsskicklighet och på så sätt kunna rekrytera skickliga lärare och stöta bort mindre dugliga lärare ter sig därför orealistisk.

## Tävlan mellan skolor

I England infördes 1988 ett system för tävlan mellan skolor. Hur detta fungerar har Stephen Ball (1990) granskat.

### *Den nya engelska skolan*

Enskilda skolor inom varje skolkommun tillåts nu att rekrytera elever fritt. Maximala antalet elever som man får ta emot definieras av en viss minsta tillåten golvyta per elev. 75 procent av kommunens skolbudget anvisas direkt till skolorna med hänsyn till hur många elever varje skola har per stadium. Ju högre stadium desto högre belopp. De återstående medlen fördelas efter behovsprövning åt skolorna för att bekosta specialundervisning och ge fria måltider åt elever som behöver detta. I framför allt de stora städerna har skolorna ett stort överskott av elevplatser, och då har det uppstått en intensiv tävlan mellan dem. Somliga skolor har lyckats rekrytera det maximalt tillåtna antalet elevplatser, och i gengäld har andra skolor förlorat så många elever att de har stora svårigheter att överleva. De måste avskeda lärare och annan personal och samtidigt arbeta intensivt med att söka göra sig attraktivare bland föräldrar och elever så att de kan vinna tillbaka de förlorade eleverna och om möjligt få fler än förut.

Eftersom budgeten är knuten till elevantalet, hänger en skolas existens alltså på hur många elever den kan rekrytera och hur väl den kan hushålla med resurserna. Även en så ringa förlust som 10–15 procent av eleverna kan vålla stora problem, framhåller Ball. Varje skola har dock rätt att skaffa sig ekonomiska resurser på andra sätt, t ex genom att hyra ut lokaler, sälja utrymmen för affischer, skaffa sig sponsorer bland företag etc. Arbetet med att hantera budgeten, hushålla med resurserna och att bedriva affärsverksamhet har snabbt blivit en viktigare del av det skoladministrativa arbetet än förut, hävdar Ball.

Vad har då detta system för konsekvenser? I korthet kan Balls iakttagelser sammanfattas så här:

- Det har uppstått en bred klyfta mellan lärarna och skolledningen, som står för den ekonomiska planeringen. Motsättningarna är en följd av skilda värderingar och prioriteringar – pedagogiska kontra ekonomiska. I den kampen har skollärdarna övertaget, ty skolans ekonomiska intressen måste prioriteras. Skolledarna omskolas till professionella företagsledare medan lärarna – trots allt vackert tal om professionalisering – i gengäld reduceras till lönearbetare.
- Relationen skolor sinsemellan och mellan skolor och deras klienter har förändrats. Varje skola måste nu utnyttja sig av reklam för att framhäva på vad sätt dess profil är unik och varför skolan är bättre än andra. Medlen i kampen om eleverna är inte sällan tvivelaktiga: Reklamen via affischer, annonser i tidningarna och brev till hemmen är ofta osaklig. Det händer att elever erbjuds gåvor av olika slag om de låter sig rekryteras, och att föräldrar får rabatter i varuhus som sponsrar skolan. Företagsandan har lett till att begreppet ”industri-spionage” blivit aktuellt: skolor beskylls för att ”stjäla” idéer från varandra.

- De attraktiva skolorna måste tillämpa ett urvalssystem. Platserna är ju begränsade (av golvytan). Eftersom resultat på centrala prov och vid antagning till högre utbildning används i reklamen, måste man i första hand rekrytera elever med goda studieförutsättningar. De svagaste är därför hänvisade till andra skolor. Skolor som satsat på specialundervisning eller undervisning av invandrare har, trots de särskilda resurserna för detta, tappat många "vanliga" elever, som inte vågat ta risken att kunskapsstandarden sänks. De hotas därigenom att utplånas. Vilka skolor kommer då att i framtiden vilja ta hand om elever med behov av särskilda insatser?
- Skolor, som tappar elever, söker hålla kvar lärare som bäst kan motverka detta och avskeda annan personal, som måste tävla om tjänster i de attraktiva skolorna. Brännande frågor är alltså, vem som skall avgöra vad som menas med lärarskicklighet, och vilka kriterier för detta som bör tillämpas. Det är inte säkert att lärare som varit kända som skickliga anses mest användbara nu.
- Skolbyte är ofta förenat med kostnader för föräldrarna som (i England) måste stå för transporter av barnen. De ekonomiskt svaga grupperna har sällan varken råd eller tid med transporter till skolor långt från hemmet utan är hänvisade till att låta sina barn gå kvar i den närmaste skolan, som kanske har överlevnadsproblem.

Ball menar därför att de *pedagogiska aspekterna* på skolans verksamhet har fått reducerad betydelse i förhållande till de ekonomiska. Lärarnas inflytande över skolan och dess innehåll har minskat. I kampen om eleverna är det mest väsentligt att göra skolan *attraktiv* för föräldrar och elever. Attraktionsförmågan bestäms inte av undervisningens kvalitet, ty hur kan man objektivt påvisa den? Goda provresultat är ingen garanti för god undervisning, ofta indikerar de i stället att eleverna har goda studieförutsättningar och/eller att undervisningen fokuserat det som är mätbart. Attraktionen bestäms alltså av faktorer som inte nödvändigtvis har att göra med utbildningens kvalitet, t ex skicklig reklamföring.

Även föräldrarna har fått minskade möjligheter att påverka skolans verksamhet, hävdar Ball. De är inte delaktiga i den, eftersom skolan inte längre har någon skyldighet att rätta sig efter deras önsknings. (En affär kan ju inte anses vara skyldig att saluföra de varor som en konsument efterfrågar!) De kan välja skola med tanke på vad som är bäst för deras barn och byta skola, om de inte är nöjda med valet, men just denna valmöjlighet gör att de inte kan påverka innehållet och metoderna i den skola de valt.

*Välfärdsaspekterna* får givetvis en underordnad roll i den nya engelska skolan, menar Ball. Enligt ideologin, som systemet baserar sig på, bedömer var och en bäst vad han eller hon behöver eller önskar och vad som gagnar de egna intressena. Därför bör individen själv välja. Men är alla föräldrar lika skickliga i att göra pedagogiska val? Är alternativen lika tillgängliga för alla? Nej, självklart inte. Det är elever ur socialt, ekonomiskt och kulturellt gynnade grupper som har fördelarna på sin sida. Denna orättfärdighet förnekas som nämnts inte av ideologins förespråkare. Livet är orättvist: vi människor har inte samma utgångsläge i fråga om krafter, ta-

langer, kunskaper och möjligheter. Det kan man inte göra något åt, heter det. Det viktiga är dock att standarden generellt höjs, då alla ges tillfälle att handla fritt. Kanske är det antagandet korrekt – för ett antagande är det – men vill vi *avstå från* att välfärden fördelas så lika som möjligt i samhället för att alla skall få det i genomsnitt lite bättre ekonomiskt sett?

Självfallet är total valfrihet en orimlighet. Målstyrning, som skall präglå den svenska skolan i framtiden, innebär ju också en inskränkning i valfriheten. Men hur stark bör denna vara? Hur långt lärarnas frihet att profilera skolan och elevernas frihet att välja skall få sträcka sig, har mig veterligt ännu inte diskuterats på allvar. Vi får hoppas att den frågan blir central i diskussionerna om den läroplan som snart skall se dagens ljus. Bra utgångspunkter för denna diskussion ger ”Jämlikhet och frihet: Politiska mål för den svenska grundskolan” av Karin Hadenius (1990) för den som inte läser enbart det avslutande kapitlet, vilket massmedia har uppmärksammat på ett otillbörligt sätt, eftersom dess innehåll inte är härledbart ur den tidigare analysen.

Ball avslutar sin genomgång med att diskutera vilka faktorer föräldrar egentligen tycker är mest betydelsefulla vid valet av skola. Det finns få undersökningar om detta, men de har gett samma resultat. I genomsnitt skattas tre faktorer högt, nämligen närhet, trygghet och prestationer. Av dessa prioriteras de först nämnda. Föräldrar vill alltså i första hand att deras barn skall ha nära till skolan och trivas där, medan effektivitet i form av goda prestationer kommer i andra hand. I motsats till detta sätter den nya engelska skolan effektiviteten först och ignorerar närhetsfaktorn.

Enligt Ball är således tävlan mellan skolor högst tvivelaktig som metod för att effektivisera skolan. Den är dessutom användbar endast i tätbefolkade områden, där avstånden mellan skolorna är ringa. Det kan vara en tröst för lärarna i Norrland.

## Vad är värt att satsa på?

Naturligtvis kan och bör man analysera kostnaderna som en utbildning betingar och hur de kan nedbringas, men man bör hålla isär de ekonomiska och de pedagogiska aspekterna när man granskar skolans kvalitet, tills det steget i analysen har nåtts, då man måste bedöma vad man har råd att låta skolan kosta. Jag har utdömt både tävlan mellan skolor och mellan lärare som verksamma medel för att höja skolans *pedagogiska* kvalitet, eftersom de grundar sig på ett ekonomiskt tänkande som inte beaktar de egenheter skolan har, bl a dess många olikartade mål samt svårigheterna att precisera dessa och mäta måluppfyllelsen.

Profilering betyder att knyta skolans innehåll till egenheter i lokalsamhället för att undersöka dem, att successivt vidga utblicken från det lokala till det mera universella, att penetrera vilka intressen de enskilda eleverna har och med utgångspunkt i dem väcka elevernas nyfikenhet för ting och sammanhang, som hittills varit okända för dem, och på så sätt skapa nya intressen och erfarenheter. Valbara aktiviteter måste alltså utvecklas som primärt avser att vidga elevernas förståelse av

omvärlden och inte endast ge förströelse för stunden eller fungera som allmänna motivationsmedel. Men det finns också all anledning att jämsides med detta söka förnya skolämnen, som inte är valbara, så att de bättre förankras i elevernas föreställningsvärld och ter sig meningsfulla för dem.

Valskolan, som profilerar sig innehållsligt utan att separera eleverna i särskilda klasser eller skolor, förefaller mig vara mera förenlig med idén om en demokratisk skola än kulturskolan.

Övergången till en målstyrd och profilerad skola innebär att lärarna själva får skapa lokala kursplaner och i ökad utsträckning även läromedel. Detta ställer nya krav på lärarutbildningen som hittills, åtminstone i Sverige, ägnat ett relativt förstrött intresse åt de grundläggande didaktiska frågorna: *vad är värt att veta och varför det?* för att i stället koncentrera sig på undervisningsmetodiska frågor om *hur* man kan gå tillväga vid behandlingen av ett *givet* innehåll. Även det senare är viktigt, men lärare gör ständigt *vadval* mer eller mindre oberoende av de överväganden som författaren till en lärobok gjort – även om de kanske inte reflekterar så mycket över sina ställningstaganden och vad de grundar sig på. I det lokala utvecklingsarbete som profilskolan förutsätter och de förhandlingar med andra lärare som detta innebär, skärps kraven på välgrundad argumentation för *vadvalen*. I princip måste lärarna därför utbildas till läromedelsproducenter. Den uppgiften måste grundutbildningen och fortbildningen av lärare nu ta på sig. Det är en stor uppgift, eftersom lärarutbildarna själva behöver inskolans i den.

Därför finns det också anledning för lärarutbildningen att kraftigt engagera sig i didaktisk/läroplansteoretisk forskning, som syftar till att *skapa en begreppsapparat och terminologi, användbar i diskussioner om vad undervisningen skall syfta till*. I stället för att – som hittills i hög grad skett i denna forskning – studera hur *givna* skolämnen förändrats och ett visst urval legitimerats, måste andra utgångspunkter sökas för att detta syfte skall kunna realiseras. En sådan ansats är att analysera, vilken mening som undervisningens innehåll ges av läraren och/eller läroboksförfattaren, och i vilket sammanhang som det sätts in. Med Tomas Englunds ord måste vi skaffa oss ”systematiska kunskaper om skilda sätt att förhålla sig till olika ämnen/innehållsområden” (Englund 1991, 10). Exempel på sådana förhållningssätt är de olika *kunskapssemfaser* för undervisningen i naturorientering som Roberts (1988) identifierat, eller den analoga typologin för samhällsorienterande ämnen, som Englund (1991) själv utvecklat. Att ta itu med dylika problem borde, tycker man, ligga nära till hands och vara både uppfordranden och stimulerande för alla, som arbetar med lärarutbildning i olika former.

## Referenser

- Ahlström, K-G. (1988). Gör skolan effektivare: Några nygamla idéer. *Forskning om utbildning*. 3, 4–18.
- Ahlström, K-G. (1991). Marknadsstyrning för effektivare skola? I L. Monsen & T. Tiller (red). *”Effektive skoler” – skoleutvikling eller mer byråkrati?* (31–48). Oslo: ad Notam forlag.
- Ball, S.J. (1990). *Education, inequality and school reform: An inaugural lecture in the centre for educational studies*. London: London Institute of Education. (Manuskript).

## SKOLA, LÄRARE, SAMHÄLLE

- Englund, T. (1991). Didaktisk kompetens. *Didactica Minima*. 18–19, 8–18.
- Franzén, G. (red). (1992). *Den fria skolan*. Stockholm: Rättsfonden.
- Hadenius, K. (1990). *Jämlikhet och frihet: Politiska mål för den svenska grundskolan*. Skrifter utgivna av Statsvetenskapliga föreningen i Uppsala. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Hellström, E. (red). (1986). *Växa för livet. Waldorfpedagogik – en fortbildningsmodell*. Stockholm: Norstedts.
- Lazerson, M. (1986). Review of "A study of high schools". A dialogue in three parts. *Harvard Educational Review*. 56, 37–48.
- Lindblad, S., Lundahl, L., Lindgren, J. & Zackari, G. (2002). Education for the new Sweden? *Scandinavian Journal of Educational Research*. 46, 283–303.
- Murnane, R.J. & Cohen, D.K. (1986). Merit Pay and the evaluation problem: Why some merit pay plans fail and a few survive. *Harvard Educational Review*. 56, 1–17.
- Powell, A.G., Farrar, E. & Cohen, D.K. (1985). *The shopping mall high school: Winners and losers in the educational marketplace*. Boston: Houghton Mifflin.
- Regeringens proposition 1988/89:4: *Skolans utveckling och styrning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Roberts, D. (1988). What counts as science education? I P. Fensham (Ed.). *Development and dilemmas in science education* (27–54). London: Falmer Press.

# “Individual work”: The dissemination of an individualising innovation in Finland and Sweden

*Hannu Simola*

My aim in this chapter<sup>1</sup> is to outline some ideas for further comparative work, especially among the Nordic countries. To this end I take as an example a concretely existing educational innovation that seems to be flourishing in all five countries, met although with differences in scope. It is known in Swedish as *eget arbete*, and correspondingly in Finnish as *oman työn tunnit*, referring in both cases to pupil's individual work. I will use the abbreviation “IW”, individual or individualised work, as Eva Österlind (1998) does in her dissertation entitled *Disciplinering via frihet: elevens planering av sitt eget arbete*, published in Uppsala in 1998.

My comparative approach could be characterised as *contrasting*. I will consider the appearance of IW in Finland and Sweden in an attempt to understand why this pedagogical phenomenon is so differently distributed and diffused in the two countries. My material from Sweden is unfortunately very tentative, if not contingent and indiscriminate. One of the lessons from the project<sup>2</sup> was that our knowledge of another educational culture, even that of a neighbouring country becomes more and more superficial and fragmented the closer one gets to the educational reality. Therefore my aim here is to find out why IW *is not* that well received in Finland rather than why *it is* relatively popular in Sweden.

In analysing the appearance of IW, I will utilise a “six-point raw test” of plausibility for a school innovation that I have proposed elsewhere (Simola 2002):

1. Does the innovation collide with the basic institutional tasks of schooling?
2. Is there enough societal relevance in the innovation?
3. Do the majority of teachers understand and accept the innovation?
4. Do the majority of parents (and their offspring) understand and accept the innovation?
5. Do the majority of the pupils understand and accept the innovation?
6. Do the majority of the elite understand and accept the innovation?

---

<sup>1</sup> Presented as “Individual Work” – a comparative analysis of the dissemination of an individualising pedagogic innovation in Finland and Sweden, a paper at the Symposium “Nordic Count-down of Popular Abstract: Teacher and Schooling?” March 8, NERA, Tallinn, 7-9 March 2002; here shortened and slightly edited.

<sup>2</sup> The Symposium where the paper was presented, was the final session of the research project *Decentralization and Professionalism: The Construction of the New Teacher in the Nordic Countries* (2000-2002) funded by the Nordic Research Council NOS-S.

Of these six questions, the first two could be categorised as *policy-level analysis* focused on the structural and institutional preconditions of reform, and the latter four as *cultural-level analysis* in which the focus is on the agents of the educational field.

In what follows I first describe IW such as it has appeared in Finland and Sweden. Then in the policy-level analysis I attempt to show how well it fits into the mainstream of educational discourse: there seems to be a real call for it, or at least for some kind of innovation that will individualise learning. I seek answers to my main question on the cultural level of analysis: why has IW not been so eagerly received in Finland although my policy-level analysis shows that it would be an excellent and also plausible application of the neo-liberalist educational agenda.

## IW as individualised learning

One of the enduring dreams, pursuits and promises of public schooling in advanced liberal countries is the school that is able to respond to individual learning needs and the individual qualities of each student. According to *The International Encyclopaedia of Education* (Anderson 1994), attempts to individualise instruction in modern pedagogy can be traced to the work of Frederic Burk in San Francisco at the beginning of the twentieth century. The yearbook of the prestigious US National Society for the Study of Education, published in 1925, was devoted entirely to individualised instruction. This pursuit has been at the heart of reform programmes such as the Winnetka, the Illinois, the Dalton and the Decroly ever since.

This pursuit, dream and promise reached the Nordic countries much later, although still a long time ago. In the case of Sweden, Broady (1981) for example, observes that in the 1940s, the public school was no longer seen as being in the service of society, but rather served the needs of the individual. After a delay of twenty years, in the 1960s, the one basic truth in Finnish educational discourse became the *individualist* character of modern comprehensive schooling.

Now one might say - not necessarily me, but one could indeed say - that this dream is nearer to realisation than ever. On the discursive level, we are so deep in individualist rhetoric that it is hard to imagine going even deeper. I have proposed elsewhere (Simola 1995) that a distanced reader of the operative Finnish curricular framework from 1994 would conclude that comprehensive schooling in Finland has been organised in *learning centres* (formerly called "schools") in which the studying of each *learner* (formerly called "pupil") is organised alone or in small groups by a *pedagogical facilitator* (formerly called "teacher"). There is also some empirical evidence from the school level suggesting that something is happening to the individualisation of instruction and learning. I refer in what follows to one example from Finland and another from Sweden.

It appeared from our interviews with 53 teachers altogether from 15 Finnish comprehensive schools (Simola & Hakala 2001; Simola 2002), that two schools were taking a kind of individual work approach. Another one, the Ilola School is



widely known for its application of IW. The principal described their system as follows:

We teach and accustom the kids from very beginning to set objectives for themselves. One half of all lessons are these *classes for their own work* where they are allowed to work at their own pace and following their own order. Of course there are things in the curriculum that everybody has to study, but the pace and the sequencing are rather free.

And so they build up their own pace and learn first, as young children, they learn to take a small number of pages – unfortunately pages because the material is such that it is difficult, for small children especially, it's difficult to find content wholes. We are struggling slowly to move to these content wholes and then we could create our control system through that. From the point of view of children's learning, of individual progress, however, there is no big difference if they take pages or not. So anyway they do their own work individually.

The kids have the right so that if someone sets very tiny objectives, s/he will have a reasonable time before we react if s/he is not learning enough. There are pupils who learn in those tiny steps and then show it in the test. And that's OK.

The teacher in the classroom, s/he is available, actively present. S/he may ask a pupil, "Why are you focusing just on that issue?" because s/he knows his/her pupils well. Or a pupil may ask for the teacher's help with a task. Therefore in practice, the major part of our teachers' working time is individual advising.

The Ilola School has been struggling with IW for more than a decade, but has not attracted followers, according to the principal. After twelve years he seemed to be quite pessimistic, even concerning the capacity of teachers at his own school to internalise and develop it. He concluded that Finnish teachers would not give up their traditional "teaching *ex cathedra*" as long as they do not have to. Although there are more and more parents and children who do not accept "behaviourist teaching" and would prefer individual treatment, the great majority still believes in it and buckles down to it. At the same time, the principal considered the approach very simple: "For me this (IW) is a very simple thing, actually. It's not even a question of resources, it's just turning things around, starting to see things from a different point of view." (Principal)

The approach seems to be more prevalent in Sweden than in Finland, as Eva Österlind (1998) claims in her dissertation:

In Sweden a method of organizing the students' work, called "own work" (eget arbete), is expanding. It differs from the traditional classroom organization in that pupils are allowed a measure of freedom to decide for themselves, for example, when to work on the different subjects. In order to check the results and get an overview, many teachers combine this individualized teaching with calendars or "planning books", that is, small books in which the students write down their weekly work. The calendar makes it possible for the teacher to control the pace, by asking that the students either slow down or work harder. The calendar is an

important part of the individualized teaching; thanks to it, the teachers still know “where they are”. (Österlind 1998, 139)

## Policy-level analysis

The following questions consider the *necessary but not sufficient preconditions* for an innovation to be successful.

*Does the innovation collide with the basic institutional tasks of schooling?*

It is reasonable to say that public schooling is charged with at least three basic institutional tasks that permeate all its practices (see Simola 1995, 343–348; Tyack & Cuban 1995, 86). Thus, every innovation must relate to these main characteristics of schooling in order to survive and to be successful. In other words, it must solve at least three problems. First, the fact that the school is a mass institution instructing heterogeneous pupils refers to the *problem of organisation*; second, the school as an institution obliged to control student behaviour implies the *problem of control*; and third, the school is responsible for selecting people for future roles in school and later life, hence the *problem of sorting*<sup>3</sup>. Let us briefly assess how the IW innovation will address these problems.

*a. The problem of organisation: the school is a mass institution instructing heterogeneous pupils*

It seems evident that the mass nature of the classroom and the heterogeneity of the pupils in it are not major problems as far as IW is concerned. In fact, according to Österlind (1998, 148), IW “permits students of different ages, and of different levels, to work side by side ... they actually work parallel with each other and not together”. Moreover (Österlind 1998, 139), its popularity in Sweden is probably linked to another pedagogical innovation, mixed-age education, meaning that the classroom has pupils of different ages, usually aged between one and three or four and six years. Therefore IW could be seen as a direct solution to the organisational problem of having heterogeneous pupils in one space under the control of one teacher.

*b. The problem of control: school is an institution that is obliged to control pupil behaviour*

According to Österlind (1998, 148), the “planeringsbook” “makes it possible for the teacher to ‘let go’ of the students without losing them”.

In the Finnish context, too, the principal of the school applying IW was convinced that the teacher’s control of learning is even better than in traditional teaching:

I claim that our teachers know more than the average teacher teaching up front about the skills and the level of every child because they are available for the full 45 minutes, and because the cake is not divided equally but according to need. It takes just a second to check on somebody who is capable of independent work ... And then the teacher may have 10 minutes for one or two with temporary or

---

<sup>3</sup> Simola (1995, 343–348) characterise these three fundamentals of schooling as (i) obligatoriness, (ii) mass-character and responsibility to selection.

chronic learning difficulties. And the teacher will receive immediate feedback, s/he will see it in the eyes of the child if it comes across or not. (Principal)

With regard to the general order in the classroom, there do not seem to be any problems, quite the contrary. As Österlind (1998) claims: “[t]hreats to the classroom order are diminished as situations where pupils hang around and wait for help seldom appear” (p. 148). Moreover, “it is obvious that the power of pupils as a group weakened” because “formerly members of a collective, all students now have to negotiate for themselves” (p. 149).

Another positive way in which IW seems to be in accordance with both the official educational discourse and the teachers’ opinions is the shifting of some responsibility from the teacher to the pupil (see Österlind 1998, 149). This is a much-debated issue both in Finnish texts (CUR 1994) and in the talk of the teachers in our interviews (Simola & Hakala 2001; Simola 2002).

The teachers we interviewed supported individualism as such. Interestingly, although they spoke rather positively about it *in principle*, when asked they could not concretise how they might individualise their teaching in a classroom of 25 pupils. (Simola & Hakala 2001; Simola 2002) Rätty et al. (1997; 1995) found that Finnish teachers were more willing to explore different kinds of individual treatment than the parents were to accept it. One might conclude that Finnish teachers do not find much to criticise in individualism, but they lack the tools and the means to realise that ideology in the crowded classrooms of comprehensive schools.

*c. The problem of sorting: school is responsible for the selection of people for future roles in school and later life* According to our empirical data, the reproduction of social distinctions is well protected in IW. Half of the pupils in Österlind’s sample (N=49 pupils from two classrooms) came from wealthy or “active” homes and the other half from average or “limited” homes. IW was very clearly capitalised by offspring from different “life-style groups” (i.e. parental occupation, economic status, cultural consumption, family hobbies, vacations and social networking). In terms of adequacy in IW, no pupils from “wealthy” families and only 10 per cent from the “active” families failed, whereas among pupils from the “average” and “limited” families the failure rate was 50 and 40 per cent, respectively (Österlind 1998, 148). Thus, only 25 per cent of all pupils were inadequate in this respect.

*Is there enough societal relevance in the innovation?*

Österlind (1998) ends her study on IW by analysing its alternative meanings for and effects on different pupils. She suggests that the key is the combination of freedom and control. Referring to Foucault, she claims that:

when the teaching becomes more individualized and the discipline more indirect and discrete, it is part of a general development in our society towards individualization and self-discipline as two sides of the same coin. (p. 139)

She also refers to the new demands from the labour market:

## SKOLA, LÄRARE, SAMHÄLLE

The employees are asked to think for themselves and solve problems, to be independent and responsible. The conclusion is that it is not enough to teach students to be punctual and do their work properly. A new student role is also needed. (p. 139)

Österlind (1998) also refers to IW as “a new way to secure an advantaged position for middle-class children in education, as they will make use of the freedom to achieve more”. Among the ”not-haves” its meaning might be very different:

In relation to the situation in the labour market, with unemployment and trends towards self-employment and temporary jobs - perhaps *working alone at a computer* - the training offered by IW seems to fit in very well. Aiming at *planning and evaluation skills, efficiency and responsibility*, IW does not appear old-fashioned at all. (p. 150; emphasis HS)

It seems obvious that IW is one of the techniques that, to quote Lindblad (2001, 65):

is creating demands on students that on a superficial level fit well with texts on educational restructuring but in practice imply different responses among them that will lead to self-selection and self-exclusion: in other words they work by themselves whereas in earlier teaching the teachers dealt more directly with differentiation and selection.

Lindblad continues:

The new pattern is very well suited to a comprehensive school with no tracking and streaming. The problem to individualise the learning process is handed over to the students. Their way of dealing with this – with given tasks and a given social basis for work – is something *they* are responsible for to a much larger extent compared to teaching in the 1970s. We have processes of inclusion and exclusion as well as social differentiation, which work in different – but probably effective – ways that are more acceptable to all involved, and that also produce less overt resistance among students.

Indeed, if the mission of the teacher in the old school was to be a gatekeeper of fully authorised citizenship, the mission of the modern comprehensive-school teacher might be, to cite Rinne (1988, 443), “to inscribe into the pupils the sense of “self-selection” and “suitability”, to guide the pupils to the free choices and routes that are fitting and suitable for them.” It does not seem to be an overstatement to suggest that IW-type innovations are highly functional in our late-modern society, which is ruled by doctrines of free but obligatory individual choice, persistent competition, the exchangeable and the replaceable, and the constant weighing up of the adequacy and sufficiency of others and oneself (see e.g. Rose 1994; Beck et al. 1994).

## Cultural-level analysis

I now come to the core question in my experimental journey: why have Finns (unlike the Swedes) not welcomed IW? Whereas on the policy level of analysis it was a question of *necessary but not sufficient* preconditions for an innovation to be successful, here it comes closer to the preconditions that could be considered *sufficient* for its survival.

*Do the majority of teachers understand and accept the innovation?*

Finland appears to be a rather traditional country in pedagogical terms. This conservatism was evident in the English evaluation study referred to above (Norris et al. 1996). Although most of the schools the group visited were considered “good” – or at least pedagogically active – the findings were deeply disappointing from the perspective of modern constructivist pedagogy. There were very few signs of pupil-centred, active and innovative teaching: on the contrary, the evaluators observed strong evidence of the hegemony of traditional pedagogy. Moreover, these examples were not isolated but “arguably reflect the base line “culture” of professional classroom practice in schools” in Finland (Norris et al. 1996, 62):

We have seen much traditional teaching both in the lower and the upper comprehensive school. By this we mean whole class, simultaneous instruction based on following the teacher or textbook and where the teacher selects the contents to be covered, says what is significant and determines the pace of learning. (p. 86)

whole classes following line by line what is written in the textbook, at a pace determined by the teacher. Rows and rows of children all doing the same thing in the same way whether it be art, mathematics or geography. We have moved from school to school and seen almost identical lessons, you could have swapped the teachers over and the children would never have noticed the difference. (p. 29)

in both the lower and upper comprehensive school, we did not see much evidence of, for example, student-centred learning or independent learning rather than subject-centred teaching. (p. 85)

This testimony of the British evaluation group contrasts strongly with some empirical findings from Sweden. Sverker Lindblad (2001) gave a keynote address at the Annual Meeting of the Finnish Educational Research Association in Turku. He described the change in organisational and interaction patterns in the Swedish classrooms in the 1970s and 1990s as in table 3 below:

## SKOLA, LÄRARE, SAMHÄLLE

*Table 3.* Comparisons of teaching in grade 8 in comprehensive school, 1973 and 1995

Aspects	1973	1995
Organisation	Lesson organised around the teacher in front of the whole class	Short introduction by the teacher then students work individually or in groups
Interaction	The teacher tells or the teacher asks – the student responds – the teacher evaluates	Short teacher instruction in combination with walking around and helping. Considerable student-student interaction

Where do teachers at Finnish comprehensive schools stand? Would they welcome individualising practices à la IW? What is their state of mind at the turn of the millennium? The people we interviewed for our two studies (Simola & Hakala 2001; Simola 2002) saw the changes in schools during the 1990s as progress. Phenomena that were most frequently and positively mentioned, almost without any negative connotations, included increasing autonomy in schools, increasing co-operation among teachers (and also with other professionals and agencies), discussions on basic values and the tasks of the school (carried out in teachers' lounges during the implementation of the school-based curriculum), the emphasis on the needs and interests of individual pupils, opening the school to society (and also opening classroom doors), bringing the teacher out of the classroom, and a broader choice for parents and pupils. Nevertheless, the comments almost always implied some reservation. The main changes were carried out at the same time as the huge economic depression took hold in the early 1990s, which has meant not only changes but also considerable cuts in school budgets.

A few recent studies on Finnish teachers give a clear picture of a profession that is committed to its traditional work in the classroom but resists and strongly criticises the innovation wave. According to a survey conducted by Santavirta et al. (2001; see also Virta & Kurikka 2001), eight out of ten Finnish teachers see their work as rewarding, like it and are strongly involved in it. What appears to stress them most is the “extra work”, in other words meetings, planning and reporting, for example, and not the basic classroom work. Syrjäläinen (2002) interviewed teachers about their experiences of and attitudes towards recent school reforms and innovations. She summarises their critical thinking as follows: reforms mean too heavy a work load, the teachers have no say in the innovations, the development work is too often chaotic, the sphere of teachers' responsibilities has been extended too far, only lip service is paid to professional responsibility and competence, and there is too much unrealistic and even dangerous development work (p 90–100).

Finnish teachers apparently enjoy some benefits that seem to be rare among their colleagues even in other Nordic countries: they have Masters-level academic training and status; their work seems to be more highly appreciated among parents than in most corresponding countries; and it is difficult to speak seriously about a “crisis in public schooling” in the sense referred to in many Western countries. Finnish learning achievements also rank rather satisfactorily in international

comparisons. Moreover, there are no signs of a deteriorating working ethos: on the contrary, many teachers in Finland seem to be rather strongly committed to and engaged in their work.

Unfortunately, however, the sceptical observer could explain the essence of these benefits in historical terms. Finland is one of the most recently industrialised nations in Europe, and its welfare policy is quite young compared with those in the other Nordic countries. The tradition of strong centralisation is a peculiarity of Finnish culture. This relation between a strong state and a weak civil society has prevailed for centuries, and was also maintained during the later processes of state and nation building in independent Finland. It has left relatively limited space for the development of a “free” civic society. Therefore, Finland could be characterised as a more authoritarian and corporate culture than the other Nordic countries, which could plausibly explain at least some of the “public” in institutions such as public school. This “backwardness explanation” is even stronger if one Finnish peculiarity in the globalising Europe is taken into account: given the very small numbers in the different minority groups, it is still possible to speak about a relatively homogenous national culture (see Hänninen 1998; Julkunen 2001; Kautto et al. 2001).

Despite the evident strengths, however, there are many alarming traits that emerge from our interview material (Simola & Hakala 2001; Simola 2002). There are resounding silences about immigrant pupils, about more co-operative and equal relations with pupils and their parents, and about the need for continuing and in-service training. There are tendencies to blame families and pupils for deep cultural changes hampering the accustomed practices in the school. Here there seems to be a clear difference between Finnish and other Nordic teachers: Finns do not speak about the importance of close and confidential relations to their pupils and their parents, as do their Nordic colleagues (Simola 2002).

*Do the majority of parents understand and accept the innovation?*

Would Finnish parents support any IW-related innovations in Finnish schools? A cynic might say, of course, that it does matter what parents say. Unfortunately, this is not so far from the reality: educational reforms are commonly made without involving the parties concerned, in this case parents. Rätty et al. (1995, 250) refer here not only to the Finnish context, but also to similar Swedish conceptions quoted from Gary Miron (1993).

We learn from the history of school reforms in the US, according to Tyack and Cuban (1995), that at the heart of parental resistance was the concept of the “real school”. Over time, people schooled in the existing system came to assume that a “real school” embodied certain features, and feared that reform would take their school away from that and make it something other than a school.

According to various surveys, parental evaluation of comprehensive school is fairly favourable in Finland. Neither the tenets of market-oriented schooling nor the ideology of competition and giftedness are strongly supported. Instead, parents are worried about the inequality of educational opportunities. It is symptomatic,

however, that parents from upper-level employee classes are more likely to criticise the school system for overlooking differences in giftedness, whereas the attitudes of working-class parents towards the school system are generally more favourable. (Räty et al. 1995)

A recent comparative survey (Nordisk skolbarometer 2000) gives broader evidence of the relative satisfaction of Finnish parents with the schooling. A sample of the overall population in the Nordic countries, and of parents with schoolchildren, was asked what they thought about contemporary schooling. The Finns clearly expressed the most satisfaction, especially with how the schools were able to provide children and young adults with knowledge and skills in different school subjects. They disagreed with their Nordic neighbours, for example, about the knowledge requirements in school being too low. According to this survey, teaching still enjoys a rather high status in Finland.

Although the Finnish newspapers tell some horror stories about bad behaviour in schools every now and then, there has been no disciplining movement in recent years. A British evaluation group (Norris et al. 1996) observed and interviewed head teachers, teachers and pupils in 50 comprehensive schools for a study on the implementation of the new national curriculum in 1995. Although critical of the reform, the peer group gave a sunny picture of Finnish schools:

Without exception the schools appeared as calm, secure places for pupils to work. Finnish pupils seemed generally well behaved; problems of order and discipline were few and confined to individuals or small groups. We saw no evidence of serious vandalism or graffiti in or around school buildings. There appeared to be concern for others, and respect to property. Teachers' relationships with pupils generally demonstrated caring and mutual respect, and there was little sense of teachers needing to exercise strict discipline or authority. (Norris et al. 1996, 39)

With regard to the social order in schools, the testimony of the British observations is not very reliable given that the municipalities were mainly responsible for selecting them, and supposedly chose the ones that were better than average. Nor is the picture the PISA project gives of Finnish schools very alarming. Whereas five per cent of the principals from the OECD countries claimed that, "the learning of 15-year-old students is hindered a lot by disruption of classes by students", the respective proportions in Finland and Sweden were 0.9 and two per cent. No Finnish or Swedish principals indicated that learning was substantially hindered by a lack of respect among students for teachers, whereas the figure of 2.8 per cent was quoted for the OECD countries (PISA 2000).

In terms of taking parents seriously, there is some evidence that could be interpreted as positive of parental support for IW-type individualising innovations. Räty et al. (1995) noted with regard to their survey that the highest level (28%) of dissatisfaction was on the question of how the school catered for the individual traits of pupils, although even here the proportion of satisfied parents was bigger (48%). What was more meaningful, perhaps, was the fact that parents from the upper-level employee classes were much more likely than the average parent to



criticise the comprehensive system for overlooking differences in giftedness and accepting market-driven educational reforms. One might thus conclude that parents from the upper social strata might well understand the individualising benefits of IW-type innovations.

*Do the majority of pupils understand and accept the innovation?*

It is conspicuous that the most serious problem, according to international reviews, seems to be that Finnish pupils express almost the least enjoyment of their school years among the many countries that have been compared (Linnakylä et al. 1991; Linnakylä 1995; Kannas 1995). For many pupils this lack of enjoyment also seems to foreshadow their future educational careers in that the school institutions issue most vocational and other qualifications.

It seems from the PISA 2000 Report, however, that Finns do not differ dramatically from pupils in other OECD countries in terms of enjoying school. Table 4 below summarises the responses of 15-year-old pupils to the statement, “My school is a place where I do not want go”: more Finns agreed with it than their Swedish peers (26% and 20%, respectively), but they still fell below the OECD average level. Otherwise the Finns and the Swedes did not differ dramatically from other OECD pupils except in more often feeling bored at school.

*Table 4.* Engagement with school / “My school is a place where I do not want to go”. Agree or strongly agree. Source: PISA 2000

	I make friends easily	I feel as if I belong	Other students seem to like me	I feel lonely	I do not want go	I often feel bored	I feel like an outsider	I feel awkward and out of place
Finland	84%	87%	84%	8%	26%	60%	6%	11%
Sweden	87%	78%	88%	9%	20%	58%	7%	7%
OECD average					28%	48%	8%	13%

The Finns and the Swedes did not differ on the subject of the disciplinary climate of their school, but they did differ from their peers in other countries (see Table 5): on almost all measures they considered the classroom climate worse than the OECD average. Only with reference to working conditions was the Finns’ level of contentment higher than that of the Swedes and the OECD average: this could reflect the slightly stricter work discipline in Finnish classrooms than in Sweden, from the pupils’ perspective.

## SKOLA, LÄRARE, SAMHÄLLE

*Table 5.* Disciplinary climate / How often do these things happen in your “test language” lessons? Agree or strongly agree. Source: PISA 2000

	The teacher has to wait a long time for the students to “quieten down”	The students don’t start working for a long time after the lesson has begun	The students don’t listen to what the teacher says	There is noise and disorder	The students cannot work well
Finland	39%	21%	30%	42%	15%
Sweden	43%	31%	29%	38%	23%
OECD average	32%	25%	24%	30%	19%

Meanwhile, there seems to be a significant difference between Finland and both Sweden and the OECD average with regard to the teacher’s individual relationship with his/her students: only half of the Finnish students thought that “the teacher shows an interest in every student’s learning in every or most lessons”, as opposed to over two thirds in the other two groups (Table 6). This result could be considered to offer slight support to our interview findings suggesting that Finnish teachers maintain a certain distance from their pupils (Simola & Hakala, 2001; Simola 2002).

*Table 6.* Teacher support. How often do these things happen in your “test language” lessons? Most lessons + every lessons. Source: PISA 2000

	The teacher helps the students with their learning	The teacher give students an opportunity to express opinions	The teacher shows an interest in every student’s learning
Finland	41.9 + 24.1 = 66.0%	32.6 + 39.0 = 71.6%	32.8 + 19.3 = 52.1%
Sweden	40.2 + 35.8 = 76.0%	36.3 + 34.9 = 71.2%	37.1 + 27.0 = 64.1%
OECD average	30.2 + 26.3 = 56.5%	28.8 + 37.4 = 66.1%	37.2 + 28.3 = 65.5%

### *Do the majority of the elite understand and accept the innovation?*

There are clear historical reasons why Finnish teachers, even primary school teachers, are rather highly trusted among the Finnish political and economic elite. During and after the Civil War and the Second World War, Finnish teacherhood almost unanimously stood for “Home, Fatherland and Religion” against the Revolution. Politically, teachers have been located much more to the Right than voters in general. The Confederation of Finnish Industry and Employers (CIE) spearheaded the neo-liberalist education policy in Finland (see Ahonen 2001), but with far less severity and aggressiveness than its brother organisation in Sweden. It is noteworthy that the new president of the TT is Christoffer Taxel, considered rather radical and progressive during his period as the Minister of Education during the 1980s.

The “period of freedom” in 1994–1999 was clearly symptomatic of the trust in Finnish comprehensive schoolteachers among the elite. During that time there were no mechanisms controlling what the teachers taught in their classrooms: the old mechanisms (such as inspection, officially approved textbooks, timetables, the class book and a detailed national curriculum) were abolished but the new evaluation means were not yet established. In any case, there has never been any national-level testing at comprehensive school.

The comparative test results are of most interest among the political and economic elite, of course. Finnish comprehensive school has recently received positive comparative feedback concerning learning outcomes. In connection with the PISA 2000 project, organised by the OECD and covering 32 countries, the Finnish results were among the best in reading and both mathematical and scientific literacy, and the level of dispersion in outcomes was among the lowest. One could thus conclude that, in terms of learning outcomes and compared with equivalent countries, and with the fairly traditional measures, there does not seem to be a severe crisis that would push parents to find new solutions for public schooling. One could well ask, however, what is the relation between the “crisis discourse” and the “real” outcomes of public schooling. It is worth quoting the evaluation of US historians writing on the public school system of their country:

When critics say that schools have never been worse, advocates may be tempted to try to prove that they have never been better. We make neither claim. The public schools, for all their faults remain one of our most stable and effective institutions – indeed, given the increase in social pathologies in the society, educators have done far better in the last generation that might have been expected. (Tyack & Cuban 1995, 38)

This may well be applicable to the Swedish case, too. In the light of the PISA 2000 project, Sweden did not succeed as well as Finland, but was still among the ten countries above the OECD average on all measures: reading, and mathematical and scientific literacy.

## Concluding remarks

My aim in this chapter was to extend the analysis beyond policy documents and teacher interviews and thus to enhance understanding of the differences between two countries that are similar in very many respects, Finland and Sweden. I therefore focused on one of the marginal phenomena we identified during our comparative research project:  *eget arbete* or  *oman työn tunnit*, referred to here as Individual Work (IW). Using policy-level analysis I attempted, first, to show that this grass-roots-level innovation seemed to fit excellently into the agenda of neo-liberally oriented educational restructuring. I then conducted a cultural analysis of the responses of agents acting in the educational field to the question of why IW is so differently received in Finland and Sweden. To be more precise, given the black

holes in my knowledge of Sweden, I had to limit myself to asking why IW had not made progress in Finland.

First, it seems that the base line culture of professional classroom practice differs in the two countries. Teachers in Finland still seem to teach traditionally, whereas organisation and interaction patterns in Swedish classrooms have become more pupil-centred. Here one might also refer to the seeming difference in culture of the teachers' unions: the Finnish OAJ, one of the mightiest among the employees' organisations for the academically trained, still emphasises its traditional union mission rather than fostering pedagogical cooperation with employers, as happened in Sweden and Norway (Klette et al. 2000).

Second, Finnish teachers seem to be relatively satisfied, committed and even optimistic in their roles, especially in classroom work with their pupils. At the same time they seem to be more than lukewarm in their attitude to the new top-down innovations that would mean "extra work" beyond their basic classroom activity. As far as Swedish teachers are concerned I can, unfortunately, only refer to our EGSIE project and the obvious professional anxiety and uneasiness (Zackari 2001; Lindgren & Zackari 2001; Lindblad 2001).

Third, Finnish teachers seem to be more highly appreciated among both parents and the elite than their Swedish colleagues. There are various reasons for this, but I will just mention a kind of "backwardness explanation": the teacher still possesses a certain collectivist and possibly archaic authority that has disappeared from more individualised and thus "advanced" societies. This also means that Finnish teachers do not aspire to forming close and personal relationships with pupils and their parents, which seems to be the norm in Sweden.

Fourth, Finnish teachers seem to be able to maintain reasonable order and discipline in their classrooms by means of traditional frontal teaching. What may also be of importance here is the fact that the learning outcomes, measured in traditional ways and comparatively, seem to be academically good and sometimes even better. This should not really be a surprise: there are piles and piles of empirical research findings giving evidence that the most effective method in mass schooling is traditional teacher-centred teaching – if it is possible to follow through with order and discipline. This, indeed, seems to be the Finnish case. It also seems obvious, however, that Finnish pupils would welcome more individualist methods: various studies give evidence that their non-enjoyment of the school goes beyond that of most of their peers in other countries.

In sum, and to put it simply, one can conclude that there is too much pressure on Finnish teachers to implement individualising pedagogical innovations such as IW. The reader might notice that I refer directly to the teachers although, as Tyack and Cuban (1995) observe, they are the street-level bureaucrats who finally decide whether or not certain innovations arrive and survive on the school level. In terms of the character of educational reform the emphasis is on cultures rather than structures as the basis of permanent and real change (e.g., Hargreaves 2001). As Tyack and Cuban (1995) also note, it is better to analyse how schools change the reforms than vice versa. This emphasis refers to the importance of the national

cultural context as a whole as the main general factor determining how a global epidemic will diffuse in a nation.

One might suppose that the difference in anxiousness and worry we found between Swedish and Finnish teachers are best explained culturally. Let us take as an example the individualist demands of the new educational rhetoric, which creates in mass schooling an evident and antagonistic contradiction. Danish teachers may react to such individualistic demands through their historical differentiation on the school level, thus the dilemma is located outside the classroom. Finns and Norwegians react more rhetorically with sceptical undertones in their talk: they can do this because individualism in their cultures may be more backward than in their Nordic neighbours. Swedish colleagues are taking individualisation most seriously on the classroom level, which makes them search feverishly and also anxiously for new pedagogical innovations that are very troublesome in the framework of mass schooling (Klette 2002; Carlgren et al. 2002).

When I started to write this chapter my title was *Individualised Learning: A blessed sunset of mass schooling, the hidden curriculum of the post-modern or just the corrosion of teaching?* Although the final title is essentially different, in conclusion I will answer these original questions: YES, with reservations. IW will mean the blessed sunset of mass schooling for some pupils, and for some teachers and parents. Let us recall, however, what Geoff Whitty (1997, 156; cited in Slee et al. 1998, 4–5) wrote about school effectiveness and the school improvement moment: “if all the schools performed as well as the best schools, the stratification of achievement by social class would be even more stark than it is now.”

For the great majority of pupils, however, this kind of individualisation will mean a post-modern hidden curriculum, as Eva Österlind states at the end of her dissertation: “a sophisticated way to prepare working-class children to become the next generation of clerks and civil servants, *self-disciplined, effective and responsible*. (Österlind 1998, 150; emphasis mine)

In any case, IW could also be likened to the corrosion of teaching. It means that the teacher may give up the pedagogical tradition and ethos based on the assumption that pupils need the teacher to “scaffold” (Vygotsky) them from their current level to further and upper levels. It may also mean giving up the idea that school is a socially meaningful place. The first renouncement refers to some kind of naïve individualist constructionism with a lost belief in the importance of some structures and wholes for learning and knowledge. Ingrid Carlgren (1994) warned of this in her paper a few years ago, and there is empirical evidence of poor results among pupils at the Ilola school in subjects with strong classification and framing (i.e. maths and grammar; see Scheinin et al. 1996). It is curious and ominous that Österlind does not refer to this at all in her otherwise critical work. The latter renouncement refers to the death of the social to which Nikolas Rose (1994), for example, refers. The teacher will give up hope of constructing his or her group of pupils as a human community that will support the learning of its members. Andy

Green (1997) also mentions the forgotten importance of this dimension of schooling.

It is true, of course and fortunately, that IW will probably never cover all the school day: if it did we would be in danger of losing a rich but under-valued tradition, that of teacher-centred teaching, without having anything in its stead. In memory of that tradition, allow me to finish with a citation in which the British evaluation group, disappointed with the scant findings on student-centred teaching, admires, somewhat reluctantly, Finnish classrooms as a recessive and endangered species:

We visited a large number of classrooms and were able to observe many teachers working with their students. In the vast majority of cases teachers seemed to enjoy good working relationship with their students, with a relaxed atmosphere, few behavioural problems, and a high level of “on-task” behaviour from the pupils. Routines and expectations for the conduct of lessons appeared to be clearly understood by students, and lessons generally progressed in a well-ordered way. (Norris et al. 1996, 60)

These examples are deliberately drawn from across the whole range of schools. They include examples of teaching in both upper and lower comprehensives. No doubt some of them reflect high-quality teaching, and considerable professional skill within the formal whole-class instructional tradition. Furthermore, there is little doubt that in the best examples observed, the pupils enjoyed the lessons enormously, and probably learned a lot. (Norris et al. 1996, 62)

## References

- Ahonen, S. (2001). The end of the common school – Change in the ethos and politics of education in Finland towards the end of the 1900s. In A. Ahonen & J. Rantala (Eds.). *Nordic lights. Education for nation and civic society in the Nordic countries, 1850–2000* (175–203). Helsinki: Finnish Literature Society, Studis Fennica Historica 1.
- Anderson, L.W. (1994). Individualized instruction. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.). *The international encyclopedia of education*. Second edition. Volume 5, 2773–2779. Oxford: Pergamon.
- Beck, U., Giddens, A. & S. Lash, S. (1994). *Reflexive modernization: politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Cambridge: Polity.
- Broadly, D. (1981). *Den dolda läroplanen* (Hidden curriculum). Stockholm: Symposium.
- Carlgren, I. (1994). Från klassundervisning till ‘ eget arbete’. Den tröga skolan och pedagogiska modeflugor. *Praxis*. 2, 9–14.
- Carlgren, I., Klette, K. & Simola, H. (2002). Restructuring, the mission of schooling and teacher professionalism. In Klette K., Carlgren I., Rasmussen J. & Simola, H. (Eds.). *Restructuring Nordic teachers: An analysis of teacher interviews from Denmark, Finland, Norway and Sweden* (145–165). Oslo: University of Oslo, Institute for Educational Research.
- Green, A. (1997). *Education, globalization and the nation state*. Basingstoke: Macmillan.
- Hargreaves, A. (2001). Classrooms, colleagues, communities, and change: The sociology of teaching at the turn of the century. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education & Development*. 4, 1, 101–129.
- Hänninen, S. (Ed.) (1998). *Missä on tässä?* (Where is here?) Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja (SoPhi) 18. Jyväskylän yliopisto.

- Julkunen, R. (2001). *Suunnanmuutos. 1990-luvun sosiaalipoliittinen reformi Suomessa*. (Change of direction) Tampere: Vastapaino.
- Kannas, L. (Ed.) (1995). *Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys: WHO-koululaistutkimus*. (Health, well-being and enjoyment of school among schoolchildren). Helsinki: National Board of Education.
- Kautto, M., Fritzell, J., Hvinden, B. Kvist, J. & Uusitalo, H. (Eds.). (2001). *Nordic welfare states in the European context*. London: Routledge.
- Klette, K. (2002). Comparison – looking across the countries. In K. Klette, I. Carlgren, J. Rasmussen & H. Simola (Eds.) *Restructuring Nordic teachers: An analysis of teacher interviews from Denmark, Finland, Norway and Sweden* (125–144). Oslo: University of Oslo, Institute for Educational Research.
- Klette, K., Carlgren, I., Rasmussen, J. & Simola, H. (Eds.). (2002). *Restructuring Nordic teachers: An analysis of teacher interviews from Denmark, Finland, Norway and Sweden*. Oslo: University of Oslo, Institute for Educational Research.
- Klette, K., Carlgren, I., Rasmussen, J. & Simola, H. (Eds.). (2000). *Restructuring Nordic teacher: An analysis of policy texts from Finland, Denmark, Sweden and Norway* (108–186). Oslo: University of Oslo, Institute for Educational Research, Report No. 10.
- Lindblad, S. (2001). Koulutus ja sen muuttuvat merkitykset pohjoismaisessa hyvinvointivaltiossa. In A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen. *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Suomen kasvatustieteellinen seura, Kasvatusalan tutkimuksia 1.
- Linnakylä, P. (1995). *Lukutaidolla maailmankartalle: kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa*. (The IEA study of reading literacy in Finland). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Linnakylä, P., Sajavaara, P. & Takala, S. (1991). *Tietotekniikka opetuksen uudistumisen virittäjänä*. (Information technology as a catalyst for innovation in teaching). Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä, 63. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Miron, G. (1993). *Choice and the use of market forces in schooling Swedish education reforms for the 1990s*. Stockholm: Stockholm University.
- Nordisk skolbarometer 2000 <http://www.skolverket.se/pdf/skolbarometer.pdf>
- Norris, N., et al. (1996). *An independent evaluation of comprehensive curriculum reform in Finland*. Helsinki, National Board of Education.
- PISA 2000 <http://www.pisa.oecd.org/knowledge/data/intro.htm>
- Rinne, R. (1988). 'Kansan kasvattajasta opetuksen ammattilaiseksi: suomalaisen kansanopettajan tie' (From educator of the people to professional of teaching: The path of the Finnish primary school teacher). *The Finnish Journal of Education Kasvatus*. 19, 430–444.
- Rose, N. (1994). Expertise and the government of conduct. *Studies in Law, Politics and Society*. 14, 359–397.
- Räty, H., Snellman, L. Kontio, M. & Kähkönen, H. (1997). Opettajat ja peruskoulun uudistaminen. *Kasvatus*. 28, 5, 429–438.
- Räty, H., Snellman, L., Mäntysaari-Hetekorpi, H. & Vornanen, A. (1995). Vanhempien tyytyväisyys peruskoulun toimintaan ja koulunuudistuksia koskevat asenteet. *Kasvatus*. 26, 3, 250–260.
- Santavirta, N., ym (2001). *Nyt Riittää. Raportti peruskoulun ja lukion opettajien työympäristöstä, työtyytyväisyydestä ja työssä jaksamisesta*. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 173.
- Scheinin, P., Niemivirta, M. & Myllyselkä, P. (1996). *Toteutuvatko koulun tavoitteet? Koulukohtaisen arvioinnin kokeilu Ilolan ala-asteella*. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja 13.

- Simola, H. & Hakala, K. (2001). School professionals talk about educational change - Interviews with Finnish school level actors on educational governance and social inclusion/exclusion. In S. Lindblad & T. S. Popkewitz (Eds.) *Listening to education actors on governance and social integration and exclusion* (103–132). Uppsala: University of Uppsala, Department of Education, Uppsala Reports on Education 37.
- Simola, H. (1995). *Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskursissa 1860-luvulta 1990-luvulle*. (The guards of plenty. The Finnish school teacher in state educational discourse from the 1860s to the 1990s). Helsinki: Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137.
- Simola, H. (2002). “It’s progress but...” Finnish teachers talking about their changing work. In K. Klette, I. Carlgren, J. Rasmussen & H. Simola (Eds.) *Restructuring Nordic teachers: Analyses of interviews with Danish, Finnish, Swedish and Norwegian teachers* (49–70). Oslo: University of Oslo, Institute for Educational Research. Report no. 3.
- Slee, R., Weiner, G. & Tomlinson, S. (Eds.). (1998). *School effectiveness for whom? Challenges to the school effectiveness and school improvement movements* London: Falmer Press.
- Syrjäläinen, E. (2002). *Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajien työuupumus*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuksen julkaisusarja A.
- Tyack, D. & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia. A century of public school reform*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Virta, A. & Kurikka, T. (2001). Peruskoulu opettajien kokemana. Teoksessa E. Olkinuora & E. Mattila (toim) *Miten menee peruskoulussa? Kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun kouluissa* (55–86). Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksen julkaisuja A: 195.
- Zackari, G. (2001) Swedish school actors about education governance changes and social consequences. In S. Lindblad & T. S. Popkewitz (Eds.) *Listening to education actors on governance and social integration and exclusion* (363–412). Uppsala: University of Uppsala, Department of Education, Uppsala Reports on Education 37.
- Lindgren, J. & Zackari, G. (2001). Skolpersonal och elever: Skilda världar - olika villkor. (Teachers Education governance and social integration and exclusion and students: Different worlds - different premisses). *Pedagogiska Magasinet*. 5, 22–26.
- Österlind, E. (1998). *Disciplinering via frihet. Elevers planering av sitt eget arbete*. (Disciplining via freedom. Independent work and student planning). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala Studies in Education 75.



# Teachers or technique? Some thoughts for Sverker Lindblad on contradictions in educational policy in Iceland

*Ingólfur Ásgeir Jóhannesson*

## Introduction

There is a global trend to present educational reform as an apolitical and technical endeavor, almost inevitably leading to progress and good results, given that appropriate methods of schooling are adopted. This appears explicitly and implicitly in school policy across many Western countries, including the Nordic countries. Simply put, education policy consists, on the one hand, of the language of inclusive education and teacher autonomy in legislative and curricular texts, and on the other, of technical approaches and market-based educational reforms (e.g. Jóhannesson 2006a, 2013; Lundahl & Arnesen 2006).

This article looks at education policy as it appears in the Icelandic context, with a specific focus on how policy deals with the role of the teachers and the constructs of teaching and learning. The article is based on an analysis of three sets of documents: first, selected documents from the Association of Icelandic Municipalities, all released in 2008–2010; second, the 2008 school legislation; and third, the 2011 national curriculum for pre-, compulsory, and upper secondary education. Historical discourse analysis approach was utilized to pull out the discursive themes and the legitimating principles in these documents by asking: *How do the documents view the role of teachers? How do these documents view teaching and learning?*

## The EGSIE study as a point of departure

The analysis in this article has its point of departure in the EGSIE-study (Educational Governance and Social Integration/Exclusion), performed in nine European countries and Australia in 1998–2000, under the leadership of Sverker Lindblad, then a professor at Uppsala University (e.g. Lindblad, Jóhannesson & Simola 2002; Popkewitz & Lindblad 2000). The EGSIE study reported a hegemonic status of market-based approaches and technological arguments for any education proposal in Iceland (Jóhannesson, Geirsdóttir & Finnbogason 2002) and the other Nordic countries participating in the study; that is, Finland and Sweden

(Jóhannesson, Lindblad & Simola 2002). This seemed rather overwhelming, particularly how the market-based approach appeared as inevitable, especially in the governance structures of the schools and the education system. The child-centered, progressive pedagogy, and equality views of the 1970s and the 1980s were much less emphasized in the turn-of-the-millennium discourse in Iceland (Jóhannesson, Geirsdóttir & Finnbogason 2002).

The initial interest in performing the particular study presented here rests in my discomfort with the use of the term *staff* (*starfsfólk*)<sup>1</sup> when referring to those who work in schools, rather than referring to teachers. This tendency was, for example, noted in the EGSIE study, especially in a pamphlet on school self-evaluation, entitled *Sjálfsmat skóla* (Ministry of Education, Science, and Culture 1997; see also Jóhannesson, Finnbogason & Geirsdóttir 2000). Prior to conducting the present study, I suspected similar tendencies in more recent documents.

## Background

Iceland is small nation, 330 thousand inhabitants, with a comprehensive school system (pre-school for 1–6 year old children, compulsory school for children and teenagers 6–16 year old, upper secondary school for young people aged 16–20). The municipalities in Iceland are responsible for the compulsory school system as well as the pre-schools, for the compulsory schools only since 1996. The Association of Icelandic Municipalities has created support systems for municipal authorities in assisting them in this task, not only financially (such as bargaining the salary contracts with the teacher unions), but also in professional matters, such as supporting them in how to create policy statements and how to audit the schools.

In 2008, new school legislation for pre-, compulsory and upper secondary education was passed in Iceland (Act on the Education and Recruitment of Teachers and Head Teachers in Pre-School, Compulsory School and Upper Secondary School 2008; The Compulsory School Act 2008; The Preschool Act 2008; The Upper Secondary School Act 2008). One of the new clauses lays down that the municipal authorities are now mandated to design an overall school policy document for the community's schools. Many of the larger communities had already written such documents, but this stipulation enhanced the need of assistance for the communities; hence the increasing involvement of the Association of Icelandic Municipalities. Other clauses, such as self-evaluation of schools, were much older in the legislation.

In 2011, a new national curriculum guide for all these school levels was released (in 2013 for subject areas for the compulsory school, English translation 2014) (Ministry of Education, Science, and Culture 2011a, b; 2014a). The guide presents an inclusive view towards education in the so-called fundamental pillars – i.e., literacy, sustainability, democracy and human rights, equality, health and welfare, and creativity – and a technical view based on defining key competences that

---

<sup>1</sup> Some of the official translations use the word *personnel* for *starfsfólk*.

students should acquire at the compulsory and upper secondary school levels. The curriculum seems also to place considerable emphasis on the role of teachers in implementing these policies. This is the policy conjuncture in which the article is written.

## Method

The historical discourse analysis approach utilized in this study is based on six steps (Jóhannesson 2010; see also Sharp & Richardson 2001). The first step concerns how the topic of study was selected, which is described above. At the second step, I selected key texts for the analysis. As a responsible party for running the first two school levels (preschool and compulsory school), the Association of Icelandic Municipalities has become an important player in forming school policy in Iceland. Therefore, selecting its documents for such a study seems quite relevant.

I visited the website of the Association in December 2010 when I began to gather the material for the study. Besides searching for documents focused on school policy, I used the criteria that they must be published as websites with substantive material or in the form of separate documents. In the search, I first looked at pages and links named School Matters (Skólamál), Teachers in Pre- and Compulsory Schools (Kennarar í leik- og grunnskólum), The Formation of School Policy (Mótun skólustefnu), and The Formation of Policy (Stefnumótun). The last page included, at the time, a list of six documents and pages, including three documents or pairs of documents that I selected for the analysis. A fourth document, derived from the subpage Instructions for Schoolboards (Leiðbeiningar fyrir skólanefndir), part of the main page Evaluation, Auditing and Research of Schools (Mat, eftirlit og rannsóknir á skólustarfi), was selected for analysis. These documents were all released in 2007–2010 and comprise altogether 134 pages. They are cited here as AIM (2007, 2008a, b, 2010a, b, n.d.)<sup>2</sup> To identify discursive connection, I also read the school legislation from 2008 (Act on the Education and Recruitment of Teachers and Head Teachers in Pre-School, Compulsory School and Upper Secondary School, 2008; The Compulsory School Act 2008; The Preschool Act 2008; The Upper Secondary School Act 2008) and the national curriculum guides from 2011 (Ministry of Education, Science, and Culture 2011a, b, 2014a). The school legislation is 67 pages and those parts of the curriculum guides that were analyzed constitute about 200 pages.<sup>3</sup>

Step three was reading the documents carefully with the research questions in mind. To pull out the discursive themes, two main questions were asked about the

---

<sup>2</sup> About three years later, in early 2014, the website was also consulted again in order to check for other documents that might give a different picture of the discourse. No such documents were identified. One of the documents, cited here as AIM (2007), was prepared in cooperation with the Association of Teachers in Primary and Lower Secondary Schools and the Association of Headteachers at that same school level.

<sup>3</sup> Altogether, the national curriculum guides are about 390 pages. For the analysis, the subject areas of the national curriculum were not read; furthermore, the first 20 pages of each guide include the same text.

documents: *How do the documents view the role of teachers? How do these documents view teaching and learning?* During the analysis, several other questions were asked to lead to the main questions: What kind of a document is this? What kind of discourse characterizes the document? For whom is the document written? What can be expected to be found and not found in the document? Is it fair to expect that the document should include anything about the role of teachers? What are the silences in the document?

At step four, I pulled together the findings from step three to see which patterns emerged, and reflect upon whether they could be regarded as forming legitimating principles (Jóhannesson 2010). At step five, presented in the final section of the article, I considered how the legitimating principles function in the historical conjuncture. Step six in this process refers to writing a report, which in this case was written in draft form relating to the first two parts of the study.<sup>4</sup>

## Findings

### *Discursive themes in municipal documents*

The school policy documents of the municipalities are characterized by technological approaches to education, as well as tending to look at education as a service to consumers in a market society where the service should be measured to ensure quality. The documents portray the role of compulsory school teachers as more or less limited to teaching and assessment. The documents focus on improvements in teaching, so that students will learn more, preferably in a shorter time (see also Jóhannesson 2006a). Furthermore, they seem to view teaching and learning as straightforward and uncomplicated processes, which will produce good results when the best teaching methods are chosen. This seems a highly mechanical view of how schools function and in particular how teachers work.

I shall delve further into the documents and how their discourse is mostly consistent with the school legislation from 2008 but, perhaps, less with the national curriculum of 2011.

*Formal school policy of the Association of Icelandic Municipalities.* First, a pair of documents that include the formal school policy of the Association are characterized by a rather regimented discourse (AIM 2008a, b), defining the Association's role in educational matters as being that of a coordination and information agency for the municipalities. Given this, we should not necessarily expect much to be said about the role of teachers. But attitudes to teachers may be read between the lines, as two examples indicate. First, it is emphasized that the salary contract structure between the Association and the Icelandic Teachers' Union should not hinder school development and innovation, and, second, that there should be advice on how to teach ("kennsluráðgjöf") available for school staff ("starfsfólk"). The most

---

<sup>4</sup> A book chapter, based on the analysis of the first two sets of documents (the municipal and the legislation) has been written and published in Icelandic (Jóhannesson 2013). It also served as a report for this piece.

apparent discursive themes in this document pair are the need for reform in schools and silence about the role of teachers.

*Handbook for the design of school policy statements.* Second, another pair of documents consists of a handbook for municipalities to design a school policy statement for the municipality in question and a shorter version that contains some less detailed instructions about the steps in forming such a policy statement (AIM 2010a, b). The handbook, which includes relevant content for analysis of the questions that guide this article, is a formal document with chapters arranged according to a detailed number system. The formation of school policy is presented as a mechanical process: Policy is to be formed in a systematic way, implementation is presented as if it were a matter of following easy procedures, teachers are trained rather than educated, policy is performed in the classroom rather than teachers teaching, measurements of results are emphasized, and auditing is imperative. Many of these concepts are not derived from theories about schools – nor do they have much to do with what is likely to take place in actual schools. For instance, schools are named organizational units (“skipulagsheildir”, AIM 2010a, 9), and teachers who retire are knowledge which disappears with staff (“þekking sem hverfur með starfsfólki”) (AIM 2010a, 24). Pre-schools and pre-school teachers are absent except in a direct quotation from the pre-schools act about “safe conditions to learn and play” (AIM 2010a, 28; The Preschool Act 2008, Article 2).

This mechanical view is the most apparent discursive theme in the document pair. Another discursive theme is the focus on a need for change, consistent with the first document pair (discussed above). It is contended that there is a need for improvement in teaching and learning. It is emphasized that teaching and learning are the core activities of the schools and that all school policy should be focused on the question: how does this enhance the quality of teaching and learning? (AIM 2010a, 20).

Teachers are, again, not often mentioned, and pre-school teachers never. When teachers are mentioned, they are obviously not considered as major actors in the formation of school policies, but rather listed among those stakeholders that should understand the policy (“skilja stefnuna”) (AIM 2010a, 21). Nevertheless, it is noted that listening to school staff is important because their support is crucial for implementing policy (AIM 2010a, 18).

Teachers are mentioned, however, in connection with the quality of teaching and learning. For instance, it is suggested in the document that outstanding teachers should be rewarded and teachers who do not perform well should receive support and the complaint is expressed that when quality of schooling is discussed, there is a tendency to look at the teachers, but less attention is paid to the content of learning or to students (AIM 2010a, 12). While these may be examples of contradictory views about the role of teachers, I believe the document portrays them as part of a mechanical structure which needs to be reformed. It at once portrays them as crucial for learning and simultaneously argues that their importance is overemphasized in public discourse.

*Instructions for self-evaluation.* The third document contains Instructions and criteria for municipalities concerning self-evaluation of compulsory schools (AIM n.d.). It is designed for municipal authorities, such as school boards. Teaching and learning are the focus of what should be evaluated. It at once recommends teacher reflection about own work and peer evaluation, as it also recommends evaluation of teachers' performance ("frammistöðumat") (AIM n.d., 6). Besides, teachers are rarely mentioned; even school administrators are seldom referred to. Neither teachers nor administrators are on the list of stakeholders, but staff, students, and parents (AIM n.d., 8).

*Future vision.* The fourth document under scrutiny was prepared in cooperation with the associations of compulsory school teachers and administrators; altogether 20 people from all parties participated in compiling this document during the period of a few months in 2007 (AIM 2007). The paper was also based on interviews with educators and parent associations and concentrates on the expectations of students, parents, staff, the community, and the government towards the schools in 2020. The aim of this endeavor was to form a joint vision among municipal governments, principals, and teachers as to how schools would be best arranged with the interests of students in mind.

Beforehand, I expected this document to mention teachers more often than the other documents – and it did. In most instances, however, they are mentioned in the context of teaching and learning rather than, for instance, policy making. The document presents an uncritical view toward the usefulness of measurements, and progress is considered inevitable.

The document is quite comprehensive in its scope of policy under consideration: education, social skills, public health, equality, teaching and learning designed to fit all children, democracy, active cooperation between schools and homes, accountability in defining services and auditing, active cooperation between schools and communities, capable staff, professional leadership, effective use of money, cooperation among staff and with support services, schools as professional learning communities, accountability of school administrators. The basic tone of the document is a focus on many types of cooperation within the school and between the school and others. Students and the quality of teaching and learning are meant to be the core beneficiaries of the cooperation and collegiality that is preached. But at the same time, the policy statement expects individualized learning to become the paradigm for teaching and learning. Student democracy is also listed among the goals of learning, stating that it will be a matter of measurement how many students believe they can decide on something related to their learning.

I feel that this document expects the role of compulsory schools to change and to be enhanced, in particular with regard to cooperation and technical advances. The paper particularly portrays teaching as shifting from the sole activity (of an adult) within one classroom towards becoming more characterized by team activities and collective responsibilities. But it does not place much emphasis on the initiative of individual teachers or on teachers as policy makers.

In conclusion about the municipal documents; one of their main discursive themes is that teaching is seen as a rather mechanical activity, presented through business discourse. They also strongly reiterate that schools need to change. Teachers are not much mentioned except in discussions suggesting that they need to teach better and their performance has to be evaluated. In addition, they are not seen as policy makers, and complaints are even made to the effect that teachers tend to be overemphasized.

*Discursive themes in school legislation*

The Icelandic school legislation was read to identify what it says about the role of teachers. I counted how often teachers are mentioned in parliamentary acts for each of the three school levels, as well as scrutinizing the context in which teachers are alluded to in each of them. I suspected the legislation would not say much – but what surprised me was how coincidental the expectations towards teachers are in the clauses where they are mentioned. All legislative acts define the requirements that teachers need to meet to acquire a license to use the occupational titles of pre-school teacher, compulsory school teacher, and upper secondary school teacher. These definitions, and the conditions under which it would be possible to hire teachers without a license, account for several references to teachers in each piece of legislation.

The preschool legislation mentions teachers seven times, staff is mentioned 25 times, and administrators 27 times. Teachers only appear in relation to their occupational title. Clearly, clauses about staff duties and the role of pre-schools apply to the pre-school teachers, expecting them, for instance, to participate in school self-evaluation. In some other sections, where there is an emphasis on democratic cooperation within schools and with parents, I think we can interpret the clauses as expressing expectations of collegial professionalism.

The compulsory school legislation mentions teachers and staff almost an equal number of times, 20 references each. Administrators, however, are mentioned 60 times. Teachers are most often referred to in relation to formal matters, such as school boards, teacher assemblies, and the financing of their lifelong learning. Teachers are also mentioned regarding how they should interact with parents of children defined as having special educational needs. The most prominent clause is about the class teachers (*umsjónarkennari*), or supervisory teachers as they are called in the official translations, and it is made clear that each student should have one:

Supervisory teachers shall follow closely their pupils' studies and their personal development, their condition and general welfare, they shall guide their pupils in their studies and school work, provide assistance and advice regarding personal matters and thus strengthen the cooperation between school and home. (The Compulsory School Act 2008, Article 13)<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> I use official translations of the parliamentary acts and the curriculum guides if not otherwise noted.

The most common arrangement in grades 1–7 of the compulsory school is that the class teacher teaches most academic subjects so that this article is partly a description of a longstanding arrangement. Compulsory school teachers are separated from staff in at least one other clause defining that students “shall obey instructions from teachers and school staff in every way regarding school related matters“ (The Compulsory School Act 2008, Article 14).

The upper secondary school legislation mentions teachers 34 times, staff 11 times, and administrators 47 times. Almost all mentions of teachers are about formal matters: how they are hired, salary contracts, teacher assemblies, etc. The most authoritative clause about the role of the teachers reads as follows: “General study assessment in upper secondary schools is in the hands of teachers, under the supervision of the head teacher” (The Upper Secondary School Act 2008, Article 30). This clause about assessment is, in my opinion, ironic when it is considered that nowhere is it stated that teachers should teach.

If these three acts are read further, we can infer more about the tasks of teachers at each school level through what is said about the role of each school. I find it strange that apart from some formalities, the clauses that actually define the role of teachers are so inconsistent between school levels. Furthermore, the inconsistencies can hardly be explained by the fact that the school levels have such a different nature; it simply seems kind of accidental what is noted in each legislation. The fourth act defines the educational requirements of teachers (Act on the Education and Recruitment of Teachers and Head Teachers in Pre-School, Compulsory School and Upper Secondary School 2008). It focuses on formalities of titles and licenses as well as the possible exemptions if a person with the appropriate degree does not apply for a teaching post; not on teachers’ roles and what is expected of them at any of the school levels.

*Discursive themes in the national curriculum guide.* While the school legislation contains few and inconsistent statements about the role of teachers, the national curriculum stipulated in 2011 discusses teachers’ part in fulfilling the goals of an inclusive school. The discussion of teachers’ roles begins in an almost one page long section, entitled Teacher Professionalism, numbered as 1.3. This is a joint section for all the three school levels, i.e. pre-, compulsory, and upper secondary. It opens with the statement that the teaching profession comprises many roles, such as teaching, administration, upbringing, counseling, research, and school development (Ministry of Education, Science, and Culture, 2014a, 11). It is argued that teachers’ professionalism concerns students, their education, and welfare. It is emphasized that societal changes have enhanced the role of schools and teachers.

Changes in Icelandic society have truly been swift in recent years, making increasing demands on schools in assisting society to understand these changes and cope with new conditions. These changes increase the demands on teachers, both in analyzing social changes and adopting school activities to the present status in a responsible manner. (Ministry of Education, Science, and Culture 2014a, 12)



This section emphasizes teachers' participation in developing each school's curriculum: "Teachers cooperate with school administrators on the development of school curriculum guides consistent with conditions and special emphasis at each school level" (Ministry of Education, Science, and Culture 2014a, 12).

But how is this view of teachers carried through in other sections of the curricula? I selected two areas for a particular study: a) the role of teachers at the three school levels as defined in the level-specific sections, and b) what is expected of teachers in sections about evaluation.

*The role of teachers in level-specific sections of the curricular guides.* In the national curriculum guide for pre-schools, I observed in particular two sections about the role of the teachers. They both have a heading or the first words of the sentence as the "role of pre-school teachers". The pre-school teachers are to be "the leading co-workers of children, parents, and other personnel of the preschool" (Ministry of Education, Science, and Culture 2011a, 31). In the latter case, there is a list of nine roles that the pre-school teacher is to fulfill. All of these focus on the requirement that pre-schools shape and foster good conditions for play and spontaneous activities which children can learn from by participation (Ministry of Education, Science, and Culture 2011a, 38). I think there is consistency between the roles of teachers described here and in the joint section.

I read two school-level specific sections about the role of teachers in the curriculum for compulsory schools. Section 7.5 defines their main function as educational and pedagogical, providing guidance and encouragement; there is also a leadership role concerning student learning. The section points out, furthermore: "Professional teaching that adjusts to the needs of individual pupils in an inclusive school increases the likelihood of success." Moreover, "from the beginning to the end of compulsory school, it is important that teachers cooperate on the pupils' education" (Ministry of Education, Science, and Culture 2014a, 42). Here we see some of the discursive themes from section 1.3 in the curriculum guide, focusing on the leadership role of teachers. But we also see the emphasis on the classroom activities, on teaching and learning, individual needs, and cooperation of teachers, seen in documents from the Association of Icelandic Municipalities. Section 7.5 includes a more precise discussion on the role of supervisory teachers than found in the legislation. Section 8.1, about teaching, emphasizes the professional responsibility of teachers to select the most successful methods to achieve the best results in accordance with curricular learning outcomes (Ministry of Education, Science, and Culture 2014a, 48).

There is less about teachers in the upper secondary school curriculum than in curricula dealing with the other school levels. Section 11.1 repeats the clause in the legislation that the teachers are in charge of student assessment, and elsewhere some other legislative clauses, such as about teacher assemblies, are repeated.

In none of the curricula for the school levels, do teachers appear to be expected to play any particular role in school self-evaluation. They are not mentioned in relation to school self-evaluation in the pre-school and compulsory school

curricula, while they must be seen as included in a clause in the upper secondary curriculum, stipulating that the administrator, in cooperation with staff, is responsible for the quality of the functions of the school (Ministry of Education, Science, and Culture 2011b, 86). In contrast with other documents analyzed here, teachers in compulsory schools are listed as stakeholders when municipal school policy is formed (Ministry of Education, Science, and Culture, 2014a, 63).

In a nutshell, the 2011 national curriculum carries forward the same kind of silence and distrust with regard to teachers, as noted in the municipal documents. This is obvious in certain sections, while in some other sections there are more or less inconsistent statements about the role of teachers, just as in the school legislation.

*Teaching, learning, and play in the national curriculum guides.* As noted in the introduction, the national curriculum guide, in its joint section for pre-, compulsory, and upper secondary schools, presents six fundamental pillars of education – i.e., literacy, sustainability, democracy and human rights, equality, health and welfare, and creativity. These are expected to be reflected in choice of materials, as well as in teaching, learning, and play throughout the schools at all levels (see, e.g., Ministry of Education, Science, and Culture 2014a, 15). I believe the emphasis on sustainability and democracy among the fundamental pillars is in contrast with the view of teaching that emphasizes “learning” in a narrow sense. Ideas and expectations such as learning “democracy by learning about democracy in a democracy”, “action competence”, “vision of the future”, “collective responsibility”, and expectations that students “come to grips with diverse problems and points of controversy” would require complicated and not so predictable learning (see, e.g. Ministry of Education, Science, and Culture 2014a, 18–19).

In the joint part of the national curriculum guide, particularly in relation to the fundamental pillars of education, teaching, learning, and play are recurrent as triplets. In the pre-school curriculum, play forms the ideological base without the company of teaching and learning. Play as a method to learn and to become mature is also present in the compulsory school curriculum. It is briefly explained as such in two places but not in relation to the other two of the triplets. In comparison, a whole section is devoted to discussing the twins teaching and learning in both the compulsory and upper secondary guides.

## Legitimizing principles in Icelandic education discourse

In the above analysis of discourse in the selected documents, two sets of legitimating principles seem to emerge: First, the contradictory views of the role of the teacher – on the one hand, narrow and strongly limited to the classroom and, on the other, wide and including any possible task related to work in schools and even to policy making. Second, views and practices ranging from seeing schools as fostering individualism through teaching as a collection of techniques and market

approaches to a cluster of views such as of democracy, action competence, and collective responsibility for sustainable development that seem to be forming a stance against individualism, technical approaches, and market views of education.

*Narrow portrayal of teachers – role diffuseness?*

The documents from the Association of Icelandic Municipalities portray teachers' role narrowly. Teachers are to teach so that students will learn, preferably also learn more in a shorter time (as also observed about the 1999 curriculum, see Jóhannesson 2006a; Jóhannesson Geirsdóttir & Finnbogason 2002). Teachers are expected to improve their teaching practices but not necessarily play an active role in determining the directions of school development.

The municipal documents present teaching and learning as straightforward and uncomplicated processes, which will produce good results when the best teaching methods are chosen. Their silence on the subject of pre-school teachers may perhaps be understood in this context, because it is logical that there is no room for play as a method of learning in instructions for municipalities' school policy making, if teaching and learning are straightforward processes with a focus on learning.

When I first approached the documents of the Association of Icelandic Municipalities, I had expected the term “staff” to be frequently used where I thought it would be relevant to talk about teachers. I had not given much thought to whether teachers would be listed as potential policy makers, but I did not expect that they would be almost totally omitted from lists of stakeholders. This omission of teachers from the discourse is the more surprising, considering that teaching and learning are presented as the most important tasks of schools.

Forming school policy is portrayed as a technical issue in the documents of the Association of Icelandic Municipalities. If they are taken seriously, I think it is a huge dilemma to treat teaching and learning as technical issues and not to expect teachers to be active in deciding whether and how change is necessary. And while I actually adhere to the hegemonic view among education scholars that schools would benefit from more cooperation among teachers, I nevertheless share Andy Hargreaves' (2000) worries that collegiality could become “imposed” if professionalism is solely preached as collective rather than teachers' individual endeavor (p. 166). I find it contradictory to require interdependent and collegial professionalism of teachers, while not expecting them to participate much in deciding how they change their work. Hargreaves discusses this contradiction as “role expansion and role diffuseness” (p. 166). Such a clear pattern emerges in this portrayal of teachers that I believe it forms a legitimating principle in the discourse. In this discourse, it also seems legitimate to say little about teachers, apart from the fact that they need to work better in the classroom and prepare for lessons, rather than being active in, for instance, policy making.

The school legislation does not say much about the role of teachers or the nature of teaching and learning. What it says strongly differs from one school-level specific act to another. In addition, the only consistent parts of the school

legislation relate to formalities, both those regarding licensure processes, which remain constant between the acts, and the fact that formalities play a conspicuous role. Very little is noted about what teachers should actually do and this tends to be coincidentally expressed. One could argue that legislation should indeed only define formalities and, furthermore, that the legislation could never define what teaching is and therefore not say much about what teachers should do, especially not how they should work with children and teenagers. But such an argument does not explain why there are certain incidental clauses, such as the one on assessment in the upper secondary school act.

The portrayal of teachers' role in the joint section of the national curriculum guides on teacher professionalism, section 1.3, and in some other sections of the curricula, departs from that of the AIM documents and the school evaluation parts of the curricula, where teachers are sometimes included in "staff". This section presents a much wider view of the role of teachers, as does the section on fundamental pillars, which also presents a non-technical view of teaching and learning. Of course, the discourse in section 1.3 is also a festive declaration for use for politicians, teacher associations, and others. As such it has a legitimating function to act as a different legitimating principle from the narrow view of the role of teachers.

#### *Emphasis on individualism?*

The municipal documents are often too abstract to include much specific guidance as to how teaching practices should be transformed. But when objectives are defined, individualized learning is certainly highly valued, as for example in the document created in cooperation with compulsory school teachers and principals. At the same time, teachers are expected to cooperate more than they supposedly do now – and possibly more than they might want to. The question arises whether they are to cooperate specifically in order to foster individualism among children. I realize that individualized learning is not meant to be just about "individualism", but rather about the independence, development, and creativity of each child and teenager; and that cooperation practices and communication skills of children are also important in individualized learning. Yet these particular documents tend to be silent about such teaching emphases, so I consider that there is a disparity between individualism and collective thinking. Individualized learning and teacher cooperation are "technicalized" in the sense that teachers are expected to cooperate to implement certain teaching approaches that foster children as individuals.

There is little in the school legislation about the nature of teaching and learning. The most substantial clauses about teachers' relationship with the students focus on students' personal development and their general welfare, both in the pre- and compulsory school acts. In particular, the role of supervisory teachers in compulsory schools is defined that way. They shall follow closely how their students study and monitor their personal development as well as providing assistance in personal matters (see above). This indicates the importance of individual attention, not necessarily to be interpreted purely as individualism in a

narrow sense, but nevertheless with the needs of the individuals in the foreground rather than collective or cultural needs. This is consistent with how inclusive education in Icelandic compulsory schools has evolved through an emphasis on a clinical understanding of special educational needs of individuals (see, e.g. Gunnþórsdóttir & Jóhannesson 2014; Jóhannesson 2006a).

The 2011 national curriculum, in contradistinction, emphasizes several issues that contrast with vulgar individualism and clinical notions of defining the educational needs of children. Most important in this regard is the section on fundamental pillars which focuses on, for example, democracy, action competence, and collective responsibility for sustainable development. Most of the remainder of the pre-school curriculum is also in this vein. Even the more technical sections of the compulsory and upper secondary school curricula, for instance, where particular competences are defined, are often in step with the emphases of the fundamental pillars. The fundamental pillars' part of the curriculum, as well as the section on teacher professionalism, both common to all three curricula, present a different view of teaching and learning than that of the municipal documents. These two opposing views can be considered as legitimating principles in the current discourse. They are quite similar to principles observed in the EGSIE research, except for a stronger emphasis on themes such as democracy and collective responsibility in the 2011 curriculum than around the turn of millennium. Sustainability as a curriculum focus is also very recent in the Icelandic curriculum; it hardly existed in the previous curricula from 1999, 2004, and 2006–2007 (Jóhannesson, Norðdahl, Óskarsdóttir, Pálsdóttir & Pétursdóttir 2011).

## Conclusions

In the current historical conjuncture of these discourses, there are several dilemmas and contradictions concerning the role of teachers and the nature of teaching and learning. I briefly summarize three of them.

Dilemma one concerns the narrow view of teaching and learning to be found in the municipal documents, as well as on occasions elsewhere, versus the broader and possibly more democratic and future-oriented fundamental pillars of education in the part of the 2011 national curriculum which applies to all school levels – i.e. pre-, compulsory, and upper secondary. The narrow view comprises teaching seen as apolitical and teacher collaboration as technical for teachers to become more effective in implementing policy shaped somewhere else. We would need to look elsewhere than in the researched documents to see what teachers actually think about this. Some teachers may be pleased that they are not responsible for where to go, while others are, perhaps, not unhappy with the directions of the educational policy and would be willing to work towards the success of what is presented in the fundamental pillars' policy, such as democracy, action competence, and collective responsibility for sustainable development.

The second dilemma I consider here concerns the role of teachers, and how it relates to the international debate focusing on whether teachers' work is under

intensification or even whether reskilling and deskilling of the profession is taking place (e.g. Jóhannesson 2006b). I did not find particular signs of this debate in the documents under scrutiny; yet what is labeled “forced cooperation” may be a sign of deskilling; that is, teachers supposedly need certain cooperation skills that they may or may not hitherto have been emphasized in their education or career. In contrast, the clauses in section 1.3 in the joint part of the curricula expect teachers to be leaders and active participants in all matters of school education. The document that compulsory teachers and administrators created in cooperation with the Association of the Municipalities (AIM 2007) seems to be much more in line with the former view of seeing teaching as a technical issue. Of course, teaching is a practice that must always be under critical reflection. But teaching or learning are never straightforward processes in the way the AIM documents presume, including the document created in cooperation with teachers and administrators.

The third issue here is the contrast between, on the one hand, individualism, market perspectives, technical issues, and the view that one can consume education, especially when it concerns special educational needs defined through clinical diagnosis (e.g. Jóhannesson 2006a) and, on the other hand, collective responsibility and sustainability as emphasized in the fundamental pillars of education. Defining collective responsibility and sustainability as a contrast to the other set of views is a new version of what I think is an older division of legitimating principles between the technical and market theory and a more democratic and student-centered concept of legitimation in the 1970s and 1980s (Jóhannesson et al. 2000, 2002).

Other issues of contestation in Icelandic education include interest in privatizing education. As these conclusions were drafted, in the summer of 2014, the minister of education presented an act that would facilitate contracting between private firms and municipalities in the field of compulsory education (Ministry of Education, Science, and Culture 2014b). Whether education is provisioned through publicly or privately owned schools, may or may not have specific influences on the role of teachers or conceptions of teaching and learning, discussed here. This may, however, impact the ways in which teachers can use their bargaining rights; that is, whether they deal only or mostly with municipalities and the state, or whether more private bodies also determine teachers’ pay and professional conditions. It is also important to consider whether teachers as groups or as individuals would be able to influence education policy to a greater or lesser extent, if private firms were to run more schools. They seem currently to have a hard time of being considered serious players in that field.

What is discussed in this article will continue to play out in ways which are hard to predict. At the end of our article in *Scandinavian Journal of Educational Research* in 2002, we contended – based on documentary reviews and interviews with educators in compulsory and upper secondary education – that educators in Finland, Iceland, and Sweden had normalized themselves to think of reforms as an almost inevitable progress (Jóhannesson, Lindblad & Simola 2002, 337). As EGSIE, this study is critical of market approaches, individualism, and focus on teaching as

technique. But it is also important to reflect on the counterparts presented as fundamental pillars and teacher professionalism.

## References

- Act on the Education and Recruitment of Teachers and Head Teachers in Pre-School, Compulsory School and Upper Secondary School No. 87/2008.
- AIM (Association of Icelandic Municipalities). (2007). *Sameiginleg framtíðarsýn fyrir grunnskólastarfið 2007–2020* (Common future vision for compulsory schools). In cooperation with the Association of Teachers in Primary and Lower Secondary Schools and the Association of Headteachers. Retrieved 14 December 2010 from <http://www.samband.is/framtidarsyn>
- AIM (Association of Icelandic Municipalities). (2008a). *Skólamálastefna Sambands íslenskra sveitarfélaga* (The school policy of AIM). Retrieved 14 December 2010 from <http://www.samband.is/verkefningin/skolamal/stefnumotun/skolamalastefna>.
- AIM (Association of Icelandic Municipalities). (2008b). *Greinargerð með skólamálastefnu Sambands íslenskra sveitarfélaga* (Report accompanying the school policy of AIM). Retrieved 14 December 2010 from <http://www.samband.is/verkefningin/skolamal/stefnumotun/skolamalastefna>
- AIM (Association of Icelandic Municipalities). (2010a). *Skólustefna sveitarfélaga. Handbók* (School policy of municipalities. A handbook). Retrieved 14 December 2010 from <http://www.samband.is/verkefningin/skolamal/stefnumotun>
- AIM (Association of Icelandic Municipalities). (2010b). *Leiðbeiningar um mótun skólustefnu í sveitarfélögum* (Instructions on forming school school policy in municipalities). Retrieved 28 March 2011 from <http://www.samband.is/verkefningin/skolamal/stefnumotun>
- AIM (Association of Icelandic Municipalities). (n.d.). *Innra mat grunnskóla. Leiðbeiningar og viðmið fyrir sveitarfélög í tengslum við innra mat grunnskóla* (Self-evaluation of compulsory schools. Instructions and criteria for municipalities). Retrieved 14 December 2010 from <http://www.samband.is/verkefningin/skolamal/mat-eftirlit-og-rannsoeknir-a-skolastarfi/leidbeiningar-fyrir-skolanefndir>
- Gunnþórsdóttir, H. & Jóhannesson, I.Á. (2014). Additional workload or a part of the job? Icelandic teachers' discourse on inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 18, 6, 580–600.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6, 2, 151–182.
- Jóhannesson, I.Á. (2006a). “Strong, independent, able to learn more ...”: Inclusion and the construction of school students in Iceland as diagnosable subjects. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 27, 1, 103–119.
- Jóhannesson, I.Á. (2006b). “Different children—A tougher job”. Icelandic teachers reflect on changes in their work. *European Educational Research Journal*, 5, 2, 140–151. DOI: 10.2304/eej.2006.5.2.140.
- Jóhannesson, I.Á. (2010). The politics of historical discourse analysis: A qualitative research method? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 31, 2, 251–264.
- Jóhannesson, I. Á. (2013). Grunnskólakennarar í aftursætinu og leikskólakennarar í skottinu? Hlutverk og fagmennska kennara í stefnu ríkis og sveitarfélaga (Compulsory school teachers in the backseat and pre-school teachers in the trunk? On the role and professionalism of teachers in state and municipal policy). In R. Sigþórsson, R. Eggertsdóttir & G.H. Frímannsson (Eds.). *Fagmennska í skólastarfi. Skrifjað til beiðurs Trausta Þorsteinsyni* (131–151). (Professionalism in schools: Festschrift for Trausti Þorsteinsson). Akureyri: University of Iceland Press & University of Akureyri.

- Jóhannesson, I.Á., Finnbogason, G.E. & Geirsdóttir, G. (2000). Curriculum, management and self-evaluation in Icelandic primary and secondary schools. In S. Lindblad & T.S. Popkewitz (Eds.). *Public discourses on education governance and social integration and exclusion. Analyses of policy texts in European contexts* (95–117). Uppsala Reports on Education 36. Uppsala: University of Uppsala.
- Jóhannesson, I.Á., Geirsdóttir G. & Finnbogason, G.E. (2002). Modern educational sagas: Legitimation of ideas and practices in Icelandic education. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 46, 3, 265–282.
- Jóhannesson, I. Á., Lindblad, S. & Simola, H. (2002). An inevitable progress? Educational restructuring in Finland, Iceland and Sweden at the turn of the millennium. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 46, 3, 325–339.
- Jóhannesson I. Á., Norðdahl, K., Óskarsdóttir, G., Pálsdóttir, A & Pétursdóttir, B. (2011). Curriculum analysis and education for sustainable development in Iceland. *Environmental Education Research*. 17, 3, 375–391.
- Lindblad, S. Jóhannesson, I. Á. & Simola, H. (2002). Education governance in transition: An introduction. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 46, 3, 237–245.
- Lundahl, L. & Arnesen, A-L. (2006). Still social and democratic? Inclusive education policies in the Nordic welfare states. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 50, 3, 285–300.
- Ministry of Education, Science, and Culture. (1997). *Sjálfsmat skóla* (School Self-evaluation). Reykjavík: Author.
- Ministry of Education, Science, and Culture. (2011a). *The Icelandic national curriculum guide for preschools*. Reykjavík: Author.
- Ministry of Education, Science, and Culture. (2011b). *The Icelandic national curriculum guide for upper secondary schools – general section*. Reykjavík: Author.
- Ministry of Education, Science, and Culture. (2014a). *The Icelandic national curriculum guide for compulsory schools – with subject areas*. Reykjavík: Author.
- Ministry of Education, Science, and Culture. (2014b). *Frumvarpsdrög til kynningar 18. júlí. Frumvarp til laga um breytingu á lögum um grunnskóla* (Draft for public consultation re. amendments to The Compulsory School Act). Retrieved from <http://www.menntamalaraduneyti.is/media/MRN-pdf/Frumvarp-til-laga3.pdf>
- Popkewitz, T. S. & Lindblad, S. (2000). Educational governance and social inclusion and exclusion: Some conceptual difficulties and problematics in policy and research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. 21, 1, 5–44.
- Sharp, L. & Richardson, T. (2001). Reflections on Foucauldian discourse analysis in planning and environmental policy research. *Journal of Environmental Planning and Policy*. 3, 193–209.
- The Compulsory School Act No. 91/2008.
- The Preschool Act No. 90/2008.
- The Upper Secondary School Act No. 92/2008.



# Changing higher education in Sweden: An ideological reform package with expected outcomes?

*Dennis Beach*

## Preamble

I have known Sverker Lindblad for about twenty years and about his research for some ten years more than that. He was the elected faculty opponent at my PhD defence and we have collaborated relatively consistently since then. Much of this collaboration has been around the introduction and development of ethnographic methods in education research in the Nordic countries, through the NordForsk Ethnoped network that Sverker, Staffan Larsson, myself and close colleagues from other Nordic countries such as Tuula Gordon and Elina Lahelma from Finland, Karen Borgnakke from Denmark and the late Sigrun Gudmundsdottir from Iceland (but research active in Norway), established in the late nineties. I was also fortunate enough to be invited to participate in one of his many successful research projects in the mid- to late 2000s. I am honoured to have been invited to contribute to this anthology celebrating Sverker's career and contribution to education research and delighted to be able to accept this invitation.

My contribution discusses aspects of change in the higher education sector in Sweden and relates to three of Sverker Lindblad's areas of interest in the national, international and comparative analysis of (i) teaching processes and classroom interaction, (ii) curriculum theory and knowledge organization, and (iii) profession theory and analysis. It does so in a fourth area of interest for him, the current global transformation of the HE (Higher Education and Research) sector. It deals with theories and concepts related to several of Sverker's research concerns during his career, in relation to the formation of educational systems and processes, how they are linked to various trends in society and may influence the quality of education differentially availed of and experienced by different groups.

The qualities of the changes identified in the research presented fit very clearly into these interests. They have affected certain sectors more, and above all either more negatively or positively than others in terms of degrees of work-place influence and career possibility and have hit particularly in some sectors female staff more negatively than others. These effects on issues of equity and quality will certainly be of interest to Sverker Lindblad and may hopefully even be focussed on

by him in his senior career. His new position will be highly suitable for researching them and should also be conducive to influencing key policy makers.

Lindblad can gain strong support from colleagues at his department who have already begun to carry out this kind of research. Gender problems have been recognised by the recent Delegation for Equality in Higher Education (SOU 2011:1). They include strongly gendered educational choices by students, with serious decreases in the number of men applying to higher education in some sectors (Beach & Puaca 2014), strong differences between men and women with regard to tempo, drop-out rates and graduation, diverse opportunities for research careers between women and men and a strong gender imbalance in and between the various levels of academic career-making and management. Moreover, women seem to be discriminated against even inside economically favoured faculties (Peixoto & Wyndhamn 2012). This is suggested regarding the Faculty of Science at Gothenburg, which consists of nine departments and 800 employees, of which 44 per cent are women, whilst women hold only 21 per cent of the professorial posts and 28 per cent of senior lectureships.

## Higher education change as a global neo-liberal and national political phenomenon

The past two decades of higher education research in Europe have illustrated that there has been several new-managerial and neo-liberal turns in governance policies in the higher education systems in various countries. The expansion of higher education is often lifted as a key feature and motivation of these changes and it is also used in arguments for the need to change further as new demands are described as having been placed on teachers, students and leadership. They have brought shifts in the way institutions of HE are defined, financed and run, justify their existence and practices, and recruit and educate students. Changes have shifted the detailed control of Higher Education from State hierarchies toward market mechanisms and social networking (Beach 2013) in ways that can raise questions about the relationships higher education institutions and their agents may form in the future, with each-other and with the State and its citizens, with respect to research, core education functions, and social change (Ball 2012). Internationally these kinds of changes have affected higher education institutions in terms of the production of scientific knowledge, student recruitment, learning and experiences, education leadership, and administration quality (Beach 2013) with sometimes quite negative consequences for many university academics, administrators and students in adversely affected sectors (Marginson 2006).

In the Swedish HE sector a series of political reforms have been suggested through recent empirical research to have been highly salient in encouraging these changes. These reforms are *Freedom to choose – increased influence by universities on the appointment of university board members* (Prop. 2006/07:43); *A boost for research and innovation* (Prop. 2008/09:50); *An academy for this day and age* (Prop. 2009/10:149), *Freedom and influence – abolition of compulsory student-union membership* (Prop.

2008/09:154) and last year's *Research and Innovation* (Prop. 2012/13:30). Their effects form the main cornerstone of the main concerns of the chapter, which point for point can be expressed as follows:

- *The governance of higher education:* Higher education is the largest government sector in Sweden with over 350.000 registered students and over 60 000 employees. International investigations have suggested that when *governance* shifts from State hierarchic control to control by markets and networks, higher education systems become pressured to adopt principles of entrepreneurship and standardization with significant consequences for academic roles and freedom, and administrative and management practices and quality (Jessop 2008).
- *Education politics and justice:* The official government claims are that the new reforms will improve the democracy, the quality, and the competitiveness of Swedish higher education and research. However, international research suggests that through reforms such as those that are introduced, university faculties will begin to take on new accountability measures within total quality management frameworks (Deem & Brehoney 2005) that commodify higher education (Ball 2012) and that faculty autonomy may be reduced as the independence of universities from commerce will be removed. The relationship of higher education to broader society will then have been radically transformed (Marginson 2006).
- *Changing features in university values and practices:* The unity of research and teaching, inter- and intra-faculty relations and equalities, collective student participation in curriculum decisions, modes of governance, means of evaluation and the possibilities of a continued role for higher education in service to the broader community can all be affected by recent reforms, as they have also been in other countries (Giroux 2012; Hursh & Wall 2012). If this kind of transformation is taking place in Sweden, we need to know what forms it takes and what advantages and disadvantages there might be. We need to know if systems have as promised begun to become more democratic. We need to know what has happened to the Nordic concept of social justice and equality in higher education. Student choices in higher education are on the increase. They are related to secondary school choices and experiences and are also very uneven in relation to class, gender and ethnicity (Beach & Puaca 2014).
- *The effects and consequences of marketization:* Competition is a central and regularly used concept in HE today. It is often simply taken as a universally valid and positive characteristic. However, in the wake of increased competition, cooperation between faculties and their teachers, and between teachers and students has been shown to change, as internal management shifts its focus from accountability over finances, to economic control and control over strategies and the content of what is actually taught and researched (Beach 2013). Increased commercialisation is sought after but the adoption of a commercial ethos means that what was once a community of scholars, staff and students in higher education is in danger (Ball 2012). The reforms can help to turn faculties into a series of academic supermarkets in which student

“customers” haphazardly load their trolleys with modularised products that lack intellectual nourishment (Blackmore 2009). The demarcation between public service and profit is also blurred as the financial activities of “public sector” universities become ever more complexly intertwined with those of the private sector.

- *Higher education courses, curricula and knowledge organisation*: Internationally policy surges like those introduced through Sweden’s emphatic package of reforms have led to the redefinition of courses as commodities and syllabi as economic contracts (Blackmore 2009). There have also been reductions to direct per-capita funding of education and research in favour of competitive funding practices that reward increasing interaction with, involvement of, and influence from external trade, industry and commerce in university affairs (Beach 2013; Slaughter & Leslie 1997). These things can affect higher education institutions in terms of academic freedom, integration of research and teaching, free access to knowledge, service to the community and the economic identities of university students and academics (Deem & Brehoney 2005; Blackmore 2009).

Collectively these points represent new commercial (entrepreneurial and mercantile) principles of organisation for higher education and research (Prop. 2008/09:50; SOU 2008:104). A number of problems have been described with them in international research addressing similar reforms. They include negative changes to the *conditions* of academic labour (Ball 2012) and university management (Deem & Brehoney 2005), the *commodification* of knowledge and learning, the development of *consumerist relationships* to education and *increased risks of individual liability* and debt for these consumers (e.g. Blackmore 2009; Beach & Puaca 2014), along with an increase in the use of business language to describe the aims and “core ventures” of universities and colleges and a rethinking of HE activities in performative terms as research and education (i.e. the former core activities of university academics) become increasingly described in official texts, and acted towards by agents, as a site of investment, speculation and reward rather than learning. HE today is purchased by customers from universities and their employees (Wilmott 2003; Slaughter & Rhoades 2004; Rhoades 2006), in line with market values (Alexander 2001; Clark 1998; Beach 2013). The following aspects are often brought forward:

- An increasing use of business language to describe the aims of research, management, administration and education.
- The introduction and effects of redefinitions of courses as commodities, syllabi as economic contracts, students as consumers and researchers as entrepreneurs.
- An emphasis on effective teaching and outcomes evaluation and the coupling of government educational funding to economic assessments of product quality.
- An increasing commercialisation of research criteria and products and their extended use as a quality criterion in assessments of competitive funding and research value.

- Reductions in direct government funding in favour of conditional competitive funding linked to standardised quality indices (publication, volume of external funding, 60:40 criteria, citation indexes).
- An increasing influence in research and education planning from trade, industry and commerce that is (misleadingly) talked of in terms of increased autonomy and freedom and can be traced to major European (e.g. the Prague, Salamanca and Lisbon) and national (e.g. the report of the so-called Autonomy Commission) declarations.
- An emphasis on increased internal economic efficiency through internal spending cuts in some areas and extended investment in others (through e.g. profiling and clustering). These have to be seen to be done. Whether or not they are effective (and in which ways or for whom) is another matter.
- Funding divestment from delivery to monitoring, management and evaluation.
- An increasing use of part-time and adjunct faculty as academic labour power in a new knowledge industry that is increasingly being run by economic managers according to standardised economic calculations and concepts of total quality management.
- A critique of the existing tenure system as economically irrational and outmoded followed by proposals for the introduction of extensive changes to this system.
- Some internal academic (professional) resistance to these changes.

These developments obviously affect the identity of higher education and its employees and students (Ball 2012). Elizabeth Brule (2004) noted for instance that university students are being discursively re-made as economically driven individual educational choosers who identify private education needs and interests and satiate them by placing demands as purchaser-consumers on teachers and universities as curriculum delivers. Education becomes a product (a commodity) for enhancing personal capital on an increasingly competitive education and labour market, and is also evaluated in these terms (Hardy 2010). Students are meant to assess and make education choices as a means to insure against risk (Beach & Puaca 2014) and to promote an expedient return from their work-efforts in a redefined relationship with teachers and institutions (Slaughter & Rhoades 2004). A consumerist form of autonomy has developed at the cost of other forms. Commodification, financial planning and commercial interests have begun to increasingly condition the development and availability of new courses, forms of pedagogy and knowledge production (Beach 2013), with effects on how tutors relate to and understand students and colleagues (Ball 2012). The question of whether education is a public or a private “good”, and in what interests it should operate and be monitored and developed, has become increasingly important.

## The questionable but purported value of reform

Proponents of new reforms in higher education suggest that a turn of governance in higher education from steering by rules and directives to steering through goals and results, in combination with deregulation, are positive ones that will increase both internal and external efficiency in higher education and help guarantee quality (Beach 2013). However, as in the EGSIE project in relation to schooling policy,<sup>1</sup> others argue that the significance of current changes in higher education is mainly ideological. But what really applies? Slaughter and Rhoades (2004) suggest that new-management approaches to university activities seem to meet stringent external accountability requirements for an expanded university venture, and appear to improve efficiency, but they add that the targeted savings from delivery cost reductions are usually eaten up by increases in the costs of monitoring and evaluation. Wilmott (2003) makes similar suggestions. He states that although pressures to be competitive have enabled reduced unit costs in some areas and aspects of higher education in the UK, there are also many negative developments from the withdrawal of direct government research funding, in the name of autonomy and freedom, and the tightening of economic support to entrepreneurialism and industrial or commercial partnerships. One drawback that has also been identified in relation to the deregulation and privatisation of schooling, is that money can be more easily taken out of the public higher education system, making it thus into an effective tool for the conversion of public assets into private value and even profit. Another is that in less obviously commercial areas university departments may struggle to attract external funding, whilst in areas that are seen to have strong commercial possibilities an economic surplus may develop, as departments attract more funding than they can cope with.

These points are currently visible in the annual audit of higher education in Sweden, which also shows an array of expanded costs for administration, for which it is difficult to identify equivalently expanded services (Beach 2013). They represent, as described elsewhere, such as by Slaughter and Leslie (1997) and Slaughter and Rhoades (2004) in the US, Marginson (2006) in Australia and Wilmott (2003) in the UK, the material effects of a tightened economic ideology (neoliberalism) and management (NPM) in the HE sector. They evidence a concentration of research and education in areas “where there are good scientific

---

<sup>1</sup> EGSIE (Education Governance and Social Integration and Exclusion) is one of Sverker Lindblad's earlier projects, reported in 2001. Based on investigations in relation to nine national cases – Australia, Finland, Germany, Greece, Iceland, Portugal, Spain, Sweden, and the UK (England and Scotland), this project uncovered a major tendency in late modern education in Europe in terms of a transformation from governance by rules and directives to governance by goals and results, in combination with deregulation and de-centralisation of decision-making. The implications of this were discussed in relation to educational traditions, ideas and societal consequences, such as social inclusion and exclusion. Two problematic relations between education governance and social inclusion were disclosed. The first was an equity problematic with respect to gender, socio-economic status, ethnicity and minority status, and the second was a knowledge problematic related to the construction of categories that are used to identify inclusion and exclusion.

and industrial conditions to increase the prospects for commercialisation” (Prop. 2008/09:50, 26) that shift the university-mission from social and democratic (public) good toward (private) economic interests (Hursh & Wall 2012; Giroux 2012; Ball 2012) and an effort to “capitalise” higher education and research

These kinds of development were already well-known internationally before the current government’s “new” policy package was presented to parliament. They were miraculously ignored in the directives from the government to the so-called Autonomy Commission in 2007, as were the many examples of staff cutbacks in non-commercial areas and the substantial withering of these subjects on the university curriculum that ensued from such packages globally, along with mergers between faculties and departments, changes in the regulation of labour time for tenured academics, reductions to unfettered competence development time for tenured staff and the elimination of such time for non-tenured appointments (Alexander 2001; Slaughter & Rhoades 2004).

There has been a heavy influence through these developments internationally, on the balance of the university curriculum (Beach 2013; Wilmott 2003), in favour of technical, economic, entrepreneurial and utilitarian elements, which are encouraged by new forms of regulation, and away from cultural and critical elements, like philosophy and history, which are not. Subsequent threats to education quality have appeared, and not only in the departments that are directly affected (Beach 2013). Many universities have also had to find more money to survive and they have often looked for new financiers to do so or have passed on increased costs through tuition fees to national and international students (Calhoun 2006). A senior lecturer in a recent investigation put things as follows:

This situation has been developing for some time ... But (things) have got worse ... Humanities are literally being sold out ... But they are essential to a creative and critical education and a vibrant democracy ... This is forgotten it seems, or not deemed sufficiently profitable (but) all areas will suffer in terms of the quality of student knowledge and reflection ... Our graduate programmes will only survive if we can recruit fee-paying students ... But we can only recruit by avoiding fees... Who will teach philosophy and history then. (Beach 2013, 523–524)

The un-even effects of reform that are present here are already a part of Swedish higher education. The relative distribution of funding to the humanities and the social and educational sciences has shrunk extensively and together these areas now gross less than one-third of the research funds per annum from the State compared to the distribution to Science and Technology (Beach 2013). When non-government sources are added to this, differences magnify further and they may easily give rise to further increases in faculty and department differences for policies for so-called “fund-matching”.

The effects of the recent Research and Innovation Bill need to be looked at in this light. They may be (experienced as) disastrous in some subjects and fields and similar policies have previously been associated with increased employee inequalities in Australia, the UK and the US, where key faculties at “fashionable

universities” have improved their employment conditions and earnings whilst other faculties and their staff have had to teach, supervise and examine more students for less pay than before (Beach 2013; Marginson 2006; Slaughter & Rhoades 2004; Wilmott 2003). Increased differentials in respect of status and autonomy, and profound effects on senses of professional identity and professional worth have also been noted (Nixon 1996). University faculties and staff have become bifurcated into groups of elite, highly funded researchers on the one hand and a grey mass of educators with heavy teaching loads and little time for research on the other. Indeed things have got so bad in some institutions that contingent labour has risen to 50% or more of the teaching force and post-graduate and post-doctoral completion rates have lengthened as doctoral and post-doctoral students have been too busy instructing undergraduates to conduct and write up research effectively (Bousquet 2008).

### Research clustering and profiling: Some patterns and consequences for academic fields and agents

Research intensive clusters are regions with a high density of research organisations. Members are often universities, businesses, and non-profit research institutes. Together with the term profiling, it is one of the developments from the reform packages that is expressed as improving Sweden’s innovative research capacity and research production. Profiling is a term that was used initially in the Autonomy Commission report, where it described how universities should strategically reduce their emphasis on a comprehensive curriculum and broad research in order to concentrate on particular niches. It is about clarifying what university boards and leaders think their institutions are good at and what they want to concentrate on. Being able to decide on this at local levels is tied in with the development of greater flexibility and autonomy in and through national reform packages.

The Salamanca Declaration is relevant to these developments. It marked the creation of the EUA (European University Association) in 2001, and held autonomy with accountability as its first principle. It states that higher education institutions must accept the challenges of operating in a competitive environment, geared to the completion of the European Higher Education Area. This project will remain unfulfilled according to the declaration, or will result in unequal competition, unless the current over-regulation and detailed financial and administrative control of higher education is given up. EUA’s Prague Declaration (2009) took this idea further when remarking that universities need strengthened autonomy (with this basically amounting to reduced direct State funding) to better serve society and specifically to ensure favourable regulatory frameworks to allow university leaders to design internal structures, select and train staff, and shape academic programmes in line with their specific institutional missions and profiles. The coordinated reform package from *Freedom to choose* (Prop. 2006/07:43) to *Research and Innovation* (Prop. 2012/13:30) and including *A boost for research and*



*innovation* (Prop. 2008/09:50); *An academy for this day and age* (Prop. 2009/10:149) and *Freedom and influence – abolition of compulsory student-union membership* (Prop. 2008/09:154) all feed into this possibility (Beach 2013).

The EUA Lisbon Declaration (2007) is another significant text. It set out four basic dimensions of autonomy: (1) academic autonomy (deciding on degree supply, curriculum and methods of teaching and areas, scope, aims and methods of research); (2) financial autonomy (acquiring and allocating funding, deciding on tuition fees, accumulating surplus); (3) organisational autonomy (setting university structures and statutes, making contracts, electing decision-making bodies and persons); (4) staffing autonomy (responsibility for recruitment, salaries and promotions). The UK was taken as an ideal example with its institutions scoring highest on all measures of organizational and financial autonomy, which all significantly influence international quality assessments and so-called competitive league-tables through their direct and indirect correlations with external funding and research publication and citation, without actually saying anything concrete about at all content quality itself. The need for greater autonomy was also underlined in the Graz Declaration in 2003, when it discussed how governments need to strive to strengthen university freedom by providing stable legal and funding environments within which universities will assume the responsibility of implementing reform in close cooperation with students and stakeholders free from direct government control.

According to the Autonomy Commission Report from 2008 (SOU 2008:104), profiling is an ideal and a possibility resulting from and related to greater autonomy. Profiles can involve a concentration on any subject or area, including ones in the Arts or Modern Languages as well as different professional fields like teacher and other professional educations. But we need to ask where and how profiles usually develop and what happens when they are created in terms of positive (and possibly also negative) outcomes for the departments involved, on the one hand, and excluded from profile areas on the other (Beach 2013). Clear patterns may emerge.

Examples of profiling and clusters seem to favour mode-2 types of research in areas like Smart Textiles and Waste Refinery, and generic education programmes like Accountancy, Tourism and Event Management, whilst traditional subjects such as Philosophy, History, Chemistry, Ethnology, German, Dutch and even English and Russian (and the research in them) have been downscaled, merged or closed (Beach 2013). Moreover, these new “growth-areas” have also been described as developed for other reasons than academic ones. In line with market principles these are that they are popular and recruit well, offer students qualifications they seek, and that their research often has external regional, national or even international economic support. However, at the same time, by this there may be a shift away from academic values and areas that were once a major cornerstone of the university (Beach 2013). As a former business school head of department in Beach (2013) put it after a vice-chancellor’s advisory group meeting at his university:

We need courses like these for the income ... They are popular and recruit well ... They offer students qualifications ... The research (is) in areas of strength... has regional support (and) fits our ideas about sustainable development... Academics should make subjects attractive so students choose them ... If there is sufficient consumer pressure then universities won't close them ... If they can't be made attractive ... what need do we have ... Academia has provided sheltered homes for academics ... The market is less merciful. (Beach 2013, 526)

This extract suggests something of a particular university vision. But between the lines it also points to an increasingly identified problem of a growing pressure on students and other consumers as rational choosers in the new-university context, who can make the “correct” choices when called upon to do so, in order to make things like profiling work (Beach 2013). Research has shown these assumptions are rather ideological and that other means of securing profile longevity are needed, and that whilst according to the Autonomy Commission report profiling should describe institutional commitments that signal a recognised strength, profile areas might not always be strong enough to be even self-sufficient. They are often subsidised from other subject areas that are often less researcher tight and less expensive to run, through autonomic processes of internal economic transfer (Beach 2013).

Beach (2013) has suggested there are important dimensions to be addressed regarding profiling because of this. This is firstly in terms of how profiling hides the need of economic subsidies in order for profile areas to survive, secondly in terms of how it disguises a reliance on public money that was predestined for some other area, and thirdly in terms of its use of internal economic transfer from public sector educations, such as the highly gendered professional fields of social work and teacher education (Archer 2008), to corporate projects (Beach 2013). Also suggested is that profiling may be disastrous to some early-career researchers in subsidising fields who are denied access to research funds, and to the fields themselves, which over time lose their infrastructure and critical capacities. Moreover, due to the relative gender characteristics of the subsidising and subsidised areas, clustering and profiling may add to an already problematic gender imbalance and democracy problem in the higher education sector (Archer 2008).

These developments therefore need to be documented and analysed carefully and in detail. The choice of theory needs to be carefully made. In the present arena, which is the meta-professional field of higher education, as well as *governance theories* developed by Bob Jessop, two *theories* of relevance to *professions and meta-professional work* could be used.<sup>2</sup> They are specifically the profession theory of Andrew Abbot

---

<sup>2</sup> Lindblad is familiar with both of them. From the earlier mentioned EGSIE project, but also from the more recent Profknow project. Profknow set out to understand knowledge among professional actors situated between state on one side and citizens on the other and to consider opportunities and constraints for change, social cohesion and integration in Europe of today. It was based on comparisons of professional work and life in different European contexts within and between the professions of teaching and nursing as a basis for the development of organisational, professional and educational strategies in relation to current restructuring in education and health in different parts of Europe.

and Pierre Bourdieu's field theory: e.g. Abbot 2005; Bourdieu 1996). Due to the focus on higher education and its research and curricula, they can be used also together with Basil Bernstein's *curriculum theory* (e.g. Bernstein 1990).

There are several interesting parallels in these theories. For instance, they all emphasise relational thinking and place strong emphases on the value of empirical research, the split between practical knowledge and academic knowledge, cultural legitimacy and structural agency. At the same time there are also some important differences between them. These are for instance in terms of their respective focus on the significance given to socioeconomic stratification and reproduction in curriculum re-contextualisations (Bernstein), the social practices of agents in the formation of a field and the processes of exchange of its forms of capital and habitus (Bourdieu), and the systemic consequences of legal relations and decomposition of the concepts of class for professional formations, such as those of professional academics (Abbot).

Abbot's work emphasises the linked ecologies of three arenas; legal, journalistic, and workplace; and the efforts and strategies of meta-professional groups (such as the new career academic and strategic consultants in the academic field) to gain power, status and reputation. It allows for detailed explanations of conscious strategies that are aimed at strengthening professional legitimacy but it also emphasizes boundaries in the system of relations of a professional or meta-professional field. The focus of Bourdieu, like Bernstein, is different to this. It lies more on what holds fields together (socially, symbolically and culturally) and the cultural legitimacy of such practices in terms of their relationships to society as a whole and its class system: i.e. social reproduction. Together the theories allow an analysis of both struggle and cooperation (or alliances) and the characteristics of social and symbolic structures in education and professional change today. They have been used in projects run by Lindblad in the past, such as the Profknow and the EGSIE projects mentioned earlier.

Hardy (2010) applied the concept of practice architectures to similar research to that of Profknow and EGSIE. The concept of practice architectures frames the social world as comprising interacting socio-political, material-economic and cultural-discursive dimensions, which collectively influence and are influenced by those who inhabit social settings. Hardy's study indicated that political, cultural and material pressures supporting accountability, economic productivity and increased student demands and diversity without adequate resourcing inhibit productive professional teaching practices and promote job dissatisfaction amongst academic professionals (Hardy 2010). However, in addition, these processes also influenced how academic professional identities were formed, particularly for young and early career academics (Smith 2010). Research led by Elisabet Öhrn on academic careers recently has looked at these issues (Öhrn & Lundahl 2013). Öhrn's project suggests that entering higher education is experienced as more confusing and inhospitable today than we would hope, and that this needs to be researched in a serious and diligent manner.

An investigation concerning the nature and formation of contemporary academic identities for new academics was also conducted by Louise Archer (2008). Archer examined how these academics position themselves and experience being positioned in higher education in relation to notions of authenticity on the one hand and success on the other. Experiences of inauthenticity, frustration and burnout were common and were described as exacerbated by a performative ethos in relation to the age, race, class, gender, and status of the academic and field in question. Particularly contract researchers argued that possibilities for experiencing success were shaped by these structural locations. Archer (2008) indicated that the identity of an authentic and successful academic is a desired but refused one, particularly for many younger female and coloured academics negotiating entry into academic culture.

## Discussion

Researching the experiences of neo-liberal education policies within national boundaries has been productive in terms of identifying the changing nature of higher education labour and the changing relations between higher education, the State, professional actors and their identities and society, how they are experienced and what the consequences of these changes might be. This is highly salient. As Thomas Brante (2010) put it, scientific knowledge and expertise is at the core of modern knowledge societies, so how this knowledge and expertise is developed, influenced and used in higher education are central questions. Higher education has probably never been more important to the economy and welfare of societies like ours than it is today (Brante 2010) and although neo-liberalism is generally seen to have risen to prominence in the political economies of post-industrial capitalist knowledge societies like ours, its uptake has so far been seen to be very uneven and not without resistance (Beach 2013).

There is therefore a need to continue to examine and evaluate the dynamics of uptake and transformation of HE in relation to education reforms from the inside of education organisations to show how the aims of intellectual knowledge as a public good and as a private commodity are currently being played out. Four dominant concepts have emerged in relation to studies of higher education change internationally. They have been discussed in the chapter but need to be further explored in terms of their consequences for how universities are managed and staffed and with respect to their effects on higher education employment, experiences, learning, careers and quality. These concepts are respectively the commercialisation of research, the commodification of knowledge and learning, the changing conditions of academic labour and university management, and the development of increased individual liability for students and other consumers. Their details include increasing interaction with, involvement of, and influence from external trade, industry and commerce in university affairs (Ball 2012). They also include an increase in the use of business language to describe higher education aims and a rethinking of academic activities in performative terms (Deem

& Brehoney 2005). There is a need to add key knowledge regarding what this means, for whom, and what costs and benefits are involved and experienced by higher education leaders, those they lead, and their students.

External interests have been expressed as increasingly taking over higher education and as bringing about contractual and consumerist autonomy with effects on academic freedom, the integration of research and teaching, free access to knowledge, and service to the community. This has caused concern for academics from outside the more easily commercialised or “entrepreneurial” sectors that seem to be favoured by current reforms. Operatives in these favoured departments, along with economically trained business managers, also express more positive value in the reforms (Beach 2013). The situation is a complicated one. We need to develop knowledge about the quality of the effects of university reforms and the interests in which they seem (able) to operate.

## Closing remarks

The main suggestion from the present chapter is that higher education has changed radically in recent years and that it is important to research its changes and in whose or what interests they seem to operate, at which costs and to whom. This is important. Higher education is no longer simply a matter of the reproduction of elites. It is a massive national and global employer that is now more broadly consumed than ever before. It is an industry of massive (and growing) proportions. The contribution to knowledge of a project about current higher education reforms and how they may affect universities would be at least two-fold. Firstly, its emphasis on the inter-national will bring further explanatory detail to mechanisms of globalised economic relations and their effects across different political and cultural, educational conditions. Secondly, the analyses of experiences of policy changes in and on the education labour of staff, administrators and students will draw attention to the specific consideration of how and through what kinds of concrete processes new knowledge is produced within, in conjunction with, and against change processes related to reforms in the higher education sector. There are important gender dimensions to be considered here. Higher education is clearly classed and gendered today in a way that flies in the face of gender equality, which is yet still an issue that is crucial to the legitimacy of higher education as an institution that can serve and unite our society (Peixoto & Wyndhamn 2009).

## References

- Abbot, A. (2005). Linked ecologies: States and universities as environments for professions. *Sociological Theory*. 23, 245–274.
- Alexander, F.K. (2001). The silent crisis: The relative fiscal capacity of public universities to compete for faculty. *Review of Higher Education*. 24, 113–129.
- Archer, L. (2008). Younger academics’ constructions of authenticity, success and professional identity. *Studies in Higher Education*. 33, 385–403.

- Ball, S.J. (2012). Performativity, commodification and commitment: An I-spy guide to the neoliberal university. *British Journal of Educational Studies*. 60, 17–28.
- Beach, D. (2013). Changing higher education: converging policy-packages and experiences of changing academic work in Sweden. *Journal of Education Policy*. 28, 4, 517–533.
- Beach, D. & Puaca, G. (2014). Changing higher education by converging policy-packages: education choices and student identities. *European Journal of Higher Education*. 4, 1, 67–79.
- Brante, T. (2010). Professional fields and truth regimes. *Comparative Sociology*. 9, 843–886.
- Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Blackmore, J. (2009). Academic pedagogies, quality logics and performative universities: Evaluating teaching and what students want. *Studies in Higher Education*. 34, 857–872.
- Bourdieu, P. (1996). *Homo Academicus*. Stockholm: Brutus Östlings förlag.
- Bousquet, M. (2008). *How the university works. Higher education and the low-wage nation*. New York NY: New York University Press.
- Brule, E. (2004). Going to market: neoliberalism and the social construction of the university student as an autonomous consumer. In M. Reimer (Ed.). *Inside the corporate u: Women in the academy speak out* (255–281). Toronto: Sumach Press.
- Calhoun, C. (2006). The university and the public good. *Thesis Eleven*. 84, 7–43.
- Clark, B. R. (1998). *Creating entrepreneurial universities*. New York: Pergamon.
- Deem, M. & Brehony, K.J. (2005). Management as ideology: the case of ‘new managerialism’ in higher education. *Oxford Review of Education*. 31, 217–235.
- Giroux, H. (2012). Living in the age of imposed amnesia: the eclipse of democratic formative culture. *Policy Futures in Education*. 9, 548–55.
- Hardy, I. (2010). Academic architectures: academic perceptions of teaching conditions in an Australian university. *Studies in Higher Education*. 35, 391–404.
- Hursh, D. & Wall, A.F. (2012). Repoliticizing higher education assessment within neoliberal globalization. *Policy Futures in Education*. 9, 5, 560–572.
- Jessop, B. (2008). A cultural political economy of competitiveness and its implications for higher education. I B. Jessop, N. Fairclough & R. Wodak (Eds.). *Education and the knowledge-based economy in Europe* (13–40). Rotterdam: Sense Publishers.
- Marginson, S. (2006). *Notes on globalization and higher education*. Melbourne: Monash Centre for Research in International Education, Monash University.
- Nixon, J. (1996). Professional identity and the restructuring of higher education. *Studies in Higher Education*. 21, 5–16.
- Peixoto, A. & Wyndhamn, A-K. (2009). En studie av jämställdheten och normer inom naturvetenskapliga fakulteten. I Berg m fl (eds). *Jämställda fakulteter?* Göteborgs universitet. Prop. 2006/07:43. *Frihet att välja – ett ökat inflytande för universitet och högskolor när styrelseledamöter utses*. Government Bill. (*Freedom to choose*).
- Prop. 2008/09:50. *Ett lyft för forskning och innovation*. Government Bill. (*A boost for research and innovation*).
- Prop. 2008/09:154. *Frihet och inflytande – kårobligatoriets avskaffande*. Government Bill. (*Freedom and influence - abolition of compulsory student-union membership*).
- Prop. 2012/13:30. *Forskning och innovation*. Government Bill. (*Research and innovation*).
- Rhoades, G. (2006). Higher education we choose. *Review of Higher Education*. 29, 381–404.
- SOU 2008:104. *Självständiga lärosäten*. Stockholm: Utbildningsministeriet.
- SOU 2011:1. *Betänkande av Delegationen för jämställdhet i högskolan. Svart på vitt – om jämställdhet i akademien*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Slaughter, S. & Leslie, L. (1997). *Academic capitalism. Politics, policies and the entrepreneurial university*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Slaughter, S., & Rhoades, G. (2004). *Academic capitalism and the new economy: Markets, state and higher education*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

## SKOLA, LÄRARE, SAMHÄLLE

- Smith, J. (2010). Forging identities: the experiences of probationary lecturers in the UK. *Studies in Higher Education*. 35, 577–591.
- Willmott, H. (2003). Commercialising higher education in the UK: The state, industry and peer review. *Studies in Higher Education*. 28, 129–141.
- Öhrn, E. & Lundahl, L. (2013). *Kön och karriär i akademien*. Gothenburg: Acta Universitatis Gothoburgensis.





# Patterns of curriculum change

*Ivor Goodson*

## Preamble

I first met Sverker Lindblad in the late 1980s when I was giving a speech to the Nordic Educational Research Association. At the end of the talk there were various offers of hospitality! The most appealing to me was from a man called Sverker who said “Do you fancy a few drinks in a sleazy bar in the old town (Uppsala)?”

There we had a very convivial evening and had a quite serious conversation actually, about cross-professional knowledge. As a result I invited him to Canada to a conference Andy Hargreaves and I were organising called Professional Action and Cultures of Teaching (PACT). At a meeting which was in London, Ontario, Sverker and I began to conceptualise a research project on cross-professional knowledge. In due course the European funded project called PROFKNOW.<sup>1</sup> This project led to the publication of our book *Professional knowledge and educational restructuring in Europe*.<sup>2</sup>

The following paper covers some of the underpinning theory about curriculum change on which many of my collaborations with Sverker have drawn.

## Introduction

In historical terms, it is not at all surprising that “change forces” and pervasive restructuring initiatives should be sweeping the world at the moment. Since 1989, we have seen a seismic shift in the world in terms of the dominant political ideologies. Beyond the triumphalist “end of history” line peddled by camp followers, lies the belief that American democratic and business values have now vanquished all alternative political and economic systems. Behind this ideological shift is, of course, a massive technological transformation, which many believe puts us within a “third industrial revolution”. Such huge transformations, quite understandably, lead to a passing belief that history is now irrelevant, suspended, over.

But in the everyday world of social life and social institutions, this glib dismissal of history does not stand scrutiny for a moment. Can the situation in Gaza, Syria, or Iraq really transcend history? In the end, won't the change forces, with all their

---

<sup>1</sup> [http://www.ips.gu.se/english/Research/research\\_programmes/pop/current\\_research/profknow/](http://www.ips.gu.se/english/Research/research_programmes/pop/current_research/profknow/)

<sup>2</sup> Goodson, I. F. and Lindblad, S. (Eds.). (2010). *Professional knowledge and educational restructuring in Europe*. Rotterdam Boston and Taipei: Sense).

smart bombs and surveillance technology, nonetheless have to confront human and historical fabric? The answer, of course, is inevitably that transformational change forces will have to confront and engage with existing patterns of life and understanding.

In terms of educational changes John Meyer et al. (1992) talked about school reforms as “world movements” that sweep across the global arena: invented in one country, they are rapidly taken up by political elites and powerful interest groups in each country. But what then becomes clear is that these world movements of school reform “embed” themselves in national school systems in very different ways. The national school systems are *refractors* of world change forces (see Goodson 2010). Our task is to understand this process of social refraction, for only then can we develop a change theory that is sensitive to the circumstances, albeit deeply changed circumstances, of schooling.

In his book, *Fluctuating Fortunes*, Vogel (1988) documented the changing cycles of power of global business. In periods of high business power, schooling tends to be driven towards business values. These periods move educational policy and economic policy into close harmony. At such times, educational questions tend to be driven hard by vocational questions; issues of competitiveness and economic efficiency are widely promoted. But the educational and the economic are, as a matter of fact, not synonymous. Sometimes they can be performed in harmony, but at other times they lead in very different directions if the educational needs of school students are scrutinised in their own right. At times, when business power is held in balance by other forces, the “internal” professional power of educator groups can emerge as a major defining force.

Such a period began in the years after the Second World War. This period of “cold war” between political ideologies set capitalist business values against systems of Communist production. In the West, egalitarian social policies were pursued and public education systems were heavily promoted as vehicles of common purpose and social good. Business values and the private sector lived in “mixed economies” where public sectors provided a good deal of the “public services” of national systems.

In this period, which lasted well into the 1970s – even into the 1990s in some countries (e.g. Canada and into the present in other countries, for example, Finland) – educators were seen as having large amounts of professional autonomy. Much educational change was, at this time, left to internal educational experts, to initiate and define.

In these historical circumstances of substantial professional autonomy, change theory looked for the sources of initiation and promotion of change to the educator groups “internal to the school systems”. In conceptualising curriculum change in the 1970s, I developed a model which scrutinised the “internal affairs” of change and set this against the “external relations” of change.

## Internal educational change

One example of the internal patterns of change, which predominated in the 1960s and 1970s, were the models of curriculum change that were developed in a range of work that I conducted at that time. For instance, the model of school subject change, which provided a four stage evolutionary pattern, was defined in Goodson (1995) in the following way:

1. *Invention* may come about from the activities or ideas of educators; sometimes as a response to “climates of opinion” or pupil demands or resistance or from inventions in the “outside world”: “The ideas necessary for creation ... are usually available over a relatively prolonged period of time in several places. Only a few of these inventions will lead to further action” (Ben-David and Collins 1966).
2. *Promotion* by educator groups internal to the educational system. Inventions will be taken up “where and when persons become interested in the new idea, not only as intellectual content but also as a means of establishing a new intellectual identity and particularly a new occupational role”. Hence, subjects with low status, poor career patterns and even with actual survival problems may readily embrace and promote new inventions such as environmental studies. Conversely high-status subjects may ignore quite major opportunities as they are already satisfactorily resourced and provide existing desirable careers. The response of science groups to “technology” or (possibly) contemporary mathematics groups to “computer studies” are cases in point. Promotion of invention arises from a perception of the possibility of basic improvements in occupational role and status.
3. *Legislation*. The promotion of new inventions, if successful, leads to the establishment of new categories or subjects. Whilst promotion is initially primarily internally generated, it has to develop external relations with sustaining “constituencies”. This will be a major stage in ensuring that new categories or subjects are fully accepted, established and institutionalised. And further, that having been established, they can be sustained and supported over time. Legislation is associated with the development and maintenance of those discourses or legitimating rhetorics which provide automatic support for correctly labelled activity.
4. *Mythologisation*. Once automatic support has been achieved for a subject or category, a fairly wide range of activities can be undertaken. The limits are any activities which threaten the legitimated rhetoric and hence constituency support. The subject at this point is mythological. It represents essentially a licence that has been granted, (or perhaps a “patent” or “monopoly rights”), with the full force of the law and establishment behind it. At this point when the subject has been successfully “invented”, the process of invention and of establishment is completed (Goodson 1995, 193–194).

It is possible to restate this model of school subject change as a more general educational change model. Hence:

1. Invention might be seen as change formulation;
2. Promotion as change implementation;
3. Legislation as policy establishment;
4. Mythologisation as established or permanent change.

But the most important conclusion from studying these patterns of change in the 1960s and 1970s is to evidence how internally generated change works its way towards external legitimation. Of course, it is true that such internally generated change exists in externally contrived climates of opinion, but the important point is that the invention and generation of the change idea begins internally and then works for external legitimation. As we have seen, during the period following the Second World War, and well into the 1970s and 1980s, public service provision was left largely in the hands of professional groups. In this sense, education was left in the hands of teachers and educationalists to initiate and promote educational change. Whilst occasionally these changes were responses to external stimuli, by and large, the development of external opinion came in the later stages of change establishment. Educational change was, therefore, defined, instigated and promoted internally, and then went on to sustain and win external support in order to ensure establishment and legislation.

## External relations of change

Until the late 1970s, internally generated change remained the lynchpin of the change theory that was subsequently codified and written. Since the triumph of western corporatism in 1989, it is important to revisit the assumption that change is internally generated according to explicitly educational criteria and analyse the kinds of patterns of educational change which now prevail.

I have argued that internal change agents faced a “crisis of positionality” (Goodson 1999). This crisis of positionality prevails where the balance of change forces is substantially *inverted*. Now change can be seen as invented and originating within external constituencies. In this situation, internal change agents find themselves responding to, not initiating, changes. Thus, instead of being progressive change agents, they often take up the role of conservative respondents (and sometimes conservative in the sense of wanting to conserve existing practices) to the externally initiated change. Since educational change is not in line with their own defined missions, it is often seen as alien, unwelcome and hostile. The crisis of positionality for internal change agents is, then, that the progressive internal change agent can become the conservative, resistant and reluctant change agent of external wishes.

For these reasons, above all, change theory has to now develop a finer sense of history. Where change was the internal mission of educators and external relations were developed later, educational goodwill and a sense of purpose and passion

might be assumed. Now the educator groups are less initiating agents or partners, and more deliverers of externally defined purposes. Educators have often moved from being proactive and constructive, to reactive and compliant.

### *Change cycles*

To examine these emerging patterns, in the period 1998–2001, Andy Hargreaves and I worked on a new multi-site project examining change in American and Canadian schools. Our primary concern was to analyse and historically compare the changing “conditions of change”. Our methodology was, as a result, both historical and ethnographic (Goodson 1995, 2003).

In the schools we studied, we have developed a historical archive of the changes and reforms that have been attempted within the school. Over time we have begun to see how educational change follows a series of cycles, not unlike that of the economy. Indeed, we begin to see how, just as Kondratiev (1984) argued, economic change often went in long as well as short wave cycles – so too does educational change.

In these cycles, the powers of internal professional groups and external constituencies oscillate quite markedly and, in doing so, affect the change forces and associated change theories that we analyse and define.

Let me provide an example: the Durant School in an industrial city in upper New York State was initiated and promoted by internal educator groups in the late 1960s. One group was concerned to establish an urban learning environment of a broadly progressive character and began to build up a new educational infrastructure in the city centre. A student clientele was attracted as the educators defined and promoted their educational mission. In due course, a loose coalition of like-minded schools grew up and ideas and materials were exchanged. The change forces, then, had some of the features of a social movement. In the later stages, the school began to negotiate with external constituencies – parents, local business, school boards – and, in due course, became a member, albeit a radical one, of the local school system.

More recently, though, the patterns of change have begun to change radically towards the pattern of inversion noted earlier. Now the school primarily responds to change developed by external groups.

For instance, in the sponsorship of new buildings and resources, the role of local business, e.g. Citibank, has been central. There, the consent and collaboration of local business interests have begun to influence school policy. Moreover, local business groups have been hugely influential in pushing for new educational “standards” and in initiating and promoting major educational changes. “Schools without walls” has followed progressive practice in stressing course work and project work as a way of assessing student achievement. The school is now challenged by the new mandate pushed by the school board commissioners to have students sit the Regents’ Examination. This will transform the context and control of the school’s curriculum and, in doing so, change the teaching/learning milieu. In

the new change dispensation, change is externally mandated and only then internally negotiated.

### *Change theory*

In the contemporary conditions of change, combining ethnographic and historical methods of inquiry provides us with the database to develop new contextually sensitive change theory. This new theory allows us to arbitrate between the changing balance of external relations and internal affairs in contemporary historical circumstances. I have defined a reformulated change model which is based on the evidence gathered in these research projects (Goodson 2001) around the millennial years:

1. *Change formulation*. Educational changes are discussed in a variety of external arenas including business groups, associated think-tanks, new pressure groups like "standards mean business", and a variety of relatively newly formed parental groups. Often these changes resemble world movements that can be traced back to the World Bank and the International Monetary Fund (Torres, 2000). Much of the change is driven by a belief in marketisation of education and the delivery of educational services to parental "consumers" who are free to choose and to bargain over their provision (Kenway 1993; Whitty 1997; Robertson 1998).
5. *Change promotion* is handled in a similar fashion by external groups with varied internal involvement. As Reid (1984) has written:

external forces and structures emerge, not merely as sources of ideas, promptings, inducements and constraints, but as definers and carriers of the categories of content, role and activity to which the practice of schools must approximate in order to attract support and legitimization. (Reid 1984, 68)

6. *Change legislation* provides the legal inducement for schools to follow externally mandated changes. In some countries, schools are evaluated by examination results (which are published in league tables). Measures also exist or are under way to link teachers' pay to teachers' performance in terms of students' examination or test results (Menter et al. 1997). Such legislation leads to a new regime of schooling, but allows teachers to make some of their own responses in terms of pedagogy and professionalism. Overall, school change policy and curricula and assessment policy is thereby legislated, but some areas of professional autonomy and associated arenas for change can still be carved out. In certain countries (for example, Scandinavia), this is leading to progressive decentralisation and a push for new professional autonomy. Again, the world movements for change are historically refracted by national systems.
7. *Change establishment*. Whilst external change has been established systematically and legally, the power resides mostly in the new categorical understandings of how schools operate – delivering mandated curriculum, being assessed and inspected, responding to choice and consumer demands (Hargreaves, Earl, Moore & Manning 2001). Much of the marketisation of schools is taken for

granted now in many countries and, in that sense, has achieved mythological status (Hargreaves, Earl, Moore & Manning 2001, 51–2).

*Change under corporate rule*

The period since 2000 has been a period of tumultuous change and instability in the financial and economic systems. It has however been a period, where in spite of financial crisis which began in 2007, the forces of corporatisation have consolidated their hold on the social infrastructure. As Michael Sandel notes we have begun to globally move from being a market economy to becoming a market society – everything is now to be saleable and available as a site for profit-making (Sandel 2012). This leads to a pervasive sense of “inversion” at many levels. So for instance we now see the “inversion of democracy” – a system that was once set up to represent the people against vested power now seems to work to represent vested power (especially corporate power) against the people. As Mirowski shows in his wonderful study neoliberalism has become a “theory of everything” providing a pervasive account of self and identity, knowledge and information, economy and government (Mirowski 2013).

To state this in terms of society and governance we would seem to be entering a period of “corporate rule” where all criteria fits the prevailing neo-liberal dogma and whereas David Graeber (2013) has shown even alternative imaginary possibilities are clinically and forcefully expunged. I have long argued that the curriculum provides a prism, a litmus test, through which to see and test societal health and character. So how does the curriculum function under corporate rule becomes a contemporary question of preeminent importance.

Central to the new world of curriculum is the denial of existing expertise. Education researchers and education professors are summarily consigned to the dustbin of history. In England their work is seldom considered in government circles and the Minister has publicly derided educational experts with wide experience of educational practices and curriculum design. Any criticism is met with name-calling, e.g. “the enemies of promise” or “yadda yadda”. The implication is that the educational expert is a talking head without educational experience. This is classic inversion, for of course it is the Government Minister who is the talking head without educational experience.

Any detailed analysis of the educational sources for governmental decisions show how superficial policy framing has become – it is based on a mix of selective evidence, intuitive prejudice and corporate influence. In responding to critics of the National Curriculum for History Michael Gove listed 12 distinguished historians he claimed supported his views. Three of them lived outside Britain in the United States. Only three have ever taught history at British universities and two were associated with conservative think tanks. One of the historians referred to was a sitting Tory MP.

In early 2013 Gove complained that “survey after survey has revealed disturbing historical ignorance” among school children. A retired teacher obtained details of the surveys Gove was referring to by a Freedom of Information Request to which

the Department of Education had to respond. It became clear that the evidence-base was selective, partial and paltry. The teacher referred to a poll conducted by a Tory insider, Lord Ashcroft. As Richard Evans Professor of History at Cambridge notes: “The rest, including a poll carried out by the hotel chain Premier Inn, was either amateurish, politically biased or relevant” (Evans 2013, 29). Downes noted:

Premier Inn’s survey was a marketing exercise taken at face value by gullible journalists. The Political study (a right wing think tank) wasn’t a survey and the final two were articles about survey. An internal search found no details of either. (Evans 2013, 29)

On such an evidence-based government decisions or curriculum appear to be made. Very clearly the denial of expertise is a strongly-held conviction in government decision-making processes.

But why is it so important that educational expertise must be purged. The experience of the Aurora Academies Trust<sup>3</sup> is suggestive of an answer. This was an academy running four schools and paying its American parent company £100,000 a year to use its patented global curriculum. Aurora pays Mosaica an American subsidiary company £100 per pupil per year in royalties to use its curriculum. There are 1,000 children in the four schools which means a yearly profit of £100,000. As Christine Blower, General Secretary of the National Union of Teachers noted:

This is taxpayers’ money which should be targeted directly at children’s education in the classroom. What is most shocking is that no accountability mechanism exists to prevent this, nor is there any form of quality assurance. (Doward, *The Observer* 2013-05-19, 11)

In fact Ofsted, the inspection agency itself criticised this curriculum for lacking any “local focus”.

Interestingly the links between Government and Aurora are close: “It has ‘lead sponsor’ status with the Department of Education, meaning it is consulted on policy decisions and is likely to run more schools in the future” (Doward 2013, 11).

The reasons for the denial of educational expertise then begin to clarify. The handover of curriculum control and abdication of the use of educational criteria opens the way for the corporate entry into the curriculum field.

Let us review how the curriculum works in the period of corporate rule:

### *1. Statement of desired objectives*

Defined by internal groups located in think-tanks, world bodies, corporate groups. Stressing economic competitiveness and issues of economy and neo-liberal restructuring. Education has little stated value for itself only for “getting a job” or helping the economy.

---

<sup>3</sup> <http://auroraacademies.org/> accessed 24/3/2014.



2. *Translation of economic objectives into educational cover story*

Instrumentalisation of value systems and promotion of market objectives within the educational domain. Education and curriculum has become like any other commodity.

3. *Delineation of "rules of operation" for education*

Commercialisation of school procedures and practices, stratification through differentiation. Stress of competitive exams and organisation of league tables. Teachers viewed as technicians who implement this system and are paid by results.

4. *Mandates and manipulation*

Mandatory legislation of economic objectives expressed as educational mechanisms. "Moral panics" encouraged in the corporate owned media about public education – progressive commercialisation of educational sectors, fees charged "for profit schools". Corporate penetration of the schools and commercialisation of the curriculum (e.g. defining a common core in many of the States of the U.S.A and their provision in textbooks published by the corporate giant agencies).

## Conclusions and complexities

The moving matrix of change models and theories has taken us from a confident belief in professionally generated internal change to triumphantly proclaimed externally mandated change. The move is now well enough established for us to begin to interrogate externally mandated change for its capacity to sustain new reforms. The acid test is *the sustainability of change*.

The key lacuna in externally mandated change is the link to teachers' professional beliefs and to teachers' own personal missions. In the previous model of change, this was built in as an integral part of the model; in the externally mandated model, it is merely "assumed".

All the evidence that is now gathering shows this assumption to be patently false. The personal and professional commitment that must exist at the heart of any new changes and reforms is absent. Not only is it neutrally absent, it is in fact positively absent in the sense that there is a mixture of profound indifference and active hostility to so many changes and reforms.

Profound indifference, in the sense that many teachers report a moving of their centre of gravity towards personal and social missions "outside" their professional life. Active hostility, because so many changes seem ill-conceived, professionally naïve and against the heart and spirit of professional belief.

This, however, seems to have little influence on the reformers. Quite plainly the driving force for these changes is not educational at all. The impetus is a corporative drive to colonize public education as a site for profit accumulation. The

on-going denial and denigration of educational expertise and opinions merely confirm this point.

## References

- Ben-David, T. & Collins, R. (1966). Social factors in the origins of a new science: the case of psychology. *American Sociological Review*. 31, 4, 451–465.
- Doward, J. (2013). Academy pays £100,000 for U.S. curriculum. *The Observer* 19 May.
- Evans, R. (2013). The Mr Men game. *The New Statesman*, 17–23, May, 29.
- Goodson, I.F. (1995). *The making of curriculum: Collected essays*. 2nd edn, London, New York and Philadelphia: Falmer.
- Goodson, I.F. (1999). The educational researcher as a public intellectual. *British Educational Research Journal*. 25, 3, 277–297.
- Goodson, I.F. (2001). Social histories of educational change. *Journal of Educational Change*. 2, 1, 45–63.
- Goodson, I.F. (2003). *Professional knowledge, professional lives: Studies in education and change*. Open Maidenhead and Philadelphia: University Press.
- Goodson, I.F., & Lindblad, S. (Eds.). (2010). *Professional knowledge and educational restructuring in Europe*. Rotterdam Boston and Taipei: Sense.
- Graeber, D. (2013). *The democracy project: A history, a crisis, a movement*. London: Allen Lane.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. & Manning, S. (2001). *Learning to change: Teaching beyond subjects and standards*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kenway, J. (1993). *Economizing education: the post-fordist directions*. Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- Kondratiev, N.D. (1984). *The long wave cycle* (translated by Guy Daniels). New York: Richardson & Snyder.
- Menter, I., Muschamp, Y., Nicholls, P., Ozga, J. & Pollard, A. (1997). *Work and identity in the primary school: a post-fordist analysis*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Meyer, J.W., Kamens, D.H. & Benavot, A. (1992). *School knowledge for the masses*. London and Washington, DC: Falmer Press.
- Mirowski, P. (2013). *Never let a serious crisis go to waste: how neoliberalism survived the financial meltdown*. London and New York: Versus.
- Reid, W.A. (1984). Curricular Topics as Institutional Categories: Implications for Theory and Research in the History and Sociology of School Subjects. In I.F. Goodson and S.J. Ball (Eds.). *Defining the curriculum: Histories and ethnographies* (67–75). London and Philadelphia: Falmer Press.
- Robertson, H-J. (1998). *No more teachers, no more books: The commercialization of Canada's schools*. Toronto, Ontario: McClelland & Stewart.
- Sandel, M. (2012). *What money can't buy: The moral limits of markets*. London and New York: Allen Lane.
- Torres, R.M. (2000). *One decade of education for all: the challenge ahead (Una Decada de Educacion para Todos: la tarea pendiente)*. FUM-TEP, Montevideo: Editorial Popular, Madrid: Editorial Laboratorio Educativo, Caracas: IIPE UNESCO, Buenos Aires: Artmed Editoria, Porto Alegre.
- Vogel, D. (1988). *Fluctuating fortunes: The political power of business in America*. New York, NY: Basic Books.
- Whitty, G. (1997). Marketization, the state, and the re-formation of the teaching profession. In A.H. Halsey, H. Lauder, P. Brown & A.S. Wells (Eds.). *Education: culture, economy, society*. New York: Oxford University Press.

# Lojalitet uppåt, lyhördhet utåt och äkthet inåt: Religionslärares röster om sin undervisning – särskilt i Religion och Vetenskap

*Lars Naeslund*

## Förord

Bäste Sverker! Redan på 1970-talet hade Dina framträdanden imponerat på mig, och som SÖ-tjänsteman sa jag till en kollega att ”Sverker bör vi satsa mycket på”. Du sysslade bland annat med frågor om teknikundervisning och skrev en text med titeln ”Till vilket pussel passar bitarna?” Den formuleringen har jag adopterat och använt flitigt i undervisning om hermeneutisk metod.

Under tidigt 1980-tal presenterade Göran Linde och jag brottstycken från vår lärarforskning på en nordisk konferens, och vår anekdotiska framställning väckte munterhet. Längst bak i rummet satt Du med uppsträckt hand, fick ordet, stack fram en skäggig hakspets och ställde frågan: ”Vilket kunskapsintresse har ni?” Alltså: Levande empiri är viktigt, men satsa nu på kommunikativ stringens!

Sommaren 1988 lästes mitt halvfärdiga avhandlingsmanus av flera forskare, bland annat av Dig. På en pub i Nottingham månaden efter framgick att Du trodde på min kapacitet även om min yvighet behövde tuktas en del. När sedan min handledare blev tjänstledig för uppdrag åt Utbildningsdepartementet tog Du gärna över handledarskapet. Det blev en vitamininjektion som gav resultat.

Vid mitten av 1990-talet blev Du professor i Uppsala och samlade doktorander till installationsfest med middag. Klädseln var frack, som konventionen bjöd, men utanpå den – en GAIS-tröja! Vi lärde oss att skandera ”Här var det livat, här var det glatt. Här var det blommor i morsans hatt. GAIS – GAIS – GAIS!” Än idag startar jag varje morgon med att dricka kaffe ur den GAIS-mugg Du gav mig.

Du använde en handlingsteori av Georg Henrik von Wright i lärarforskningen och inspirerade bland annat mig att göra sammalunda. Vidare fick Du mig att omtolka innebörden av begreppet ”explorativa studier”, en forskningsstil som blev min under hela forskarbanan. Den hjälpte mig att upptäcka förbisedda kvaliteter i skolans värld. Den nyskrivna text som ingår här är ett exempel på det.

## Inledning

När jag arbetade på dåvarande Skolöverstyrelsen hade jag en kollega som tog med sig läroplanen hem för att studera vissa avsnitt närmare. Hans dotter som gick på lågstadiet undrade vad pappan läste, varpå han svarade att boken var till för att hennes lärare skulle veta vad hon skulle göra. Några dagar senare var boken borta men dotterns lärare hörde snart av sig och meddelade att flickan hade lagt läroplanen på katedern och sagt: Den här ska du läsa för att veta vad du ska göra. Styrdokument som formulerar skolans samhällsuppdrag förväntas nog ha inflytande på undervisningen i skolan.

När min dotter var i motsvarande ålder berättade hon att de hade ägnat en del av skoldagen åt frågor om tobak och hälsa. Som skoladministratör mumlade jag mina dubier om det verkligen ingick redan i lågstadiets läroplan. Min dotter replikerade att så nog inte var fallet, men två pojkar i klassen hade blivit ertappade med att röka. Lokala händelser och kontextuella villkor kan rimligen få konsekvenser för innehållet i skolans undervisning.

Samma år samlade jag data till min avhandling genom att observera och intervjua högstadielärare för att få grepp om deras uppgiftsutformning och arbetsförhållanden. Studien visade att lärare i hög grad valde uppgiftsutformning utifrån sin övertygelse och kompetensprofil, och skillnaderna mellan lärare var störst i skolans mjukare ämnen, de som inte normerades av standardiserade prov. Lärarnas tolkning av uppdraget och strukturering av arbetet samspelade också tydligt med deras tillfredsställelse och missnöje med arbetsförhållandena (Naeslund 1991). ”Yrkesjaget” används här som benämning på vad lärare vill och kan.

Utgångspunkten för den här texten är att undervisning bestäms av uppdraget, kontexten och yrkesjaget, eller annorlunda uttryckt: lojalitet uppåt, lyhördhet utåt och äkthet inåt. Undervisningsforskningen i Sverige dominerades under 1970/80-talet av ramfaktorteorin som fokuserade betydelsen av institutionella villkor och materiella begränsningar (Broady & Lindblad 1999). Samtidigt lämnade den internationella lärarforskningen inom ISATT-sällskapet sin tidigare ansats att studera undervisning som en effekt av lärares rationella tänkande, ”teacher thinking”. Det nya paradigmet gick ofta ut på att fånga lärares livsberättelser liksom deras interaktiva samspel med eleverna (Clark 1986).

Sverker Lindblad bidrog i hög grad till att integrera den svenska och den internationella ansatsen (Lindblad 1994). Han utgick nämligen från filosofen George Henrik von Wright, som hade formulerat en teori om mänskligt handlande utifrån praktiskt förnuft under givna villkor. Denna händelselogik bestäms enligt von Wright av fyra determinanter: situational change, normative preassure, ability och intention (von Wright 1983). Påtagliga förändringar i läget, omgivningens förväntningar samt aktörernas kompetenser, avsikter och tolkningar kombineras i en legering som bidrar till att förklara handlingar och händelseförlopp. Resonemanget kan appliceras på lärares arbete och det finns empiriska belägg för teorins hållbarhet (Lindblad, Linde & Naeslund 1999). Mina tidigare nämnda faktorer, nämligen ett

samhällsuppdrag i förändring, kontextuella villkor samt yrkesjaget speglar en modifiering av teorin, något jag återkommer till i avsnittet Diskussion.

Den empiri som kommer att belysas fortsättningsvis bygger på intervjuer med gymnasielärare i religionskunskap, särskilt momentet Religion och Vetenskap som (åter)infördes i 2011 års läroplan, Gy11. Under perioden 1966–1970 påbjöd läroplanen, Lgy 65, att Tro och Vetande skulle behandlas, och då framträdde de religionskritiska aspekterna genom hänvisningar till Marx och Freud. Under den mellanliggande fjortioårsperioden fanns dock inga föreskrifter om Religion och Vetenskap (Lindskog 2012). Dagens Sverige skiljer sig i viktiga avseenden från hur det var på 1960-talet. Statskyrkan är avskaffad, den kyrkliga seden har avtagit, landet har blivit mångkulturellt, religionskritisk filosofi har utmanats av postsekulär dito. På 1960-talet förväntades religionslärarna vara troende protestanter med skolning i kristen teologi, idag är de oftast sekulariserade och deras utbildning i religion är bredare men mindre omfattande. Den tidigare konflikten mellan Religion och Vetenskap kanske inte heller har samma laddning hos dagens unga (Thalén 2014).

## Syfte och frågeställningar

Studien syftar till att undersöka hur gymnasielärare i religionskunskap förhåller sig till införandet av den nya läroplanen, särskilt med avseende på momentet Religion och Vetenskap, hur de beskriver undervisningssituationen samt hur de försöker att realisera sina pedagogiska ambitioner.

1. Hur framträder uppdraget/läroplanen, i lärarperspektiv?
2. Vad kan undervisningen om Religion och Vetenskap innebära för lärare?
3. Hur påverkar lokala kontexter/undervisningsvillkor lärares arbete?
4. Vilka intentioner/repertoarer i yrkesjaget märks hos religionslärare?

## Genomförande

När detta skrivs har fjorton gymnasielärare i religionskunskap intervjuats, varav åtta har genomförts av mig själv. När intervjustudien är klar kommer materialet omfatta cirka tjugo intervjuer; sammansättningen blir sådan att variationen optimeras med avseende på ålder, kön, skolmiljö och eleveregenskaper. De åtta lärarna presenteras nedan enligt den ordningsföljd som intervjuerna ägde rum.

Tabell 1. Intervjuade lärare

Lärare	Ålder	Yrkesår	Miljö	Elever
Åsa	ca 50	ca 5	Kranskommun	Medelklass
Sara	30+	ca 8	Industriort	Få svenskar, Mest religiösa elever
Viktor	ca 65	ca 40	Stiftstad	Mest svensk medelklass
Samuel	ca 65	ca 15	Kristen friskola	Få svenskar Lågt elevantal Inte bara kristna
Filip	50	ca 15	Svenska Finland	Motiverade läroverksungdomar
Frida	ca 55	ca 25	Svenska Finland	Motiverade läroverksungdomar
Agnes	ca 65	ca 40	Industriort	Mest högskoleförberedande program
Anneli	ca 50	ca 8	Industriort	Varierad sammansättning

De lärare som intervjuades våren 2013 (Åsa, Sara och Viktor) valdes utifrån vår kännedom om deras skolmiljöer, ålder och erfarenhet. Sammansättningen bedömdes vara tillräckligt varierad för att redan tidigt få fram tydliga kontraster. Ambitionen inför våren 2014 var att öka variationen ytterligare, och nu valdes skolor som var annorlunda men lärare som vi saknade förkunskaper om. Komplettering med en lärare vid en kristen friskola (Samuel), två lärare vid en finlandssvensk skola (Filip och Frida) samt två lärare vid en industriort av typen svensk bruksort (Agnes och Anneli). Filip och Frida arbetar således på samma skola, så även Agnes och Anneli. Ingen av lärarna var nybörjare men Åsa, Sara och Anneli hade samtliga mindre än tio års lärarerfarenhet vid intervjutillfället. Viktor och Samuel avslöjar att de är aktiva i sin religiösa tro, och båda har i mogen ålder konverterat i skilda riktningar; och yrkesjaget har utvecklats parallellt med deras personliga livsresor. Övriga lärare väljer att inte nämna sin egen livsåskådning.

Intervjuerna ägde rum i avskildhet på respektive lärares skola. Lärarna tillfrågades först om vägen till och genom lärarbanan samt om yrkesjaget med avseende på uppläggning, ambitioner, arbetstillfredsställelse och elevattityder. Först därefter tillfrågades de om undervisningen kring Religion och Vetenskap. Lärarna föreföll engagerade och intervjuerna bandades, vilket inte tycktes vara till besvär.

Resultatavsnittet följer de formulerade forskningsfrågorna i tur och ordning under skilda rubriker. Redovisningen är dock ingalunda uttömmande med avseende på materialets rikedom. Den diskussion som avslutar texten överskrider den empiri som presenteras genom att problematisera begreppen Läroplan respektive Curriculum. Här diskuteras också frågor och metoder som vore intressanta att gå vidare med i en mer omfattande undersökning.

Vetenskapsrådets forskningsetiska regler innehåller påbud om att fyra aspekter beaktas, nämligen kraven på information och samtycke kring datainsamlingen, liksom hänsynen till konfidentiell materialhantering och en användning som begränsas till forskningsändamål. Lärarna informerades vid mailkontakten och intervjutillfället att de skulle tillfrågas om sin undervisning i religionskunskap, men inget nämndes om att den nya läroplanen och särskilt momentet Religion och Vetenskap skulle ingå. Det skulle nämligen gå ut över studiens kvalitet utan att påverka forskningsetiken. Samtyckeskravet bestod i att medverkan var frivillig och två tillfrågade lärare på en industriort avböjde att medverka. Vidare informerades lärarna om möjligheten att prata ”off record” om de ville berätta något som inte borde bandas.

Konfidenskriteriet har beaktats så långt det går. Lärarna har försetts med fingeerade namn och skolorna har anonymiserats i möjligaste mån. Däremot förekommer vissa upplysningar om skolorna och lärarna som ökar förståelsen för kontexten eller yrkesjaget.

Vetenskapsrådets norm om att resultaten bara ska användas i forskningssyfte behöver problematiseras i detta fall. Vid eventuell tilldelning av forskningsmedel i framtiden kan det hända att lärarna har glädje av en vidgad användning av resultaten. Om karriären och yrkesjaget främjas av egen publicering eller dokumenterad medverkan i kompetensutveckling förefaller det lämpligt att väga in lärarnas egna önskemål om det.

Trovärdighetsfrågorna brukar handla om kraven på generaliserbarhet, validitet och reliabilitet. Vi har eftersträvat en varierad sammansättning av lärare, men hittills saknas nyutbildade lärare. En annan begränsning är att lärare med huvudsaklig undervisning på yrkesprogram är något underrepresenterade. Av bekvämlighets skull har intervjuernas geografiska spridning koncentrerats till södra Svealand, norra Götaland och svenskspråkiga Finland. Steget över nationsgränsen får inte förstås som en komparativ ambition, utan som en möjlighet av öka variationen vad gäller läroplansföreskrifter, kulturklimat, elevattityder mm.

Validiteten påverkas av att intervjuerna å ena sidan har innehållit öppna frågor om undervisningens upplägg, villkor samt lärarbanan och yrkesjaget. Å andra sidan har frågorna om läroplaners styrning och momentet Religion och Vetenskap garanterat en fokusering mot studiens huvudsyfte. Intervjuerna har genomförts utan omfattande preparering via inläsning på Curriculum Studies och diskursen Religion och Vetenskap, varför ett separat avsnitt om tidigare forskning och teoretiska perspektiv har utgått. Den relativt förutsättningslösa hållningen kan underlätta nya upptäckter men å andra sidan hade en kunnigare blick måhända resulterat i att angelägna uppföljningsfrågor kunde ha tillkommit. I rapporteringsskedet krävs det också beläsenhet för att urskilja vad som är nyheter och vad andra redan har funnit och hur det benämns inom diskursen.

Reliabiliteten hade vunnit på en transkribering av materialet. På grund av tidsbrist får den ambitionen skjutas på framtiden. Den rapportering som nu följer är preliminär i det avseendet.

## Tematisering av materialet

### *Uppdraget och läroplanen i lärarnas berättelser*

Frågor om utvärdering i vid mening dominerar lärarnas berättelser när skolans samhällsuppdrag och styrningen av lärararbetet kommer på tal. Samuel och Anneli upplever att de nya styrdokumentens *betygskriterier* går ut över kvaliteten och tillfredsställelsen i arbetet. Undervisningens progression kan nämligen inte hanteras lika flexibelt som tidigare, eftersom djupare förmågor ska kunna appliceras på samtliga världsreligioner. Denna seriekoppling mellan stoff och förståelse ”skapar stuprör” säger Samuel, och den riskerar att leda till yttlig bredd instället för djupare förståelse, speciellt när kurs 1 bara ger 50 poäng.

Läroplansinnehåll, betygskriterier och lågt timtal skapar en kombination av ramfaktorer som försvårar Annelis arbete. Hon artikulerar formuleringen ”världsreligionerna”, en pluralform som hon tolkar som att var och en av de fem stora världsreligionerna ska få sitt berättigade utrymme plus att betygskraven för olika nivåer förväntas bli applicerade på var och en av dem. Mest arg är hon på att elever som brister på ett enda område ”ska åka rutschbana till betyget D”, vilket leder till att hon ständigt måste sätta in extrauppgifter där eleverna får bevisa att de är värda det höga betyg som deras samlade förmåga motiverar.

Åsa ogillar traditionella prov. Istället får eleverna skriva texter som blir till under systematiskt *gensvarsarbete* utan stipulerade deadlines. Eleverna får därmed själva avgöra när de har nått sitt maximum med texten och först då betygsätts den. Åsas satsning på formativ bedömning innebär alltså en annorlunda strukturering av upplägg och bedömning, varför hon slipper de läsningar som Samuel upplever. Å andra sidan får hon en betydande arbetsbörda eftersom uppskovet med uppgifternas färdigställande leder till ständiga bedömningar och arbetstoppar längre fram. Frida uppskattar de utmanande essäuppgifterna i studentexamensprovet och har därför börjat ta efter dem i syfte att förbättra sin egen pedagogiska praktik. Då spelar det ingen roll att bara ett fåtal av ungdomarna väljer att avlägga examensprov i religion.

De finländska *examenskraven* beaktas på ett sätt som gör att det lokala självstyret sätts inom parentes, trots att konstitutionen formellt tillåter en friare skolpolitik. Filip deklarerar att man skulle göra eleverna en björntjänst om friheten utnyttjades så radikalt att ungdomarnas fortsatta möjligheter till högre studier blev begränsade. Det finländska skolsystemet är mer homogent än det svenska. Reglerna är tydliga men samtidigt finns det frihetsgrader som möjliggör både lokala pedagogiska initiativ och individuell meritering för ambitiösa elever. De finländska eleverna kan nämligen meritera sig genom att genomföra examensprov i fler ämnen än de obligatoriska.

*Ämnesplanernas* struktur och innehåll visar att den finländska skolpolitiken i princip är konfessionell. Religion 1 handlar om religion som allmänt fenomen samt bibelkunskap, Religion 2 om kyrkohistoria och Religion 3 om etik och dogmatik. Dessa kurser är obligatoriska för lutherska elever, medan icke-konfessionella elever istället kan välja Livsåskådningskunskap. Tre tillvalskurser handlar om världsreligionerna (kurs 4), Finlands religiösa liv (kurs 5) samt det religiösa livet lokalt (kurs 6).

Politiken bakom regler och kursutbud kan förstås så att fördjupning i den inhemska traditionen och föräldrarnas val prioriteras framför en översiktlig orientering. Likväl uppger Filip och Frida att många av dagens lärare och elever ändå är så sekulariserade att undervisningen tenderar att bli mer informativ och sekulär. Michael Grimmitt (1998) skiljer mellan tre slags religionspedagogik: *learn into*, *learn about* och *learn from religion*. Filip och Fridas kommentarer ger vid handen att det konfessionella uppdraget gäller mer på papperet än i klassrummet. Här har alltså skett en glidning från ”*learn into*” till ”*learn about*” och ”*learn from*”.

Eftersom den svenskspråkiga marknaden är så liten fastställer styrdokumentet vilket läromedel som gäller för respektive kurs, men Filip uppger att beslutet växer fram underifrån genom kollegialt samråd. Mer bekymmersamt är att examensproven bygger på översättning från finskan vilket leder till begreppsliga missar, vilket får till följd att de svenskspråkiga ungdomarna missgynnas, enligt Filip.

Frida och Agnes kommenterar stegvisa förskjutningar i skolpolicy som besvärar dem. Frida upplever kravet på *digitalisering* som ett hot mot tjusningen i yrket som ligger i mellanmänsklig interaktion på platsen, istället för via nätet. Agnes beklagar *byråkratiseringen* av läraryrket som gör att lärare numera inte får samma frihet under



ansvar som tidigare. Istället ges det diktat som leder till att lärare i förlängningen räknar timmar i stället för att ansvara för ett uppdrag. Lärarnas ökade arbetsbörda leder också till att produktivt kollegialt samarbete liksom angelägen förkovran hindras.

Sara och Viktor utgör intressanta kontraster i fråga om *läroplanstillämpning* vilket kommer att belysas senare, i diskussionen. Detta för att påvisa hur läroplanstrohet mycket väl kan gå hand i hand med självständiga uttolkningar och praktiker.

### *Religion och Vetenskap i lärarnas berättelser*

Av berättelserna framgår att såväl undervisningspraktik som konkreta villkor kring hanteringen av Religion och Vetenskap varierar påtagligt. Lärares idéer, stoffval och arbetssätt skiljer sig, liksom elevers kunskaper och förhållningssätt.

Sara tar upp olika aspekter av Darwin tre gånger under kursens gång. Det första avsnittet handlar om religioner hos naturnära folk, vilket Sara konkretiserar med samernas religion; i anslutning till det nämns socialdarwinism som en irrlära inom den evolutionsteoretiska familjen. Senare redovisas evolutionsteorins huvuddrag, även om eleverna skulle känna till den från grundskolan. Vid läsårets slut behandlas profana livsåskådningar, och då får ultradarwinisterna fungera som exempel på vetenskapstroende. Intressant nog ger Sara ett exempel på att teologi, läs källkritisk bibelforskning, kan vara väl så utmanande för en troende som relationen mellan Gud och Darwin. En tjugoårig pojke på teknikprogrammet kombinerade sin respekt för vetenskap med sin djupa trosförankring. Konflikten mellan dessa auktoriteter skakade om honom när Sara berättade att Jesus sannolikt inte föddes i december. Pojken föll i gråt eftersom Jesus då kunde bli ledsen över att firas vid fel tidpunkt. Sara försökte trösta honom genom att säga att hon själv skulle uppskatta att bli firad även vid en annan tidpunkt än den historiskt korrekta.

Åsa utmanar elevernas föreställning om att de skulle vara helt i avsaknad av religion. Vad är elevernas bastubad och ölbrickande inför veckoslutet om inte en sentida rest av den nordiska fornsedens blotande. Firandet av jul och påsk har också kristna inslag oavsett firarnas medvetenhet om saken. Intressant nog har varken Åsa eller Sara startat med den nya läroplanen vid intervjutillfället, och inte heller läst den. Det hindrar inte att de likväl tar upp inslag som har med Religion och Vetenskap att göra, må vara att de kanske inte etiketterar undervisningsstoffet på det sättet.

Samuel får frågan om Gud och Darwin är känsligt ämne för en del kristna elever på skolan. Det vet han inte och bryr sig knappast, eftersom sådana hänsynstaganden vore orimliga, menar han. Å andra sidan anser han att många i dagens samhälle har en konstig beröringsskräck inför religion. Många tycks inte känna till att en del inom vetenskap bara är provisoriska antaganden samtidigt som mycket inom religion är vetenskapligt utforskat, exempelvis inom bibelforskning och religionspsykologi, säger Samuel.

Den finländska läroplanen, särskilt Religion 1, innehåller tydliga referenser till teologisk och annan religionsvetenskap, samtidigt som trons subjektiva sidor och trosföremåls karaktär också apostroferas. Intervjuerna med Filip och Frida ger be-

lägg för att deras reception av Religion och Vetenskap handlar om teologi och annan religionsvetenskap. Särskilt Filip ser genuint förvånad ut när jag nämner att svenska lärare antagligen behandlar verkliga eller förmenta spänningar mellan Gud och Darwin eller tro och vetande.

Agnes prioriterar religionens förhållande till humanistiska discipliner som etnologi, historia och filosofi. I kommunikationen med elever använder hon gärna ordet ”glasögon” för att framhäva att religion kan betraktas ur skilda perspektiv. Hennes långa lärarerfarenhet gör att hon hämtar material om Religion och Vetenskap från en av religionsfilosofier författad lärobok som kom ut för flera decennier sedan, och som ännu bedöms fylla en uppgift (Hof m fl 1968). Frida gör eleverna uppmärksamma på att religiösa traditioner och uttryck fyller många djupt mänskliga behov och funktioner men samtidigt leder de inte sällan till omänskliga handlingar.

Viktor som själv är läromedelsförfattare redovisar skilda positioner i frågan om Religion och Vetenskap, och dessa nämns också i hans lärobok. För egen del menar han att tro och förnuft mycket väl kan gå hand i hand. Som teologie doktor med spetskompetens i fenomenologi, vetenskapsteori och religionspsykologi har Filip goda redskap att lägga lärda aspekter på förhållandet mellan Religion och Vetenskap.

Anneli erkänner att hon har svårigheter med temat Religion och Vetenskap. Hon tror det kan bero på att hon först trodde att det handlade om *natur*-vetenskap, men i slutet av första kurstillfället kom hon på att det kanske handlade om religionsvetenskap och teologi, och då var det ju ”inte ett dugg svårt”. I första omgången fick temat ingå som fördjupningsuppgift för eleverna att välja i konkurrens med Nyandliga rörelser och Identitetsfrågor. Dessa individuella fördjupningsuppgifter presenterades muntligt inför klassen. Bara en av trettio elever valde en uppgift om Religion och Vetenskap: Scientologi. Annelis egna studier har en viss slagsida åt identitetsfrågor och religionssociologi.

#### *Kontextens genomslag i lärarnas berättelser*

Lärarnas berättelser om de kontextuella villkoren för undervisningen domineras av elevernas inställning till skolan/ämnet och deras kunskapsnivå.

Sara har många elever som är mycket fast förankrade i sin religiösa tradition och identitet, och de har även ärvt förutfattade meningar om en annan världsreligion och dess bekännare. Hennes uppläggning speglar en följsam och stegvis inskolning i att öka elevernas tolerans mot ”de andra” och för att nå dit satsar hon på att ”skapa förtroende”, ett uttryck som återkommer flera gånger. Öppenhjärtiga meningsutbyten mellan sekulariserade svenskar, som hävdar att troende är ”dumma i huvudet”, och den djupt troende majoriteten, som undrar ”hur man *inte* kan tro”, innebär att läroplanen växer fram underifrån. Initialt ifrågasätter båda grupperna ämnet, men av olika skäl; de sekulariserade tycker det är oviktigt och de troende tycker att de inte har något nytt att lära. Sara övertygar dem någorlunda genom att ta fram platsannonser som visar att social kompetens och förmågan att visa respekt för andra efterfrågas, varför kännedom om andras tro och seder behövs för att man som hantverkare inte ska göra bort sig och riskera att förlora kunder.

Åsas elever är huvudsakligen av svensk medelklass och klart sekulariserade, och många har bara besökt gudstjänstlokaler i anslutning till bröllop, begravning eller dylikt. De protesterar mot betinget att besöka en valfri kristen gudstjänst och finner det onödigt eftersom man som svensk känner till kristendomen, anser de. I efterhand accepteras betinget eftersom prästen/pastorn påstods vara oväntat normal, och lokalens atmosfär skapade ett inre lugn. Även annan ”praktik” som Åsa kallar det, möjliggör identifikation med ”de andra”. Den som temporärt klär ut sig till beklädd muslimsk kvinna kan visserligen inte få full förståelse, men omgivningens reaktioner kan bidra med en viktig lärdom.

Viktor undervisar huvudsakligen svenska elever. Uppskattningsvis en femtedel av eleverna är muslimer, ortodoxa kristna etc. Han börjar kursen med att redovisa sociologiska studier om olika hållningar till tro, detta i syfte att klargöra för den odeciderade majoriteten att de ingalunda är onormala. Enstaka troende elever med annan härkomst kan dock känna sig lite obekväma med att vara troende bland alla ateister, hävdar Viktor.

Samuel undervisar huvudsakligen kristna, ofta spanskspråkiga, elever men på denna kristna friskola finns också en minoritet ateister/agnostiker som uppskattar att skolan är liten och att de får mycket hjälp; de båda muslimska eleverna finner sig väl till rätta enligt Samuels bedömning. Få elever deltar i skolans frivilliga inslag av morgonbön respektive särskilda teman, exempelvis lärares framställningar av påskens betydelse för en kristen.

Omkring 90 procent av ungdomarna på det finländska gymnasiet deltar i skriftskola och konfirmeras. Så var fallet i Sverige ännu vid början av 1970-talet, men nu konfirmeras mindre än 40 procent av de svenska ungdomarna. Både Filip och Frida betecknar emellertid flertalet av sina elever som sekulariserade i praktiken - men klart studiemotiverade. I deras region går knappt hälften av ungdomarna ett studieförberedande program och där är ordningen i klassrummet förbluffande god jämfört med i Sverige. Frida uppger att antalet sena ankomster kan räknas på ena handens fingrar. Ibland begär någon elev i förväg att få ha mobilen på under lektionen på grund av någon extraordinär omständighet.

Samtidigt kan de finländska ungdomarnas belevade hållning gå ut över ämnets dynamik. Frida efterlyser något av de rikssvenska ungdomarnas omvittnade diskussionsiver, och hon minns med saknad den klass där det fanns tre muslimska flickor som kunde tillföra erfarenheter av andra normkrav än de inhemska klasskamraterna. Filip och Frida satsar båda på att försöka utmana ungdomarna att få nya perspektiv och de tycker sig få lön för mödan när de ser att deras elever väljer tillvalskurser och ibland högskolestudier i religion.

Agnes och Anneli arbetar visserligen på samma skola men tenderar att tilldelas elever från olika programtyper. Agnes kommenterar mest sina duktiga naturvetare; Anneli nämner att hon trivdes med de fordonskillar som hon tilldelades förut men just nu är det ambitiösa flickor på samhällsprogrammet som genomsyrar hennes vardag och berättelse. Mönstret är bekant från andra gymnasieskolor med varierat programutbud. Noviserna får yrkes elever och veteraner får elever på studieförberedande program.

*Yrkesjagets framträdelseformer i lärarnas berättelser*

Lärarnas hållning till ämnets frågor och pedagogiska potentialer växlar. Viktor, Samuel och Filip har det gemensamt att yrkesjaget genomsyras av deras resa genom religionens värld i teori och praktik. Åsa och Sara hade inte religion som huvudsakligt intresseområde när de valde läraryrket men elevattityderna har triggat dem att utmana eleverna med ämnets möjligheter. Frida, Agnes och Anneli intar något av en mellanställning, ty religion intresserade dem redan initialt, men de berättar inte mycket om sitt eget religiösa engagemang.

Viktor har visserligen varit lärare hela sitt yrkesliv men han undervisade ursprungligen bara i svenska och filosofi. Som lärarutbildare och handledare kom han i kontakt med kandidater som också undervisade i religion, vilket fick honom att komplettera sin utbildning med detta tredje ämne. Därmed började en ny livsresa där personlig utveckling och yrkesjagets formering gått hand i hand. Det religiösa engagemang som växte fram har inte alls gått ut över objektiviteten. Han anser förvisso att personlig förtroenhet med religiös praktik berikar undervisningen och främjar öppenheten också för andras tro, men denna spiritualitet kombineras med Viktors ambitioner om intellektuell redbarhet. Hedenius (1949) religionskritik fungerar som en utmanare och Jeffners (1973) livsåskådningsforskning förenas med tidigare läroplaners uppmaning att utgå från elevernas egna livsfrågor (Falkevall 2010). Religionskursen inleds med en aktualisering av existentiella frågor som engagerar eleverna och Viktor framhåller att den obestämda hållning till religion som kännetecknar de flesta i klassen är mycket vanlig bland dagens svenskar. Utan att kokettera hänvisar Viktor till ett dussintal auktoriteter från antiken, medeltiden och modern tid under intervjun. Balansen intellektualitet och spiritualitet i undervisningen säkras genom studiebesök och gästspel där eleverna får möta troende av olika slag. Han har initierat en samverkansgrupp mellan stadens religionslärare och religiösa samfundsföreträdare för att lära av varandra och skapa förtroende.

Samuel började sin bana inom de agrara basnäringarna men övergick därefter från jordbruk till ordbruk, först som präst och sedan millennieskiftet som lärare i religion och samhällskunskap. Under lärartiden har han också konverterat. Hans spetskompetens inom den senare traditionen har fått honom att anmärka på en läroboks framställning i ämnet, vilket gav resultat i en ny upplaga. Samuels undervisningsfilosofi genomsyras av ambitionen att få eleverna att inse hur såväl religiös tro som politisk övertygelse kan fungera som mönsterbildande för olika människors omvärldsorientering och handlingar.

Trots att Samuel själv är så engagerad i frågor om övertygelsens dignitet inleder han intervjun med att beskriva sitt fokus på att analysera språket i lärobokstexter tillsammans med eleverna. Bakgrunden är att både den kristna friskolan och hans andra skola mest rekryterar elever med andra modersmål än svenska. Den knappa tiden i ämnet, elevernas språkliga utgångsläge och läroplanernas koncentration på förmågor framför specifika ämneskunskaper har bidragit till att han prioriterar elevernas förmåga att analysera och tillägna sig svenskspråkiga texter i religion och samhällskunskap. En handbok som visar hur andraspråkslever kan tillägna sig

texter och ämnesinnehåll parallellt har blivit en viktig inspirationskälla för honom (Gibbons 2012).

Filip har doktorerat på ett område med beröringspunkter till hans tre undervisningsämnen, nämligen filosofi, psykologi och religion, vilket är en vanlig kombination i Finland. Han ser det som en ynnest att få sitta ned med unga människor och samtala om existentiella frågor. Med referens till Wittgenstein säger han att vetenskapen kan besvara många frågor, men inte vad det innebär att vara människa. Hänvisningen säger något om hans ambition med ämnet, ty han verkar vilja få eleverna att inse vad religion är och innebär för mänsklig livsförståelse. På hans skola har det växt fram en tradition av att ägna undervisningstiden åt centrala och svåra frågor som diskuteras på djupet. Den breda orienteringen får eleverna istället genom att läsa in beting som redovisas genom skriftliga frågor. Även Agnes uppger att diskussioner får företräde på lektionstid. Till saken hör att både Filip och Agnes mestadels undervisar högpresterande och motiverade elever.

Åsa och Sara blev lärare efter ett varierat yrkesliv och religionsämnet var inte självklart, snarare ett biämne inledningsvis. Senare har ämnets möjligheter blivit uppenbara, inte minst på grund av de ingångsattityder hos eleverna som de måste bemöta. Berättelserna avslöjar nämligen att det krävs pedagogisk kreativitet för att möta den utmaningen. Åsa som undervisar främst ungdomar från svensk sekulariserad medelklass satsar på inlevelseskapande aktiviteter som ger de unga en aning om trons psykologiska och kulturella betydelse för religiösa bekännare. Sara fungerar ofta som en religionstolk mellan religiösa och sekulariserade elever för att de ska ha en chans att förstå varandra.

Frida började läsa teologi och valde senare läraryrket av praktiska skäl. Hon har sedan arbetat tio år i grundskolan och femton år i gymnasiet, varav fem på sin nuvarande skola. Hon uppger att hon vill provocera eleverna till egna ställningstaganden, men ofta är eleverna så disciplinerade att de intar en alldeles för försiktig attityd.

Agnes tänkte först välja ett annat yrke men avråddes av hälsoskäl. Uppväxten hade präglats av intresse för litteratur och existentiella frågor, varför studier i svenska och religion låg nära till hands. Hon har varit samma skola trogen under hela yrkeslivet. Agnes nämner inget om sin personliga livssyn, men elevrepliken ”nej, har hon nu blivit hindu också!” kan indikera att undervisningen genomsyras av sakligt engagemang och objektivitet.

Anneli påbörjade högskolestudierna i ämneskombinationen religion/svenska när hon var drygt 35 år. Hon tänkte först kombinera studierna i religion med naturvetenskap men råddes att ta svenska i stället. Hon nämner inget om sin egen livssyn utan berättelsen handlar mycket om hur hon hushållar med sin undervisningstid genom att dosera och integrera olika stoff och aktiviteter på ett sätt som optimerar effekterna av olika insatser så att läroplanens krav kan uppfyllas.

## Diskussion

Undersökningsmaterialet sammanfattas först i relation till studiens syfte och forskningsfrågor samt till GH von Wrights teori, inhemsk ramfaktorteoretisk och internationell lärarforskning inom ISATT. Vidare diskuteras begreppen Läroplan och Curriculum i forskningspraktik och med nedslag i ett par lärarberättelser. Studiens preliminära karaktär manar till fortsatt forskning och avslutningsvis antyds möjliga delstudier.

### *Faktorer som påverkar lärarnas arbete*

Lärarkommentarerna om *uppdraget* handlar dels om skolpolitiska förändringar som lärarna själva finner angelägna att ta upp och kanske upplever besvärande, dels om studiens fokus - det nya momentet Religion och Vetenskap. De skolpolitiska frågor som lärarna nämner spontant gäller ofta utvärdering: examination, betygsättning och bedömning. De finländska lärarna uppger att skolan frivilligt begränsar sin valfrihet i syfte att gynna elevernas behörighet och meritering för framtida studier. Bland de svenska lärarna framhåller ett par att de nya betygskriterierna låser deras arbete. Några lärare satsar på utmanande och komplexa skrivuppgifter, som i ett fall löser upp problemet men resulterar i tung arbetsbörda i stället. En annan lärare klagar över den ökade byråkratiseringen och minskade autonomi som omgärdar dagens lärare

Religion och Vetenskap är ett *mångfacetterat tema* i flera avseenden: stoffval, arbetssätt, lärares kunskapsprofil och elevattityder. För de finländska lärarna handlar det om att ämnet ska vila på religionsvetenskaplig och teologisk grund, inte bara traditionstrohet och personlig fromhet; en syn helt i linje med deras styrdokument. I det samlade materialet nämns anknytningar till följande kunskapsområden: religionshistoria, teologi, etnologi, filosofi, historia, psykologi, sociologi – och naturvetenskap. Bredden beror nog delvis på att den aktuella svenska läroplanen inte är lika explicit här som den finländska. Endast en av de svenska lärarna upplevde problem med att uppfylla påbudet, men kom sedan själv på att det nog inte måste förstås som naturvetenskap, Science. När Skolverkets inventerade hur landets religionslärare reagerade på nya läroplanen var det just momentet Religion och Vetenskap som uppfattades vara svårt (Franck & Stenmark 2012, 7–8). Intervju-materialet kan inte riktigt bekräfta den bilden.

Vad gäller *kontextens genomslag* har elevernas prestationer samt hållning till skolan och ämnet fått utrymme i texten. Det beror på att elevfaktorn framträder tydligast, inte att andra villkor och ramar som tid och resurser skulle vara oviktiga. Som exempel kan nämnas att Agnes och Anneli förlorar mycket av tiden för att ämnet är schemalagt till torsdagar och fredagar, och på våren betyder det ofta inställd undervisning på grund av lediga helgdagar. Frida å sin sida upplever att dagens koncentrationsläsning och längre arbetspass innebär väsentliga vinster i form av att man hinner mer, slipper stressa och inte behöver hålla lika många bollar i luften samtidigt. Agnes och Anneli beklagar att man numera inte har råd att låta klasserna åka

buss till Stockholm för studiebesök i en mångfald av religiösa samfund. Sådana inslag kan i hög grad berika upplevelsesidan av religionsämnet (Naeslund 2009).

Det är viktigt att beakta nya *kombinationer av ramfaktorer* för att få en realistisk bild av undervisningssituationen. Inom ramfaktorteorietisk tradition har deltagarnas prestanda och disponibel undervisningstid använts för att förklara högeffektiva (läs: korrstoppningsmässiga) undervisningsmönster i Komvux (Höghjelm 1985); och genomslaget av elevers kulturella koder i kombination med begränsad undervisningstid och splittrat schema har uppmärksammats inom ramen för grundskolans bildundervisning (Pettersson & Åsén 1988). En närmare granskning av intervju-materialet avslöjar likaså att tuffa anvisningar om betyg och bedömning upplevs som särskilt besvärande när de kombineras med omfattande stoff och lågt timtal, ibland också bristfälliga elevkunskaper.

Uppmärksamhet på kombinationer av ramfaktorer bidrar alltså till nyanseringar, men samtidigt finns det en poäng i att fokusera den kontextuella faktor som är mest utslagsgivande i den enskilda studien; och *elevinställning* till ämnet har inte alls uppmärksammats lika mycket som frågor om tid, klassens förkunskaper mm. Då är det särskilt viktigt att påvisa hur elevers inställning och fördomar kan påverka undervisning, detta oavsett om eleverna betecknas som religiösa, sekulariserade, motvilliga eller överdisciplinerade. Varje elevattityd bäddar nämligen för sin egen specifika utmaning.

Redovisningen av materialet anknyter till von Wrights teori men i modifierad form. ”Situational change” har genomgått en fission och presenterats utifrån dels påbud i uppdraget som lärarna känner av och kommenterar spontant, dels det innehållsliga ambitionstillägg i läroplanen som fokuseras i studien: Religion och Vetenskap. Vad gäller determinanterna Intentions och Abilities gjordes i stället en fusion, ty *yrkesjaget* innehåller en legering av lärarnas engagemang och kunskaper i förhållande till ämnesstoff och professionella utmaningar. Hos några lärare märks ett starkt personligt intresse för frågorna och/eller ämnesmässig spetskompetens. Andra lärare verkar ha varit mer neutrala i utgångsläget men utvecklade sedan ett professionellt engagemang när elevernas attityder och uppdragets tyngd samverkar till nya insikter om ämneskvaliteter som inte fanns där från början. Denna notering, som hittills är en hypotes, har kanske inte uppmärksammats förut och utgör i så fall ett intressant tillskott i lärarforskning.

#### *Problematisering av begreppet läroplan*

Intervjustudien har fokuserat lärarnas syn på Religion och Vetenskap men också på undervisnings- och läroplansfrågor i övrigt. Ämnesinnehållet bidrar till konkretion som möjliggör empirisk skärpa, medan frågor om undervisning och läroplan hjälper till att lyfta blicken mot något mer ämnesövergripande.

De kanadensiska forskarna Jean Clandinin och Michael Connally (1992) skiljer mellan *styrningsfokuserade kontra aktionsfokuserade* synsätt på läroplaner, vilket är mina översättningar av ”the conduit metaphor” respektive ”teacher as curriculum maker”. Samuels och Annelis missnöje över betygsanvisningarnas följder faller

inom den första kategorin. I övrigt råder mestadels harmoni mellan läroplaner och lärararbete, vilket må belysas utifrån Sara och Viktor.

När Sara tillfrågas vad läroplanen betyder kommer svaret blixtnabbt: ”Den betyder allt!” Viktor som har ena foten i formuleringsarenan skulle nog inte uttrycka sig så, men hans berättelse visar att han är klart influerad av tidigare läroplaners idé om att utgå från elevernas livsfrågor. Det är nog ändå inte läroplanstexten i sig som påverkar honom utan snarare hans delaktighet i en tradition som gör en sådan anknytning levande.

Samtidigt praktiserar både Sara och Viktor en undervisning som är rik på egna tolkningar och praktiker, curriculum making. Sara följer kanske en konventionell sekvens, men det är hon själv som väljer att samernas religion tas upp, när det sker och varför. Vidare är det hon och ingen annan som väljer att dröja kvar vid patriarken Abraham, betona gemensamma drag mellan judendom, kristendom och islam samt skjuta upp läsning av heliga texter tills tiden är mogen, då utskrivna på stencilar för att maskera och avdramatisera att det är ”de andras” tro som är på tapeten. Väl där upptäcker eleverna att ”de andras” tro inte måste vara helt galen, vilket också var Saras avsikt med den smygande ansatsen.

Viktor kan förvisso i intervjun föra kunniga utläggningar om akademiskt etablerade inställningar till relationen mellan Religion och Vetenskap, men i klassrummet tycks han uppfinna visualiseringar av komplexa samband, en aspekt av ”Pedagogical content knowledge” (Shulman 2004). Det visar sig när han problematiserar det västerländska axiom, som bygger på att förändring över tid sammanfaller med mänskliga framsteg. Genom en skiss på tavlan visar han hur kurvan framåt kan ta tre riktningar: uppåt, vågrätt och nedåt. Relationer mellan kunskaper om *ämnet i sig och ämnet för dig* är värt att utforska närmare.

Läroplaner som beställningar uppifrån och ned, ”the conduit metaphor”, eller som en pendelrörelse mellan lärares lojalitet uppåt, lyhördhet utåt och äkthet inåt, curriculum making; det är frågan. Som anställd på Skolöverstyrelsen under 1970/80-talet hörde jag en del kolleger påstå att det tar ett decennium för en läroplan att få genomslag i praktiken och då brukar det vara dags för nästa revision, vilket då skulle innebära att föreskrivna läroplaner inte verkar i praktiken. Utebliven leverans uppstår måhända när det gäller nyheter som väcker obehag (betygsanvisningar) alternativt osäkerhet; det senare gäller Annelis initiala tolkningsproblem kring momentet Religion och Vetenskap.

Enligt andra SÖ-kolleger kunde läroplanstexter lika gärna bli till som en *kodifiering av pågående praxis*, en synvända som förvisso gör skillnad. Agnes är inne på samma spår när hon säger:

När läroplanerna kommer, är det som en regelskrivning på något som man redan har känt ... Precis som när vi känner att nu är det dags, så är det väl likadant på Utbildningsdepartementet.

Agnes formulering ligger delvis i linje med hur de religionsdidaktiker som formulerade nya ämnesplanen själva ser på saken. Av min intervju med ämnesplansförfattarna, Olof Franck och Annika Lindskog, framgår att de förvisso själva tog initiativ



till momentet Religion och Vetenskap, att beslutsfattarna accepterade innovationen, men att berörda lärare ansåg sig ha svårt att effektuera denna beställning. Däremot ansåg de ingalunda att de själva uppfann ambitionstillägget, utan området är så aktuellt i *den rådande tidsandan* att det knappast går att bortse från det. De ser sig kanske snarare som lyhörda tjänare mot Normative pressure än myndighetspersoner med makt att iscensätta Situational change.

Som framgår av undersökningsmaterialet och diskussionen finns det mycket som återstår att ta reda på närmare. Intervjumetoden är förvisso flexibel och lämplig inledningsvis men den räcker knappast för att på ett rättvisande sätt fånga vad som sker i undervisning, elevers föreställningsvärld och lärares kunskapsbildning. För det krävs fortsatta studier med observationer, elevuppsatser, forskningscirklar mm. Sådana planerade kunskapsresor kan förverkligas om medel för fortsatt forskning beviljas.

## Referenser

- Broady, D. & Lindblad, S. (red). (1999). På återbesök i ramfaktorteorin. *Pedagogisk Forskning i Sverige*. 4, 1, 93–109.
- Clandinin, J. & Connolly, M. (1992). Teacher as curriculum maker. In P. Jackson. (Ed.). *Handbook of research on curriculum. A project of the American Educational Research Association*. New York: Macmillan Pub. Co.
- Clark, C.M. (1986). Ten years of conceptual development in research on teacher thinking. I: M. Ben-Peretz, R. Bromme & R. Halkes (Eds.). *Advances of research on teacher thinking*. Berwyh: Swets North American Inc. Lisse: Swets & Zeitlinger B. V.
- Falkevall, B. (2010). *Livsfrågor och religionskunskap. En belysning av ett centralt begrepp i svensk religionsdidaktik*. Stockholm: Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete. Stockholms universitet. Akademisk avhandling.
- Franck, O. & Stenmark, M. (red). (2012). *Att undervisa om religion och vetenskap. Med grund i ämnesplanen för religionskunskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Gibbons, P. (2012). *Stärk språket—Stärk lärandet. Språk- & kunskapsutvecklande arbetsätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. Tredje uppdaterade upplagan. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Grimmitt, M. (1998). *Religionskunskap og menneskelig udvikling*. Odense: Odense University Press. Gy 11. Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011.
- Hedenius, I. (1949). *Tro och vetande*. Stockholm: Bonnier.
- Hof, H., Nilsson, C. & Hammarstedt, J. (1968). *Människan och livsåskådningarna: Religionskunskap för gymnasieskolan*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Höghjelm, R. (1985). *Undervisningen i Komvux. Ideal och verklighet i grundskolekurser*. Malmö: Liber
- Jeffner, A. (1973). *Livsåskådningsforskning. Förslag och diskussion mot bakgrund av erfarenheter från projektarbetet*. Uppsala: Teologiska institutionen, Uppsala universitet.
- Lindblad, S. (1994). *Lärarna, samhället och skolans utveckling. Utforskningar och analyser av lärarledd försöksverksamhet*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lindblad, S. Linde, G & Naeslund, L. (1999). Ramfaktorteori och praktiskt förnuft. *Pedagogisk Forskning i Sverige*. 4, 1, 93–109.
- Lindskog, A. (2012). Ett nytt innehåll i gymnasieskolans religionskunskap? I O. Franck & M. Stenmark (red). *Att undervisa om religion och vetenskap. Med grund i ämnesplanen för religionskunskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Lgy 65. Läroplan för gymnasiet.
- Naeslund, L. (1991). *Läraryntentioner och skolverklighet. Explorativa studier av uppgiftsformning och arbetsförhållanden hos lärare på grundskolans högstadium*. Stockholm: HLS Förlag.

## SKOLA, LÄRARE, SAMHÄLLE

- Naeslund, L. (2009). *Encounters with faith: studies on Swedish students' encounters with believers*. Stockholm: Stockholm University. Department of Didactic Science & Early Childhood Education. Universitetservice AB.
- Pettersson, S. & Åsén, G. (1988). *Bildundervisningen och det pedagogiska rummet*. Stockholm: HLS Förlag.
- Shulman, L. (2004). *The wisdom of practice: Essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Thalén, P. (2014). *Religion och vetenskap. Ett nygammalt tema i religionsundervisningen på gymnasiet*. Gävle: Högskolan i Gävle. (Manuskript).
- von Wright, G.H. (1983). *Practical reason*. Oxford: Blackwell.

# Meritokratin och jämförande kunskapsmätningar

*Eva Forsberg och Daniel Pettersson*

När forskningsgruppen STEP<sup>1</sup> 2005 samlade ett trettiotal forskare till ett seminarium på temat *Curriculum Theory Revisited*<sup>2</sup> var professor Sverker Lindblad en självskrivnen deltagare. Utifrån ett intresse att studera elevers bildningsgångar i ett läroplansteoretiskt perspektiv aktualiserade Sverker i sitt anförande *On Scandinavian welfare state education: Social reconstruction in between cultural change and policymaking* (Lindblad 2011) begreppet läroplanskod för att visa hur förändringar inom tre områden kan förstås: välfärdsstatens expansion, styrning av utbildning och ledning av klassrumsaktiviteter. Mot bakgrund av detta utvecklades och argumenterades för läroplanskoden AA (the Accountable Agency code). Koden innefattar idén om och förändrade relationer mellan stat och medborgare liksom offentlig och privat sektor. Sverker uppmanar också till vidare studier inom detta område, en tråd han själv tar upp i *Läroplanskod och bildningspolitik* (Lindblad 2012) och *Curriculum codes and international statistics* (Lindblad 2014).

I detta kapitel lyfter vi fram meritokrati som en grundläggande tankestil för modernitetens läroplanskoder. Inledningsvis förankras detta i argument kring meritokrati som en ideologi för hur relationen mellan utbildning, individ och samhälle förstås. I ett nästa steg exemplifierar vi manifestationer av den meritokratiska tankestilen. Specifikt använder vi framväxten av internationella, regionala och nationella kunskapsmätningar. Vår avsikt är att ta oss an Sverkers uppmaning och därigenom också inbjuda till vidare diskussion kring möjligheterna att analysera hur tankemönster om utbildningens innehåll och funktion både återskapas och förnyas.

## En läroplansteoretisk inramning

Läroplansteoretiker intresserar sig för hur samhällen överlever och hur såväl kunskaper, normer och värden som sociala strukturer reproduceras och utvecklas från en generation till en annan. Särskilt fokuseras hur sådana proces-

---

<sup>1</sup> Studies in Educational Policy and Educational Philosophy.

<sup>2</sup> Jfr rapporten med samma namn (Forsberg 2011).

ser regleras i och genom utbildningsinstitutioner. Vad olika grupper av människor i skilda sammanhang förväntas kunna har varierat liksom hur denna kompetens kan erhållas (Lindblad 2012). Genom utbildning och dess organisering av innehåll och individer påbjuder samhällen olika bildningsgångar för sina medborgare.

*Koder och signalsystem*

Inom den nordiska läroplansteoretiska forskningen har begreppet läroplanskod använts för att beteckna den uppsättning av principer som vid olika tidpunkter styr val, organisation och förmedling av skolans innehåll (Lundgren 1979). Även om innehåll inom läroplansteoretisk forskning ges en vid tolkning har intresset främst inriktats mot systematiska studier av utbildningens mål, ämnesstoff och undervisningsmetoder. Basil Bernstein (1977) lanserar begreppet utbildningsväsendets kod (educational knowledge code) som innefattar tre signalsystem (message system) som utbildningssystemet primärt kommunicerar och verkar genom: läroplan (curriculum), den pedagogiska praktiken (pedagogy) och utvärdering (evaluation). Strukturen hos utvärderingens signalsystem betraktas av Bernstein som en funktion av styrkan i klassifikationen och inramningen, knutna till läroplanen respektive den pedagogiska praktiken:

[T]he basic structure of the message system, curriculum is given by variations in the strength of classification, and the basic structure of the message system pedagogy is given by variations in the strength of frames. ... [T]he structure of the message system, evaluation, is a function of the strength of classification and frames. (Bernstein 1977, 89)

Hur utbildningsinnehåll väljs ut, klassificeras, överförs och utvärderas reflekterar både samhällets utbildningsideologi och dess maktfördelning och sociala kontroll. I sin mest förenklade form skapas dikotomier sett utifrån tillträde och målsättningar. Det handlar dels om vilka som (inte) ges tillträde till utbildning, dels om vilka som (inte) uppnår det som formuleras som utbildningens syfte och mål. Noteras kan också att utbildningens mål anger såväl eftersträvarvärda egenskaper och förmågor som icke önskvärda.

Inom svensk läroplansteoretisk forskning har Ulf P. Lundgren (1979) identifierat fyra historiskt förankrade läroplanskoder – den klassiska, den moraliska, den realistiska och den rationella. Tomas Englund (1986) utmanade delvis denna indelning och visar och argumenterar för en medborgerlig läroplanskod med underliggande konceptioner. Ytterligare andra kodifieringar har framförts i förhållande till specifika skolformer, olika ämnesinnehåll eller mer generella samhälleliga förändringar. I det följande argumenterar vi för att betrakta den meritokratiska ideologin som en tankestil (Fleck 1997) som i moderniteten kodifierar utbildningens innehåll liksom relationen mellan individ, utbildning och samhälle.

## Meritokrati som ideologi

Lanseringen av begreppet meritokrati brukar tillskrivas den brittiske sociologen Michael Young och boken *The rise of the meritocracy* från 1958. Ordet användes dock redan två år tidigare i en artikel av Alex Fox som diskuterar institutioner och ideologier som reproducerar och legitimerar social stratifiering (Littler 2013). För Fox är meritokrati en term som pekar mot ett samhälle där de talangfulla, de smarta, de energiska och de ambitiösa inte bara belönas för sina förmågor utan också gynnas genom de kopplingar som finns mellan utbildning, meriter och samhällseliga fördelar av olika slag. Även Michael Young är kritisk mot meritokratin som förväntas leda till ett nytt kastsystem där intelligensen avgör den sociala destinationen.

Meritokrati är inte unikt för det moderna samhället. Även i traditionella komplexa samhällen har avvägningar gjorts mellan meriter, senioritet och börd som grund för urval av individer till utbildningar och vid fördelningen av positioner i samhällets olika sektorer (Neves 2000). Men med övergången till moderniteten och den samhällsordning som växer fram ur upplysningen blir meritokrati sammankopplat med individens rättigheter och jämlikhet. I det framväxande moderna samhället kunde inte längre olikheter i livschanser legitimeras med hänvisning till börd eller rang. Relationen mellan individ och samhälle behövde skrivas om och utbildning fick som samhällsinstitution en fundamental roll i denna reformulering.

### *Mobilitet och "rätt man på rätt plats"*

Den meritokratiska ideologin betonar att tillskrivna kollektiva rättigheter baserade på börd och ekonomiska resurser måste undanröjas till förmån för skillnader baserade i individers kognitiva förmåga/begåvning och flit. Både individ och samhälle sågs som vinnare i en sådan förändring. Var och en ska oavsett social position ges samma möjlighet att till fullo utveckla sina medfödda förmågor. Därigenom kommer mobilitet att främjas och samhället kan tillvarata alla sina begåvningar och eftersom dessa är ojämnt fördelade kan systemet också bidra till att vi får rätt man på rätt plats (jfr Littler 2013).

### *Den rättvisa ojämlikheten*

I moderniteten motiveras övergången till meritokratiska urvalsprinciper med hänvisning till jämlikhet i chanser. Individer med samma begåvning/talang och vilja att göra bruk av den ska ha samma livschanser. Den enda hierarkiska ordning som kan accepteras är den som har sin grund i utvärderingen av enskilda individers prestationer. Ojämlikheten i vem som får tillträde till vilken utbildning och vilka samhällseliga positioner måste vara rättvis i bemärkelsen att alla ska ha jämlika chanser. Meritokratin är med andra ord ett argument för en viss typ av jämlikhet. Den legitimerar och genererar också redskap för dif-

ferentiering, sortering och selektion. Med andra ord är meritokrati en tankestil som främjar elimineringen av traditionell kollektivt grundad ojämlikhet samtidigt som den legitimerar individuell ojämlikhet baserad på individuella prestationer.

Meritokrati är både en komplex och i flera avseenden problematisk tankestil. Redan Michael Young och många efter honom har påtalat problem förknäpade med meritokrati. Ibland knutet till de många outtalade förutsättningar som den vilar på, som till exempel konceptualiseringen av talang/intelligens, möjligheten att urskilja vad som är väsentliga kunskaper och förmågor, om dessa är mätbara och om de kan göras jämförbara. Andra har riktat kritik mot att praktiken inte förmår upprätthålla det meritokratiska idealet, att nya hierarkier upprättas och att vissa grupper systematiskt förfördelas och diskrimineras (Bell 1972). Det betonas även att ideologin bygger på att några måste lämnas bakom och att mobilitet är knutet till individen och därmed underminerar solidaritet samt att vissa professioner är högt rankade och att denna ordning tas mer eller mindre för given. Vikten av att uppmärksamma meritokratin och dess verkningar och kontext framhålls också.

In this essay I argue that we should pay close attention to meritocracy because it has become a key ideological means by which plutocracy – or government by a wealthy elite – perpetuates itself through neoliberal culture. It is not, in other words, merely a coincidence that the common idea that we live, or should live, in a meritocratic age co-exists with a pronounced lack of social mobility and the continuation of vested hereditary economic interests. (Littler 2013, 53)

### *Bedömning – likhet och konkurrens*

Den meritokratiska ideologin påverkar och reglerar närmast som en grindvakt såväl ingångar och passager som utgångar vad gäller både utbildning och arbetsliv (jfr Forsberg 2008). Inom utbildningssystemet utformas administrativa och pedagogiska redskap för bedömning, värdering, dokumentation och jämförelser av elevers prestationer. Med utgångspunkt i dessa kan de som anses vara särskilt (o)begåvade skiljas ut och meriter fördelas (jfr Forsberg & Lindberg 2010). Inom utbildningssystem används ofta betyg för fördelning av meriter. Betyg har ett starkt signalvärde och en förmåga att styra både elevers beteenden, undervisningen och utbildningens resultat, ibland på bekostnad av mål i läro- och kursplaner, kognitiva och sociala (Bernstein 1980). Betygssystemet är också som framgår nedan nära förbundet med den meritokratiska ideologin.

Folk skal ha like sjanser til å kunne konkurrere seg til en oppnådd ulikhet. Det er denne særegne kombinasjonen av likhet og konkurranse, ulikhet og legitimitet, som finnes både i karaktersystem og i meritokrati. (Aas 2006, 25)

Det gäller med andra ord en kombination av likhets- och konkurrensideal. En kombination som har stått relativt outmanad. Även i detta perspektiv handlar det således om vad vi kan kalla den rättvisa ojämlikheten.

Data från betyg, examina, elevers prestationer på nationella prov och regionala och internationella kunskapsmätningar aggregeras och används numera flitigt för att lägga fast skolors och nationers resultat och för att göra jämförelser dem emellan. Ofta upprättas också rankinglistor av olika slag och trender används som underlag för att peka ut riktningen för reformeringen av de nationella utbildningssystemen. Medan den meritokratiska tankestilen tidigare primärt utgjort en grund för kodifiering av samtiden är framtiden nu i högre grad närvarande. Mätningarna, särskilt de regionala och internationella anger specifikt att de är inriktade på att mäta kunskaper som är av värde i ett livslångt och livsvitt perspektiv (Forsberg & Pettersson 2014). I det följande riktar vi uppmärksamheten mot meritokratins institutionalisering i de jämförande kunskapsmätningarnas tankekollektiv.

## Meritokratins institutionalisering i jämförande kunskapsmätningar

Tankestilar växer fram och bärs upp av tankekollektiv. Det handlar om tankegemenskaper som är mer eller mindre stabila och där sätt att tänka om ett fenomen – en tankestil – utvecklas, delas och formas av de människor som omfattas av och bär upp ett tankekollektiv. Här avgränsar vi oss till utbildningens funktion i differentieringen och selektionen av individer och då särskilt praktiker för att aggregera data för jämförelser. Någon specifik startpunkt för jämförelser mellan utbildningssystem kan inte identifieras (se text Brickman 1960). Många resenärer har gjort iakttagelser av andra länders utbildningssystem som de nedtecknat och jämfört med skolan i den egna nationen. Med 1800-talets volymmässiga ökning av utbildningen och dess plats i nationers samhällsbygge krävdes både innehållsmässiga och ekonomiska reformer. Det ökade behovet av kunskap om hur utbildning kunde bedrivas effektivt och jämförandet av utbildningssystem intensifierades och ett antal publikationer gavs ut (Lawn 2013).

Det saknades dock en metodologisk utveckling av hur jämförelser kunde genomföras och systematiseras. Bland de första med att utveckla en sådan metodologi var fransmannen Marc-Antoine Jullien (Gautherin 1993) som 1817 instiftade ett institut som publicerade nyhetsbrev med utbildningsdata (Brickman 2010). Jullien och hans medarbetare var övertygade om att insamlandet av utbildningsdata, presenterade i tabeller, skulle utveckla utbildningsvetenskapen (Gautherin 1993) liksom att det var möjligt att låna idéer från andra länder relativt kontextoberoende (Fraser 1964). Julliens tidiga försök att samla in data för jämförelser är ett viktigt tankekollektiv för den meritokra-

tiska tankestilen, även om försöket under lång tid var ouppmärksammat. Istället blev den dominerande trenden att statliga tjänstemän rapporterade hur utbildning bedrevs i andra länder. Ett tidigt svenskt exempel är en rapport författad av P.A. Siljeström (1852) som introducerar det amerikanska utbildningssystemet för en svensk läsekrets. Rapporten kom att bli betydelsefull för hur svenska politiker diskuterade utbildningssystemets utveckling (Sjöstrand 1964).

*Numeriska data – meritokratins lingua franca*

Efterhand blev det allt vanligare att jämförande data presenterades på utställningar och vetenskapliga kongresser. De gemensamma mötesplatserna fick till följd att ett specifikt språk med en nära relation till kvantitativa beskrivningar skapades för hur nationella utbildningssystem presenterades. Numeriska data kom på så sätt att bli det *lingua franca* inom vilket jämförelser gjordes. Användandet av data för styrning var vid denna tidpunkt framförallt inspirerat av hur amerikanska myndigheter använde och utvecklade olika metodologier (Lawn 2013). De mest uppmärksammade rapporterna skrevs av sekreteraren för Massachusetts utbildningsstyrelse, Horace Mann. 1838 hade han börjat med att rapportera om det skolsystem han var satt att bevaka. Under år 1844 publicerades en rapport där han jämförde skolsystemet i Massachusetts med skolor i Storbritannien, Frankrike, Tyskland och Holland. Rapporten utgjorde under lång tid en modell för hur jämförelser skulle genomföras och rapporter utformas.

*Individuella prestationer som grund för selektion och reformering*

Intresset för att samla in utbildningsdata för att jämföra och kontrollera utbildningssystem blev relativt snabbt en gängse praktik. Administrativa enheter skapades för att samla in och sprida data (Brickman 1966, jfr Pettersson 2014). Syftet med jämförelserna var i många fall att man eftersökte en mer effektiv utbildning där selektion utifrån talang och ansträngning och inte börd skulle utgöra grunden i de framväxande jämlikhetsidealerna. Därmed blev det viktigt att kontrollera individers prestationer genom olika kunskapsmätningar för allokeringen av meriter.

Sedan slutet av 1800-talet har produktionen av kvantitativa data använts för att föra in ny kunskap med utbildning som del i ekonomiska och sociala strävanden. Numeriska data har använts för vad som kommit att förstås närmast som ”objektiva” beskrivningar. Genom det har ett *common cognitive space* (Lussi Borer & Lawn 2013) uppstått kring betydelsen och relevansen av bildninggångar baserade på meriter skapade av kunskapsmätningar. Under de senaste decennierna har också utbildningssystem alltmer blivit bedömda utifrån elevers resultat i olika kunskapsmätningar. Utbildningspolitiska narrativ har betonat jämförelser och data samt utvecklat tekniker och verktyg för ut-



värdering av elevers prestationer och med det som grund skolors och nationers resultat. Jämförelsens betydelse har av en central internationell aktör beskrivits som:

basis for improvement ... It is only through such benchmarking that countries can understand relative strengths and weaknesses of their education systems and identify best practices and ways forwards (OECD 2006, 18).

Ett annat uttryck för samma tankegångar finns i Världsbankens skrivning: Examine, assess and compare (World Bank 2005). Uttalanden som dessa exemplifierar internationell konsensus om mätningar och jämförelser som nödvändiga för att urskilja vilka elever som ska få tillträde till vilka bildningsgångar (selektion) och som redskap för att beskriva och öka utbildningens kvalitet (reformer). I standardiserad form är därmed kunskapsbedömningar ett gemensamt språk för olikhet som skapar förutsättningar för både differenciering och samordning.

#### *Granskningsambället, utvärderingen och utbildningen*

Granskningsambället är ett globalt fenomen som påverkat offentlig sektor i allmänhet, och utbildningssektorn i synnerhet. Offentlig verksamhet har beskrivits som byråkratisk, ineffektiv och kostsam och som alltför komplex att styra. Som svar på kritiken mot den offentliga sektorn har nya modeller för styrning införts och en marknadsiering av skolan genomförts: med alltför aktörer involverade i genomförandet av offentligt styrd verksamhet och med en ökad distans mellan politik, förvaltning och praktik. Den distanserade styrningen rymmer med andra ord en logik som frammanar en ökad granskning och en förskjutning från input och processer mot output (Forsberg 2014, Ivarsson Westerberg & Jacobsson 2013). Mot en sådan bakgrund kan de fenomen som beskrivits i termer av *the audit society* (Power 1997), *den utvärdera(n)de staten* (Gröjer 2004) och *utvärderingsambället* (Dahler-Larsen 2012) förstås.

I Sverige synliggörs granskningsambället bland annat genom återinförandet av nationella skolinspektioner och inrättandet av Skolinspektionen år 2008 (Rönnerberg 2014). Även förändringar av nationella prov, betyg och läro- och kursplaners innehåll kan anföras som exempel. Med ökat fokus på utvärdering och granskning etableras performativa styrningstekniker som formar handlingar och beteenden i enlighet med vissa normer, standarder och *best practice* (Ball 2003). I förlängningen inordnar det handlandet i vissa specifika mönster som bidrar till skapandet av kalkylerbara individer, det vill säga aktörer som börjar agera utifrån det som mäts i utvärderingar och granskningar (Dean 2010). Härigenom frammanas vad vi skulle kunna kalla en meritokratisk personlighetstyp. Det gäller inte bara enskilda individer, utan också kollektiva aktörer. På sikt kan utbildningen transformeras till det som mäts i jämförande

kunskapsmätningar. Något som får konsekvenser inte bara för vart och ett av utbildningens signalsystem – curriculum, pedagogi, evaluation – utan också relationen mellan dem. Den meritokratiska ideologin producerar således vad som inom bedömningsforskningen går under beteckningen att styra med svansen och där utvärderingen snarare bestämmer den pedagogiska praktiken och läroplanens innehåll än tvärtom.

Efter denna beskrivning följer nu en genomgång av hur internationella, regionala och nationella kunskapsmätningar skapats, utvecklats och getts spridning. Detta görs för att beskriva hur en specifik sekventiell konception av den meritokratiska läroplanskoden getts spridning.

## Internationell kunskapsmätning

Efter andra världskriget kom data att alltmer tolkas som det mest ”objektiva” sättet att förstå ”verkligheten” (Lussi Borer & Lawn 2013). Följden blev en efterfrågan av mer standardiserade sätt att rapportera och jämföra utbildningsdata. En utlöpare av propåerna blev att forskarsamhället började diskutera möjligheten att inte bara samla in data kring ”input” utan också ”output” i form av elevers prestationer.

### *IEA – manifesterar internationella jämförande kunskapsmätningar*

Den första organisation som mer bestående kom att ta tag i problematiken var International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Grundare var väletablerade forskare inom det psykometriska forskningsfältet som träffats genom att UNESCO:s utbildningssamarbete skapade ett samtalsrum för data och jämförelser. Inom samarbetet fanns en stark tilltro till att komparationer kunde generera forskningsresultat som inte studier av enskilda nationer kunde bidra med (Pettersson 2014). Den första IEA studien, *Pilot twelve-country study*, hade till syfte att undersöka om det överhuvudtaget var möjligt att testa och jämföra elevers resultat i flera länder. Tolv länder deltog i slutet av 1950- och i början av 1960-talet och testade 13-åringar i matematik, läsförståelse, geografi, naturvetenskap och det som kallades icke-verbala förmågor. Undersökningen visade att det gick att samarbeta och genomföra jämförande resultatstudier (Purves 1987). Eftersom den inledande studien ansågs framgångsrik kom den snart att få efterföljaren *First International Mathematical Study* (FIMS) som tolv länder medverkade i med 13-åringar och en äldre elevgrupp. I undersökningen framkom att det fanns en stor skillnad mellan hur ett ämne beskrivs i läroplanen och hur det undervisas i ämnet. Det lyftes också fram som en förklaring till skillnader i resultat, både inom och mellan länder. Studien visade också att elever hade olika möjligheter att tillägna sig ett ämnes kunskapsinnehåll. Efter FIMS kom IEA att genomföra en rad mät-

ningar av kunskaper, varav de kanske mest uppmärksammade är TIMSS, CIVED och PIRLS.

### *OECD – drottningen av kunskapsmätningar*

IEA-studierna väckte stor uppmärksamhet och alltfler länder anslöt sig, men efterhand riktades kritik mot att studierna inte var tillräckligt policyrelevanta (Pettersson 2008). Som ett svar på kritiken inledde Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) sitt arbete med internationella kunskapsmätningar. Den mest kända är *The Programme for International Student Assessment* (PISA). Även om OECD är en ekonomisk samarbetsorganisation har sociala frågor och speciellt utbildningsfrågor varit framträdande inom samarbetet. Utbildning betraktas som central i den ökande globala ekonomiska konkurrensen (Pettersson 2008). Genom att OECD levererar statistik, rapporter och kunskapsmätningar baserade på data och jämförelser, inkapslade i en förment vetenskaplig terminologi, har organisationen erövrat legitimitet, särskilt inom utbildningspolitiska sammanhang. OECD agerar inom ett internationellt policyfält där styrning med data och jämförelser är den dominerande principen (se bl a Martens 2007, Grek 2009). OECD har konstituerat sig som en expertdiskurs som innebär att deras resultat och rekommendationer narrativt förklaras som naturliga för att uppnå en bättre kvalitet i utbildningen (Pettersson 2008). Nationella policymakare förses med användbar statistik som samtidigt skapar en specifik utbildningspolitisk vokabulär om vad utbildning förväntas vara. Å ena sidan skapas PISA av ett internationellt narrativ, och å andra sidan är PISA i sig en skapare av detta narrativ.

Internationella kunskapsmätningar har ökat i omfattning och betydelse från de första studierna till idag. Med sitt fokus på prestationer och ökat antal mätningar och deltagare samt spridning av resultat i form av jämförelser och rankinglistor har OECD etablerat sig som den massmediala och utbildningspolitiska drottningen av kunskapsmätningar. För politiker har det blivit allt viktigare att profilera den nationella skolan i relation till andra länders resultat, men det är också mer vanligt att reformer lanseras och diskuteras utifrån de resultat som framkommer i kunskapsmätningarna (Forsberg & Román 2014).

### Regional kunskapsmätning

Parallellt med de internationella kunskapsmätningarna har en annan typ av kunskapsmätningar utvecklats – regionala kunskapsmätningar. De uppkommer i mångt och mycket som en respons på kritiken mot internationella mätningar som olämpliga för jämförelser mellan länder som skiljer sig åt för mycket. För att erhålla ökad reliabilitet och validitet rekommenderas därför jämförelser mellan mer likvärdiga nationer.

För europeiskt vidkommande är den mest framträdande organisationen EU som bland annat tagit initiativ till *European Survey of Language Competences* (ESLC). Syftet är att studera europeiska elevers kunskaper i talat språk, läsning och skrivning gällande de främmande språk som mest undervisning sker i för respektive utbildningssystem. Som ett komplement till testet anger elever bakgrundsfaktorer och hur de upplever undervisningen. Liksom i PISA och TIMSS sätts elevers resultat i relation till demografiska-, sociala-, ekonomiska- och olika typer av utbildningsvariabler.

Två andra organisationer som exemplifierar utvecklandet av regionala kunskapsmätningar finns i samarbeten inom UNESCO. Det är den latinamerikanska samarbetsorganisationen *Latin American Laboratory for the Assessment of the Quality of Education* (LLECA) och den afrikanska *Southern and Eastern African Consortium for Monitoring Educational Quality* (SACMEQ). Därutöver finns en frankofon organisation, *Conférence des Ministres de l'Éducation des Pays Ayant le Français en Partage* (COMFEMEN).

#### *Länkade rum för samverkan och utbyte*

Organisationerna genomför i nära samarbete med internationella, regionala och nationella experter kunskapsmätningar med stor betydelse för deltagande länder. De regionala kunskapsmätningarna är metodologiskt sammanlänkade med de internationella under ledning av IEA och OECD. Likaså har flertalet av experterna involverade i framtagandet och genomförandet av regionala mätningar fått sin träning inom dessa organisationer.

Ett tydligt exempel är bildandet av SACMEQ under början av 1990-talet. Det sker genom ett möte mellan Zimbabwes utbildningsdepartement och direktoratet för UNESCOs *International Institute of Educational Planning* (IIEP) där beslut fattas om träning av experter och ett kunskapstest. Syftet var att: (a) mäta kvaliteten på undervisning som tillhandahölls inom grundläggande utbildning, (b) involvera utbildningsdepartementets personal i träning och genomförande av en kunskapsmätning, samt (c) skapa statistiska underlag för policyrekommendationer. Projektet resulterade i en rapport författad av Neville Postlethwaite och Kenneth N. Ross (Postlethwaite & Ross 1991). Ross, men framförallt Postlethwaite, var under en längre tid centralfigurer i IEAs arbete med kunskapsmätningar. Även om det inledande projektet främst var avsett för internt bruk i Zimbabwe tog IIEP initiativ till att bjuda in forskare och skoladministratörer från angränsande länder. Det resulterade i att deltagarna övertalade sina nationella myndigheter om nödvändigheten av samarbete och kunskapsmätningar för att på ett bättre sätt mäta och utvärdera kvaliteten i sina utbildningssystem. I förlängningen innebar det att organisationen SACMEQ utvecklades till ett samarbetsorgan för kunskapsmätningar. Med hjälp av IIEP och andra resurser tillgängliga av UNESCO kunde

SACMEQ från år 1995 inleda ett arbete med kunskapsmätningar. Idag ingår flera nationer i södra och östra Afrika i samarbetet.

SACMEQ har genomfört fyra större studier (I–IV). Den första studien genomfördes 1995 och avslutades 1999. I studien rapporteras resurser för utbildning, jämförelser utifrån standards, jämlikhet i fördelningen av resurser samt läsförmågan hos elever i årskurs sex. Testet omfattar cirka 20.000 elever, 3.000 lärare och 1.000 skolledare i sju olika länder. Den nära relationen till internationella kunskapsmätningar synliggörs genom att en av författarna till den tekniska rapporten är PISA-koordinatören Andreas Schleicher (Schleicher & Saito 1995). SACMEQ II genomförs kort efter att den första studien färdigställts. Nu deltar fjorton länder och undersökningsgruppen utökas till att inbegripa cirka 40.000 elever, 4.000 lärare och 2.000 skolledare. Undersökningen presenteras i flera olika nationella rapporter, dock publiceras samtliga tekniska rapporterna av IIEP. Den tredje omgången (SACMEQ III) genomförs år 2006 och rapporteras fem år senare. Femton nationer deltar med särskilt fokus på läsförståelse och matematik. Nu ingår också ett specifikt kunskapsområde med stor relevans för regionen, nämligen elevernas kunskaper om HIV och AIDS. Undersökningsgruppen bestod denna gång av mer än 60.000 elever, 8.000 lärare och 2.800 skolledare. Studien resulterar i en ökad mängd rapporter. I den första studien publicerades 7 nationella rapporter och 5 tekniska rapporter. När det var dags för nästa testomgång publicerades 14 nationella rapporter och 4 tekniska rapporter. I samband med den tredje studien ändras rapporteringen karaktär, men det mest slående är mängden rapporter som produceras – 54 policybrev (*Policy Briefs*), 12 nationella rapporter, 2 arbetsdokument, 8 arbetspapper och 8 rapporter i det som kallas *Policy Issue Series*. En fjärde studie genomförs under åren 2012–2014 med möjligheten för deltagande länder att också följa sina resultat över tid.

Länder i Latinamerika har historiskt ganska sparsamt deltagit i internationella kunskapsmätningar, men i de två regionala kunskapstest som genomförts av LLECE har betydligt fler deltagit. Samarbetet startade under 1990-talet med hjälp av UNESCO och utvecklade test i matematik och läsförståelse. Den första studien genomfördes år 1997 *The first international comparative study in language, mathematics, and associated factors in the third and fourth grades of primary education* (Hanushek & Woessmann 2012). Testet ansågs speciellt anpassat för att testa kunskaperna hos latinamerikanska elever som gick i årskurserna tre och fyra. Under år 2006 genomfördes en andra omgång, *The second regional comparative and explanatory study* med akronymen SERCE. Återigen testas elevernas kunskaper i matematik och läsförståelse i undersökningsgruppen årskurs tre och sex.

CONFEMEN är en organisation med en delvis annan historia. Under 1960-talet bildas sammanslutningen inom den frankofona världen för att diskutera gemensamma utbildningsfrågor. Tidigt 1990-talet beslutas att alla kva-

litativa och kvantitativa data ska samlas och presenteras med större fokus på utbildningens resultat för att skapa ett större genomslag för framgångsrika utbildningsstrategier. Arbetet bedrevs inom *Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN*(PASEC) som inledningsvis bestod av nationella studier i mer än 20 fransktalande länder. Relativt nyligen har PASEC beslutat att också genomföra kunskapstester för jämförelser mellan de deltagande länderna. Huvudfokus i PASEC är elevers kunskaper i franska, eller kunskaper i det nationella undervisningsspråket och matematik. Samtidigt aggregeras data om kontextuella, institutionella, sociala, ekonomiska och kulturella faktorer som anses påverka elevers kunskapsresultat.

De internationella kunskapsmätningarna utgör en tydlig inspiration för de regionala mätningarna i metodologiska frågor och i valet av ämnen som testas. Flera av de regionala kunskapstesten planeras och diskuteras under 1990-talet för att därefter upprepas med ganska korta intervaller. Det är också en påtaglig ökning av antalet ämnen som studeras samt antalet publiceringar av resultat, data och policyrekommendationer. Det finns också en samstämmighet med IEA och OECD i att flera samarbeten börjar med ett insamlande av statistik kring olika typer av indikatorer för att sedan fokusera på elevers kunskapsresultat som aggregeras och därefter jämförs med andra länders resultat. Även ett intresse för upprepade studier och trendbeskrivningar kan urskiljas.

## Nationell kunskapsmätning

En nationell kunskapsmätning är primärt en undersökning som förväntas tillhandahålla information om hur elever uppnår ett urval av läroplanens mål. Fokus ligger vanligtvis på att beskriva kvaliteten av undervisningen som tillhandahålls och de kunskaper eleverna uppnår. Under 1970- och 1980-talet etablerades regelbundna nationella kunskapstest i flera västländer, men det finns också tidigare exempel. I början av 1990-talet uppvisar nya nationer intresse för nationella prov. Trenden ökade ytterligare efter konferensen *the World Conference on Education for All* i Thailand 1990 där det betonades att undervisning bara har relevans om elever ges möjligheter att tillägna sig kunskaperna. Därmed ökade intresset för att på nationell nivå testa elevers prestationer också inom många utvecklingsländer. Något som accentuerades ytterligare när *The Dakar framework for action* år 2000 upprepade budskapet (Kamens & Benavot 2011).

I rapporten *Strong foundations: Early childhood care and education* (Encinas-Martin 2006) ges en preliminär överblick av nationella kunskapsmätningar. Benavot och Tanner (2007) som studerat sammanställningen mer i detalj drar slutsatsen att nationella kunskapstest ökat och dessutom blivit en integrerad del av nationell utbildningspolitik. Under åren 1995–1999 genomfördes nationella prov i 65 länder och 2000–2006 i 111 länder.

Det finns en relativt stor samstämmighet över världens länder vad det gäller vilka ämnen som framförallt testas. Huvudsakligen är det läsförståelse och matematik som testas (Postlethwaite & Kellaghan 2008). Benavot och Tanner (2007) kategoriserar nationella kunskapsmätningar i fem olika kategorier. Matematik och språk ses som centrala i nationella läroplaner och förekommer i princip i alla länder som har nationella prov. Hälften av länderna genomför tester i naturvetenskap och två femtedelar i samhällsvetenskap. En femtedel testar främmande språk och nästan lika många har tester inom områden som bild, idrottsundervisning, problemlösning, livskunskaper, förståelsen av bilder, mm. Resultatet pekar också på att det skett små förändringar över tid, med det undantaget att främmande språk testas alltmer frekvent medan samhällskunskap nedgraderats.

De nationella kunskapstesten har en relativt lång historia, men de har också i sin omfattning och sitt innehåll påverkats av rörelser inom den meritokratiska tankesten. Det gäller särskilt utvecklingsländer under de senaste 20 åren (Kamens & Benavot 2011). Nationella kunskapsmätningar är i hög grad politiska fenomen som reflekterar interna agendor, spänningar, institutionella normer och de olika maktförhållanden som är rådande inom ett land (Kellaghan, Taylor & Wooten 2010). Innan vi går in på den avslutande diskussionen kan det därför vara på sin plats att påpeka att det som vi diskuterar som ett sammanhållet fenomen har delvis skilda syften och lever under olika villkor.

## Jämförande kunskapsmätningar – senmodernitetens meritokratiska uttryck

Med meritokratin har vi tagit vår utgångspunkt i den tankestil som tar individens prestationer som grund för fördelningen av meriter och livschanser och som manifesteras med framväxten av det moderna samhället. Vi har fördjupat oss i de jämförande kunskapsmätningarna – nationella, regionala och internationella – som vi lyfter fram som konkretioner av en tankestil och ett urval tankekollektiv. Det ska inte tolkas som ett definitivt brott med eller övergång från tidigare manifestationer. Med hänvisning till mentalitetshistorisk forskning handlar det snarare om både trögrörliga tankestilar (*la longue durée*) och sekventiella konceptioner. Men vi menar att meritokratin träder fram som den tankestil som dominerar moderniteten och att de jämförande kunskapsmätningarna kan betraktas som senmodernitetens specifika meritokratiska uttryck.

Ovan har vi identifierat tankekollektiv och arenor för jämförande kunskapsmätningar och en expansion av test på alla nivåer. Hur kunskapsmätningar på olika nivåer och deras framväxt hänger ihop är delvis underbeforskat. Somliga lyfter fram de internationella mätningarnas ökade inflytande som en förklaring till expansionen av nationella och regionala mätningar (Kamens

& Benavot 2011). Vi anser dock att de bör betraktas som parallella processer förankrade i den meritokratiska tanke-tilen med hemvist i flera samtida tanke-kollektiv. Samarbeten på nationell, regional och internationell nivå uppvisar en närmast rhizomatisk struktur, det vill säga en icke-hierarkisk struktur som öppnar för många olika användningssätt. Samtidigt finns en närhet genom den länkning av rum för samarbeten och utbyten av kunskaper och erfarenheter som administratörer, forskare och policymakare medverkar i. Här finns utrymme för både ”borrowing” och ”lending” och med möjligheter till ”learning from elsewhere” och transfer av policy och program för mätning av prestationer (jfr Steiner-Khamsi & Waldow 2012).

De jämförande kunskapsmätningarna har delvis olika syften. De internationella kunskapstestens, och i viss mån även de regionala kunskapstestens logik handlar primärt om komparationer mellan utbildningssystem. Med resultaten som utgångspunkt förväntas kvaliteten på utbildningen kunna förbättras. Centreringen till kompetenser nyttiga för kunskapsekonomin ger återverkningar i utbildningens alla signalsystem. Nationella kunskapstest har ett delvis annat fokus mer inriktat på data, mätande och individers prestationer. Avgörande är att kontrollera kvaliteten på utbildningen utifrån målen som de styrande sätter upp. Det handlar här mer om att kontrollera individer, både elever och lärare men också skolor, för att på så sätt kontrollera utbildningens kvalitet. Även detta har påverkat läroplanen som fått mer detaljerade beskrivningar av kunskaper och betygskriterier. Noteras kan också att relationen mellan policy, praktik och utbildningsvetenskaplig forskning förändras. Framhållandet av evidensbaserad policy och pedagogisk verksamhet är ett uttryck för detta och Vetenskapsrådets särskilda utlysning 2015 kring internationella kunskapsmätningar är ett annat.

Förändringar i relationen mellan individ, stat och samhälle har banat väg för det så kallade granskningssamhället och den ökande mängden av kontroller och utvärderingar i och av utbildningssystem. Utbildningens mål, innehåll och utformning är idag mer bestämd av utvärderingen av elevers prestationer än omvänt. Med de jämförande kunskapsmätningarnas genomslag är det rimligt att resa frågan om inte Bernsteins syn på relationen mellan curriculum, pedagogi och evaluation så som den uttrycks i tidiga verk bör omformuleras. Det förefaller som att det är styrkan i strukturen i signalsystemet utvärdering som blir bestämmande för styrkan i klassifikationen och inramningen snarare än tvärtom. Den meritokratiska tanke-tilens empiriska genomslag behöver naturligtvis undersökas vidare. Klart är dock att selektionen och ordnandet av utbildningens innehåll idag alltmer diskuteras och politiseras med utgångspunkt i kunskapsmätningars resultat och att det också manifesterat sig i utbildningssystemets bedömningspraktiker.

Vi har i andra sammanhang (Forsberg & Pettersson 2014) visat på den svenska läroplanens förskjutning vad gäller kunskaper, mot internationellt för-



ankrade kompetensbaserade kunskapsdiskurser med hemvist i EU, OECD och UNESCO, dvs samma mötesrum som härbergerar meritokratins och de jämförande kunskapsmätningarnas tankekollektiv. Om utgångspunkten för vad utbildningen förväntas handla om och de facto handlar om får sin bestämning främst i vad som mäts i jämförande kunskapsmätningar sker med nödvändighet en insnävring av målen för utbildningen. Vi kan se hur vad (vilka ämnen och innehåll) som prövas och hur dessa prövas (testen) samt hur resultaten sprids och används begränsar vad som ses som eftersträvarsvärda kunskaper, normer och värden i skolan. Genom bedömningspraktikerna formas också identiteter och sätt att se på sig själv, medmänniskor och omvärld.

Men den meritokratiska tankestilen har inte bara frambringat bedömningspraktiker som möjliggör och främjar vissa, men inte andra pedagogiska verksamheter. Meritokratin upprätthåller och legitimerar också utbildningssystemets bidrag i fördelningen av livschanser för olika individer. Den rymmer föreställningar om individers begåvningar och förmågor och hur prestationer kan användas för att avgöra vem som ska få ta del av vad och fungerar som ett redskap för både jämlikhet, konkurrens och differentiering. Därigenom legitimeras också samhällets maktfördelning och det som vi har kallat den rättvisa ojämlikheten.

## Referenser

- Aas, G.H. (2006). *Likhet uten solidaritet? Idéhistoriske studier av karakterer i utdanning og meritokrati*. Göteborgs universitet. Göteborg: Institutionen för idéhistoria och vetenskapsteori.
- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*. 18, 2, 215–228.
- Bell, D. (1972). On meritocracy and equality. *The Public Interest*. 29, 48, 30–68.
- Benavot, A. & Tanner, E. (2007). *The Growth of national learning assessments in the world, 1995-2006*. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2008, Education for All by 2015: will we make it?
- Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control, vol. 3: Towards a theory of educational transmissions*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1980). On the classification and framing of educational knowledge. In M Young (ed). *Knowledge and control. New directions for the sociology of education* (47-69). London: Collier-Macmillan.
- Brickman, W.W. (1960). A historical introduction to comparative education. *Comparative Education Review*. 3, 3, 6–13.
- Brickman, W.W. (1966). Ten years of the comparative education society. *Comparative Education Review*. 10, 1, 4–15.
- Brickman, W.W. (2010). Comparative education in the nineteenth century. *European Education*. 42, 2, 46–56.
- Dahler-Larsen, P. (2012). *The evaluation society*. Stanford: Stanford University Press.
- Dean, M. (2010). *Governmentality. Power and rule in modern society*. Thousand Oaks: SAGE.
- Englund, T. (1986). *Curriculum as a political problem: Changing educational conceptions with special reference to citizenship education*. Uppsala: Uppsala Studies in Education 25.

- Encinas-Martin, M. (2006). *A global survey of educational evaluation: international, regional, and national assessments of student learning*. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2007, Strong Foundations: Early Childhood Care and Education.
- Fleck, L. (1997). *Uppkomsten och utvecklingen av ett vetenskapligt faktum: Inledning till läran om tankestil och tankekollektiv*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposium.
- Forsberg, E. (2008). Framtidsvägen – en huvudled eller en skiljeväg? *Utbildning och Demokrati, Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*. 17, 1, 75–98.
- Forsberg, E. (2011). *Curriculum theory revisited: curriculum as content, pedagogy and evaluation*. Saarbrücken: LAP, Lambert Academic.
- Forsberg, E. (2014). Utbildningens bedömningskulturer i granskningens tidevarv. *Utbildning och Demokrati, Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*. 23, 1, 53–76.
- Forsberg, E. & Lindberg, V. (2010). *Svensk forskning om bedömning – en kartläggning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Forsberg, E. & Pettersson, D. (2014). European educational transfer and curriculum displacement: The Swedish case. In A. Nordin & D. Sundberg (Eds.). *Transnational policy flows in European education: the making and governing of knowledge in the education policy field*. Oxford: Symposium Books.
- Forsberg, E. & Román, H. (2014). The art of borrowing in Swedish assessment policies: more than a matter of transnational impact. (1ed.). In A. Nordin & D. Sundberg (Eds.). *Transnational policy flows in European education: The making and governing of knowledge in the education policy field*. Oxford: Symposium Books.
- Fraser, S. (1964). *Jullien's plan for comparative education 1816–1817*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Gautherin, J. (1993). Marc-Antoine Jullien (Jullien de Paris) (1775–1848). *Prospects: the quarterly review of comparative education*. Vol. XXIII, No. 3/4, 757–73. Paris: UNESCO.
- Grek, S. (2009). Governing by numbers: The PISA 'effect' in Europe. *Journal of Education Policy*. 24, 1, 23–37.
- Gröjer, A. (2004). *Den utvärdera(n)de staten: utvärderingens institutionalisering på den högre utbildningens område*. Stockholm: Diss. Stockholms universitet.
- Hanushek, E. A. & Woessmann, L. (2012). Schooling, educational achievement, and the Latin American growth puzzle. *Journal of Development Economics*. 99, 2, 497–512.
- Ivarsson Westerberg, A. & Jacobsson, B. (red). (2013). *Staten och granskningssambället*. Samtidshistoriska frågor 26. Huddinge: Samtidshistoriska institutet. Södertörns högskola.
- Kamens, D.H. & Benavot, A. (2011). National, regional and international learning assessments: trends among developing countries 1960–2009. *Globalisation, Societies and Education*. 9, 2, 285–300.
- Kellaghan, T. V., Taylor, J. & Wooten, A. (2010). *Identifying effective classroom practices using student achievement data*. Washington DC: The World Bank.
- Lawn, M. (2013). The Internationalization of education data: exhibitions, tests, standards and associations. In M. Lawn (Ed.). *The Rise of data in education systems: collection, visualization and use*. Oxford: Comparative Histories of Education, Symposium Books.
- Lindblad, S. (2011). On Scandinavian welfare state education: Social reconstruction in between cultural change and policymaking. In E. Forsberg, (Ed.). *Curriculum theory revisited: curriculum as content, pedagogy and evaluation*. Saarbrücken: LAP, Lambert Academic.
- Lindblad, S. (2012). Läroplanskod och bildningspolitik. In A-G.Eikset, C-F. Dons, & N. Garm. (Eds.). *Utdanning mellom Styrning og Danning*. Trondheim: Academia.

- Lindblad, S. (2014). Curriculum Codes and International Statistics. In B. Franklin & M. Pereyra (Eds.). *Systems of reason and the politics of schooling: Alternatives studies on school reforms and sciences of education in tradition of Thomas S. Popkewitz* (115-127). Routledge: London.
- Littler, J. (2013.) Meritocracy as plutocracy: marketising of “equality” under neoliberalism. *New Formations: A Journal of Culture/Theory/Politics*. 80-81, 52-72.
- Lundgren, U.P. (1979). *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Lussi Borer, V. & Lawn, M. (2013). Governing education systems by shaping data: from the past to the present, from national to international perspectives. *European Educational Research Journal*. 12, 1, 48–52.
- Martens, K. (2007.) How to become an influential actor – The “comparative turn” in OECD education policy. I K. Martens, A. Rusconi & K. Lutz (Eds.). *Transformations of the state and global governance*. London: Routledge.
- Neves, L.M.P. (2000). Putting meritocracy in its place. The logic of performance in the United States, Brazil and Japan. *Critique of Anthropology*. 20, 4, 333–358.
- OECD (2006). *Education at a glance*. Paris: OECD.
- Pettersson, D. (2008). *Internationell kunskapsbedömning som inslag i nationell styrning av skolan*. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education No 120. Uppsala: Uppsala universitet.
- Pettersson, D. (2014). The development of the IEA: The rise of large-scale testing. In A. Nordin, & D. Sundberg (Eds.). *Transnational policy-flows in European education: Conceptualizing and governing knowledge*. Oxford: Oxford Studies in Comparative Education.
- Postlethwaite, N. & Kellaghan, T. (2008). *National assessments of educational achievement*. Paris: The International Institute for Educational Planning (IIEP).
- Postlethwaite, N. & Ross, K.N. (1991). *Zimbabwe. Indicators of the Quality of Education: A national study of primary schools in Zimbabwe*. Volumes 1–3, September. Harare: Ministry of education and Culture; Zimbabwe, International Institute for Educational Planning (Unesco).
- Power, M. (1997). *The audit society. Rituals of verification*. Oxford: Oxford University Press.
- Purves, A. C. (1987). The evolution of the IEA: a memoir. *Comparative Education Review*. 31, 1, 10–28.
- Rönnerberg, L. (2014.) Justifying the need for control. Motives for Swedish national school inspection during two governments. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 58, 4, 1–15.
- Schleicher, A. & Saito, M. (1995). Paris: *Data building and data management*. IIEP.
- Siljeström, P.A. (1852). *Resa i Förenta Staterna*. Stockholm: P. A. Norstedt & Söner.
- Sjöstrand, W. (1964). *Pedagogikens historia I. Från antiken till första världskriget*. Lund: Gleerups förlag.
- Steiner-Khamsi, G. & Waldow, F. (2012). *Policy borrowing and lending. World yearbook of education 2012*. London: Routledge.
- Young, M. (1958). *The rise of the meritocracy*. London: Thames & Hudson.
- World Bank (2005). *Expanding opportunities and building competencies for young people*. Washington DC: World Bank.



Tema: Läraryrket



# Lärarprofessionalism: Lojalitet eller självständighet?

*Ingrid Carlgren och Sverker Lindblad*

## Förord<sup>1</sup>

Decentraliseringen förutsatte att ”de professionella” skulle ta ett större ansvar för verksamheten än tidigare. Några år senare hakade de bägge lärarfacken på och drog igång professionaliseringskampanjer. Mot den bakgrunden skrev Sverker Lindblad och jag en artikel om lärarprofessionalism som publicerades i *Häftet för didaktiska studier*.<sup>2</sup> Didaktikcentrum vid Högskolan för lärarutbildning i Stockholm återtryckte den senare tillsammans med två andra artiklar i ett temanummer om lärarprofessionalism.<sup>3</sup>

Temat för artikeln – frågan om lojalitet och/eller självständighet – är ett tema som, vill jag påstå, är intressant också idag även om, eller kanske just därför, temat fått andra innebörder än vad vi då kunde föreställa oss. Då var decentralisering ett dominerande perspektiv. Den långa traditionen av en starkt centralstyrd skola skulle brytas och ersättas av en decentraliserad skola där de professionella skulle ta ansvar för att verksamheten anpassades och utvecklades i förhållande till lokala villkor. Det förutsatte en professionalisering av lärarkåren – med större självständighet och större handlingsfrihet. Den tidigare regelstyrningen skulle ersättas av målstyrning och ökad elevdemokrati.

I ljuset av den radikala förändring av skollandskapet som pågått de senaste decennierna är det mest iögonfallande det som vi *inte* hanterade i artikeln, men som skulle vara omöjligt att gå förbi idag. I första hand gäller det innebörden av skolans marknadfiering för lärarprofessionen. Det dröjde inte lång tid efter att artikeln var skriven förrän skolor började köpas och säljas. Införandet av en skolpeng som följer den individuella eleven har öppnat möjlighet för skolor att tjäna pengar på elever i en utsträckning som var svårt att föreställa sig. Hela utbildningssektorn har blivit en marknad i betydligt högre utsträckning än tidigare. Datoriseringen är en viktig aspekt av detta men också en rad behov som uppstått genom det nya styrsystemet med krav på dokumentation som grund för kommunikationen med såväl brukare (föräldrar och elever) som skolinspektionen. Detta öppnar för nya slags produkter att sälja till skolorna. Målstyrningens förvandling till resultatstyrning ge-

---

<sup>1</sup> Förordet har skrivits av Ingrid Carlgren.

<sup>2</sup> Lärarprofession – lojalitet eller självständighet? *Häftet för didaktiska studier* nr 34 (1992).

<sup>3</sup> *Didactica Minima*, 16.

nererar hela tiden behov av instrument och system för uppföljning. Idag tycks lärarnas handlingsutrymme snarare minskat än ökat och centraliseringen av kontrollsystemen har nog aldrig tidigare varit så stor.

Frågan om lojalitet och/eller självständighet är i högsta grad aktuell också idag. Men lojaliteten är för många lärare idag en lojalitet gentemot skolans ägare. Gentemot läroplanen handlar det inte om att följa direktiven för hur undervisningen bör bedrivas utan istället för hur bedömningen av elevernas kunskaper sker. Genom läroplanernas explicit formulerade kravnivåer har lärarnas makt över bedömningen minskat.

En annan aspekt som förändrats och blir synlig vid omläsningen av artikeln är förhoppningarna som fanns i början av 90-talet om en professionalisering av läraryrket och mot en bakgrund av en relativt stark facklig organisering av lärarna och deras relativt goda status (åtminstone lönemässigt). Då fanns fortfarande en förväntan om att självständigheten skulle öka tillsammans med en minskad splittring mellan olika lärargrupper och en gemensam kunskapsbas i form av didaktik (som då började växa på lärarutbildningarna). Trots lärarförbundens satsningar på professionaliseringskampanjer under 1990-talet kan utvecklingen sedan artikeln skrevs snarast beskrivas som en avprofessionalisering och att lärarnas status sänkts. Visserligen är den fackliga organiseringen fortfarande hög, men lärarförbunden tycks försvagade. Även om en rad reformer genomförts som i retoriken påstås syfta till att höja lärares status har de i realiteten inneburit att lärarna frånhänt sig kontrollen över kunskapsutvecklingen i yrket. Den senaste lärarutbildningen har formaliserat splittringen av yrket samt tagit bort didaktiken som gemensam kunskapsgrund i yrket. Legitimationsreformen, som drevs med en retorik om höjd status och kvalitet har inneburit att makten över vad som bedöms som kvalitet förflyttats till universitetens ämnesinstitutioner. Yrket har försvagats i termer av kontroll över kunskapsutveckling. Akademiseringen av lärarutbildningarna tycks ha skett på bekostnad av deprofessionskunskaperna, istället för att grundas i forskning och utveckling av en egen professionell kunskapsbas.

Förstelärrarreformen, som också påståtts vara statushöjande innebär i princip att vem som helst (som behagar ledningen) kan avancera. Den knyts inte till en kvalificering i termer av ett för läraryrket gemensamt kunskapsområde utan istället öppnat för nya slags marknadsprodukter (t ex arbete).

Ungefär samtidigt som vi skrev artikeln anordnade lärarförbundet en konferens i samband med lanseringen av en antologi om lärarprofessionalism. I konferensens paneldebatt fick pedagogikforskaren Gunnel Colnerud frågan om vilket professionaliseringsråd hon ville ge lärarförbundet. Hennes svar handlade om vikten av att ta makten över bedömning och betyg (jag tror också att hon gjorde en jämförelse med läkarnas receptförskrivningsrätt). På den tiden betraktades dock bedömning och betyg med misstänksamhet bland såväl lärare som universitetspedagoger. Det var synd. För det är just i förhållande till bedömning och betyg (som dessutom yrkesfrågorna mer och mer kommit att handla om och legitimationen knutits till) som lärarnas makt har försvagats. Ett tydligt tecken på det är att om lärarnas betyg



avviker från det nationella provet uppfattas problemet som ett lärarproblem och inte som ett problem med de nationella proven.

### Inledning

Thorilds devis ”Att tänka fritt är stort – att tänka rätt är större” pryder (eller vanpryder om man så vill) ingången till aulan i Uppsala universitets huvudbyggnad. Devisen kan även ha bäring på lärarna, deras strävanden och de uppgifter de tilldelas i sin verksamhet. Vi skall här diskutera några aspekter av lärares arbete, som hänger samman med de krav på lärarnas professionalisering som lyfts fram idag. Vi menar, att frågan om att tänka fritt eller rätt är ett dilemma, som inte tillräckligt uppmärksammas, och en central fråga för diskussionen om lärarnas professionalisering.

En bakgrund till frågan om lärarnas professionalisering står att finna i den utveckling av skolväsendet som nu sker under beteckningar som decentralisering, målstyrning, lokal planering och skolutveckling m m. Med visst fog kan man säga att lärarna tidigare endast haft att följa uppifrån kommande anvisningar och direktiv. Som lärare har man då haft att välja mellan att antingen vara lojal, dvs söka förverkliga den centrala myndighetens intentioner, eller att ignorera direktiven i kombination med mer eller mindre öppet motstånd. Förmodligen kan en del av lärarnas yrkeskunskap knytas till överväganden av ovanstående slag. När är det rimligt att arbeta i enlighet med direktiven och när är det rimligt att försöka undvika att göra så?

Detta förhållande kan knytas till skolväsendets hierarkiska struktur där man som lärare är underställd administrativa och politiska instanser och där vi kan finna kvalitativt skilda kontextuella förhållanden: när några formulerar och andra realiserar läroplaner (se Lindensjö & Lundgren 1986; Arfwedson 1983), vilket medför att vissa centralt formulerade anvisningar har föga med den praktiska vardagen i periferin att göra. Att hålla en viss distans till påbud från de centrala myndigheterna kan utifrån detta förhållande ses som en viktig del i lärares arbete. Enligt de nya signaler, som nu sänts ut från centrum, skall lärarna utveckla och utvärdera verksamheten i skolan med utgångspunkt i skolans mål. Lärarna har fått nya uppgifter och förväntas bli mer involverade i arbetet med att utforma skolans verksamhet, genom att de antas göra vad de själva tror på och det på ett sätt som är anpassat efter de lokala förhållanden som råder – givetvis inom ramen för rådande läroplaner. Det är framförallt i detta sammanhang som frågan om lärarprofessionalism blir aktuell. Målstyrning och lärarprofessionalitet ersätter den tidigare regelstyrningen.

### Professionalism

Vad är då professionalism? Att ett yrke betecknas som professionellt brukar förknippas med lång specialiserad utbildning med teoretisk-vetenskaplig anknytning. Kunskaperna prövas i examina, och med hjälp av den kompetens som examensbeviset garanterar, kan professionerna kräva monopol på sin tjänstemarknad. Genom sträng yrkesetik och hederskodex kontrollerar de professionella yrkesutövarna yrket inifrån. Professionerna gör anspråk på hög lön och högt socialt an-

seende. Professionalisering är den process varigenom ett yrke förvandlas till profession.

Professionerna erhåller inte sin position och sin självständighet automatiskt, utan detta erövrar genom strider både inom och utanför den yrkessektor där de verkar. Sarfatti Larson (1977) använder beteckningen ”professionellt projekt” för att fånga professionaliseringsprocessens dynamiska aspekt.

Ordet ”profession” står i vardagsspråket nära termen ”yrke”, liksom professionell står för yrkesmässig (med den klang av kvalitet som hänger samman med detta) till skillnad från lekmannamässig. Inom forskningen har begreppet något skiftande betydelser, beroende på vilket teoretiskt sammanhang som det används i. Grovt sett kan man här urskilja två olika typer av teorier (se Brante 1987).

Den ena typen av professionsteorier ger en positiv bild av professionerna. En profession kännetecknas där i termer av saklighet, avsaknad av egenintressen och kompetent handlande. Den professionelle framställs som en motsats till en byråkrat; hängiven saken, ointresserad av fackliga frågor (såsom lön och arbetstid), egoistisk och arbetande för det allmänna bästa, där *sanningen* är viktigare än regler och konventioner. Det finns t.o.m. ett bohemiskt drag hos de professionella genom deras hängivenhet för yrket och deras självständighet gentemot makthavarna. Somliga vill se dem som en elit i det moderna samhället. De professionella fyller en viktig funktion som en förtrupp, in i ett samhälle baserat på förnuft och saklighet och bort från ett samhälle baserat på traditionsbundna handlingsregler.

Men denna syn på professionerna och på de professionella har ifrågasatts av andra teorier. Man menar att professionerna kännetecknas av egenintressen, där man slår vakt om de egna positionerna. Utestängningen av dem som inte är professionella (men kanske duktiga) har varit en viktig strategi för detta. En annan strategi har varit att visa lojalitet gentemot det samhälleliga etablissemang.

Mot bakgrund av de aspekter av professioner och professionalisering, som dessa två teorier lyfter fram (å ena sidan självständighet och ”saklig hängivenhet” och å den andra lojalitet mot etablissemang och utestängning av alternativa kårer/grupper), skall vi i det följande ta upp några av de frågor som är aktuella i samband med diskussionerna om lärarnas professionalisering. Vilka driver strävanden i riktning mot ”ökad professionalisering” och hur kan man beskriva utvecklingen exempelvis i termer av lojalitet/självständighet? (Vi använder här uttrycket ”diskussioner om lärarprofessionalism” i en ganska vag mening, dvs vi utgår inte från några specifika texter eller uttalanden utan från den bild vi har gjort oss genom att finnas i olika sammanhang där frågan kommer upp – t ex i lärarutbildningen, i fortbildnings-sammanhang, i samtal med skolledare, i pressen etc.).

## Lärarnas professionella status

Enligt vår mening kan vi se olika tendenser i diskussionen om lärarnas professionalisering. En tendens tycks kunna kopplas samman med uppgiften att tänka rätt – dvs att agera på ett lojalt och kunnigt sätt i sitt yrke. Den ideala läraren är då den som är väl insatt i de åligganden som yrket kräver (dvs inte bara i termer av rå-

dande läroplan utan också relativt den organisation inom vilken han eller hon verkar) och som har en god kompetens för att fullgöra dessa åligganden. En annan tendens knyter vi till uppgiften att tänka fritt – att vara en självständig intellektuell, som ifrågasätter rådande direktiv och arbetsbetingelser och som söker finna nya vägar i sitt arbete med ett etos grundat i yrkeskunskap och i elevernas utveckling samt ett engagemang i olika frågor.

### Lärarna är inte professionella

Läraryrket ses inte som en profession idag. Vad lärare gör och kan och hur de organiserar sig i sina strävanden idag är alltså något annorlunda än vad som skulle känneteckna en professionell lärarkår. Ibland kallas lärarna ”semiprofessionella”, eftersom de saknar vissa professionella drag. Lärarna har t ex en lång utbildning men kontrollerar inte kunskapsbildning och utbildning, samt saknar ett gemensamt yrkesspråk och ett professionellt etos (jfr Lortie 1975; Wilson 1962).

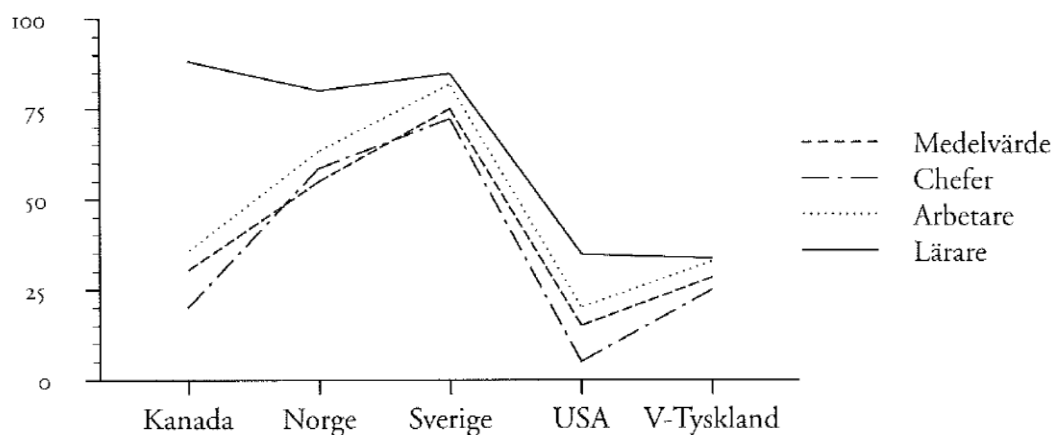
Detta förhållande bör inte tas som intäkt för att den svenska lärarkåren är svag eller desorganiserad. Resultatet från en internationell undersökning genomförd i början och mitten av 1980-talet torde snarast visa på motsatsen (se det första av de tre diagrammen på nästa sida). De svenska lärarna är i hög grad fackligt och politiskt organiserade jämfört med sina kolleger i andra länder. De har också en relativt skaplig lön.

I diagrammen nedan (figurerna 1–3), hämtade från Leiulfsrud och Lindblad (1991), kan vi också se att lärarna hävdar sig väl relativt befolkningen i övrigt i de undersökta länderna vad beträffar organisering och lön. Undantaget är framför allt USA med sin svagt organiserade och dåligt betalda lärarkår. Är det bara slumpen, som gör att åtskilliga professionaliseringsinfluenser också kommer därifrån? Lärarnas inflytande genom sin organisering kan vara betydande, men detta inflytande kanske snarast sker på fritiden, i termer av partipolitisk verksamhet. Man bör därvid också betänka, att lärarna är splittrade. De sluter an till olika tendenser och är i relativt liten utsträckning organiserade i det statsbärande partiet i de olika länderna, utan grupperar sig både till vänster och till höger om detta i stor omfattning jämfört med befolkningen i övrigt.

# SKOLA, LÄRARE, SAMHÄLLE

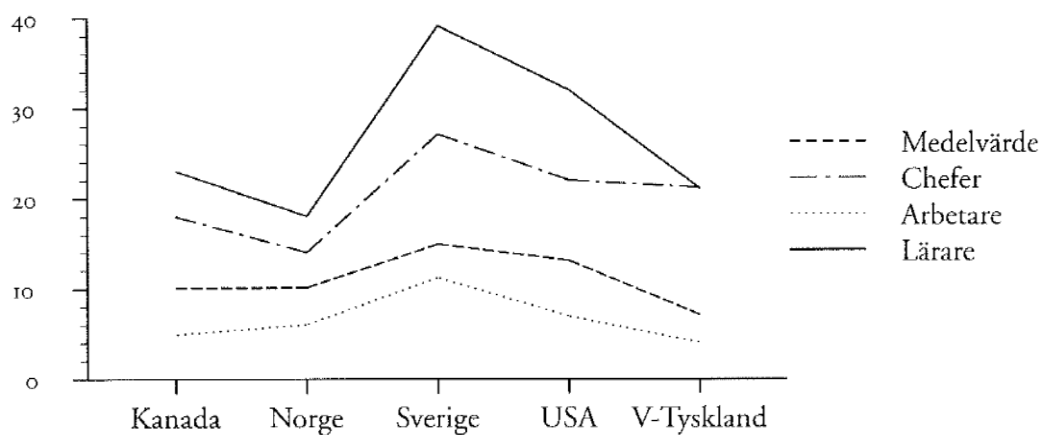
Figur 1. Andel medlemmar i facklig organisation

Procent bland lärare, arbetare, chefer samt medelvärde bland yrkesverksamma



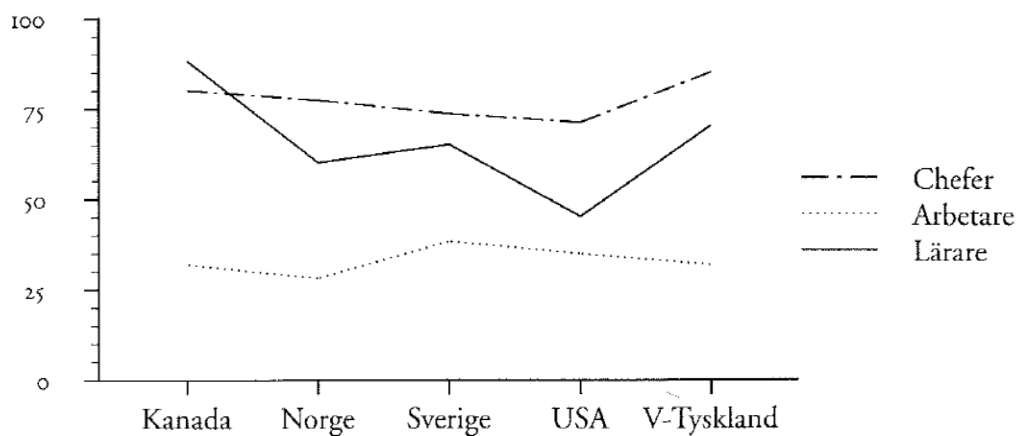
Figur 2. Andel medlemmar i politisk organisation

Procent bland lärare, arbetare, chefer samt medelvärde bland yrkesverksamma



Figur 3. Inkomster över genomsnittet

Procent bland lärare, arbetare och chefer



## Lärarna inte en kår utan flera

Frågan om lärarnas professionalisering i Sverige går knappast att diskutera utan att ta med i bilden att vi inte har en enhetlig yrkeskår utan flera olika yrkesgrupper med skilda rötter och som varit verksamma inom olika institutioner.

Å ena sidan har vi klasslärare med sin historiska förankring i små- och folkskolan och å andra sidan ämneslärare med sin bas i läroverken. I början av seklet var skillnaderna mellan dessa kårer stora (vad gäller löner, status och akademisk utbildning). Dessa skillnader har kvarstått under 1900-talet, även om de är betydligt mindre idag.

När det gäller ämneslärarna, kan man säga, att de har lyckats med en viss stängning av tillträdet till yrket, samt att de hela tiden slagits för sin självständighet. Däremot har lojaliteten gentemot det skolsystem där merparten av ämneslärarna verkar, nämligen grundskolan, inte varit självklar. Kårens rötter är i ett annat skolsystem – läroverken – med andra mål och samhällseliga intressen knutna till verksamheten. Folkskollärarna har inte lyckats ”stänga” om sig i samma utsträckning som ämneslärarna. Visserligen förstod de redan tidigt (på 1800-talet) vikten av en utbildning och en relativt lång sådan. Men det har alltid varit lätt att såväl komma in i som att fullfölja utbildningen, dvs lärarexamen garanterar knappast någon specifik kompetens. Detta förhållande förstärks genom att en ganska stor andel av de verkamma lärarna saknar lärarutbildning.

Enligt Florin (1987) kan folkskollärarnas organisering för 100 år sedan rimligen betraktas som ett professionaliseringsprojekt. Till en början samlade man till möten där huvudsakligen fackliga frågor diskuterades, men dessa lämnades sedan för de ”stora sakfrågorna”. Man hade mängder med möten och deltagande lärare, organiserade fortbildning, gav ut tidskrifter, deltog i den lokala och den nationella debatten och skaffade sig inflytande såväl i kommunalpolitiken som i rikspolitiken. Lärarna började också delta i kontrollen av sitt eget yrke – lärarorganisationens topp var en del av den offentliga förvaltningen och skolbyråkratin.

Oavsett hur man bedömer fortsättningen av läraryrkets utveckling kan man säga att runt sekelskiftet hade folkskollärarna påbörjat ett professionaliseringsprojekt och var på god väg att skaffa sig en maktställning. Den samhällseliga grunden för folkskollärarnas professionalisering var strävan att införa en gemensam skolgång för alla samhällsklasser. Därför blev den sk bottenskolefrågan en viktig professionsfråga för folkskollärarna, som var skolpolitiskt radikala. Grundskolereformen låg i deras intresse, medan den hela tiden hotade ämneslärarna och deras utestängning av folkskollärarna från ämneslärarskapet. Kritikerna mot grundskolan har funnits, och finns förmodligen fortfarande, främst bland ämneslärarna.

Förutsättningarna för att upprätthålla skilda positioner för de olika lärargrupperna i grundskolan har emellertid de senaste åren (främst genom lärarutbildningsreformen och förra årets löneuppgörelse) i stort sett eliminerats.

## Lärarkårens avprofessionalisering?

Om man betraktar förändringarna under 1900-talet vad gäller lärarkårens ställning verkar det rimligt att fråga sig om det inte handlar om en avprofessionalisering. Lärarna har successivt förlorat alltmer av kontrollen över sin yrkesverksamhet. I samband med enhetsskolereformen förlorade lärarna kontrollen över fortbildningen (jfr Hermansson 1974). Vid samma tid påbörjades en enorm expansion av forsknings- och försöksverksamheten avseende skolan. Kontrollen av denna knöts emellertid inte till lärarna utan till de pedagogiska institutionerna. De nya formerna för skolutveckling och personalens fortbildning, som infördes i början av 80-talet, innebär på flera sätt en hårdare styrning uppifrån av lärarnas utvecklingsarbete och fortbildning (se Carlgren 1986). Lärarnas möjligheter till längre fortbildning har minskat – fortbildningen sker i form av ytliga, korta kurser, som ”avintellektualiserar” kåren. Fortbildningen är inte bara ytlig utan också alltmer ideologisk till sin karaktär. Också status och löner har försämrats. Jämfört med andra länder är emellertid lärarkåren i Sverige stark, som vi visade i diagrammen ovan.

Lärarnas avprofessionalisering hänger samman med reformeringen av skolan och den centralisering och hierarkisering av skolväsendet, som utvecklats i samband med detta. Det har lett till en situation, där politiker och administratörer formulerar riktlinjer och ger resurser, medan lärarna ser till att de förverkligas. Motsättningarna mellan de formulerande (politiker, administratörer) och de realiserande (lärarna) är ibland stora. Lärarna uppfattas inte som lojala med skolreformerna – i den meningen saknas grund för deras professionalism. Lärarnas självständighet blir ett hinder snarare än en hjälp för förverkligandet av reformerna.

Situationen är alltså sådan, att för lärarna har frågan varit: självständighet eller lojalitet. Självständigheten har ur reformperspektiv varit ett hot mot förverkligandet av reformerna och lojaliteten har ur lärarperspektiv varit ett hot mot verksamheten. Ur ”centralt” perspektiv har lojaliteten blivit en viktigare fråga än självständigheten. Lojaliteten har drivits i anslutning till ett ”förvetenskapligande” av skolfrågorna. Därigenom har lojalitetsfrågan gjorts till en kunskapsfråga – och i förlängningen en fortbildningsfråga.

## Decentralisering och lärarprofessionalism

Samtidigt som lojaliteten varit det viktigaste ur reformperspektiv, har frågan om lärarnas självständighet blivit alltmer akut. Efter grundskolereformens genomförande har skolans ”trögrörlighet” blivit ett allt större problem. Denna trögrörlighet är endast delvis ett lojalitetsproblem. För att verksamheten skall kunna förändras och utvecklas krävs självständiga lärare. Man kan kanske säga, att de centrala beslutsfattarna motvilligt har tvingats erkänna nödvändigheten av en självständig lärarkår. Mot den bakgrunden kan man se framväxten av det lokala utvecklingsarbetet (den s k LUVA-reformen) som en kompromisslösning. I det lokala utvecklingsarbetet förväntas alla delta och (kollektivt) utforma verksamheten ”efter eget huvud”, samti-

digt som endast vissa saker får göras, nämligen det som är centralt bestämt som önskvärt (se Carlgren 1986).

Eftersom direktiven oftast är minst sagt diffusa finns självfallet ett rejält mått av ”osynlig frihet”. Men även om en sådan osynlig frihet är för handen, så har vi att göra med en centralism bakvägen, som är problematisk i den meningen att den snarast förhindrar ett reflekterande, självständigt arbete bland lärarna själva rörande förverkligandet av läroplanens målsättningar.

Centralismen kvarstår alltså (enligt ovanstående resonemang). Lärarna avkrävs lojalitet och ansvar, men ges inte motsvarande frihet och självständighet. Det lokala utvecklingsarbetet innebär alltså inte självklart en ökad professionalism hos lärarna. Detta framkom i en studie (Lindblad 1990) där lärares uppfattningar och ställningstaganden vad beträffar medverkan i ett av SÖ initierat lokalt pedagogiskt utvecklingsarbete ”Barn och Teknik” studerades. Man skulle utifrån läroplanens skrivningar kunna förvänta sig att lärarna såg detta som ett tillfälle att genomföra en undervisning som de själva trodde på och som var i samklang med deras egna erfarenheter. Så blev emellertid inte fallet, utan de som deltog såg sig själva som ”underhuggare” och ”lojala tjänstemän” likaväl som ”pionjärer” och ”partisaner” som verkade för sina ideal och intressen. Vilka ståndpunkter som dominerade, varierade från skola till skola.

## Lärarnas självständighetskamp

Vi tycker oss se en paradox i utvecklingen av lärararbetet. Å ena sidan ser vi läraryrkets degradering, och å andra sidan skolväsendets decentralisering. I diskussionerna om lärarnas professionalisering har hittills lojalitetsfrågan dominerat. Det som betonats har varit att få lärarna att acceptera sitt samhällsuppdrag. Detta uppfattas vara förknippat med en verksamhet som är i överensstämmelse med läroplanen snarare än yrkestraditionerna. Dvs en professionell lärare måste kunna andra saker än vad lärarna kan idag. Professionaliseringen av lärarna blir en fråga om att göra om lärarna. Knutet till detta kan man se antagandet om att den kunskap, som lärarna behöver, i stort sett finns tillgänglig idag – det är bara hos lärarna den inte finns. Det blir då lärarna som problematiseras – inte lärararbetet. Professionaliseringen av lärarna blir en fråga om att fortbilda lärarna.

Betecknande är också, att diskussionerna om lärarnas professionalisering främst drivs av personer som inte är lärare – administratörer, politiker och forskare. ”Professionaliseringsprojektet” drivs alltså *utifrån* snarare än *inifrån*. Lärarna har själva i stället använt sig av facklig kamp som sin strategi för att erhålla goda arbetsvillkor och för att få inflytande på sin arbetsplats. (På senaste tiden har också en diskussion om lärarprofessionalism påbörjats i Svensk Lärartidning. I nr 14/90 diskuterar t ex chefredaktören Anders Ternström professionalisering som facklig strategi).

Det är kanske mot bakgrund av denna fackliga kamp som man kan förstå bilden av lärarkåren som präglad av ett konservativt etos (jfr Lortie 1975; Lanier & Little 1986). Man har förväxlat lärares kamp för att bevara sin självständighet med konservatism i allmänhet. Motviljan mot förändringar har varit uttryck för ett motstånd

som kanske är betingat av positionen i skolväsendet snarare än allmänna politiska värderingar.

Inför 90-talet kan dock vissa förändringar märkas. För det första är decentraliseringen nu mer att betrakta som ett faktum än för tio år sedan. Ett decentraliserat system behöver lojala och självständiga yrkesutövare. Förutsättningarna för lärarkårens professionalisering är därför annorlunda. Till detta hör också en förändrad lärarutbildning liksom framväxten av påbyggnadsutbildningar och andra överbryggande system, så att rekryteringen av lärare till forskarutbildning kan öka. Den starka betoningen av didaktik i den nya lärarutbildningen innebär också att ett fält för kunskapsbildning har skapats, som lärarna får tillträde till och som de så småningom kan komma att dominera.

Decentraliseringen har skapat en ny situation med nya allianser. Kommer det existera risken för en kommunal centralism att leda till en förändring i de tidigare motsättningarna mellan lärare och centrala myndigheter?

I framtiden kan vi misstänka att skolväsendet förändras ytterligare. Vad innebär strävanden efter elevdemokrati för läraryrket? Kommer de av lärarna att upplevas som ett hot mot deras professionalisering? Och vad händer om skolan blir ett serviceorgan för näringslivet i omnejden? Blir förutsättningarna för lärarkårens professionalisering av annat slag om fler intressenter konkurrerar om deras tjänster? Och vilka konsekvenser får en ökad samverkan mellan lokala myndigheter för lärarkårens identitet?

Thorilds devis om att tänka rätt och att tänka fritt har bäring på olika tendenser i lärarnas professionalisering. Är det ett olösligt dilemma man då står inför? Praktiken får utvisa detta. Men en utgångspunkt för att ta itu med frågan är att lärarna för en kritisk diskussion om de uppdrag som de har i dagens samhälle. Att offentligt penetrera uppdragen och det riktiga i den egna praktiken strider inte mot lojaliteten utan är snarast en förutsättning: Att tänka rätt kräver rätten att tänka fritt!

## Referenser

- Arfwedson, G. (1983). *Varför är skolor olika? En bok om skolkoder. En rapport från projektet "Skolans arbetsplatsproblem"* (SKARP). Högskolan för lärarutbildning i Stockholm. Forskningsgruppen för läroplansteori och kulturreproduktion. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Brante, T. (1987). Sociologiska föreställningar om professioner. I U. Bergryd (red.). *Den sociologiska fantasin – teorier om samhället*. Stockholm: Raben & Sjögren.
- Carlgren I. (1986). *Lokalt utvecklingsarbete*. Göteborg: Göteborg Studies in Educational Sciences. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Florin, C. (1987). *Kampen om katedern*. Umeå: Umeå Studies in the humanities 82.
- Lanier, J. & Little, J. (1986). Research on teacher education. In M. Wittrock. (Ed.). *Handbook of research on teaching* (527–569). New York: Macmillan Publishing Co.
- Leiflufsrud, H. & Lindblad, S. (1991). *Teachers and societies. A comparative study of teachers' positions and organisations in the social structure in Canada, Norway, Sweden and the US*. Paper presented at the CIES Conference, Pittsburgh, March 17–21.
- Lindblad, S. (1990). From technology to craft: On teachers' experimental adoption of technology as a new subject in the Swedish primary school. *Journal of Curriculum Studies*. 22, 2, 165–175.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U.P. (1986). *Politisk styrning och utbildningsreformer*. Stockholm: Liber.



## SKOLA, LÄRARE, SAMHÄLLE

- Sarfatti Larson, M. (1977). *The rise of professionalism. A sociological analysis*. Berkeley, Calif.: University of California Press.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Wilson, B.R. (1962). The teacher's role – a sociological analysis. *British Journal of Sociology*. 13, 1, 137–158.



# Recent changes in teachers' work in Sweden: Professionalization or what?

*Daniel Kallós och Lisbeth Lundahl*

## Preamble<sup>1</sup>

We have chosen an article almost exactly twenty years old and written when a conservative government ruled (1991–94).<sup>2</sup> It was originally published in a report from a Swedish-British symposium *New Policy Contexts for Education: Sweden and United Kingdom* (Kallós & Lindblad 1994). Two later large research projects led by Sverker Lindblad – EGSIE, *Educational Governance, Segregation and Inclusion in Europe* (Lindblad et al. 2002; Lindblad & Popkewitz 2004) and ProfKnow, *Professional Knowledge in Education and Health: restructuring work and life between state and citizens in Europe* (Goodson & Lindblad 2011) – are in many ways related to the issues raised, analyzed and discussed at the symposium.

The policy issues taken up, e.g. various aspects on how school, its curriculum and teachers' work were changed and influenced in a time of radical re-structuring through decentralization, de-regulation and marketization, are still highly relevant. In our paper we focussed on the changes of teacher work in such a context (cf. also Kallós & Nilsson 1995). The Swedish decisions taken in the early 1990s in regard to a changed distribution of responsibilities between the State, the municipalities, schools and teachers set the stage for a discourse about teacher and headmistress/master professionalization. It was presumed that a change in governance which loosened the bureaucratic shackles imposed by the State would unleash knowledge and creativity to the benefit of goal fulfilment; a rule and regulation governed school was to be substituted by governance by aims and outcomes. The only real opposition to this strategy from teachers and some political parties concerned the fact that teachers and heads were to be employed by the municipality and not by the State.

Education policy has been characterized by increasing dissonance and conflict during the last twenty years, culminating in drastic reforms and changes during the period of 2006–2014 when a conservative alliance has been in power. The changes have been legitimized by focussing on declining outcomes and a proposed return to a knowledge centered school paired with a critique of earlier teacher education and

---

<sup>1</sup> The text following this introduction was first published in D. Kallós och S. Lindblad, S. (1994). (Eds.). *New policy contexts for education – Sweden and England*. Umeå: University of Umeå Press.

<sup>2</sup> Between 1994–2006 Sweden had social democratic governments.

teachers. The idea of a common comprehensive school has been replaced by a rhetoric where choice and competition are at the fore. Sweden today has one of the most liberal legislations concerning private schools at all levels (Lundahl et al. 2013). New national curriculum guides, new teacher education programmes, increased emphasis on a national testing programme, introduction of grades at earlier stages, a re-introduction of stages in the comprehensive school etc. are examples of the changes introduced. The expected results have, however, failed to appear. An increased social segregation and widened differences between municipalities and schools are evident. Difficulties to recruit and retain teachers have increased. At present school is ranked lowest when employed in all branches in Sweden evaluate their physical and mental working environment (Arbetsmiljöverket 2014), and nine out of ten teachers think that the reforms have resulted in increased workload. Only a third of the teachers believe that their occupation is socially recognized (Lärarnas Riksförbund 2013).<sup>3</sup>

In the beginning of the stage of governing by objectives and results, in the 1990s, the main emphasis was still on the goals and the local and professional freedom of finding ways to attain these. Gradually, however, State control has grown markedly: more grades and national tests, demands of documentation and follow-up of individual development plans, quality plans and a range of other plans and a School Inspectorate with a stronger control assignment than the Swedish National Agency for Education previously had. It is however worth mentioning that a relatively large proportion of the teachers regard their work as autonomous, at least to a certain part (Lärarnas Riksförbund 2013).

What has been paid less attention to but is equally important in our view concerns the need for teachers to relate to two widely different sets of demands and values, something that gives rise to dilemmas and stress, particularly at upper secondary level and in regions with many public and independent schools – but not just there (Lundahl et al. 2014). It is on the one hand about focusing equity and “A school for all”, on the other hand functioning as a business and winning the competition over pupils and resources (Lundahl et al. 2013). This doubleness was still not very visible in the 1990s at the time when the symposium *New Policy Contexts for Education* was arranged.

During the twenty years that have passed, the professionalization efforts have also had setbacks. The latest teacher education reform must be regarded as a step backwards (Kallós 2009) and the expectations of connecting teacher education to postgraduate education, where Sweden for a time was regarded as a forerunner (Erixon et al. 2001) has also rather been hampered by the development during recent years.

In short: We ended our original article by stressing the risks related to a development in neo-liberal direction. Today after eight years of conservative rule,

---

<sup>3</sup> In addition Swedish teachers have lower purchasing power than the OECD average and lower salaries than employed in most other occupations with comparable academic training (Lärarnas Riksförbund 2012).

we can state that our fears turned out to be justified, not only in the area of education but in the whole Swedish welfare system.

## Introduction

The reform period in Sweden following World War II included the gradual introduction of a nationally unified nine-year compulsory comprehensive school. The school reforms were carried out in an atmosphere of political consensus, although the Conservative Party was reluctant concerning the low degree of differentiation between pupils within the comprehensive school nationally implemented in 1962 (cf. Lundahl 1989; 1990).<sup>4</sup>

The development of the Swedish Welfare State in general and its school system in particular was closely followed and discussed internationally and in many instances regarded as exemplary (cf. Nilsson 1987; 1989). Other countries that attempted to introduce a comprehensive school system were, however, less successful. In Great Britain Benn & Simon (1970) thus tellingly entitled a study of the British comprehensive school reform "HalfWay There".

The school reform in Sweden was primarily organizational although the pedagogical issue of how to teach within school classes where pupils differed widely was considered as a crucial issue when the comprehensive school was introduced (cf. Kallós och Lundgren 1979). No major changes were introduced in preservice teacher education in order to fully adapt it to the new comprehensive school and no massive in-service training program was launched to adjust teachers to the new situation. The first teacher preservice program adapted to the needs of the comprehensive school was implemented more than 25 years later, i.e. in 1988.

During the seventies interest began to focus on the inner work of schools and the difficulties in changing teacher work patterns were highlighted. At the same time the strongly centralized character of the Welfare State was brought to the fore.<sup>5</sup> Decentralization became the new slogan which in the late seventies also reached the school system. The shift towards decentralization put the municipalities and its schools and teachers in focus. It also became evident that decentralization necessitated new forms of governance (i.e. new mechanisms of power and control)

---

<sup>4</sup> It is important to note the relative political consensus over the school reform and the subsequent implementation of new nationally valid curricular guides in 1969 and 1980. In the ensuing critical debate the school reform was often labelled as a typical Social-Democratic or even Socialist reform. One might ask why the school reform recently has been used in the critiques of the Welfare State, since the comprehensive school reform at best may be described politically as 'socialliberalism' (cf. Kallos 1982). Lindblad och Wallin (1993, 77) describe the general character of the Swedish welfare reforms – including the school reforms by stating: 'In retrospect, these reforms might be summarized using concepts such as centralism, universalism, social engineering and consensus.'

<sup>5</sup> Decentralization was discussed but it had different political meanings. On the one hand decentralization was pursued as a means towards an increase of local democratic participation -partiy even as an expression of a "green" policy. On the other hand the Social Democrats saw dangers in a decentralization policy as it could weaken the role of the strong State guaranteeing a just and equal distribution of the benefits of the Welfare Society. Thirdly, the Conservative party supported decentralization tendencies in order to reduce political influence in general and central State monopolies in particular. The decisions in regard to decentralization issues were, however, taken in relative consensus.

if national goals were to be upheld. In this context the regulations surrounding teacher work also became part of the agenda.

In this paper we will analyze and discuss reforms of the Swedish school system during the eighties and furthermore highlight the changes that have occurred during the last two years, i.e. when an essentially conservative coalition government came into power after the elections in September 1991. The focus will be on the teachers within the comprehensive school and how their conditions of work and their responsibilities have changed during this time period.

It has been argued that these changes imply a higher degree of teacher autonomy and require a shift towards a professional teacher role. We seriously question such notions and critically discuss them in this paper.<sup>6</sup>

## An overview of changes in teacher work conditions 1978–1991

With one full-time equivalent teacher for every ten pupils in the public education system, Sweden employs proportionally more teachers than any other developed country. As a group, these teachers enjoy conditions of work which their colleagues in other countries might well envy. (Boucher 1985, 141)

It is possible – but not certain – that even Swedish teachers might have agreed with the above statement at that time. It is highly doubtful, however, if the majority of Swedish school teachers hold that they work under enviable conditions in 1993.

The pertinent decisions taken during the last two decades up to 1991 that directly and indirectly influence teachers' work and work conditions may be very briefly summarized as follows:<sup>7</sup>

1. During the seventies several committees advocated changes in the inner work of the schools emphasizing increased local control, a more flexible system of resource allocation and a focus on local development work as an instrument for the renewal of teaching practices. In the late seventies decisions were taken to introduce a new system for the allocation of State support within the education sector whereby adaptations to local conditions were increased. The inner work of schools should be organized in "work units" (in Swedish – *arbetsenheter*) comprising all teachers and other school personnel responsible for work in two or more school classes. Teacher cooperation accordingly became institutionalized, at least on paper.

2. A revised national curriculum guide for the comprehensive school was decided upon in 1980 and implemented in full 1982/83. In comparison with the earlier guide the new guide increased local control. The earlier syllabus had specified the number of lessons for each subject and grade. The new guide only

---

<sup>6</sup> Some of the themes discussed in this paper have also been taken up in an earlier paper (Kallós & Selander 1993).

<sup>7</sup> The changes briefly outlined in the following may be supplemented by the information in e.g. Lindblad och Wallin (1993), Kallos & Selander (1993), Wallin (1991).

specified the number of lessons for each subject for each of the three stages. The decentralization tendencies were emphasized and each school should present a “work plan” (in Swedish – lokal arbetsplan) describing how the school planned to achieve the national goals defined by the curriculum guide within the economic frames. A system for State financial support of local development work and teacher in-service training was introduced in 1982 partly as a planned effort to further the implementation of the new curriculum guide.

The changes mentioned under (1) and (2) above were introduced in the period (1976–1982) when Sweden was governed by Liberal and Conservative governments. The decisions referred to were, however, not the centre of any major political conflict between the Government and the Social Democrats, that returned into power after the 1982 general election.

3. A new teacher preservice education program for the comprehensive school was implemented in 1988 following a Parliamentary decision in 1985. It identified two major teacher categories: teachers for grades 1–7, and teachers for grades 4–9. It thus put an end to the earlier tradition where teachers were divided according to the three stages (grades 1–3, grades 4–6, grades 7–9). The division between class teachers and subject teachers was relaxed as all teachers became more subject specialized and the divisions between stages were no longer upheld.<sup>8</sup>

4. In 1987 a Parliamentary committee started to look into the issues of governance of the school system aiming at further decentralization (SOU, 1988:20). The decisions taken by Parliament following the report of the committee in 1988/89 established a more clear-cut division of labour between the centre (the State, the Parliament) and the periphery (the municipalities) and between the administrative/political sphere and the executive sphere (headmasters, teachers). Decentralization was regarded as a means to accomplish what earlier centralized measures had failed to ensure, that is, a nationally common comprehensive school where equal opportunities should be guaranteed by local (municipal) adaptation of the school organization and the inner work of schools. Each municipality should politically decide upon a “municipal school plan” (in Swedish “kommunal skolplan”), that is, create a local strategy on how to achieve the national objectives (e.g. identify key areas for local school development, local needs for inservice training). The plan should then be supplemented by the local work plan of each school. It was specifically pointed out that it was the responsibility of teachers and pupils to make all pedagogical decisions necessary to achieve national and local goals and that there accordingly should be no political interference regulating the choice of teaching methods, for example.<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> For a full description of the new teacher education program see Kallós och Selander (1993).

<sup>9</sup> Parliament thus decided: “The personnel of the school are responsible for the daily activities within the frames established by Parliament and by the Government and the municipalities. The personnel accordingly have an executive responsibility in relation to politically elected bodies. Goals, frames and guidelines must accordingly be stated in such a way that they leave the personnel a considerable space for their own judgement and assuming of responsibility ... It is the school leaders and the teachers who have the responsibility to shape teaching in accordance with the nationally valid curriculum guide. The task to choose methods of teaching and make priorities in the choice of subject matter should ... both on grounds of principle and for

5. The above mentioned committee also discussed the need for changes of the future conditions of teachers' work. In reality a step was taken towards the regulation of the total workload of the teacher and this was a change from the prevailing system where in principle what is regulated is the number of teaching hours. As a consequence the negotiations with the teachers' unions in 1989 became very complicated and concerned not only salaries but also the proposed changes in working conditions; furthermore, it implied that teachers in the future should be directly employed by the municipalities and no longer by the State.<sup>10</sup> In the midst of the collective bargaining process the government presented a bill to Parliament proposing a municipalization of all school personnel and noted that the bill would be followed by proposals to implement further changes concerning national evaluation, a new system to allocate state grants to the municipalities, a new national curriculum guide and other changes in the direction of implementing a goal- and result-oriented school.<sup>11</sup> After some turmoil (including a teacher strike by one of the teacher unions) the Municipalization Bill was accepted late in 1989 by a majority in the Parliament where the Social Democrats, however, could only get support from the left.

6. In October 1990 the government presented its new proposals (Prop. 1990/91:18) which in all essentials were accepted by the Parliament.<sup>12</sup> They included a new methodology to allocate money from the state to the municipalities whereby the state's financial contribution to the school is given as a lump sum which the municipality is free to allocate and distribute within its school system. Earlier and more detailed regulations were simply abolished. Instead of financial regulations and other rules national uniformity should in the future be guaranteed

practical reasons still be reserved for teachers and pupils as is presented in the national curriculum guide. The politically elected local school board should therefore not directly intervene in questions of methods and pedagogy of a professional character. But the school board should closely follow and evaluate the results of teaching and, when needed, demand changes and improvements." (Prop. 1988/89:4. Our translation).

<sup>10</sup> It should firstly be noted that the Swedish situation was somewhat complex in this respect. The teachers had two principals – the municipality and the state. The state as an employer carried out the collective bargaining process. The issue of municipalization of teachers was really not negotiable since it required a decision by Parliament. Secondly, it should be taken into account that the Swedish teacher unions are strong and appr. 90 % of all teachers are organized. Thirdly, in Sweden national and local government employees since 1966 have had roughly the same rights of collective bargaining and direct action as in the private sector and under the 1976 Co-determination Act unions are entitled to negotiate before any important changes are made that will affect the employees (cf. Boucher 1985, 145 ff.).

<sup>11</sup> In the proposal concerning municipalization it was accordingly stated: "The national goals of the school must be more distinct and the governing influence of the Government and of Parliament towards the goals must be improved. The work concerns construction of a new system for the allocation of state grants for the schools and a new curriculum guide. It also concerns a simplification of the rule system regarding the school and methods to follow up and evaluate the activities. It has consequences for how the school administration should be shaped" (Prop. 1989/90, 6. Our translation).

<sup>12</sup> The Conservative party opposed several of the proposals. Many of the views put forward by the party were taken up a year later when the Conservative party came into power in a new coalition government after the general elections in 1991.



mainly by goals and expected results. Within the framework of the law and the nationally valid curriculum guide there should be great freedom for the municipalities to decide how schools are to be run:

The municipalities are to decide how the school is to be organized and administered and how resources are distributed and used. (Prop. 1990/91:18, 21; our translation)

A new national curriculum guide stating the objectives of the school in an unambiguous fashion should be developed. The National Board of Education was to be dissolved and a new national authority should take its place and be coupled to a field organization. The new authority should have more limited tasks which should be clearly defined:

The tasks of the state in the domain of schooling chiefly concern two areas: school development and follow-up, evaluation and supervision of the activities within the school system ... One task for the new organization ... is to develop and be responsible for a nationally integrated and coordinated follow-up and evaluation of schooling. This task concerns the results of schooling as well as of its organization and costs. The goal is to produce the kind of comprehensive picture of schooling required to determine the results achieved by the school and to provide for decisions on future change. Supervisory activities should supplement the follow-up and evaluation, with the aim of correcting deficiencies and conditions that are not highlighted in a comprehensive national evaluation but may be of great importance in the individual case. The second task is to produce a basis and proposals for the development of the school. (Prop. 1990/91:18, 108; our translation)

The new authority was established rapidly and formally started its activities July 1, 1991.<sup>13</sup>

It was proposed that the new school law should state that only teachers that had been adequately trained for their jobs could receive posts within the schools, that is each new teacher must meet the requirements of the nationally valid preservice teacher education program. It was accordingly stated that basic:

preservice teacher education is important as a means to guarantee equivalent schooling in all parts of the country. Teacher education should therefore qualitatively and in regard to its contents be equivalent regardless of at which university or college it is offered. (Prop. 1990/91:18, 94; our translation)

In-service training was considered to be another important measure through which the school system could be governed at the national level. It was thus stated that all in-service training should aim to increase the degree to which the school meets its

---

<sup>13</sup> The suggestion to simply dissolve a well established state administrative apparatus and to fire and/or relocate its personnel was regarded as a very drastic measure. Although the National Board of Education had been heavily criticized from time to time it had been extremely influential in the actual governance of the Swedish school system and was looked upon as the strong central bureaucracy and in the general opinion carried much more weight than the Ministry of Education.

nationally valid objectives. The task to organize in-service training rests with the municipalities but the State should guarantee access to high-quality in-service training facilities throughout the country and the state should have at its disposal resources to implement various developmental measures as well specific in-service training. State intervention in these areas should be exercised by the new national authority that replaced the National Board of Education.

Finally it should be mentioned that earlier statements in regard to teachers and school-leaders were reiterated and strengthened in the proposal:

Teachers and school leaders are those who shall be responsible for the activities within the school and that those are carried out as prescribed in the nationally valid curriculum guides, and that teaching is carried out in accordance with science and tested experience. The nationally valid curriculum guide should therefore primarily be directed toward the teachers. Their professional responsibilities will thereby be emphasized. The teachers should also be able to develop the activities of the school in a more independent and responsible way. The experiences made by teachers will provide a basis for change not only at the local level, but also at a central level, primarily through reports from the evaluation.

The fact that the national curriculum guides primarily address the teachers does not imply that the teachers are excepted from the leadership of the municipality. In this respect the school does not differ from other institutions within the municipality. If a teacher does not fulfil his obligations according to the national curriculum guide, it is accordingly the task of the municipality ... primarily through its politically elected school board to intervene in order to remedy the situation. (Prop. 1990/91:18, 21-22; our translation)

## Changes after the 1991 general elections

Eleven months after the proposals were made and carried through Parliament the Social Democrats were defeated in the general elections. A four party coalition government headed by the Conservative party came into power and that party also filled the two posts as Ministers of Education and the government immediately declared that changes within the education sector were to be given high priority. Those changes should affect all parts of that sector - the universities, the upper secondary school and the comprehensive school.

The changes so far by the new government clearly represent a break with what has been described so far. Decentralization and deregulation were not enough. For a long time Swedish school policy has been consensus oriented. During the seventies and eighties a partly new situation emerged as the Conservative party clearly tried to pursue a new education policy inspired by what took place in Great Britain when Mrs Thatcher's educational policy was shaped. In the last two years it has been clearly stated that one of the objectives is to introduce alternatives to the institutions of the welfare state. In the education sector individual choice shall be increased and the establishment of private schools shall be encouraged.

1. In February 1992 a bill concerning changes in teacher preservice education was put forward whereby the comprehensive program introduced in 1988 is

weakened through the introduction of alternatives less adjusted to the future role as a teacher. The importance of subject oriented studies directly adjusted to teacher education was reduced in the alternative programs. Furthermore it was suggested that a teacher certificate should be introduced which could be acquired only after a trial period within the schools. If certification will be introduced the importance of the preservice training program will be reduced. Definitive rules regarding this will be presented later on. Parliament accepted the proposals. The Social Democrats and the Left Party voted against several of the proposals (Prop. 1991/92:75).

2. In March 1992 a bill was proposed to Parliament concerning freedom of choice and the possibility to open "independent" schools (Prop.1991/92:95). In Sweden alternatives to the common comprehensive school had been extremely rare mainly because such alternatives had great difficulties in obtaining financial support from the state. When the proposed bill was accepted by Parliament, Sweden had suddenly adopted the most liberal policy in comparison to any other nation financially as well as otherwise in regard to independent schools. On April 1 (sic!) 1993 a new proposal was presented that aims at further increasing the freedom of choice within the school system (Prop. 1992/93:230). The Minister stated:

The reforms to increase freedom of choice within the school system aims to dismantle the existing state monopoly in order to produce increased variation ... and real possibilities for pupils and parents to choose between schools. ... It is my conviction that stimulating competition between different schools with different profiles and different forms of ownership also in the long run may contribute to increase quality and productivity within the school sector. (1992/93:230, 26-27; our translation)

It is also proposed that the municipalities may invite tenders at the upper secondary level (the "gymnasium") in practical-aesthetic subjects, economic and technical subjects and vocational subjects. For accepted contractors it is furthermore suggested that the requirement for teachers to have fulfilled preservice teacher training program could be relaxed. It is stated that it is "sufficient to be competent", which means an acceptance of other ways to qualify as a teacher than those provided by the university/college based preservice programs.

3. New directives were given to the committee that was to prepare the new curriculum guide strengthening the importance of subject knowledge as a break with subject integration tendencies in the earlier guides. The new directives also implied a devaluation of the practical-aesthetic subjects. New members were appointed. Recently the committee delivered its main report and its suggestions for the subject guides (SOU 1992:94; SOU 1993:2). Another committee presented suggestions for a norm-referenced (or criterion-referenced) grading system throughout the school system (SOU 1992:86). The proposed new curriculum guide is thoroughly presented in the conference paper by Ingrid Carlgren (1993). For the sake of our arguments we only wish to point out three new features in the proposals. Firstly, the subjects return in the new curriculum. Natural science

becomes chemistry, physics and biology and social science is divided into history, religion etc. A new classification (Bernstein 1971) is thus proposed indicating the shift in power. Secondly, the three stages comprising the present comprehensive school are proposed to be abolished in favour of a nine year school, where, however, objectives are defined in regard to what is to be achieved during the five first years and what is to be achieved during the last four years. It has been suggested that this implies that the school is to be divided into two new stages. The earlier teacher identities (that were related to stages) had already been weakened by the new preservice programs (teachers for grades 1–7 and 4–9 respectively) but the proposals may introduce yet another division of labour between teachers within the comprehensive school. Thirdly, the proposals increase the number of school hours that are optional. Two kinds of options are introduced: (a) pupil based options where pupils make the choices, and (b) school based options whereby a school may develop its own profile. Thus, the nationally common character of the comprehensive school is weakened.

### A general assessment of the present situation

One of the cornerstones in Social Democratic school policy in regard to basic schooling has been to attempt to shape a nationally common and unified comprehensive school to ensure that all children regardless of sex, parental income and where they live should have access to the school. The basic schooling should ensure a common citizen competency and allow all children to proceed to the upper secondary school. One might state that the Social Democratic policy aimed at ensuring all those children that previously had been denied schooling access to it, i.e. a policy emphasizing equal opportunity. The battle for a comprehensive school of this character was fought with increasing liberal support (the Liberal party and the Centre Party). Even the Conservative party at least on paper seemed to accept this development from the late fifties up to the late sixties i.e. the time period when the crucial decisions concerning the comprehensive school were taken by the Swedish Parliament.

In the late sixties an increasing number of studies were produced that demonstrated beyond doubt the contribution of the school in reproducing social, cultural and economic inequalities in society and in general regarded the possibilities to reform society through educational policy-making as minimal. The Social Democrats, however, during this period could provide very few answers to the question of why the earlier policy had failed. What should be done?

The reforms of the seventies and eighties described above all aimed at ensuring uniformity and equivalence of the comprehensive school. They may be regarded both as responses to criticisms from the left and as attempted modernizations and adjustments of the earlier policies. Until the late eighties the decisions were also taken in alliance with the Liberal party and the Centre Party. In the eighties the Liberal party gradually changed its school policy and in the decisions concerning a new teacher preservice program and in the committee work on new forms of

governance of the school (SOU 1988:20) it became quite clear that an alliance existed between the Liberal party and the Conservative party on several issues. This situation gave the Left party an increased influence as a partner to the Social Democrats and the Centre party. After the elections in 1991 few voices of dissent in regard to a neo-liberal school policy dominated by the Conservative party has been voiced by the Liberal party, the Centre party and the Christian-Democratic party, i.e. the parties that together with the Conservative party form the basis for the coalition government.

The crucial concepts of uniformity and equivalence were defined in the following way by a parliamentary committee:

We define the concept of a uniform school system as a uniform structure within each school form over the whole country with common rules in regard to compulsory school attendance, division into stages and grades and in respect to available study paths.

The concept of equivalent standards of education can be determined in three steps.

- a) All children and youth shall have access to an equivalent education regardless of where they live, their economic conditions sex, talent, developmental level, interests, the study background in the home and parental interest in the child's studies.
- b) All shall have equal right and ought to have equal opportunities in regard to schooling, which in its turn requires that
- c) the school must provide particular contributions for those in need of support and stimulance.

An equivalent educational standard can according to our view not be limited to equality in the sense that all children have equal access to education and are treated equally during the period of schooling. Instead children with special needs or difficulties must be treated differently with the aim that equality between children should be more pronounced at the end of the schooling period than at its start. (SOU 1978:65, 44; our translation)

The emphasis on children with problem or special needs became an issue especially within the Conservative party where the abler students and the need to foster talent was stressed. When the Standing Committee of Parliament on Education treated the proposed bill on responsibility for the school (Prop. 1990/91:18), mentioned earlier in this paper, the concept of equivalence became one of the debated issues. The Standing Committee reiterated the views cited above but added:

The Committee holds that the attempts to individualize which should characterize the school, clearly imply a school obligation to help each child to develop according to its qualifications. The school situation of each pupil should therefore be adjusted to the different prerequisites, needs and interests of each child. (Ubu 1990/91:4, 16; our translation)

The Conservative party could not accept the formulations concerning equivalence. Equivalence, according to the conservatives, should also clearly imply the right of every child to develop maximally according to its resources.

The problematic is also one of governance. In a rule-oriented system where financial resources to the school are specifically directed it is comparatively easier to guarantee that resources are used for remedial teaching, special education etc. In a decentralized system where goals and results govern the allocation of funds it is far more difficult to guarantee that specific attention is given to those children who have the greatest difficulties in achieving the standards prescribed in the national curriculum guide.<sup>14</sup>

In fact, the issues of a uniform school system and of equivalence became problematic when decentralization was seriously considered in the seventies as an alternative to the centralized decision processes.<sup>15</sup>

The decentralization process also quite clearly emphasizes obligations of the teachers and shifts the blame from the centralized State apparatuses to the municipalities, the schools and in the last instance to the teacher. In the seventies it was rather common to describe the fallacies of the school system and at the same time blame society, the State, and perhaps in Sweden particularly the National Board of Education.<sup>16</sup>

In other words: there has been a shift towards decentralization, governance by goals and results which is an attempt to solve the problems that the centre could not handle. The periphery is now entrusted to carry out central directives in an autonomous way. In its turn this is presumed to take place simply by abolishing rules and ordinances that were not followed in the first place. The implications of the decentralization process and its accompanying ideology of governance through goals and defined results in its turn necessitated an ideological re-valuation of the teacher. All committee reports and government proposals reiterated that teachers were important and that the government had great hopes that the professional teacher could solve all problems. At the same time it was evident that the shift implied that the methods of governance changed from an attempted direct execution of power to methods of control where follow up and evaluation (and an at least implicit threat to impose a system of sanctions) play a vital part.<sup>17</sup>

---

<sup>14</sup> This is not to state that a highly centralized system which also governs the distribution and allocation of funds will succeed in achieving equivalent educational standards within the school. From e.g. Swedish research it is quite evident that the central directives, ordinances etc. failed to achieve the necessary redistribution of funds and teacher practices required to make such a development come true (cf. e.g. Wallin 1991).

<sup>15</sup> Cf note 5.

<sup>16</sup> The discussion following the paper by Althusser (1970) on ideology and the ideological apparatuses of the State is pertinent as an example. It was stated that Althusser regarded the teachers as more or less helpless victims instead of presenting recipes for how teachers could ameliorate the situation. But, if teachers are regarded as agents with at least potential influence to change the situation, then it follows that teachers could also be the target of critique (cf. Kallos 1980; 1981).

<sup>17</sup> It is illuminating to recall the critiques of the so called Tyler-rationale of curriculum planning and to remember the discussions concerning behavioral objectives during the seventies. The devastating critique then levelled against attempts to treat the school as a goal-rational organization now seems to be

During the eighties it became increasingly clear that decentralization that was to produce higher efficiency also was to be accompanied by cuts in the economy. Decentralization thus became associated with local administration and allocation of reduced resources implying that the municipalities and the schools now had to act as their own “butchers”, which of course gave a new meaning to concepts like autonomy and teacher responsibility.

The development discussed here was in principle governed by the Social Democrats in alliance with primarily the Liberal and Centre Party. At the end of the period the political alliances changed with a mounting critique from the left as well as from the neo-liberal right.

The conservative coalition Government that came into power in 1991 has acted very rapidly in the field of education as indicated by our previous description. On the basis of decisions taken before the elections it has in important respects used its power to try to change the ideology and the concrete realization of Sweden’s school policy. Decentralization to ensure efficiency in establishing equivalent educational standards today is changed into the slogan: decentralization to ensure freedom of choice. Sweden’s economic situation calls for drastic cuts in the budget. The system of financial support from the state has been changed once more. The Social Democrats suggested and Parliament decided upon a system whereby a lump sum was given to the municipalities but still a sum that was to be used exclusively within the education sector. The new government proposed and Parliament decided in 1992 that the state financial support to the municipalities should be given as a total sum. The municipalities thus not only have to allocate and re-allocate funds *within* the educational sector, they now have to make priorities between, for example, the social sector and the education sector as well as setting priorities within each of them. The rules of this game still narrow what a municipality may do but it becomes increasingly clear that the financial status of the schools begins to differ markedly between municipalities<sup>18</sup> thus threatening the uniformity of the compulsory comprehensive school. Since there are no rules governing class-size, resources for remedial teaching, local school development for example, it is to be expected that wide differences will occur in such areas within and between municipalities. The cuts in school expenditures at the level of the municipality differ between municipalities but will in all probability amount to appr. 10% per

---

forgotten. The numerous studies that were the basis for a general critique of the goal-paradigm likewise do not seem to carry weight anymore.

<sup>18</sup> The state financial support to the education sector in the municipalities covered approximately 45–48% of the total expenditures. Even before 1992 it had become evident that rather large differences existed between the 284 municipalities in Sweden (Kommunala jämförelsetal 1992). The decentralization process and the changed systems of state funding have made it increasingly difficult to assess resource allocation at the level of the municipality. Furthermore variations within the municipalities probably have increased as a result of a decentralization process at the level of the municipality whereby school districts have gained an increased autonomy concerning how their funds are to be allocated.

year during the next three year period. On the other hand schools are encouraged to develop their own profile and the right to choose between schools is emphasized. At present very few parents apparently use this freedom but international experience indicates that such a policy at least in the long run increases social segregation.

The government has also announced its plan to introduce an individual school voucher system to further strengthen the ideology of freedom of choice. No concrete proposals in that direction have, however, been presented. In some municipalities such a system is already discussed. Similar principles are advocated in relation to the childcare system. In the health- and social sectors systems allowing for privatization are introduced also allowing contractors to be used in those areas. It is accordingly quite clear that neo-liberal market principles are to be applied extensively in the public sector in general, that is, also in relation to the school system.<sup>19</sup>

The proposed new curriculum guide for the comprehensive school emphasizes subject learning. Knowledge and skills are to be promoted while at the same time the role of the school as a socializing agent is de-emphasised. Furthermore, the views of what is to be considered as relevant knowledge and skills differ politically. Equivalence of educational standards is something that is only rarely talked about today. The issue of what is to be learnt and taught in the schools is discussed even less. But the selection and classification of what is to count as valid knowledge is, however, still of primary concern if the school is to be regarded within the context of society. The new curriculum guide in this respect implies a shift towards the interests of an elite, thus reducing the rather feeble earlier attempts to describe and discuss knowledge and its classification in terms of the interests of the working-class.

It is, of course, too early to describe the effects of the new policies. One alarming fact, however, seems to be quite evident already. The economic cuts in education will have quite visible effects. There seems to be no guarantee that those cuts do not produce increased inequalities within and between municipalities threatening primarily lower income families and their children. There are no signs at present that the government seriously is concerned with this problem. The policy carried out so far in regard to the education sector very markedly is based on confrontation and arrogance. A long tradition of consensus seems to have come to an end.

## What about the teachers' conditions of work?

It is quite clear that it is appropriate to describe changes in the school system in Sweden during the seventies and the eighties from the perspective of the teachers. It is equally clear that a teacher perspective is somewhat irrelevant at present. The

---

<sup>19</sup> Brian Simon (1990) has noted that already Adam Smith was against the application of market economic principles within the school system noting that such efforts at best could create pseudo-markets.



ideological shift and the proposed changes in the school system puts other issues in the fore. Bearing this conclusion in mind it is, however, still important to discuss and analyze teachers and their situation. Today, one may ask if teachers are going to rebel against the changes now imposed? Today one may ask what (if any?) are the professional ethics within the teacher corps that would force them to come out and openly criticize the attacks on the public sector in general and on the schools in particular? At present the voices of dissent are few, although the teacher unions have rather lamely protested against some of the proposals by the government. It is in some respects a rather curious situation characterized by an almost stunned silence or perhaps even signifying a state of shock due to high unemployment figures (not yet threatening the teachers) and an economic crisis and vigorous attacks on the welfare state (not primarily threatening the teachers).

We have noted that decentralization and governing through goals and results necessitated a relative upgrading of the teacher force. This in its turn implied that teachers were discussed as professionals and their relative autonomy was emphasized. In this section we will discuss some aspects of that particular issue.

The literature on professions is abundant. Regardless of the theoretical point of departure chosen it is, according to our views, hardly relevant to include teachers (in the Swedish comprehensive school) within the professions. This is true historically and at present. The emphasis on the need of a highly qualified and professional teacher force during the eighties is, if it is to be regarded as part of a professionalization process, not primarily a "professionalization project" demanded by and rooted within the teacher force. It is a project initiated from above.

We furthermore hold that the problem of legitimacy – commonly associated with notions of professionalism – is not primarily a problem for the teachers. In relation to discussions concerning falling standards – a notion often used by conservatives as part of a critique levelled at Social Democratic school policy and State monopoly in the education sector – Lundgren (1987, 9) stated:

Even though some indications can be seen of a falling standard in some countries ... on the whole the number of studies that can prove that education is undergoing a crisis are few and far between. It seems, therefore, that criticism of education and the concern for the quality of education find their roots in decreasing confidence in education. Decreasing confidence or dwindling legitimacy seem to constitute one of the major challenges for teachers.

If we look upon the reform decisions described in this paper it seems that the problem of legitimacy – if there is such a problem – concerns the school itself as a State apparatus. It is the shift from centralized measures to a declared local autonomy that implies that the centre is attempting to transfer the problem of legitimacy to the periphery: to local authorities and in the last instance this becomes a major challenge for teachers.<sup>20</sup> Do teachers accept the alleged transfer of authority

---

<sup>20</sup> In this context it is helpful to remember the theoretically sound notion that the authority and legitimacy of teachers is delegated and that it first and foremost must be regarded as pedagogic (Bourdieu &

and its accompanying responsibilities? The answer to this question seems to us to pose the major challenge for teachers. If and when teachers accept the shift they are also accepting the professionalization project and the challenge will then be to identify and develop that project by themselves.

The alleged shift in authority was accompanied by ideological and material changes in the conditions of teacher work which we have described in the earlier sections of this paper. To a certain extent some of the changes were at least to some degree in accordance with demands raised by the teachers. Thus the changed system whereby special funds were allocated to local school development and in-service training at least increased the possibilities to combine teaching with activities that might well be associated with a professionalization process.

Organizationally the introduction of so called work units represents a material change in the work conditions. But, this was a change enforced upon teachers. Cooperation was institutionalized to permit joint planning and a sharing of experiences and ideas. The decisions concerning work units were difficult to implement especially at the senior level of the comprehensive school dominated by the subject teachers who saw small gains in cooperation with teachers in other subjects than their own. From the point of view of the professional project the work units were supposed to strengthen the pedagogical aspect of teacher work and resistance primarily came from those teachers whose identity was primarily associated with the subject. It should be noted that the decisions concerning work units were organizational. Originally the work units were supposed to necessitate collaboration between teachers in work teams sharing responsibilities and relaxing the concept of the school class institutionalizing flexible grouping. The teachers were negative towards such a regulation of teacher work and the full pedagogical implications of the ideas behind the work units were thus never enforced.<sup>21</sup> In its turn this in many instances meant that the teachers regarded the work units only as a formality (cf. Kallós 1985). Flexible grouping was, however, not forbidden but it was and still is rarely used.

Another material and mainly organizational change of teacher work conditions was the municipalization of the teacher force which was negatively regarded by the teachers as a threat in relation to their perceived autonomy. They feared that local politicians and rectors would exert an undue influence, especially since the discussions concerning municipalization also coincided with proposed further regulation of the teacher work load. It is important to note that impositions in the domain of teacher autonomy were rejected very vigorously. In reality the attempts

Passeron 1977). The question of legitimacy thus must be regarded in relation both to the delegating authority and to the teachers.

<sup>21</sup> Those ideas were, however, supplemented by the regulations included in the 1980 national curriculum guide where the concept of a local work plan was introduced. Such plans should rest upon the joint planning and the pedagogical discussions within the work units. It is doubtful whether the local work plans in reality have been formulated in close relation with the work units.

to regulate teacher work was opposed on two grounds by the teacher unions. On the one hand it limited teacher control of work outside the classroom and accordingly increased employer control over teacher time for pedagogical planning etc. This may be seen as an impairment in relation to previously existing conditions. That critique is easily understandable. On the other hand, the proposals were opposed with reference to the fact that teacher work is an intellectual activity and that all attempts to regulate such activities is fundamentally unsound and unwise. This is somewhat harder to swallow. It presupposes that teacher work – as it is actually carried out – is intellectual work. We hold that this is at least arguable. The question to be answered is how teachers have used the autonomy which they perceived as threatened.

The division and distribution of labour among teachers which was rather fixed, is today in principle more flexible. The decisions to change teacher preservice training, thereby introducing overlapping teacher categories, the changes in lesson allocation introduced in the 1980 national curriculum guide are some of the changes made, that might increase teacher control of work by reducing existing boundaries in regard to distribution and division of labour. On the other hand, the curriculum guide now under debate contains proposals that contradict some of the earlier tendencies, especially in regard to a division of labour in relation to subjects. At the same time the proposed new curriculum guide contains more specific regulations concerning the division of labour between teachers, headmasters and other school personnel. It remains to be seen how the changes discussed here will affect teacher control over distribution and division of teacher work.

Teaching in the comprehensive school is, at least at the level of ideology, work for which teachers are held professionally responsible. The work of teachers may be described as series of produced activities, but the responsibilities are in most cases linked to the results of those activities in terms of pupil learning. What are the different strategies or specific teaching methods to choose from in planning and executing the activity called teaching that will produce the desired results in terms of pupil learning?<sup>22</sup> If teaching furthermore is considered as an activity that should rest on “science and tested experience” that science and that tested experience should at least have been identified.

On the one hand the science in question could be identified as the academic discipline which corresponds to the school subject. But the relations between academic subjects and school subjects need to be explored and subject oriented didactical studies are still rather scarce, although this field has made rapid advances in Sweden during the last decade. Such didactical work in Sweden is, however, rarely accepted as doctoral theses within other disciplines than education (pedagogy). Furthermore subject courses in academic disciplines as part of a

---

<sup>22</sup> About seventy years ago Dewey (1922, 144) had the following to say about professionalism in teaching: “A friend has been accustomed for many years to urge that there exists only one sure measure for the real progress of education. The test, he has said, is the possibility of bringing suit at law to compel payment of damages by educators to educatees for malpractice. There being no such possibility at present, there is no science or profession of education in existence.”

teacher preservice program can never be the basis of that knowledge monopoly which is considered a key aspect in definitions of professions. The subject knowledge of teachers is shared knowledge where the teachers in the schools will be ranked rather low in comparison to those working in the subject departments at the universities and even in comparison with other groups that have studied for example, chemistry, mathematics or literature.<sup>23</sup>

On the other hand the science in question might be identified as the academic discipline education (or pedagogy). But preciously few teachers in the comprehensive school have been involved in research in other capacities than as subjects. A number of Swedish teachers have been engaged in research as doctoral students but have in that process been resocialized and left their jobs as teachers to become high ranked school administrators, teacher educators or even professors of education. The local development work initiated in the early eighties could perhaps be regarded as a small step towards the recognition of the importance of teacher based research activities.

What about “tested experience”? Teachers have always stated that they possess a unique knowledge which is based on experience. In teacher training school based practice has always been considered as extremely important.<sup>24</sup> The suggestion by the conservative government in Sweden that teachers ought to be certified only after a trial period as teachers for a year is a further illustration of the emphasis put on practical experience. A Swedish survey of teachers’ opinions (Marklund 1988) demonstrated that teachers hold that very few persons except teachers have but slight knowledge about what it is to be a teacher. The language of those experiences has, however, not been developed in such a way that it can be used publically and furthermore teacher credibility in terms of an acceptance of their exclusive experiential knowledge has not very often been accepted by decision makers. Teachers themselves have not to any considerable extent tried to develop their practical experience into an experience based research and study of teaching. It is also somewhat symptomatic and sad that “theory” as a concept in teacher education and in teaching in many instances often is defined as “impractical”. No small wonder that Hargreaves (1984), in describing communication patterns between teachers states, that “experience counts and theory doesn’t”. The language of “the tested experience” seems to be an everyday language more than a professional language.<sup>25</sup>

We may finally ask if the attempts to strengthen and emphasize the professional character of teacher work originating primarily in the period when Sweden had a

---

<sup>23</sup> Interestingly enough the concept “quackery” which is closely connected to the concept of professionalism is used among Swedish teachers in describing a teacher who teaches in a subject where she or he has no academic training. The term is never used in relation to lack of formal training in regard to teaching methods, pedagogy or to lack of teaching experiences as such.

<sup>24</sup> It has struck us that the experience a teacher student has had for a considerable time as a pupil in the schools, and her or his practical knowledge as a former pupil is not particularly valued in teacher education. It is regarded as something quite different and particular to be “on the other side of the teacher’s desk”.

<sup>25</sup> Lundgren (1986, 135) notes that his interviews with school leaders clearly demonstrated their lack of an adequate or specific and precise language to use in describing e.g. the problems they encountered in their work.

Social Democratic government today is changed into a neo-liberal professionalization project whereby teachers are to be transformed into knowledgeable entrepreneurs. The monopoly of the professionals is in such a situation replaced by competition between school companies and school entrepreneurs. As always, business efficiency and industriousness will count.

## References

- Althusser, L. (1970). Ideology and ideological state apparatuses. In L. Althusser (1971). *Lenin and philosophy, and other essays* (127–186). New York: Monthly Review Press.
- Arbetsmiljöverket (2014). *Jobbhälsindex. Jobbhälsobarometern 2013* (Work Health Index. Work Health Barometer 2013) Delrapport Jobbhälsindex 2013:3.
- Benn, C. & Simon, B. (1970). *Half way there. Report on the British comprehensive school reform*. London: McGraw-Hill.
- Bemstein, B. (1971). On the classification and framing of educational knowledge. In M.F.D. Young (Ed.). *Knowledge and Control* (47–69). London: Collier-Macmillan.
- Boucher, L. (1985). Teacher unions: Some Swedish perspectives. In M. Lawn (Ed.). *The politics of teacher unionism. International perspectives* (141–157). London: Croom Helm.
- Bourdieu, P. & Passeron, T.C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage Publications.
- Carlgren, I. (1993). *A Swedish curriculum backlash?* Paper presented at the First Comparative Policy Seminar in Uppsala April 22–24, 1993 on "New Policy Contexts for Education: Sweden and United Kingdom."
- Dewey, J. (1922). Education as religion. In J. Dewey. (1940). *Education Today* (144–149). New York: G P Putnam's Sons.
- Erixon, P-O., Frånberg G-M. & Kallós, D. (Eds.). (2001). *The role of graduate and postgraduate studies and research in teacher education reform policies in the European union*. Umeå: European Network on Teacher Education Policies (ENTEP).
- Goodson, I. & Lindblad, S. (Eds.). (2011). *Professional knowledge and educational restructuring in Europe*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Hargreaves, A. (1984). Experience counts, theory doesn't: How teachers talk about their work. *Sociology of Education*. 2, 244–254.
- Kallós, D. (1980). On educational phenomena and educational research. In W. B. Dockrell & D. Hamilton (Eds.). *Rethinking educational research* (140–152). London: Hodder & Stoughton.
- Kallós, D. (1981). The study of schooling: what is studied? why? and how? In T. S. Popkewitz, & B. R. Tabachnick (Eds.). *The study of schooling* (31–61). New York: Praeger.
- Kallós, D. (1982). *School and curriculum reforms in Sweden: Theoretical considerations*. Pedagogical Bulletin 8, Lund: Department of Education, University of Lund.
- Kallós, D. (1985). *Arbetsenheter och arbetslag i grundskolan*. Pedagogiska Rapporter 1985:40, Pedagogiska institutionen. Lund: Lunds universitet.
- 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. (Why is it so extremely difficult to establish research and doctoral studies directly related to teacher education and pedagogical work? On the misuses of power, deceit and other unsatisfactory state of things). *Pedagogisk Forskning i Sverige*. 14, 3, 237–249.
- Kallós, D. & Lundgren, U.P. (1979). *Curriculum as a pedagogical problem*. Stockholm: CWK Gleerup/LiberLäromedel.

- Kallós, D. & Selander, S (1993). Teacher education, reform strategies and professional reorientation – the Swedish case. In T. S. Popkewitz (Ed.). *Changing patterns of power: Social regulation and teacher education reform in eight countries* (215-267). New York: State University of New York Press.
- Kallós, D. & Lindblad, S. (Eds.). (1994). New policy contexts for education: Sweden and United Kingdom. Umeå Universitet, *Educational Reports*. 42, 140–168.
- Kallós, D. & Nilsson, I. (1995). Defining and re-defining the teacher in the Swedish comprehensive school. *Educational Review*. 47, 2, 173–188.
- Kommunala jämförelsetal. (1992). *Jämförelsetal för skolväsendet 1991*. Kommunala jämförelsetal 1992:2. (Comparative figures concerning the school system 1991.)
- Lindblad, S. & Popkewitz, T.S. (2004). *Educational restructuring: International perspectives on travelling policies*. Cheltenham Ct: Information Age Publishing.
- Lindblad, S. & Wallin, E. (1993). On transitions of power, democracy and education in Sweden. *Journal of Curriculum Studies*. 25, 1, 77–88.
- Lindblad, S., Lundahl, L., Lindgren, J. & Zackari, G. (2002). Educating for the new Sweden? *Scandinavian Journal of Educational Research*. 46, 3, 283–303.
- Lundahl, L. (1989). *I moralens, produktionens och det sunda förnuftets namn. Det svenska högerpartiets skolpolitik 1904–1962*. Lund: Pedagogiska institutionen, Lunds universitet.
- Lundahl, L. (1990). New variations on old themes: The Swedish conservative party and the battle over comprehensive education 1900–1985. *Journal of Education Policy*. 5, 2, 157–166.
- Lundahl, L., Erixon Arreman, I., Holm, A-S. & Lundström, U. (2014). *Gymnasiet som marknad (Upper secondary school as a market)*. Umeå: Boréa.
- Lundahl, L., Erixon Arreman, I., Holm, A.-S. & Lundström, U. (2013). Educational marketization the Swedish way. *Education Inquiry*. 4, 3, 497–517.
- Lundgren, U.P. (1986). *Att organisera skolan. Om grundskolans organisation och ledning*. Stockholm: Liber.
- Lundgren, U.P. (1987). *New challenges for teachers and their education*. Strasbourg: Council of Europe, Standing Conference of European Ministers of Education, M ED-15-5.
- Lärarnas Riksförbund (2012). *Svenska lärarlöner i ett europeiskt perspektiv*. (Swedish teacher salaries in European perspective). Stockholm: Lärarnas Riksförbund.
- Lärarnas Riksförbund (2013). *Lärarnas Riksförbunds arbetsmiljörapport. Genomförd bland lärare våren 2013* (The National Union of teachers in Sweden: Working environment report. Investigation conducted among teachers in spring 2013). Stockholm: Lärarnas Riksförbund.
- Marklund, I. (1988). *Att vara lärare i grundskolan. Om hur lärare ser på sin yrkesroll och arbetsmiljö*. Stockholm: Skolöverstyrelsen R 88:37.
- Nilsson, I. (1987). *En spjutspets mot framtiden. En analys av de svenska enhets- och grundskolereformerna i utländsk vetenskaplig litteratur 1950–1980*. Lund: Pedagogiska institutionen, Lunds universitet.
- Nilsson, I. (1989). ‘A Spearhead into the future’. Swedish comprehensive school reforms in foreign scholarly literature 1950–80. *Comparative Education*. 25, 3, 357–362.
- Prop. (1988/89:4). *Skolans utveckling och styrning*. (The development and governance of the school. Government bill presented to Parliament).
- Prop. (1989/90:41). *Regeringens proposition 1989/90:41 om kommunalt huvudmannaskap för lärare, skolledare, biträdande skolledare och syofunktionärer*. (Government bill presented to Parliament concerning the municipalities as principals over teachers, school leaders, assistant school leaders and educational and vocational counsellors).
- Prop. (1990/91:18). *Regeringens proposition 1990/91:18 om ansvaret för skolan*. (Government bill presented to Parliament concerning the responsibility for the school).
- Prop. (1991/92:75). *Regeringens proposition om lärarutbildning*. (Government bill presented to Parliament concerning teacher education).
- Prop. (1991/92:95). *Regeringens proposition 1991/92:95 om valfrihet och fristående skolor*. (Government bill presented to Parliament concerning freedom of choice and independent schools).

## SKOLA, LÄRARE, SAMHÄLLE

- Prop. (1992/93:230). *Regeringens proposition 1992/93:230. Valfrihet i skolan.* (Government bill presented to Parliament concerning freedom of choice in the school).
- Simon, B. (1990). *The future in education: Which way?* (Centenary Lecture 25th September 1990). Newcastle upon Tyne: University of Newcastle upon Tyne, School of Education.
- SOU (1978:65). *Skolan. En ändrad ansvarsfördelning.* (The School. A changed division of responsibilities). Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU (1988:20). *En förändrad ansvarsfördelning och styrning på skolområdet.* (Changed responsibilities and governance in the school sector). Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU (1992:86). *Ett nytt betygssystem.* (A new system of grading). Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU (1992:94). *Skola för bildning.* (A school for education). Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU (1993:2). *Kursplaner för grundskolan.* (Syllabi for the comprehensive school). Stockholm: Allmänna förlaget.
- UbU (1990/91:4). *Utbildningsutskottets betänkande 1990/91:UbU4. Ansvaret för skolan.* (Report by the Standing Committee on Education concerning the Government proposal The responsibility for the school).
- Wallin, E. (1991). The comprehensive school - the Swedish case. *European Journal of Education.* 26, 2, 143–154.





# The end of the modern in teaching? Implications for professionalism and work

*Martin Lawn*

## Preamble: The beginning or the end? Teaching in the late 20th century and early 21st century<sup>1</sup>

In its prime in the 1980s, the International Sociology of Education Conference at Westhill, Birmingham, was the new home for the rapidly growing number of UK sociologists of education, and visitors from Europe, Australia and the US, publishing school ethnographies, policy and politics of education. New subjects and new interpretations filled its seminars. It was there that I met Sverker Lindblad, the first Swedish educational researcher that I had met face to face. Through our conversation at Westhill and at the AERA meetings, we found a common interest in our national policy contexts, and in their apparent convergence, which was especially the case in the parallels between a Thatcherite Britain and a newly Conservative Swedish politics, and their education policies. It was from a conversation in San Francisco at the 1992 AERA meeting that we decided to try to organize a joint seminar between the UK and Sweden, which met in Uppsala at Easter 1993. The seminar involved key policy researchers from both countries, and two years later, a second seminar was organized at Kings College, London, which extended and developed our analyses.

My own contribution to the seminar was about the significant breaks that had occurred in the work of teachers in England and in the relation of teachers to the state. This was part of a series of papers and chapters I wrote at the time about the rapidly changing nature of teachers work in the neo-liberal governing of English education – with subjects like “Cultural Change and the Labour Process”, “The Political Nature of Teaching: The Shifting Idea of the Good Teacher”, “Manufacturing Identities in Teaching”, “The Puzzle of the Public: (Re) constructing the teacher within the public service” and “Restructuring, Redesign and the new Social Space of Teaching”. The Uppsala meeting, and a series of consequent visits to the University of Umeå were important in extending the range of my thinking about the shifts in teaching. From the meeting with Sverker and our

---

<sup>1</sup> The text following this introduction was first published in D. Kallós and S. Lindblad, S. (1994). (eds.). *New policy contexts for education – Sweden and England*. Umeå: University of Umeå Press.

planning of the joint seminars, my methodological nationalism began to fragment and crack, and Sweden played an important part in that process. It was not a sudden process and the arrival of transnational and cosmopolitan subjects in my research took some time, but it started then.

“The End of the Modern in Teaching” focuses on the end of the social democratic conception of the teacher and the state, expressed in England as the end of professionalism and the redesign of work. It viewed the arrival of local school management as a herald for the arrival of a major attack on teachers’ pay and conditions. Work was redesigned and differentiated. An uneven process had begun in which a range of experimental, market based and overlapping emergent projects in schooling had teachers in their sights. The very idea of the teacher that we were still familiar with in the early 1990s was breaking down, and its relation to management, and to tight evaluation, had placed it in new contexts of work. The paper argued that the post modern teacher operated in a new kind of work, stripped of meaning, fragmented, and newly contained within the local. What the paper did not do, and could not foresee, was the rise of new private companies owning or managing schools and the rapid rise of the commodification of public sector education.

Again there are new parallels today between Sweden and England, a similar policy context which cannot be viewed just as nationally bounded, and yet with particularities which the countries share. In a way that begins to break down the very idea of a national system with responsible teachers, Swedish school companies operate in both countries and profit from contracts given them by the state, which are difficult to take back. So, the conversation in San Francisco in which Sverker and I thought about how we could study policies in education in our two countries echoes around today. Can we still take the same subjects and study them in two different places and times, or have the subjects themselves begun to dissolve and fragment, and have they flowed across old fixed borders? President Clinton once said that if a problem was to be understood, then it was important to “follow the money”. This would be a new lesson for any proposed future Swedish-English seminar on contemporary education policy. This seminar would, I am sure, be as useful and interesting as the meeting in Uppsala and London twenty years ago.

## Introduction

A major period in the development of teaching, its professionalism and work processes, might be coming to an end in England. It was a period in which a modern system of education was established by a social democratic movement within a particular cultural and organisational framework defined by its “Englishness”. This period came into being in the immediate post war, established itself in the 40s, 50s and 60s, and began to take a number of severe shocks in the 70s. The education service was often described as a collective partnership between local and national government and teachers. This idea of partnership was in part mythological, built around the idea of a peculiar “Englishness”, a post war myth

about real democracy as opposed to continental dictatorships, and it involved a permitted decentralisation of the system in which the appearance of autonomy disguised a form of “indirect rule” from the centre.<sup>2</sup> In this period of “autonomy and partnership”, the involvement of teachers in the governance of education was described as professionalism; this was seen by contemporary observers as a right as well as a responsibility.<sup>3</sup> In recent years, especially since the 80s and the Thatcherite turning over of education in the 1988 Education Reform Act (and subsequent legislation), the myths and mock traditions of the partnership have been exposed. One consequence of the restructuring of teachers’ work (post-ERA emphasis on performance and productivity in a market) is the redesignation of the idea of teacher professionalism and the relationship between that idea and the labour process of teaching.<sup>4</sup>

In this essay,<sup>5</sup> I want to draw attention to the contradictory nature of the relation between teachers and the rise of modern work in the postwar period, in particular the way in which the progressive social and education policies many teachers supported, delivered a labour process which controlled and tried to determine them. This labour process owed a lot to the contemporary shift towards “Fordist”<sup>6</sup> methods of production and the employers’ way of managing teachers. However, post war modernism may also be seen as a continuation of a project to incorporate public sector professionals, including teachers, into the welfare functions of the state, not just a method of production. Underlying this essay is an interest in the way in which teachers, no longer able to bargain collectively and with no semblance of a joint project for a fairer society with a corporatist state, may make some gains at school level but will have lost a sense of progress.<sup>7</sup> In this paper, I look firstly at the association of particular kinds of labour processes with the postwar rise of modern schooling and secondly, try and discern the implications for teachers of the new labour processes emerging after the 88 Education Reform Act.

## The modern teacher

The post war period in the education system is the key period in the definition of the modern teacher. Its roots lay in the developing social democratic idea of the

---

<sup>2</sup>i.e. the British idea of ‘indirect rule’ by financial regulation etc. (Lawn & Ozga 1986).

<sup>3</sup>The classic example of this was A. Tropp (1957).

<sup>4</sup>Teacher professionalism is not a fixed idea, it is situational and relational, it has contradictory aspects (progressive and conservative) and it is not homogeneous.

<sup>5</sup>This is a revised but still incomplete version of a paper given at the International Sociology of Education Conference at Sheffield, Jan. 1993.

<sup>6</sup>Fordist production is characterised as a system of mass production, sustained by mass markets; in this paper the term Fordism is used to describe the pervasive influence of ideas of mass production and its associated labour process in ‘industries’ outside the mass manufacturing sector (see Sayer 1989).

<sup>7</sup>The author’s assumptions, which lie behind this statement, cannot be reflexively engaged in here but involve an attempt to understand the relation between myth, biography and progress in and around teaching.

teacher, the education system and the state, beginning around the first world war, which is one of the main influences on the idea of a public service, post second world war. For example, Sydney Webb (1918),<sup>8</sup> the Fabian thinker, described the relation between a new government function of a “systematic education”, the large number and special knowledge of teachers and their claim to

exercise a professional judgement, to formulate distinctive opinions upon its own and cognate services, and to enjoy its own appropriate share in the corporate government of its working life. (Webb 1918, 3)

It is this description of the teachers taking “an increased measure of corporate responsibility” for the running of the service (partly to mitigate a state bureaucracy) which has a striking resonance in the postwar period (the 40s and 50s). Webb was arguing for the cooptation by the state of a large and growing group of workers who had to be turned away from working for the rich and powerful and towards “the entire community” viz.

it is the duty of each profession to take the needs of the whole community for its sphere ... it must claim as its function the provision of its distinctive service wherever this is required, irrespective of the affluence or status of the persons in need ... it must emphatically not regard itself as hired for the service only of those who pay fees and it must insist therefore on being accorded by public authority and where necessary at the public expense, the opportunity and the organisation that will enable this full professional service being rendered wherever it is required. (Webb 1918, 8)

Teachers had to serve everybody and be given the means to do this. Webb went onto propose that the Teachers’ Registration Council became a Standing Advisory Council to the Ministry of Education and that every Local Education Authority (managing the education service in the localities and regions) be statutorily required to appoint a Local Advisory Committee, representative of all grades of teachers to be nominated by the local professional associations.

Webb’s contribution lies in his thinking about the nature of the corporatist structure of the modern state, yet other factors described elsewhere also helped shape this state in practice, not least of which was the postwar arrival of the Labour Government,<sup>9</sup> the urgent need to rebuild the schools (with a scarcity of resources), the implementation of a new education system and the shortage of teachers. Most of all perhaps was the creation of the welfare system, which incorporated education within the distribution of benefits, following the success of the schools as agents of welfare in the preceding wartime (Lawn 1987b). It is this association with the emerging welfare services which probably affected teacher’s work the most, not only with its prevailing sense of public service (now consolidated into this welfare

---

<sup>8</sup> The Fabian Society was a pressure group within the Labour Party for gradual social change.

<sup>9</sup> Even in the 60s, it was possible for a Labour Minister, Crosland, to re-state the same position, ‘We are educational politicians and administrators, not professional educationalists’ quoted in Kogan, M (1971).

version) and new pedagogical styles (crude ideas of a child-centredness etc. ), but in the nature of its labour process. For example, it has been argued that:

We built public services on the assumption of certainty for a world in which the problems faced were known and the challenges clear ... so we built services on a uniform basis, limiting choice, and we built an enclosed organisation that limited public access and public input in the process of decision-making. (Stewart 1991, 718)

This service was organised, Robin Murray and others have argued, by a clear link between fordist methods of production and the social democratic state i.e. the idea of the standard product was given a democratic interpretation as the universal service to meet basic needs (Murray 1989b). I want to review some of the features of a fordist system of production to see if it fits this post war modern service. Fordism is a way of describing a system of mass production to produce a standardised product, and it has these characteristics most associated with it: centralised planning, rigid organisation, redesigned and directly managed tasks, flowline production and scale economics of production. A consequence of this system was the way in which the work of the employees was arranged; it was characterised by a mental/manual divide between workers and managers, fragmented and repetitive tasks, hierarchical organisation and determined by rulebooks. It involved a high labour turnover, shopfloor resistance and growing unionisation.

Teachers worked in a labour market defined by national salary scales, low unemployment and flattened promotion hierarchies; they were employed by steadily growing local and regional employers in an expanding system (in its early period) and trained uniformly. It could be argued that some of the fordist methods of production were present in the postwar period i.e. bilateral schools, and their successors, the comprehensive schools, seem to have been popular choices in some country and urban areas because they allowed a wider provision of amenity with cheaper costs due to the scale of provision. In primary schools, it is not so easy to see the scale economics of production, perhaps this occurred in the relations of production in the immediate area. i.e. in the way the local authority determined and rationalised its services around and in them. There was a rise in the hierarchies of work but this tended to build a simple set of hierarchies to replace autocratic rule by headteachers. It is possible to see the schooling process as a system of flowline production especially as the school and local organisation of education services began to be seen as a whole (rather than as it was with the prewar elementaries as an end in itself and delivered in a simple school system), however it was not a complex flowline system. Certainly this period is associated with widespread unionisation in teaching and in its later decades, strong resistance by the unions and elements within them. Comprehensive schools had management structures (due to the scale and the task) which were complex; they had job redesigned functions, new

specialisation and skills, they were hierarchical and often bureaucratic.<sup>10</sup> The evidence on the production process is mixed. They were associated with experimentation (though this may not have been commonplace) and increased assessment; with quantity and with quality; with curriculum change and with prescription. It could be seen as an inadequate method of production – producing a standardised but flawed product, raising the quality of the standard product but not being able to create new and varied products if there was a demand for them. If the heightened form of fordism within education is comprehensive schooling, the two forms (social democracy and its fordist methods of mass production) declined together in education. The attack on comprehensivisation was based on its standardisation (lack of choice) and the ineffectiveness of its method of production (the quality of its product), both these criticisms were applied to any nationalised industry in this period, certainly the public service industries.

However, with a post war crisis of supply and of reconstruction, the teachers were able to develop an autonomy over aspects of their work. There was a constant postwar movement of upskilling teachers, with a gradual rise in inservice courses, post certificate and higher degrees and the creation of an all-degree entry into teaching. This seems at odds with a fordist production system, dependent upon a split between the managers and workers; in this sense, fordism was incomplete in schooling because there was an element of work, common in the public services, in which the employees were the implementers of the social democratic ideal themselves. They were partly creators of the system, not just the employees of it.<sup>11</sup> For example, the leading edge of comprehensive reform was composed of sections of teachers and one of its major arenas was in the main teacher union amongst the teachers or in the political and educational groups they were part of. The modernist professional debate over the form, content and purpose of education was one teachers took part in and also created. In other words the system of production was a byproduct of the social democratic reforms they began to support.

In education, the system began openly to fail when it could no longer deliver or when its ideological foundations were impossible to sustain. The growth of alternative sources of expertise, Treasury controls and revenue crises, contraction and growing public sector unrest were all part of this decline of the corporate state in education. Collective bargaining was shaped by periods of economic restraint, by secret concordats on the acceptability of pay offers (from the Secretary of State for Education, the government minister in charge of the Department of Education) by a shift to public service block grants (and not special education grants), by the introduction of Department of Education and Science representatives in the process and, on the teacher's side, by the dominance of the majority union (and its priorities) in the negotiations. The official machinery, the national panel of

---

<sup>10</sup> This contrasts with the image of the comprehensive sold to teachers as a collegial institution, a form of professional advancement, contrasted with unionisation (CCCS 1981).

<sup>11</sup> For example, the influential National Association of Labour Teachers argued, in June 1952, that the establishment of comprehensive schools was a prerequisite for the creation of social democracy – quoted in Fenwick, 1976.

employers and teachers (Burnham), began to lose its credibility as a forum for collective bargaining on pay as it became overshadowed by wider disputes over government pay policies and public expenditure cuts (Saran 1989). The shape of collective bargaining post-war was increasingly dominated by central government pressures, intervention and regulation.

The intellectual origins of the key role for teachers in the creation of the modern, social democratic state lay in the writing of Webb (and others) but their practical origins lay in the war and post-war period; a period when mass production in Britain was at its height.

## The post modern teacher

The arrival of the market marks the end of the modern period. In the ideology of the market, professionalism (or the degree of control exercised over work) may be viewed as neither beneficial nor cooptive; instead it is seen as an interference in the market or as an attempt at unfair monopoly by the teachers, part of the old corporatist state. So, professionalism is first seen, by the Right, as a form of producer capture of the public service. The modernist professional debate over the form, content and purpose of education will not be translated to the post-Education Reform Act market. Professionalism as an employer discourse has almost entirely disappeared; this is a sign of its lack of positive significance to the postmodern time. The overtones of a responsible group, working with the state, are no longer valid. Professionalism is now being redefined as a form of competent labour, flexible and reskilled: it will operate a regulated curriculum and internal assessment system in a decentralised external school market. The dominant version is now a notion of individual responsibility and incentive reward legitimated by the Citizen's Charter<sup>12</sup> idea of efficient service and performance incentive. (Yet curriculum and professional autonomy were once linked closely together so that a reduction of control over the former would inevitably weaken the latter.) The decentralisation of the service has begun to redefine professionalism, for example in the Citizen's Charter it is already beginning to appear as defined by parent's rights and by the emphasis on efficient service. The Charter also links service standards and pay reward so that a professional standard of work can be seen to be moving from a collective responsibility to an individual's performance. The new Pay Review Body for teaching is part of the Charter strategy for all the public services. As the LEA's are moving away from direct control of schools and the school governors will be able to operate with some freedom in a local labour market, the Pay Review Body<sup>13</sup> will guarantee the basic pay structure and

---

<sup>12</sup> The Citizen's Charter operates across the public services and is a recent Conservative policy which views the citizen as a consumer and defines performance indicators for the user of all public services, sometimes rather crudely.

<sup>13</sup> The Pay Review Body is the post collective bargaining (Burnham) panel which decides the broad framework under which teachers are paid. It is strongly influenced by government direction and under direct appointment. It currently focusses upon merit and flexible pay for teachers.

differential strategy which has operated in the last few years. It will be independent but only after being selected (mainly from industry) by, acting within the “directions” given to it by and that its recommendations are acceptable to the Secretary of State. Without union negotiations local settlements could be made which will slow down or alter the market in teacher’s labour (pay and conditions). It is also dependent upon a no-strike agreement.

The market in education raises the question of central control over teachers’ pay in a more direct way than hitherto. The tensions in the Act between central regulation and supply and demand, seen in the National Curriculum and open enrolment, are not contradictory. Markets need strong regulation to operate effectively, for instance it needs regulatory laws which stop the labour force intervening in the market by acting in combination together. Teachers may only be in dispute with their own direct employers (under LMS,<sup>14</sup> the governing body), may strike only with a secret ballot and may not engage lawfully in supporting colleagues elsewhere by engaging in a dispute at their school. Secondly, a restructuring of the workforce is going hand in hand with the change in the political economy of schools. Workforce flexibility is the shift government has encouraged; the trend is away from career development along salary scales (a consistent element of a Burnham tradition) and into discretionary payments by management (allowances are now called selective payments), which over the last few years, have become a larger and larger element of the overall pay bill. The education market needs strong central control to make certain that the conditions exist for it to work. The move to a pay review body is a policy shift consistent with the need for central control.

In passing, it is worthwhile saying here that the open espousal of central control, including central funding of teacher pay, by the conservatives is significant in itself. Indirect control of teachers or subtle external pressure is understandable but the political idea which underpinned collective bargaining between local employers and teacher associations was that of a distinctively British democratic practice (see the post-war debates on British government versus authoritarian governments) (Alexander 1945; Woodhead et al. 1948). The untidiness of democratic negotiation is to be replaced by centrally imposed strategic management and its structures.

The driving force in this situation is not direct control intervention; as always, the British way of governance, at its most efficient, uses financial control, a simple regulatory framework and elite networks though the dominant metaphors or influences on this way of governing do alter, their purpose remains intact, even post-ERA. The leading edge of the required change will still probably be the GMS and CTC<sup>15</sup> sectors which are allowed experimental conditions to change; for example, they are not legally obliged to recognise teacher associations nor do they

---

<sup>14</sup> Local Management of Schools means the delegation of budgets from the LEA to the school and the decentralisation of decision-making in key areas, notably on staffing and pay.

<sup>15</sup> A Grant-maintained School means a school whose parents have voted to leave or opt-out from the local authority schools and in to direct financing from the DES. A City Technology College is a secondary school with a specialist curriculum, usually vocational, which were supposed to be financed privately, by industry, but were mainly paid for by the government. There are few of them.



need to appoint or promote staff on the national conditions of service. It is an interesting feature of this system that through the regulated/de-regulated aspects of the education service may be analysed through the idea of mass/elite schooling (another British tradition) it is also worth analysing them through the idea of a controlled, regulated system (major) and a licensed, experimental system (minor), a leading edge of change. The latter may succeed, in which case it drives the policy into other schools, or it may fail, in which case damage is limited.

*The differentiated, flexible workforce in teaching*

Before this idea of the new differentiated teacher is developed, it is necessary to review the conditions which affect teacher's work under LMS:

- School governors will employ teachers, they will decide how many they need and decide job descriptions for them. They may decide the length of the teacher's contract (for a fixed period or permanent) and review annually the incentive allowances they award.
- School governors may try to persuade teachers to take on non-contractual duties, they may try to make teachers waive their statutory employment rights and they may discriminate against applicants for teaching posts and teachers in post.
- School governors will operate in a local educational market which may be unstable and so be unable to develop worthwhile forward planning. They may try to reassess their staffing structure and so try to economise by lowering salary levels, they can more easily reduce incentive payments. If their school is popular there will be more money available for allowances, enhancements and an extended local scale. If unpopular, teachers may be nominated for another local school vacancy or appointed to the LEA permanent supply staff.

From January 1991, teacher's pay involved these new differentiating features that school governors may use:

- a teacher may be paid a starting salary above the minimum entry point on the new standard scale.
- a teacher may be paid above the maximum point on the scale on a new local scale extension (up to £3.000) whether this has been agreed by the LEA or not.
- a teacher may have "accelerated incremental progression" (fast-tracking) up the scale.
- a teacher may be given "increased enhancement" or discretionary payments from a flexible number decided by her or his governors.

GM schools (the new opted-out schools) are to be encouraged to go even further on individual pay deals – GM school governors are not required to state:

what (the) pay and conditions for their teachers will be after opting out, when any changes will come into effect, how such matters will in future be determined or to report on consultations with teachers (Guardian 29.1.1991).

## SKOLA, LÄRARE, SAMHÄLLE

Recently, the Secretary of State expressed a desire to see GM schools vary their teacher's conditions of service and employment contracts even more suggesting that they could:

Consider giving extra pay for longer schools hours and for certain curriculum activities. (Education 3.5.1991)

This was interpreted as meaning evening and weekend working.

As the DES made clear some time ago, LMS meant far more than budgeting and accounting changes, it would enable:

governing bodies and headteachers to plan their use of resources - including their most valuable resource, their staff - to maximise effect in accordance with their own needs and priorities. (DES 1988)

School governors will be the direct, local employers of the school teachers in their school. They will act like school owners and the teachers will be their workforce. So-called pay flexibility will allow them to reward or (if not punish) ignore staff; they can give increased pay (through enhancement) or withdraw it; they can offer allowances for specific tasks then, on completion, reallocate them; they can fast-track individuals etc. In other words, they are near the time when they can pay teachers what they want (within this broad setting) and certainly reward teachers differently for the same work.

Even without a great movement into pay flexibility as yet, there is a concern being raised about two aspects of it, firstly, the idea of an "underclass" in teaching and secondly, a redefinition of work which will allow an increase in "unskilled" teaching. The idea of the underclass is weak conceptually perhaps but it shows the way to groups of teachers who will lose out in the market. There is an expectation that current inequalities in teaching will continue as LMS is about differentiation of the work force not collegiality or equality, and so women teachers and black teachers will continue to lose out in pay, promotion or recruitment. (This is a serious concern about LMS and should be as important a focus for research as the idea of reward). A recent project on teacher's work has been quoted as detecting:

a sink group of teachers, mainly women, who are working harder than ever before, but getting neither promotion nor professional training. (Times Educational Supplement 12.10.90)<sup>16</sup>

This sink group may be twenty-five to thirty per cent of the profession, they believe. They lose out in the secondary schools because men in shortage subjects get allowances and in the primary because there are fewer allowances. They were retreating into the classroom:

---

<sup>16</sup> Teachers' Working Lives (ESRC). Maclure/Marr (See also Harbajhan Singh Brar, 1988).

## SKOLA, LÄRARE, SAMHÄLLE

These teachers reported a pervasive sense of bewilderment and frustration at a system which did not, as they saw it, recognise their virtues, reward their efforts or offer any help with their future cover. (TES 12.10.91)

The gap between these teachers and post-holder (the supervisory or middle management created in the wake of the National Curriculum) was growing.

The second aspect of LMS, apart from the creation of a possible underclass of women classroom teachers, is the new emphasis on workforce flexibility. New routes into teaching, which may be school-based training, or shortened training courses or transfer of untrained staff from different sectors (f.e. in particular) will add to the differentiation of the workforce and (if historical precedent is anything to go by) create tensions between them. The idea of a skilled teacher (seen as a graduate or certificated teacher in times when many others weren't) has been crucial to the debates about professionalism and unionism and the tendency has been in recent decades to fight for the upskilling of the employed semi-skilled teacher and to fight against the employment of new routes for the unskilled or semi-skilled teacher. This was easier during the post-war project of an improving education service, not so easy in a service fragmented and marked by inequality.

The Audit Commission report on LMS (Audit Commission 1991)<sup>17</sup> emphasises this idea of a differentiated workforce in a new way. Expressing it quite bluntly at one point, it argues that with a fixed budget school governors might decide to employ (unskilled/semi-skilled) classroom assistants not teachers:

at least two classroom assistants might be employed full-time for the cost of one teacher. (p. 32)

Indeed the whole emphasis of the report appears to be on the “flexible delivery” of primary education by the use of untrained labour. The word “delegate” begins to take on a new aspect in this version of LMS – school governors (through their teachers) “delegate” tasks to untrained assistants in the schools.

- They will delegate tasks to untrained adults and supervise them.
- They will delegate (to “less qualified but capable” classroom assistants) the routine work and supervision of some pupil tasks.
- They will use classroom assistants to prepare materials for lesson and work with small groups of children.

Professional expertise, in line with HMI thinking,<sup>18</sup> is increasingly defined as a supervisory skill and it will be used to supervise semi-skilled or unskilled workers in the classroom. These people will be “locally available” and suitable to be recruited as teachers (“licensed and articulated teacher” p. 33) and as class room assistants and their employment (the cost of it compared to real teachers) will depend upon the

---

<sup>17</sup>The Audit Commission is a government body with a duty to ensure efficient services in health and local government inc. education.

<sup>18</sup>Her Majesty's Inspectors, the central inspectorate of schools, have also been reorganised (and reduced) into Ofsted (a regulatory body, similar to those for the water, gas and electricity industries).

amount of (free) parental cooperation within the school (p. 33). The report carries on in this mode with reference to part-time teachers, job share opportunities and supply teachers (a “flexible resource” p. 28). The labour market for teachers will be affected by local conditions of employment and their own employment, scale and discretionary payouts will be judged, in part, against the cost of employing local untrained or partly-trained labour.<sup>19</sup>

*The redesigned teacher?*

In this section, I want to examine a possible congruency between the new labour process in teaching and its Post-Fordist or Taylorist features. If the post war period was characterised by mass production and a consequent “common sense” in education fixed on scale economics, standardisation, work hierarchies etc., all of which in practice affected teaching as work, then in what way will the new ways of producing shape teaching?

Post-fordist production is characterized by:

- economics of scope (wide product range)
- flexibility of production and of labour
- centralised control/decentralised work
- contracted-out functions
- core/periphery workforce and full and part time workers
- new time/space organisation.<sup>20</sup>

A schooling system (like a production system) characterized as post-fordist would be likely to have the following features:

- it could make products to demand, quickly and in small batches;
- it would produce either many different products or be capable of switching fast;
- it would depend on a core of workers, who would have relative security, be multi-skilled, be permanent and (if they are managers) have accurate information on organisation/production;
- it would employ part-time and temporary workers and be able to withstand high turnover in clerical and secretarial workers etc;
- it would sub-contract many functions (of the old local authority employer?) marketing, advertising, catering, typing;
- it would be organised in teams (horizontally), work time would be extended and (for core workers) be based on continuous training;
- it would pay close attention to the market and consumption - evaluate, market research, product testing, target consumers (by niche) and emphasise plurality/product differentiation.

---

<sup>19</sup> Recent publications by the Inspectorate and by a commissioned project have both emphasised the new roles in school for non-teacher staff e.g. HMI (1992); Mortimore et al. (1993).

<sup>20</sup> List of features drawn from key essays on Fordism i.e. Murray (1989a).

In this system the divide between public and private domains would be almost non-existent, old community and worker solidarities would weaken and new worker and school identities emerge.

This description (or catalogue of features) is closest to the polytechnic and further education sectors (the vocational track which has low resource and is highly managed) in some ways but it is beginning to act as a description of primary or secondary education. For example, there appears to be the growing capacity for a wider product range to be developed (within the new range of schools in the secondary sector), there are strong controls built into the system (viz the structure of the National Curriculum and its assessment) and financial controls operating which can guide the system (viz. Pay Review body, funding formulas for schools, inservice (teacher courses) funding targets) and there is an emphasis on contracted-out functions (certainly in building and maintenance). Secondary schools seem to be investing a greater proportion of their budget in marketing themselves externally but it is not yet the case that many primary schools are yet engaged in market research etc. One of the most interesting features of this shift is in teachers' work. While commentators, especially in education management, tend to announce the arrival of teamwork fairly regularly now, and may even refer to statutory control which makes its arrival imminent (Busher & Saran 1992), there is reference to it in job descriptions and in management models in school development plans. The new good teacher is without doubt a teamworker but evidence is still thin that these new kinds of workers are in schools.

Stuart Hall argued that the transition between methods of production (from mass to batch production) would be characterised by unevenness, contradictory outcomes, disjunctures, delays, overlapping emergent projects and so forth (Hall 1989). This is certainly the case in schooling; it is not easy to distinguish the features of these changes, never mind work out what the advantages are. However he asks where is the leading edge of the change? The gradual diminution of i.e.a. services and their contracting-out, the creation of school budgets and local markets, the centralisation of curriculum and assessment, the specification of inservice training priorities, the rise of a probable core/periphery workforce in schools (permanent teachers versus part-time and classroom assistants), the impending differentiation of schools and pupils – all these suggest that the leading edge may be shifting from parts of the post-school sector into secondary/primary schooling. Yet secondary still appears to have many of the fordist production features and primary does not appear to have the same relation to mass production as elsewhere nor to sub-contracting yet its labour process relations have post-fordist similarities.

Robin Murray has argued that this movement in the public sector is not postfordist but an extension of Taylorism into the work of the previously untouched professional workers.

Jobs have been broken down and the less skilled parts assigned to lower paid workers (this has been at the heart of nursing) ... Systems of reward have been measured, and individual cash payments promoted as the main form of incentive ... There has been likewise a restructuring of managerial control. Services are

(now) run at arm's length on the basis of a performance agreement. Ministerial and senior bureaucratic responsibility is now confined to issuing contracts and the monitoring of performance.

The mode of organisation continues, centralisation within agencies, vertical hierarchies continue, the private sector has moved into public management and sub-contracting (Murray 1989a).

In some ways he is right, there is a lack of clarity. Secondary schools still look like a fordist production line but within a postfordist system, and primary schools, the exact opposite.

As it stands at the moment I would tend to believe that in teacher's work, there is now the possibility of even greater changes. Even though there are positive features, the control of work in the classroom and the redefinition of the work as school-based (and not just classroom based) will allow further changes, driven by local conditions or new Pay Review and Charter requirements (decided centrally).

### Redesigning work, creating a new professionalism

In this paper, I have discussed the restructuring of teachers' work and a relationship between work and professionalism in the modern system of education and in the emerging market, suggesting that the leading edge of the new labour process is unevenly postfordist but that a new differentiated, flexible teaching force is emerging.

#### *Redesign*

Teachers are developing new skills in pedagogy and assessment, new subject expertise, specialist functions of supervision over staff, new job descriptions and a developmental planning process in the school. The consequence of these changes is that, in a practical sense, the work has been redesigned. This change can be seen within primary schools where the idea of the good primary teacher has shifted from being an isolated classroom worker with generalist skills to a classroom and school-based team worker with specialist skills (Lawn 1979a). The job is capable of a separation into parts which differentially trained or employed people will teach and that it is redefined as a whole school (not just class) competency.

The national context of this redesign is that the national pay bargaining structures have been dissolved and a new Pay Review body for teachers' pay has encouraged the development of a pay flexibility, built around permanent and temporary allowances, which have shifted the emphasis from basic or standard pay for all teachers to incentive payments for a proportion of teachers which will probably be extended into a merit pay system (Lawn & Whitty 1992). Teacher appraisal within a national system is to begin soon and in a form which connects performance, productivity and reward. Local Management of Schools will mean that a local labour market is created through low income generation and a consequent loss of teachers, and vice versa. In effect, a teachers' hiring fair has

already begun, with individuals bargaining (if that is not too strong a word) for their pay.

*New professionalism*

Two parallel developments are taking place in teaching which appear to support contradictory explanations about teacher's work. Firstly, there is a sense of empowerment or increased job satisfaction which is currently emerging out of empirical research and appears to be associated with a new range of skills and responsibilities (Campbell 1991). This is contradictory itself as extensive evidence produced in this report for the intensification and extensive nature of teachers' work is overridden with an interpretation determined to downplay evidence of deskilling viz:

the imposed change of the national curriculum, far from deskilling and de-professionalising teachers, was on the contrary seen by them as extending their skills and increasing their professionalism ... (particularly) leading to improved planning of teaching and extending collaboration with their colleagues, especially in the development of whole school approaches to the curriculum and its assessment. (p. 7)

Secondly, there is evidence of a fragmentation of teaching, not only in terms of a major group of teachers (a supposed underclass) and of new kinds of teachers and classroom assistants appearing. These new teachers are acting, within the labour market, as flexible workers as opposed to the new core workers, the multiskilled teachers. Both these groups, the new teachers and the multiskilled teachers, should be taken together in the analysis, there is a deskilling and an upskilling process happening.

It is worth recollecting that the version of the teacher that is being redesigned is individualistic not collective in orientation, differentiated not homogeneous, competent not responsible. From the employer's point of view, professionalism would be seen as an individual attribute, something the teacher has or will acquire.

Christopher Lasch opens his recent book (Lasch 1991) with a question; "How does it happen that serious people continue to believe in progress, in the face of massive evidence that might have been expected to refute the idea of progress once and for all"? To review my arguments and excursions, the old progress has gone: it was built on an alliance between social democracy, modernism and fordism, and teachers were woven through this alliance and ultimately demoralised by the consequent labour process and the arguments around it, underfunding and the lack of power of their representatives. They lost confidence as the faults of the Fordist model became evident in its industrial base and as a social democratic momentum, built on growth, faltered. They lost the dream of the collegial comprehensive and the progressive, comprehensive primary for the reality of a bureaucratic, mass school. Although post fordism offers some hope to some teachers of a collegial teamwork or a multi-skilled work, this will take place in the context of yearly budgeting (pitting teacher costs against each other) and a new semi-skilled and

differentiated workforce. New ideas of school management (offering “a new collegiality, shared whole school planning and flexible work”)<sup>21</sup> could have the same effect on teachers as it is doing in single status, total quality management environments where the employees trade the union for some level of participation in decision-making and financial incentives.

It is not clear whether new, local work environments in teaching will create an opportunity for teachers. Post fordist analysts are clearer on the demise of Fordism, its regime of accumulation and its mode of regulation (Murray 1989a; Allen 1993),<sup>22</sup> than on the post Fordism opportunities. The end of progress for professionals can be seen more clearly elsewhere, for example, in the TQM style work of Silicon Valley, where it now means a total orientation towards work and career and an abrogation of personal and collective responsibility of the social purpose and meaning of work (Hayes 1990).

Teacher professionalism is based on ideological and material conditions and so while the postwar, modern version of professionalism emerged with its associated labour process and is now in decline, versions of the postmodern professionalism in teaching are only lightly discernible. The conditions for a new kind of work, stripped of “progress”, fragmented, contained within a local environment and centrally determined are in place. What versions of professionalism may emerge?

## References

- Alexander, W. (1954). *Education in England and how it works*. Newnes.
- Allen, J. (1993). Post-industrialism and post-fordism. In S. Hall, D. Held & T. McGrew (Eds.). *Modernity and its futures* (169–220). Cambridge: Polity Press.
- Audit Commission. (1991). *Management within primary schools*. HMSO.
- Busher, H. & Saran, R. (1992). *Teachers' conditions of employment*. London: Kogan Page.
- Campbell, R.J. et al. (1991). *The use and management of infant teachers' time*. Paper presented at the policy analysis unit seminar, University of Warwick.
- CCCS. (1981). *Unpopular education*. London: Hutchinson.
- Fenwick, I.G.K. (1976). *The comprehensive school 1944–1970*. London: Methuen.
- Hall, S. (1989). The meaning of new times. In S. Hall & M. Jacques (eds). *New times*. London: Lawrence and Wishart.
- HMI (1992) Non-teaching staff in schools. London: HMSO.
- Hayes (1990) *Behind the silicon curtain. The seductions of work in a lonely era*. BlackRose Books.
- Kogan, M. (1971). *Politics of education*. Hammondsworth: Penguin.
- Lasch, C. (1991). *The true and only heaven. Progress and its critics*. New York: Norton
- Lawn, M. (1987a). Skill in schoolwork: work relations in the primary school. In J.T. Ozga. *Schoolwork*. Milton Keynes: Open Univ. Press.
- Lawn, M. (1987b). What is the teacher's job? Work and welfare in elementary teaching 1940–1945. In M. Lawn & G. Grace (Eds.). *Teachers: the culture and politics of work*. London: Falmer Press.
- Lawn, M. & Ozga, J.T. (1986). Unequal partners. Teachers under indirect rule. *British Journal of Sociology of Education*. 7, 2, 225–238.

<sup>21</sup> There are many books on school development planning, new primary school management and collegiality, empowering the school which echo post fordist ideas etc.

<sup>22</sup> Allen uses Aglietta's theory of regulation, effective on the past, unclear on new modes of regulation.



## SKOLA, LÄRARE, SAMHÄLLE

- Lawn, M. & Whitty, G. (1992). The re-formation of teacher unions in England. In B. Cooper. (Ed.). *International handbook on labor relations in education*. N.Y.:Praeger.
- Mortimore, P., Mortimore, J. & Thomas, H. (1993). *The innovative uses of non teaching staff in primary and secondary schools*. London: DFE/HMSO.
- Murray, R. (1989a). Fordism and post fordism. In S. Hall & M. Jacques (Eds.). *New Times. The changing face of politics in the 1990s* (38–53). London: Lawrence & Wishart.
- Murray, R. (1989b). The state after Henry. *Marxism Today* (May 1989).
- Saran, R. (1989). *The politics behind Burnham*. Sheffield: Sheffield Polytechnic.
- Stewart, J. (1991). *Meeting needs in the 90s; the future of public services and the challenge for trade unions*. London Institute of Public Policy Research.
- Sayer, A. (1989). Post-fordism in question. *International Journal of Urban and Regional Research*. 13, 4, 666–695.
- Singh Brar, H. (1988). Unequal opportunities: The recruitment, selection and promotion prospects for black teachers. In M. Lawn & G. Grace (Eds.). *Teachers: The culture and politics of work*. London: Falmer Press.
- Tropp, A. (1957). *The Schoolteachers*. London: Heinemann.
- Webb, S. (1918). The teacher in politics. *Fabian Society*. no 187.
- Woodhead, E.W., Birchenough, C. & Stephenson, F. (1948). *Partnership in education*. Norwich: Jarrold & Sons.



# ”Det är svårt för mig att förstå deras värld ...” Om mapuche barn i chilenska lärares berättelser

*Héctor Pérez Prieto*

## Förord

*På spaning efter subjekten i skolsystemet* är rubriken på Sverker Lindblads inledande text till ett temanummer i *Nordisk Pedagogik* från slutet av 1980-talet (Lindblad 1989), där han tecknade det projekt som vi – under den alltid entusiastiska ledningen av Sverker – ägnade oss åt på Pedagogiska institutionen i Uppsala under stora delar av 1980- och 90-talen. Projektet var ett försök att utveckla pedagogiska studier med tydlig samhällsvetenskapligt prägel, som inte enbart ägnade sig åt att studera strukturer eller policyer utan även lyfte fram och studerade aktörernas agerande, dock utan att överbetona aktörernas möjligheter. ”En grundläggande – och generell – problematik i gruppens arbete är relationen mellan mänskligt handlande och villkoren för detta handlande” (Lindblad & Pérez Prieto 1997, 1), lydde exempelvis en vanlig formulering från denna period. Gruppen gick bl a under namnet UTKIK: Utbildning, kultur, interaktion, karriär, och dess arbete kännetecknades, á la Lindblad, av en stor teoretisk och metodologisk öppenhet, däribland statistiska analyser av lärarkårens ställning i klasstrukturen eller av årskullselevers väg genom utbildningssystemet, diskursanalyser av offentliga dokument, etnografiska studier i skolan och förskolan, samtalsanalyser av videoinspelad klassrumsinteraktion, m m.

Min text i denna antologi bär i sig mycket av Utkiksrötterna och är ett exempel på *ett* av de olika sätten att förstå och vidareutveckla det som blev Utkiksprojektet. I texten presenterar jag en kort analys av vad ett par chilenska lärare berättar om de mapuche barn de undervisar (mapuches, ursprungsbefolkning i södra Chile och Argentina). Dessa två lärares ord utgör startpunkten för att försöka förstå och få kunskap om en konkret pedagogisk situation: undervisning av mapuche barn i området La Frontera i södra Chile i början av 2000-talet. Engagerade och hårt arbetande lärare i kommunala skolor (i ett land med extremt långt kommen privatisering av skolväsendet) som undervisar i klasser där majoriteten av eleverna har ett annat hemspråk än den officiella spanskan och som likt sina kolleger i vilken europeisk förort som helst försöker finna en balans i den nutida skolans inre konflikt mellan det traditionella skolprojektet att få eleverna dit vi vill, och en mer sentida strävan att förstå och tillvarata olikheterna. Det lärarna berättar förankras i den lokala kontexten och ses i relation till väven av personliga erfarenheter, historiskt nedärvda

berättelser om det frihetliga och okuvliga mapuchefolket, kulturella diskurser om det obegripliga andra, inåtvänd och naturälskande, samt historiska och materiella omständigheter som de refererar till och är verksamma i, exempelvis den chilenska statens pacifiering eller ockupation av mapuchelandet.

Men en text om latinamerikanska förhållanden rör även andra biografiska dimensioner i en vänbok till Sverker Lindblad. Sverker har alltid varit mycket engagerad i solidaritetsarbete med Latinamerika, särskilt under 70- och 80-talen då kontinenten drabbades hårt av olika militärdiktaturer. Sverker utanför ICA-affären med insamlingsbössan för att stödja kampen i Nicaragua, är en vanlig bild från den här tiden. Första gången jag mötte honom var dock varken kring ett seminariebord eller kring en insamlingsbössan, utan kring en fotboll. Vårt latinamerikanska fotbollslag tränade (eller snarare sparkade lite boll) och där dök Sverker upp. Om han var där främst i egenskap av Latinamerikavän eller i egenskap av fotbollsentusiast är varken lätt eller meningsfullt att reda ut. Det jag dock vågar påstå, efter flera års umgänge både i seminarierummen och i idrottshallar, är att Sverkers av många bevitnade iver och entusiasm i det akademiska arbetet framstår som en blek variant av den passion han kunde visa på fotbollsplanen (eller för all del i innebandyhallar). Detta, även om framgångarna blev betydligt flera inom akademien.

## Inledning

Maria<sup>1</sup> talar om mapuche barn, barn till ursprungsbefolkningen, som utgör majoriteten bland eleverna i hennes klasser i en skola i södra Chile. ”Det är svårt för mig att förstå deras värld”, säger Maria och understryker ”förstå dem” på riktigt, och inte bara för att hon har läst något om dem. Citatet fångar både den ambition – att riktigt förstå sina elever – och den frustration – över att inte lyckas förstå sina elever – som tycks präglade hennes pedagogiska arbete.

Jag kommer att lyfta fram och försöka reda ut vad två chilenska gymnasielärare, Maria och Juan, gör när de talar om mapuche barn, och min strävan är att göra det med en bred ansats som varken reducerar eller förenklar dessa lärares berättelser och det sammanhang i vilka berättelserna har uppstått. Grundantagandet är att livs- och yrkesberättelser är meningsskapande handlingar med vars hjälp vi söker skapa ordning i, lyfta fram och kommunicera livserfarenheter (Bruner 1990; Freeman 2010; Mishler 1999). I detta görande konstruerar vi identiteter, våra och andras (så är jag som lärare, så är mapuches som elever), och kunskap om de sammanhang vi agerar i och pratar om (så är det i våra skolor). Men detta görande innebär också rekonstruktioner av identiteter och av de sammanhang vi agerar i och pratar om. I strävan efter att skapa mening och teckna en bild av sina erfarenheter av att hårt och engagerat arbeta som lärare i en pedagogiskt svårt och komplex situation använder sig dessa lärare av och reproducerar i Chile befintliga och djupt rotade essentialistiska kulturuppfattningar samt nationalistiska och rasistiska diskurser. Uppfattningar och diskurser som dessa lärare, i den pedagogiska gärningen de berättar

---

<sup>1</sup> Lärarnas namn är fiktiva.

om, söker motarbeta och överskrida. Men i sina berättelser gör dessa lärare även bruk av och reproducerar lika djupt rotade föreställningar och berättelser om stolthet över de egna kulturella rötterna, blandat med individuella och kollektiva skuld-känslor som bottenar i landets långa historia av dålig behandling av ursprungsbe-folkningen.

Fokus för kapitlet ligger i lärarnas berättelser om mapuchebarn, och syftet är att lyfta fram de barn- och barndomskonstruktioner som görs i dessa berättelser och diskutera deras vidare innebörd för läraryrket, skolan och det chilenska samhället. Detta sker genom att lyfta fram och diskutera berättelser som skapas i intervju-situationer och deras relation till personliga erfarenheter, till historiskt nedärvda be-  
 rättelser samt till historiska och materiella omständigheter som de refererar till och är verksamma i. I en mening rör det sig om ett klassiskt "life history"-projekt (Bertaux 2005; Plummer 2006), dvs att studera dessa lärares berättelser för att få kunskap om det liv de lever och om deras arbete i ett specifikt socialt och historiskt sammanhang, området La Frontera i södra Chile under det första decenniet av 2000-talet. Till skillnad från ett klassiskt "life history"-projekt är ambitionen dock att även uppmärksamma och göra bruk av kunskaper och insikter från det som kom-  
 mit att kallas "den biografiska vändningen" (Chamberlayne, Bornat & Wengraf 2000). Detta görs utan att fastna i berättelsekonstruktionens värld, där allt tenderar att reduceras till enbart eller huvudsakligen språkliga konstruktioner, för att istället försöka gå vidare och även tillbaka till de sociala och historiska omständigheterna i vilka berättarna lever sina liv och vilka berättelserna handlar om, för att få kunskap om det. Utgångspunkten är att även om all erfarenhet och kunskap om verkligheten är färgad av det språk med vilket vi erfar och konstruerar denna kunskap och av de sociala sammanhang i vilka vi gör det, är detta inte anledning nog att ge upp den samhällsvetenskapliga forskningens grundläggande uppgift: att öka kunskapen om människornas liv och livsvillkor (Plummer 2006).

## Mapuches, ett naturälskande och krigiskt okuvligt folk

"Mapuches som den obegriplige andre" är ingen ny berättelse i Chiles historia, och den förekommer inte enbart i Marias och Juans berättelser. Viktiga beståndsdelar i berättelsen är mapuches kärlek till naturen samt deras krigiska natur. I tryckt form finns berättelsen redan i Alonso de Ercillas spansk-amerikanska klassiker från 1500-talet, *La Araucana*. Boken är en lovsång till mapuches uppror och kamp för att be-hålla sin jord och sin självständighet (även om den egentligen syftade till att fram-häva kolonistörernas hjältemodiga insatser för att sprida kristendomen). Berättel-ser om de krigiska mapuches som det frihetliga och okuvliga folket,<sup>2</sup> utgör en viktig källa för den mytologi och historieskrivning som ligger till grund för Chiles na-tionella identitet. Den skapar och reproducerar både stolthet över och misstänk-samhet mot mapuches, och inpräntas tidigt hos varje skolbarn i varje chilensk skola

---

<sup>2</sup> I *Nordisk familjebok* från 1905, beskrivs exempelvis mapuches som "de mycket krigiska *moluches*, som bo i Andernas dalar" (s 190).

och den förs vidare i form av statyer samt gatu- och torgnamn i så gott som varje ort i landet.

Berättelsen om Lautaro, förmodligen en av de mest spridda, kan tjäna som exempel. Lautaro är en mapuchepojke som vid 11 års ålder kidnappades av de spanska erövrarna och under 6 år levde bland spanjorerna, till synes resignerad med sitt öde. Under tiden lärde han sig dock att hantera hästar, som inte fanns i Amerika innan spanjorerna kom, och olika krigsredskap, -tekniker och -strategier, för att så småningom vid 17 års ålder rymma tillbaka till sitt folk, ansluta sig till kampen mot de spanska kolonistörerna och leda ett mycket framgångsrikt uppror, som bl a innebar att Pedro de Valdivia, ledaren för den spanska erövringen av Chile, fängslades och dödades. Detta är en berättelse som handlar både om frihetslängtan och om krigslist, om modet att aldrig ge sig även om man kan verka eller låtsas vara besegrad, vilket är en – från det officiella Chiles perspektiv – mycket positiv och hyllad egenskap, när man talar om kriget mot de spanska kolonistörerna. En betydligt mindre positiv och hyllad egenskap handlar om att inte vika sig inför den chilenska staten. Frågan ”när kommer nästa uppror?” tycks vara underliggande i mycket av den statliga politiken gentemot mapuches.<sup>3</sup>

Kluvenheten finns även vad gäller mapuches förhållande till naturen. Den traditionella mapuchetron att naturens alla element är levande och interrelaterade med både det övernaturliga och det mänskliga, romantiseras och hyllas. Trons konkreta innebörd – att naturen inte får ägas och förstöras utan ska respekteras för att människor ska kunna leva i samklang med den – blir inte föremål för hyllning i samma utsträckning. Snarare betraktas detta som ett hinder för landets utveckling och modernisering.

Men dessa berättelser om mapuches har skapats och förts vidare inte enbart via böcker,<sup>4</sup> statyer och skolundervisning, utan har även sin grund, livnär sig på och tar materiell form i en rad historiska omständigheter. Vid tiden för de spanska erövrarnas ankomst till Amerika exempelvis, levde mapuches för sig själva i södra Chile och ägnade sig åt jakt, fiske, samlande och enklare jordbruk, utan något centraliserat styre eller organisation. De befann sig utanför Inkarikets dominans, och de spanska erövrarna lyckades heller aldrig trots upprepade försök få kontroll över mapucheområdena. Det var först efter långa militära kampanjer och så sent som i slutet av 1800-talet som den chilenska staten lyckades ta kontroll och inleda en militär ockupation, vilket i den chilenska historieberättelsens språkbruk kallas för pacifiering av mapucheområdet.

Det är berättelser som under hela 1900-talet har hållits levande genom byråkratiska/juridiska krav på att mapuches ska kunna visa *juridiskt giltiga dokument* på att de

---

<sup>3</sup> Den chilenska armén, som förde ett blodigt krig mot mapuches och besegrade dem i slutet av 1800-talet, betraktar sig som ”arvtagare” till Lautaros krigare. En stor oljemålning av Lautaro hänger än idag i arméchefens kontor, och i arméns officiella läroböcker beskrivs tre grundläggande perioder i arméns historia: Lautaros krigare, befrielsekriget mot Spanien och den preussiska organisationen i slutet av 1800-talet (Bengoa 2007).

<sup>4</sup> En version av Lautaros berättelse finns exempelvis i Isabel Allendes historiska roman *Inés min själs älskade* (Norstedts 2007).

verkligen äger de områden där de alltid har levt. På senare tid, i och med den neoliberala marknadsidéologins spridning och dominans under 80-talet och framåt, har dessa berättelser tagit materiella uttryck i skogsindustrins framfart, med skövling av den traditionella skogen och ersättning med snabbväxande eukalyptusträd, vilket tagit död på jaktmöjligheter och insamling av araucariakottar som utgör grundelement i mapuches traditionella försörjning. Men det har också tagit form i den tvångsprivatisering av jorden som militärdiktaturen drev i dessa områden, vilket i grunden fortfarande hotar mapuches organisations- och levnadssätt. Under 2000-talet har berättelserna om de krigiska mapuches även förts vidare och moderniserats genom den chilenska statens tillämpning av antiterrorlagstiftningen för att bemöta protesterna från mapuches. Och sist men inte minst har berättelsen om mapuches som den obegriplige andre tagit form i de centrala regeringarnas moderniseringssträvan,<sup>5</sup> med skolan som en central aktör, i syfte att få mapuches att bli *mer lika oss* och lämna bakom sig det de har varit.

## María och Juan, två lärare i La Frontera

María och Juan är biologilärare verksamma i två kommunala gymnasieskolor i Chiles IX-region. Båda två betraktas och betraktar sig som duktiga, seriösa och engagerade lärare, intresserade av och aktiva i pedagogiska frågor och i ämnets utveckling. Vid tiden för de intervjuer som här redovisas deltog de i ett forsknings- och utvecklingsprojekt om lärarautonomi. Projektet drevs av forskare från Universitet La Frontera i Temuco och pågick i Chiles fem fattigaste kommuner.<sup>6</sup> Under en vistelse som gästprofessor i Temuco 2005 hade jag förmånen att under korta perioder följa med dem under deras arbete och undervisning. I anslutning till mina besök i skolorna fick jag möjligheter att intervjua dem om ”deras historia och vad det innebär att vara lärare i dessa skolor”. Intervjuerna (två gånger under två timmar med var och en av dem) hade karaktär av ”livs- och yrkesberättelseintervjuer” (Pérez Prieto 2003), och merparten av dem består av dessa lärares berättelser om sina liv och sitt arbete utan någon större inblandning från min sida, men under vissa partier har jag även ställt frågor och diskuterat ämnen av gemensamt intresse, exempelvis decentralisering och kommunalisering av skolväsendet. I den här texten ska jag dock enbart fokusera på vad dessa lärare säger om sina mapucheelever.

Det obligatoriska skolsystemet i Chile har form av en 6-årig grundskola och en 6-årig gymnasieskola och uppvisar sedan 80-talets neoliberal reformer en långtgående decentralisering och privatisering. 6,9% av eleverna gick 2008 exempelvis i helt privata skolor; 46% i privatägda men statligt subventionerade skolor och en-

---

<sup>5</sup> Ett hög-teknologiskt exempel för sådana moderniseringssträvanden är överenskommelsen mellan den chilenska staten och Microsoft för att producera en Windowsversion i mapudungun (mapuches språk). Enligt Chiles regering var detta ett utmärkt sätt att integrera mapuches inte bara i Chile utan i 2000-talets värld. Från en del mapuchehåll betraktades däremot kommersialisering och bruk av deras språk utan deras medgivanden som ytterligare en stöld och ett övertramp.

<sup>6</sup> Folkräkningen 2002 visade att Chiles fem fattigaste kommuner befann sig i detta område, vilket föranledde en rad utvecklingsåtgärder, däribland det aktuella projektet.

dast 43,5% i kommunala skolor (Mineduc 2012). Båda lärarna som deltog i studien arbetade i kommunala skolor. Undervisningen ägde rum i oerhört fuktiga och kalla klassrum, och eleverna satt vid sina bänkar fullt påklädda med mössor och vantar. Vintern i detta område består av ständigt regn, mycket blåst och nollgradig temperatur, medan de omgivande bergen och vulkanerna är ständigt snötäckta. Värmen i klassrummen var mycket bristfällig eller obefintlig, men i samtliga skolor jag besökte fanns det tillgång till datorer och internet.

Studien genomfördes i Chiles region IX, det område i södra Chile som fortfarande kallas "La Frontera" (spanska för gränsen) och som markerar gränsen mot det område som dominerades av mapuches och som de spanska kolonistörerna aldrig lyckades erövra. Idag bor ca hälften av mapuches i region IX<sup>7</sup> och försöker leva och livnära sig som de "alltid har gjort".<sup>8</sup> Mapucheinslaget i området är varierat och stort, från marknadsförsäljning av jordbruks- och hantverksprodukter, gatunamn, offentliga institutioners två-språkiga information till återkommande demonstrationer och proteströrelser med ibland våldsamma inslag.

## María

María är en 40-årig gymnasielärare i biologi som växte upp och gick i skolan i en grannkommun till orten där hon arbetar nu. "Plikten" är viktig, säger hon, även om det innebär att "du måste offra din fritid".<sup>9</sup> Hennes kolleger säger "du oroar dig för mycket, du vill göra mer än vad som är möjligt", men för henne är "det en viss trygghet att veta att jag gjorde allt som stod i min makt". Det kommer hemifrån säger hon "mina föräldrar lärde mig något som har hållit hela livet, att alltid anstränga sig för att göra det man ska göra på bästa möjliga sätt".<sup>10</sup> María säger att hon "entusiasmeras av arbetet med eleverna", alltid haft lätt att komma i kontakt med och accepterats av sina elever.

Något som dock är svårt för henne är att arbeta med sina elever av mapucheursprung, säger María, att riktigt förstå deras värld, "varför är de så?" och hon menar "förstå dem" och inte bara säga "jag förstår dem för att jag läste om det i en bok eller för att någon sa det till mig". Hon skulle vilja att förståelsen "föll sig naturligt", säger hon och tillägger att hennes elever av mapucheursprung rätt som det är "tenderar att vara mycket inbundna, mycket inåtvända, introverta. Hur kan jag ta fram

---

<sup>7</sup> Befolkningsstatistik är (som all statistik) inte oproblematisk. Enligt 1992 års omräkning uppgick mapuches till 928.000, medan enligt 2002 omräkning och som en konsekvens av ändrade kriterier (från "identifierar sig med en etnisk grupp" till "tillhör en etnisk grupp") uppgick mapuches till enbart 630.000 (Saavedra 2002).

<sup>8</sup> Snarare handlar det om att försöka behålla det som kvarstår av det traditionella mapuchelevnadssättet.

<sup>9</sup> María och även Juan berättar om långa arbetsdagar i skolan, mellan tio och tolv timmar dagligen. Det är inte något María beklagar sig över utan enbart konstaterar, på samma odramatiska sätt som hon konstaterar att hon fortsätter att jobba med rättningar och förberedelser när hon kommer hem. Lärares löner och arbetssituation överhuvudtaget beskrivs från alla håll som mycket dåliga. Ett långt historiskt arv förvärrades kraftigt med den kommunalisering som militärregeringen drev under 80-talet. Lärarfackens strejker p.g.a. det de kallar "den historiska skulden" utgör återkommande inslag i Chiles post-diktatur.

<sup>10</sup> María förlorade tidigt sina föräldrar och återkommer ofta under intervjuerna till vad de har betytt för henne som förebilder.



deras idéer då? Hur kan jag få dem att uttrycka sig? Hur kan jag få dem att finna sig till rätta för att kunna prestera bättre, för att kunna uppfylla ämnets mål som vi vill att de ska nå?”. María säger att 80% av deras elever är av mapucheersprung och att ibland finns det kurser med enbart mapucheelever<sup>11</sup> och ”man kan säga de mest intressanta saker eller de mest tråkiga saker och deras ansiktsuttryck är alltid det-samma, dvs det finns inte ”vi är glada eller vi är arga, ibland förblir de oberörda”. Många av dessa elever, berättar María, har sina familjer på landet, långt från skolan och bor därför under veckorna på speciella hem som ordnas för dem, ”på torsdagar drabbas de av en hemsk nostalgi, de vill hem för att vara med sina familjer, det är begripligt, och därför lämnar de allt de har att göra och kommer på måndag som om de vore helt tomma”.<sup>12</sup> Det kan tänkas att ämnet inte motiverar dem, medger María, ”vi kan inte tro att allt vi gör är superbra”. Men det är inte fråga om ett visst ämne, utan ”det är ett generaliserat beteende, det är inget som har att göra med den eller den personen, eller den läraren, det är en inställning, en livsstil”.

María återkommer till sin önskan att bättre kunna förstå sina mapucheelever ”och att kunna injicera den energi som det verkar som de inte har, de kanske har den i ett lugnare tempo, i en tid som rör sig långsammare. Men jag skulle vilja att den vore annorlunda, men jag kan inte kämpa mot ett fädernearv som är svårt att ... De kanske skulle vilja vara annorlunda men kan inte”. Tillsammans med 10–15 andra lärare på skolan, berättar María, har de en grupp som heter ”Educar” och som ”kämpar och arbetar för att finansiera ett hem för de elever som lämnar gymnasiet, ett elevhem i Temuco där de bor medan de går på universitet ... för att det finns folk som är intresserade, som har förmågor, talanger, men som saknar ett tak att bo under, medan de läser i Temuco”.<sup>13</sup>

## Juan

Juan är en 50-årig biologilärare som har undervisat i samma skola sedan 1981. ”Det var en hemsk verklighet, det är inte så länge sedan, vi kan säga 81/82, jag pratar om den perioden. Det fanns inga anständiga skolor, och ett annat faktum, barnen kom till skolan utan skor”. Juan bor kvar med sin familj i en närliggande ort, där han är född och växte upp. Juan berättar att skolan ligger i en liten, tvåspråkig ort, där det bor många människor av mapucheersprung och att han har lärt sig mycket av dem, om sättet att förhålla sig till livet, till naturen och till naturmedicinen, vilket ”har varit mycket värdefullt”. Mapuches, säger Juan med eftertryck, ”älskar naturen!”

”Det finns vissa saker som de inte bryr sig om, ha pengar, äga jord ... De är inte intresserade, de är nöjda med att ha så det räcker för att leva, de har inga större ambitioner”. Det är skillnad från chileneren, påpekar Juan för mig ”om den äger

<sup>11</sup> För dessa elever är mapundungun det första språket och spanskan andra språket.

<sup>12</sup> Etableringen av Hogares mapuches (Mapuchehemmen) i de orterna där skolorna finns har varit ett sätt att försöka lösa problemet med det stora avståndet – och de många gånger obefintliga transportmöjligheterna – mellan de comunidades mapuches där elevernas familjer bor och skolorna.

<sup>13</sup> María säger att detta har inget med det pedagogiska arbetet att göra, utan är en social verksamhet om vilket det inte finns någon anledning att orda så mycket om, utan det är något som man bara gör.

fem hektar vill den ha tio och snart trettio”. Det är viktigt att ha detta klart för sig om man ska förstå något av det som händer i skolan, tycks Juan mena och förklarar därför vidare för mig: ”man får intrycket av att de är lyckliga, jag har aldrig sett någon av dem stressad. De kan se på chilenaerna och säga *De är alla stressade!*”. Detta är något mycket positivt, säger Juan, ”de har ett annat sätt att se på livet! Vi föddes med en annan ambition, det var andra saker som formade oss, som präglade oss. Kanske mapuches inte är så, de är lyckliga med att ha mat för dagen och basta!” Och så är det även i skolan ”man kan se det för att barnen är superavstressade. Det är vi andra som kommer och håller på *du måste använda skoluniformen!* Vi andra har ett system fullt med regler. Det är mycket svårt för dem att vänja sig vid ett normativt system, som pressar dem, provet, läxan ... Därför är det många som hoppar av. Vi gör dem illa genom att tvinga dem!”

Juan är kritisk mot sina kolleger som inte tycks förstå detta, utan bara ställer krav på dessa barn ”Jag har märkt att folk säger att de är lata. De kanske inte ens har elektricitet hemma och kommer hem jättesent efter skolan, varför kräva att de gör läxan om de inte kan göra det?” Kraven är för stora och det får konsekvenser ”Kraven vi ställer på dem tror jag att vi inte ens själva skulle klara av. Jag kritiserar mina kolleger som är så kinkiga, *det här barnet gör inte läxorna!, det här barnet kommer inte i tid!* Till slut hoppar barnet av, går inte färdigt.”

Juan säger att han istället försöker vara flexibel, lyssna av och anpassa sig till sina mapucheelever ”Jag har märkt att när man ger dem ett arbete är de långsamma. Om de ska vara färdiga efter två timmar ... Nehej, de blir inte färdiga för att... *Ok vi gör det färdigt nästa gång! Vi fortsätter nästa gång!* Det är kanske så att det som man hinner göra med andra människor på två timmar, med dem gör man det på sex timmar. Till slut når man målen, men de är långsamma”. Fast det är inte alltid enkelt, säger Juan ”ibland vet jag inte om man ska skynda på dem eller sätta gränser”. Juan säger att han försöker ”inte vara så strikt mot dem, *det här arbetet lämnas i slutet av timmen, punk!* – för att jag gör dem illa”.

Han har dock funderat ibland om det egentligen inte är hans egna problem; ”Jag har trott att det var min svaghet, att ibland var det komplicerat för mig att säga *Nej!* För att ibland tänker jag, om ett barn säger till mig *jag sov dåligt i natt, kunde inte läsa.* Varför inte ge honom en ny chans? Varför inte lyssna? Om det upprepar sig, blir det en dålig vana, eller hur?” Efter alla dessa år som lärare tvekar han inte längre ”om eleven säger, *vet ni, pappa kom berusad igår och bråkade jättemycket.* Det är saker som händer här, som händer jätteofta, det finns en hög grad av alkoholism här, jättehög! Och att säga *Provet görs idag!* Vad småaktigt ... vad tråkigt, så oansvarigt! Hur ska jag kunna göra så? Vad tjänar vi på att sätta ett dåligt betyg? Vi tjänar ingenting! I grunden uppfyller vi inte målet för varför vi är här, för att barnen ska lära sig. Man ska sänka ribban, försöka se till att han lyckas, att han lär sig åtminstone något. Men att skära av deras händer direkt ... för det innebär att barnet hoppar av! Vi har sett x antal sådana fall. Det finns barn som inte har återhämtat sig, som inte har fått stöd, som lämnade skolan för att de förlorade hoppet.”

## Mapuche barn: Obegripliga, avstressade, i behov av hjälp

Den essentialistiska bilden av ”de andra”, mapuches, som *är* på ett visst sätt, så skilt från *vårt* sätt att vara att vi inte riktigt kan förstå dem, är lätt att känna igen från otaliga beskrivningar av minoriteter världen över, vare sig de heter romer, samer eller mapuches. Mariás ord använder och reproducerar en i Chile tidigt etablerad berättelse om mapuches som obegripliga och även farliga i sin ”inbundenhet” och ”inåtvändhet”, i väntan kanske, likt Lautaro, på den rätta stunden för att göra uppror. Främlinggörandet finns lika tydligt i Juans idealiserande bild av den lycklige, naturälskande och avstressade mapuche, som *är* så olik oss moderna människor med ambitioner, vi som inte nöjer oss med att enbart ha mat för dagen.

I båda fall rör det sig vidare om barn- och barndomskonstruktioner som tydligt markerar gränser mot de andra. Andra som är i behov av att hjälpas för att nå de mål som vi vill att de ska nå. Mål som vi, som förstår bättre, ställer upp för dem. De andra, som är i behov av vår energi för att klara av det tempo vi uppfattar som normalt, som är i behov av att vi förstår dem och sänker kraven för att de inte ska ge upp och hoppa av. De andra som behöver vår hjälp för att de ska orka gå vidare, få ett tak över huvudet och kunna läsa på universitet. Detta är konstruktioner där synen på det ännu icke färdigutvecklade barnet i behov av hjälp flyter ihop med synen på det ännu icke utvecklade folket, också det i behov av vår hjälp för att bli normala, dvs moderna så som vi är.

Men Mariás och Juans ord fyller också den funktionen att teckna fram den oerhört komplicerade och hårda pedagogiska uppgiften som det innebär att vara lärare i La Frontera, där majoriteten av eleverna har ett annat hemspråk än den officiella spanskan, som förefaller sakna både intresse och motivation att ta sig an skolkunskaperna, och som dessutom inte tycks ha förutsättningar att klara av skolans tempo. Det är en klassisk berättelse om en hårt arbetande och socialt engagerad lärarkår som Maria och Juan tecknar. I Marias fall drivs läraren av plikten att få eleverna att lära sig, prestera bra skolresultat och nå skolans mål. I Juans fall drivs läraren av uppgiften att få barnen att lära sig utan att göra dem illa, även om det innebär att sänka ribban för skolans mål. I deras berättelser tonar bilden fram av ett arbete präglad av komplexa frågor och avsaknaden av svar, åtminstone enkla sådana, som kan fungera vägledande. Frågor om *varför är de så?* (med en önskan om att förstå dem på riktigt) eller *ska vi sätta gränser och hur mycket ska man skynda på?* är centrala i nutidens skola, där det traditionella, moderna skolprojektet att få eleverna dit vi vill att de ska nå, kommer i konflikt med en mer postmodern strävan efter att förstå och ta tillvara olikheterna. Det är en konflikt som också är präglad av det historiskt specifika i La Fronteras skol- och samhällsliv, där frågan om mapuches integration i det chilenska samhället och på vems villkor detta ska ske, är ett ständigt närvarande tema som kommer nära in på skinnet, på ett helt annat sätt än i resten av landet.

I relation till Marias anspråk på att alltid göra sin plikt och att alltid göra allt som står i hennes makt att göra, får frågan om ”varför de är så” och önskan att förstå dem på riktigt en i det närmaste existentiell innebörd, nära kopplad till den uppfost-  
ran föräldrarna gav henne. I Juans fall leder funderingarna om att sätta gränser eller

inte, om att skynda på eleverna eller inte, till att problemet placeras inom honom själv, i den egna svagheten. I båda fall får deras berättelser en tydlig karaktär av identitetskonstruktioner, av ett sätt att vara lärare på som skiljer dem från deras kollegor, från dem som inte ”vill göra mera än vad som är möjligt” eller från sådana som inte förmår lyssna på sina elevers behov och är flexibla nog att anpassa sig till dem.

Slutligen kan vi se Mariás och Juans ord som berättelser om mapucheelevernas villkor och liv i en skola och ett samhälle som söker göra dem delaktiga i och integrera dem i ett projekt där deras ”livsstil” och ”tempo” betraktas som felaktiga. Det är en skola och ett samhälle som dessutom förefaller oförstående inför det höga priset som en sådan integration innebär: att under skoltiden varje vecka behöva lämna sina familjer och bo långt hemifrån och efter skoltiden, vid en eventuell utbildning, behöva lämna jorden och mapuchelivet. Ur ett sådant perspektiv framstår dessa elevers inåtvända inställning i klassrummet och vägran att anpassa sig till skolans krav inte alls som obegripligt. En sådan berättelse om mapucheelevernas situation inbegriper vidare en annan dimension: de hårda och även med chilenska mått orättvisa villkoren som dessa barn, som tar sig an skolans projekt och vill läsa vidare, måste hantera och leva under, vilket arbetet som görs av gruppen ”Educar” vittnar om. Samtidigt kan dessa elevers fortsatta studier ses som ett exempel på det ur ett skolperspektiv ändå framgångsrika arbete som lärarna i dessa skolor genomför.

*Arauco tiene una pena  
más negra que su chamal,  
ya no son los españoles  
los que les hacen llorar,  
hoy son los propios chilenos  
los que les quitan su pan.  
Levántate, Pailahuán.<sup>14</sup>*  
(Violeta Parra)

## Referenser

- Allende, I. (2007). *Inés min själs älskade*. Stockholm: Norstedts.
- Bengoa, J. (2000). *Historia del pueblo mapuche. Siglo XIX y XX*. Santiago: Lom Historia.
- Bengoa, J. (2007). *Historia de un conflicto. Los mapuches y el Estado Nacional durante el siglo XX*. Santiago: Planeta.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Chamberlayne, P. Bornat, J. & Wengraf, T. (2000). *The turn to biographical methods in social science*. London: Routledge.
- Freeman, M. (2010). *Hindsight. The promise and peril of looking backward*. New York: Oxford University Press.

---

<sup>14</sup> Sång av Violeta Parra (1917–1967). Arauco bär på en sorg / svartare än sin mantel, / det är inte längre spanjorerna / som får dem att gråta, / idag är det chilenerna själva / som berövar dem deras bröd. / Res dig, Pailahuán.

## SKOLA, LÄRARE, SAMHÄLLE

- Lindblad, S. (1989). På spaning efter subjekten i skolsystemet. *Nordisk Pedagogik*. 9, 2, 60–86.
- Lindblad, S. & Pérez Prieto, H (red). (1997). *Utbildning: Kultur – interaktion – karriär. Sidor av en forskningsgrupp*. Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogisk Forskning i Uppsala 128.
- Mineduc (2012). *Indicadores de la Educación en Chile 2007–2008*. Santiago: Ministerio de Educación.  
[http://w3app.mineduc.cl/mineduc/ded/documentos/Indicadores\\_2007-2008.pdf](http://w3app.mineduc.cl/mineduc/ded/documentos/Indicadores_2007-2008.pdf)
- Mishler, E. (1999). *Storylines. Craftartists' narratives of identity*. Harvard: Harvard University Press.
- Nordisk familjebok, (1905). Konversationslexikon och real-encyklopedi.  
<http://runeberg.org/nfbc/0115.html>
- Pérez Prieto, H. (2003). Lärarintervjuer i FISK-projektet. I H. Pérez Prieto, F. Sahlström & H. Melander (Eds.). *Från förskola till skola – berättelser från ett forskningsprojekt*. Uppsala: Pedagogisk Forskning i Uppsala 149.
- Plummer, K. (2006). *Documents of life 2: An invitation to critical humanism*. London: Sage.
- Saavedra, A. (2002). *Los Mapuches en la sociedad chilena actual*. Santiago: Lom Ciencias sociales.



# Lärares uppfattningar av Läsning på Talets Grund: Belysning av en föränderlig lärarprofessionalitet

*Kajsa Falkner*

## Inledning

Artikeln syftar till att belysa förändringar i lärares professionalitet med utgångspunkt från hur lärare som arbetat med Läsning på Talets Grund resonerat om sitt arbete. Förändringar i hur lärarna har erfarit sin undervisning under det sena nittonhundratalet och det tidiga tjugohundratalet bildar grund för att diskutera innebörder och implikationer av lärares roll som professionella.

Den belysning som här görs emanerar från min tidigare studie *Lärare på väg mot den tredje moderniteten? En studie av LTG-lärares förhållningssätt i relationen teori – praktik under perioden 1979–2001* (Falkner 2003). Undersökningen gjordes inom ramen för forskningsprojektet ”Läraren i samhällsomvandlingen 1940–2003: Den goda läraren som diskursiv konstruktion på olika samhälleliga arenor” som finansierades av Riksbankens jubileumsfond. Utifrån mitt empiriska material, som baseras på fenomenografiska analyser av LTG-föreningens medlemsblad/medlemstidning och intervjuer med lärare som arbetat med Läsning på Talets Grund, framträder en bild av en föränderlig lärarprofessionalitet.

## ALF-projektets intresse för lärares försök att förändra sin yrkesverksamhet

Under den tidigare delen av 1980-talet undersökte ALF-projektet (Analys av lärarledd försöksverksamhet), med fokus på lärarintervjuer, vad lärares överväganden betyder för undervisning som samhällelig institution och vad undervisningen som kontext innebär för dess genomförande och resultat. Genom fallstudier sökte man lyfta fram lärares uppfattningar i deras försök att förändra sin yrkesverksamhet. Sverker Lindblad (1994) talar om att fånga den sk inre logiken i det att man utgick ifrån lärarnas perspektiv som präglats av deras intressen och erfarenheter. Det handlade om att karakterisera lärarnas överväganden, reflektioner och eventuella omprövningar i deras strävan att åstadkomma förändringar i arbetet.

I projektets analys stod två sk fall i fokus, genom vilka den inre logiken i lärarledd försöksverksamhet studerades. Man föresatte sig också, med utgångspunkt från de aktuella fallen, att kunna fånga mer generella drag i försöksverksamhet och

hos skolan som kontext för upprätthållande och förnyelse av verksamheten. I ALF-projektet begränsade man undersökningen till två typer av verksamheter, dels försöksverksamhet med "Barn och Teknik" och dels "Läsning på Talets Grund" (LTG). Det förstnämnda fick ett starkt officiellt stöd medan stödet till det senare var ytterst begränsat. Barn och Teknik var ett nytt ämne med ett nytt innehåll, medan LTG rubricerades som en progressiv metod att hantera en traditionell uppgift. I fråga om Barn och Teknik kom initiativet från Skolöverstyrelsen i syfte att stödja läroplansimplementeringen. LTG-arbetet initierades av lärarna själva. Försöksverksamheten med LTG gällde grundskolans lågstadium och försöken med Barn och Teknik gällde såväl låg- som mellanstadiet.

## LTG-lärares förändringar av sin yrkesverksamhet

Alltsedan ALF-projektets analyser av LTG-försöket har lärare, så väl bland dem som deltog i projektet som de som blivit yrkesverksamma senare, på olika sätt fortsatt att relatera sig till LTG och därigenom också sökt fortsätta att förändra sin yrkesverksamhet. Under de ca 30 år som många av dessa lärare varit organiserade i en ideell förening, med LTG i fokus, har lärarnas uppfattningar av sitt arbete fortsatt att förändras. ideell

De lärare som arbetade med LTG i början av 1980-talet var väletablerade och hade lång yrkeserfarenhet. Många ändrade inriktning på sitt arbete eftersom de ville förnya sig. I vissa fall övervägde lärarna att byta yrkesbana. Dessa omständigheter föreföll ha större inverkan på valet att förändra den egna undervisningen än att LTG var ett mer effektivt sätt att lära eleverna att läsa. Att LTG kom att slå igenom såg man i flera fall som ett utslag av tidsandan som gett upphov till behovet av att finna nya vägar till att kunna möta elevernas, lärarnas, skolans och undervisningens problem. Orsakerna till problemen relaterades till skolan som metodik och till bristande utrustning, läraregenskaper eller lärarutbildning. Lösningarna knöts ofta till LTG som metod. Resultaten var relaterade till olika slag av påverkan på skolans aktörer – såväl lärare som elever och deras föräldrar. Det handlade också om att påverka undervisningen i riktning mot mer verklighetsanknytning och elevsamtal. Även organisatoriska förändringar i form av t ex ämnesintegrering och problem i samband med stadiövergångar behandlades (Hasselgren & Lindblad 1980; 1983).

Lärarna skapade tillsammans ett sammanhang i form av den sk LTG-föreningen, vilken i över 30 år, bestått av engagerade yrkesutövare i hela landet som velat förändra sin undervisning med eleven i tydligt fokus. Från 1980-talets början sökte de därför ta del av vetenskapliga studier som gav uttryck för olika uppfattningar av läs- och skrivlärande. Forskningens roll skiftade dock över tid. Den gavs också olika dignitet i artiklar i föreningens medlemsblad/medlemstidning i förhållande till vilka betydelser vetenskapliga undersökningar gavs i lärarintervjuerna på 2000-talet. I medlemsbladen under 1980-talet refererades forskning om läs- och skrivlärande primärt för att bekräfta att lärarna hade rätt i sin övertygelse om den läs- och skrivundervisning de bedrev. I samma forum blev bilden en annan under 1990-talet då lärarna snarare sökte *utmana* sina uppfattningar med hjälp av veten-



skapliga studier. Det fanns en strävan att ifrågasätta de egna, men även initiativtagaren Ulrika Leimars, uppfattningar. Bland de intervjuade lärarna talade en del av dem alltså om att bekräfta sina uppfattningar medan andra sökte utmana sina föreställningar av barns läs- och skrivlärande.

### Den inre logiken i LTG-försöket

Lindblad (1994) skriver att som praktisk problemlösning ger försöken med LTG utrymme för resonemang baserade på olika uppfattningar och intentioner men också olika faktiska situationer. Med Lindblad:

Det gemensamma för dessa olika praktiska resonemang är kanske bara att lärarna bestämt sig för att undervisa enligt Läsnings på Talets Grund – vilket i sin tur även det kan stå för kvalitativt skilda saker enligt lärarnas uppfattning. I vissa fall antas metoden lösa lärarnas problem, i andra fall de starka elevernas svårigheter och i ytterligare andra fall de svaga elevernas svårigheter med skolan. Med andra ord varierar LTG:s betydelse i den praktiska inferensen – metoden, läsläran eller förhållningssättet blir mångtydigt, vilket gör även den inre logiken mångtydig – och slutsatsen kan baseras på kvalitativt olikartade determinanter! (Lindblad 1994, 145)

Den bild som Lindblad skisserar kan relateras till den karakteristik som Hasselgren ger av skolan som ett i det närmaste slutet samhälle, där samhällliga överväganden och teoretiska resonemang får ett litet utrymme. Hasselgren (1982b) skriver:

Den bild av kontexten, dvs skolverkligheten, som framträder på basis av intervjuerna förefaller inte obekant, men är ändå kanske överraskande sluten kring skolan. Beträffande ”problemet” rör samtliga aspekter det interna arbetet, och då närmast som ett arbetsplatsproblem i ordets snävare och mer konkreta mening, vilket också utfallet på frågan om varför man ”tände” på LTG ytterligare understryker. Skolans fostrande funktion i ett samhällligt perspektiv t ex saknar här bäring trots bl a läroplanens anvisningar.

I ”problemets rötter” ges dock en mer explicit koppling till samhällets utanför skolan, där den femte aspekten (skolans relation till samhället i övrigt) vidgar problematiken till något som inte exklusivt hör hemma i skolans värld. Denna aspekt är dock inte särskilt vanligt företrädd.

Även ”problemets lösning” och ”resultat” är en enbart intern skolangelägenhet, med reservation för aspekten personpåverkan beträffande ”resultat” som också omfattar elevens föräldrar samt människor i den intervjuade lärarens omgivning. (Hasselgren 1982b, 29–30)

Samhället utanför skolan berörs, som ovan nämnts, av de lärare som intervjuats inom ALF-projektet. Men det sker ofta med hjälp av ospecifika uttryck som ”utvecklingens krav” och ”förändringar i tidsandan”. När den samhällliga kontexten kommer in i så abstrakt form torde det, enligt Lindblad (1994), vara problem för lärarna att analysera relationen skola – samhälle. Mer påtagliga kontextuella aspekter, som lärarna nämner, utgörs av skolans närmiljö i form av elevernas uppväxtmiljöer, upptagningsområdets karaktärsdrag samt föräldrarnas perspektiv och

agerande. I dessa sammanhang blir det också tydligt att lärarna uppfattar sig vara både missförstådda och utsatta. Nämnade förhållanden kan också relateras till att de intervjuade lärarna betraktar skolan som i hög grad isolerad från samhället i övrigt.

Det s k organisatoriska imperativet (jfr Hasselgren 1982a) – där skolan som organisation med regler, förordningar och målsättningar kommer in – aktualiseras i lärarnas berättelser företrädesvis när det gäller att finna stöd för den verksamhet man bedriver eller att undvika organisatoriska hinder. Det innebär, i enlighet med ALF-projektets analyser, att skolan som formell organisation får ett mycket litet utrymme i lärarnas överväganden och diskussioner. Den pedagogiska idédebatten förefaller inte heller den få något egentligt utrymme, annat än som stöd för den verksamhet man bedriver.

### Influenserna i lärarnas arbete tar nya former

Av mina intervjuer med tjugo LTG-lärare på 2000-talet (Falkner 2003) framgår att praktikers kunskaper och erfarenheter med indirekt betydelse för arbetet influerar. I det avseendet återknyter uppfattningarna till bilden av influenserna under 1980-talet. Den vetenskapliga kunskap som influerar de intervjuade lärarna kan såväl bekräfta som utmana deras arbete. Att influenserna, som lärarna formulerar i intervjuerna, till dels återknyter till den bild som tecknades av 1980-talets influenser i LTG-arbetet kan förstås med utgångspunkt från att de lärare som skrivit i medlemsbladet/medlemstidningen också varit aktiva i ett förändringsarbete.

Mot bakgrund av min läsning av LTG-föreningens medlemsblad, från och med det första numret 1979 till och med det tjugoandra numret 1989, framträder tre kvalitativt skilda kategorier av läraruppfattningar av vad som har influerat lärarnas arbete med LTG under 1980-talet. I den ena kategorin utgörs influenserna i arbetet av praktikers kunskaper och erfarenheter som kan ha indirekt betydelse för lärarnas arbete med LTG. Kunskaperna som här kommer till uttryck grundar sig på olika aktörers, däribland lärares, erfarenheter. De är inte uttryckligt relaterade till LTG utan utgörs av andra fokuseringar så som bildskapande, dramatik, lekarbete och skapande matematik. I den andra kategorin av läraruppfattningar utgörs influenserna av lärares arbete med LTG. Här berörs lärarerfarenheter från de nordiska länderna. Det handlar om försök med LTG i Danmark, lärarkurs i Finland och lokalgruppsarbete i Sverige. I den tredje beskrivningskategorin framträder influenser i arbetet i form av vetenskaplig kunskap som kan bekräfta lärarnas egna uppfattningar av LTG. Här ryms den forskning som lärarna refererar till när de söker bekräftelse på att deras arbete är rimligt och relevant. När forskares uppfattningar inte bekräftar läraruppfattningarna förefaller de istället avfärdas. Ett exempel utgörs av den kritik som riktades mot initiativtagaren Ulrika Leimars användning av dialogbegreppet. Ett annat är kritiken av LTG som en metod som utvecklar tal- och skriftspråket men inte bildspråket (jfr Falkner 2003).

I analysen av LTG-föreningens medlemsblad/medlemstidning, från det 24:e numret 1990 till det 44:e numret 2000, framträder en delvis annorlunda bild av vad som influerat lärarna i deras arbete. 1990-talets lärare förefaller inte i samma

utsträckning influeras av andra lärares sätt att arbeta och att förhålla sig till LTG-erfarenheter. Detta kan ge uttryck för att arbetet som bedrevs under 1980-talet började ifrågasättas av lärarna själva. Även under 1990-talet är vetenskaplig kunskap en viktig influens, men den tycks spela en annan roll i jämförelse med tidigare. De forskningsresultat man hänvisar till förefaller istället utmana lärarnas uppfattningar och handlingar. Forskare som refereras eller nämns är bl a Birgitta Allard, Maj Björk, Kenneth och Yetta Goodman, Donald Graves, Torsten Madsén och Bo Sundblad. Lärarna utmanas genom att de i högre grad problematiserar innebörder av barns läs- och skrivutveckling utifrån t ex det s k LäsUtvecklingsSchemat (LUS) och ”The Whole Language Approach” (Clay 1991). I medlemsbladet/medlemstidningen pekar man på innebörder av det nya, men utvecklar i mindre grad konsekvenserna av influenserna för det egna arbetet. På 1990-talet återfinns också uppfattningar av influenser i termer av praktikers kunskaper och erfarenheter som kan ha indirekt betydelse för lärarnas LTG-arbete. Här fokuseras kunskaper som antas ha indirekt relevans. Det handlar om bl a identitetsutveckling hos barn, alternativa pedagogiker och läromedelsberoende matematikundervisning. LTG-arbetet sätts in i ett sammanhang genom att man refererar till olika pedagogiskt relevanta områden som dock inte kan relateras till barns läs- och skrivutveckling. Influenser i form av praktikers erfarenheter som ges direkt betydelse för lärarnas arbete utgörs av erfarenheter av barns läs- och skrivutveckling, vilka har haft central betydelse för lärarnas LTG-arbete under 1990-talet. Erfarenheter av hur man på Nya Zeeland arbetar med läs- och skrivlärande bland barn ges stort utrymme. Det betyder dock inte att relationen mellan LTG och barns läs- och skrivutveckling problematiseras.

## Förändrade läraruppfattningar

Under 1980-talet är det sällan definitioner av LTG presenteras eller diskuteras i medlemsbladet. I de ansatser som finns till definitioner talar man i termer av metod, grundsyn, jag-stödande arbetsätt och grundantagande. Eftersom begreppen inte definieras är det svårt att säga hur man har tolkat innebörderna. Men såväl medlemmar i LTG-föreningens styrelse som enskilda föreningsmedlemmar har gett uttryck för en öppenhet för olika tolkningar även om man samtidigt talat om ”riktig LTG” eller vad det ”egentligen” är.

Under 1990-talet och det tidiga 2000-talet blir LTG som *förhållningssätt* framträdande i artiklar i medlemstidningen (medlemsbladet byter namn till medlemstidning år 1998). Detta kanske kan förstås mot bakgrund av att dels har praktikers kunskaper och erfarenheter, i högre grad än under 1980-talet, haft direkt relevans för lärarnas LTG-arbete, dels har forskningsintresset tydligare fokuserat barns läs- och skrivutveckling. Det är möjligt att de perspektiv på barnens läs- och skrivutveckling, som haft betydelse för utvecklingen av LTG, utmanar såväl uppfattningen om vad läsning är som hur man som lärare ska möta det lärande barnet. Samtidigt som den forskning man tar lärdom av, och influenser i form av praktikers kunskaper och erfarenheter, tydligare avgränsas vidgas uppfattningen av vad LTG är. Influenserna fokuserar läs- och skrivutveckling medan LTG som förhållningssätt kan

rymma uppfattningar långt utöver läs- och skrivutvecklingens arena. Detta förefaller kunna vara problematiskt i det att ”förhållningssätt” är en så vid kategori att en rad uppfattningar kan inkluderas medan få kan exkluderas.

De intervjuade lärarna under tidigt 2000-tal ger uttryck för en större variation av uppfattningar i jämförelse med hur man resonerar i medlemsbladet/medlemstidningen under 1990-talet. Uppfattningen ”LTG är Läsning på Talets Grund” ger uttryck för en uppfattning som refererar till LTG som den utvecklades av Ulrika Leimar (1974) i boken *Läsning på Talets Grund. Läsinlärning som bygger på barnets eget språk*. Lärarna som formulerar nämnda uppfattning betonar de s k faser – samtalsfasen, dikteringsfasen, laborationsfasen och återläsningsfasen samt efterarbetsfasen – som spelade en central roll när LTG initierades. Andra lärare menar att ”LTG är läs- och skrivlärande på läsandets och skrivandets grund”. Genom att barnet söker producera egna texter utvecklas såväl läsandet som skrivandet. Genom att läsa och skriva lär sig barnet att behärska dessa färdigheter. Uppfattningen ”LTG är undervisning som tar sin utgångspunkt i barnens erfarenheter” förefaller handla om att anpassa skolans värld efter barnen. Det är fråga om att ta reda på hur barnen tänker och resonerar och därigenom förstå vilka erfarenheter de har med sig till skolan. Det blir då inte aktuellt att söka fel hos barnen utan om att söka vägar i undervisningen som kan möjliggöra elevernas lärande. Ytterligare lärarpuppfattningar av LTG pekar i samma riktning. Några talar om ”LTG som undervisning på demokratisk grund” där man menar att det är nödvändigt att ta till vara såväl elevernas språkliga erfarenheter som deras kommunikativa kompetens. Man vill härigenom betona att alla elever ska känna att de duger i skolan. Alla har något att komma med och alla är värda att lyssna på. I skolan är alla elevers deltagande värdefullt.

### Att vara överens – ett uttryck för skilda förståelser

I medlemsbladen under 1980-talet var uppfattningen av LTG som metod framträdande, medan i 1990-talets medlemsblad/medlemstidning trädde uppfattningen av LTG som förhållningssätt i stället fram. I lärarintervjuerna på 2000-talet är man också överens om att LTG är ett förhållningssätt. Det skulle kunna betyda att lärarna över tid gett LTG en ny innebörd – en innebörd som man också kom att dela. Mycket tydde på det då intervjupersonerna återkommande talade just i termer av att innebörden förändrats och att den nu kunde betecknas som förhållningssätt i stället för metod.

Men då olika uppfattningar av LTG som förhållningssätt trädde fram blev bilden inte lika tydlig. När lärarna sökte karakterisera den förändrade innebörden kom olika uppfattningar till uttryck. De kan benämnas: LTG som förhållningssätt är en metod, metoden är ett förhållningssätt samt LTG är en metod och ett förhållningssätt. Att det är svårt att definiera begrepp, oavsett om det gäller metod eller förhållningssätt eller något annat epitet, är föga förvånande. Det som trädde fram som problematiskt var snarare att lärarna var tämligen eniga om att det skett en föränd-

ring, som de gemensamt benämnde förhållningssätt, medan innebörderna av den gemensamt uppfattade förändringen i mycket liten utsträckning hade diskuterats.

I Falkner (2003) restes frågan om lärarna delade gemensamt ställda giltighetsanspråk, vilket i enlighet med Habermas (1988) refererar till att ett s k kommunikativa handlandet är möjligt att upprätta bara så länge alla deltagare är överens om de gemensamt ställda giltighetsanspråken förståelighet, sanning, sannfärdighet och riktighet. De utgör tillsammans ett slags konsensus, utan vilket samförstånd och därmed ömsesidig förståelse, inte är möjlig att nå. Konsensus i detta sammanhang avser inte främst enighet om ett handlandes resultat. Det handlar snarare om enighet om premisserna eller utgångspunkterna för ett handlande – något som kommer till uttryck genom giltighetsanspråken.

Lärarna skulle kunna sägas vara överens om att de var överens. De delade uppfattningen att LTG har gått från metod till förhållningssätt men de delade inte förståelse av förändringen. Att dela giltighetsanspråk skulle kunna betyda att lärarna delat uppfattning av vad nämnda förändring innebar. Det skulle också kunna betyda att man delar förståelsen av vilka kvalitativa skillnader som finns mellan uppfattningarna av förändringen. Att det föreligger konsensus om giltighetsanspråken måste inte betyda att man är överens i sak.

## Relationen mellan ”vad-kultur” och ”hur-kultur”

När lärarna inte har formulerat, varken för sig själva eller för varandra, vad LTG som förhållningssätt är kan det uppfattas som tämligen oproblemiskt att kombinera olika metoder eller tillvägagångssätt i undervisningen. En del av de intervjuade lärarna ser inte några motsättningar i att kombinera olika metoder utifrån föresatsen att en metod passar en elev och en annan metod passar andra elever. En av lärarna säger exempelvis att hon ”tar guldkornen från allt”. När en elev inte kommer vidare i sin läsutveckling byter hon metod. Att byta tillvägagångssätt i undervisningen skulle naturligtvis kunna vara relevant. Men när förändringen av hur man går till väga inte utgår ifrån hur man uppfattar, i det här fallet, LTG blir det svårt att underbygga de val man som lärare gör. Detta relaterar till Carlgren och Marton (2000) som talar i termer av ett skifte från en hur-kultur till en vad-kultur. De menar att i och med detta skifte står inte hur lärarna gör i fokus utan hur eleverna erfar. Carlgren och Marton menar att en förutsättning för att lärarna ska kunna veta hur de ska gå till väga i mötet med exempelvis elevernas läs- och skrivlärande är att lärarna förstår vad det innebär att lära läsa och skriva. De skriver att skillnaden mellan att kunna något och att lära andra det man kan, inte är att man vet hur man lär andra den aktuella förmågan. Carlgren och Marton (2000, 27) skriver: ”att den grundläggande skillnaden är den mellan att kunna något och att veta vad det innebär att kunna något”. ”Vad-kulturen” knyter an till vikten av att dela giltighetsanspråk. För att kunna göra en ”vad-kultur” möjlig bland LTG-lärare skulle den behöva vila på gemensamt ställda giltighetsanspråk. Med en sådan utgångspunkt skulle lärarna vara eniga antingen i sak, dvs om innebörden av det förhållningssätt som de utvecklat, eller om var meningarna skiljer sig åt.

## En föränderlig professionalitet

Här framträder en bild av lärare som saknar gemensamma giltighetsanspråk och vars resonemang vittnar om ett glapp mellan hur de går till väga i sin undervisningspraktik och hur de förstår innebörder av Läsning på Talets Grund. Det kan också bidra till att det kan bli problematiskt för lärarna att fånga hur eleverna erfar den förmåga som är föremål för undervisning och därmed begränsa möjlighörandet av elevernas lärande (jfr Marton & Tsui 2004). Men här finns också ansatser till ett agerande som ger uttryck för en föränderlig professionalitet.

När Leimar initierade den sk LTG-metoden (Leimar 1972, 1974) gjorde hon det i stark polemik mot den sk traditionella läsinlärningsmetodikerna. Även om Leimars förändringsarbete av många just förknippades med en ”metod” var det inget hon själv eftersträvade. I sin strävan att ”lägga läsläran på hyllan” sökte hon sig bort från en uppfattning av läsning som hon var starkt kritisk till. Hon betonade att det handlade om ett förändrat perspektiv på såväl barnet som lärarens roll. Mot bakgrund av dagens vetenskapliga diskussion, om läs- och skrivlärande i skolan, gav hennes uppfattningar uttryck för att hon var på väg bort från ett perspektiv i riktning mot ett annat. Vi skulle kunna anta att hon var kritisk till den fonetiska traditionen och strävade i riktning mot sk Whole Language (jfr Clay 1991). Men då Leimar initierade sitt förändringsarbete talade vi inte i termer av att kunna utgå från skilda perspektiv på vad det innebär att lära läsa och skriva eller om att olika perspektiv skulle erbjuda skilda tillvägagångssätt i mötet med elevers läs- och skrivlärande.

Även om LTG-lärare inte delar giltighetsanspråk och även om det föreligger en diskrepans mellan hur de förstår LTG och hur de agerar i sin undervisningspraktik – eller mellan ”vad-aspekten” och ”hur-aspekten” – finns en föränderlighet i deras professionalitet. Under 1990-talet och det tidiga 2000-talet försöker lärarna alltmer sätta ord på sina uppfattningar. Härigenom aktualiseras förutsättningar för lärarna att kunna synliggöra sina egna uppfattningar av vad det innebär att lära läsa och skriva. När de egna uppfattningarna blir synliga blir de också möjliga att jämföra med hur andra lärare erfar elevers läs- och skrivlärande. Det innebär att man då kan iaktta kvalitativa variationer uppfattningarna emellan, vilket kan utgöra en förutsättning för att kunna identifiera eller formulera ett perspektiv på att lära läsa och skriva.

## Att bekräfta och/eller utmana sina uppfattningar

Efter hand har lärarna alltmer tagit del av vetenskapliga studier som berör barns läs- och skrivlärande. I allt större utsträckning låter lärarna sina uppfattningar utmanas av aktuell forskning. Ett uttryck för en sådan utmaning är den diskussion de för om vad LTG är. En dominerande uppfattning har länge varit att det är en metod. Men under 1990-talet börjar man alltmer fråga sig om LTG inte snarare är ett förhållningssätt. Kvaliteterna eller egenskaperna i begreppen ”metod” och ”förhållningssätt” är i lärarnas utsagor fortfarande otydliga. Men här uttrycks en ansats till

att formulera kvalitativa skillnader erfarenheterna emellan. Lärarna söker även i det sammanhanget formulera kvalitativa variationer mellan vad man gör och hur man förstår det man gör, vilket torde kunna synliggöra att kvalitativt skilda uppfattningar ger kvalitativt skilda utgångspunkter för att handla.

Under 1980-talet blir vetenskapliga influenser alltmer betydelsefulla för lärarna, vilket kan förstås mot bakgrund av att debattens vågor går höga när det gäller hur barn lär sig läsa och hur undervisningen bör bedrivas. Ulrika Leimars idéer är också föremål för hård kritik. Många lärare vill därför värna Leimars tankegångar och det egna LTG-arbetet. I det sammanhanget refererar de till vetenskapliga studier som kan försvara att deras sätt att arbeta är rimligt och relevant. Man hänvisar t ex till Bo Sundblads forskning om läsutveckling och Åke Edfeldts läsprocessmodell. När forskares uppfattningar inte bekräftar lärarpupfattningarna avfärdas de istället. Ett exempel är den kritik av Ulrika Leimars användning av dialogbegreppet (bl a Gustafsson 1982). Ett exempel är kritiken av LTG som en metod som utvecklar tal- och skriftspråket men inte bildspråket (jfr LTG-föreningens medlemsblad nr 11, 1984).

Karakteristiskt för de influenser som lärarna talar om är att de på olika sätt kan bekräfta att lärarna gör rätt. Det finns inga synliga uttryck för att man söker alternativa förståelser och tillvägagångssätt i undervisningen. Genomgående söker man stöd för att det egna arbetssättet fungerar väl och utgör alternativet till s k traditionella metoder.

I början av 1990-talet pekar företrädare för LTG-föreningen på den oro som Ulrika Leimar uttryckte för att LTG enbart skulle användas som en ”metod” – en ritual som lärare följer utan att veta vad de gör och varför de går till väga på ett sätt framför ett annat. Mot den bakgrunden poängterar återkommande föreningen vikten av att tydliggöra den vetenskapliga basen och att vidareutveckla LTG genom att integrera nyare forskning om barns spontana skriftspråksutveckling.

Forskningen man refererar till kommer härigenom att spela en annan roll än den gjorde under 1980-talet. De vetenskapliga influenserna utmanar nu snarare lärarna än ger dem bekräftelse. Under 1990-talet får forskningen också ett större utrymme i lärarnas diskussioner med varandra än den tidigare hade haft. Lärarna ifrågasätter sina egna uppfattningar av LTG genom att bl a i högre grad problematisera innebörder av barns läs- och skrivutveckling utifrån t ex det s k LäsUtvecklingsSchemat (jfr Allard, Rudqvist & Sundblad 2001) och The Whole Language Approach (jfr Smith & Elley 1997). Det leder lärarna till att börja ompröva de innebörder man tidigare gett LTG.

Under tidigt 2000-tal aktualiseras vetenskaplig kunskap som *såväl bekräftelse som utmaning*. Det innebär att det inte går att säga att man övergivit uppfattningen av vetenskaplig kunskap som bekräftelse till förmån för uppfattningen av vetenskaplig kunskap som utmaning, men att vetenskapliga studier får en vidgad betydelse för lärarnas uppfattningar. Lärarna söker bevara det som de har byggt upp samtidigt som de är beredda att göra omprövningar av sina uppfattningar.

## Att försöka formulera kvalitativa skillnader

I de ansatser till definitioner av LTG som lärarna uttrycker i medlemsbladet under 1980-talet rör man sig med de tidigare nämnda begreppen metod, grundsyn, jag-stödande arbetssätt och grundantagande. Under 1990-talet finns fortfarande olika uppfattningar av vad LTG är. Man talar i medlemsbladet/medlemstidningen i termer av läs- och skrivlärande på läsandets och skrivandets grund, om en undervisning som tar sin utgångspunkt i barnens erfarenheter samt om undervisning på demokratisk grund. Samtidigt är uppfattningen av LTG som förhållningssätt tongivande. Det förefaller vid första anblicken vara en rimlig tolkning att uppfattningen ”LTG är ett förhållningssätt” är kvalitativt skild från uppfattningen ”LTG är en metod” vilken lärarna menar att de lämnat bakom sig. Men sett utifrån lärarintervjuerna under tidigt 2000-tal är det svårt att finna kvalitativa variationerna mellan den uppfattning som intervjupersonerna säger sig ha lämnat och den man nu istället vill relatera till. Frågan är hur det kan förstås.

Många av lärarna har gett uttryck för att de har ändrat uppfattning. Men den förändrade uppfattning som de delar har de varken satt ord på för sig själva eller varandra. Annorlunda uttryckt formulerar de en beskrivningskategori genom att säga ”LTG är ett förhållningssätt” utan att presentera vilka uppfattningar som ligger till grund för att formulera kategorin. Det förefaller som lärarna avser beskriva kvalitativa skillnader genom att ersätta begreppet ”metod” med ”förhållningssätt” istället för att uttrycka sina uppfattningar av LTG som grund för att formulera kvalitativa variationer mellan de uppfattningar man avfärdar och de man associerar sig med (jfr Kullberg 2010).

## Att uppmärksamma relationen mellan ”hur förstå” och ”vad göra”

Ett annat uttryck för en föränderlig professionalitet i den aktuella lärargruppen är hur lärarna resonerar om relationen mellan hur de förstår *vad* läsning innebär och *hur* de ämnar gå tillväga i sin undervisning utifrån sin förståelse. Liksom Leimar (1974) kom lärarna att bli alltmer kritiska till att tala om LTG i termer av en läsinlärningsmetod. Man var, i likhet med henne, orolig för att det bara skulle bli en ritual som lärarna följer utan att veta vad de gör och varför de går till väga på ett sätt framför ett annat. Talet om LTG i termer av förhållningssätt aktualiseras också i förhållande till denna oro.

Även om kvalitativa skillnader mellan läraruppfattningarna är svåra att finna i lärarnas utsagor finns här en ansats till att uppmärksamma förhållandet mellan ”hur förstå” och ”vad göra” eller mellan innebörder av att lära läsa och implikationer av dessa innebörder för undervisningen. I lärarnas sätt att resonera ger de uttryck för att de vill formulera hur de förstår att lära läsa och skriva som grund för vad de gör i klassrummet. Och även om begreppet ”förhållningssätt” kommer till mycket otydligt uttryck i lärarnas utsagor utgör det ett försök till att förskjuta uppmärksamheten från ”hur-kultur” till ”vad-kultur”.



## Perspektivtagande som grund för att möta elevers lärande

På den vetenskapliga arenan har olika perspektiv på barns läs- och skrivlärande länge studerats och diskuterats. I takt med att lärarna formulerar sina egna uppfattningar, och avser att dessa ska bilda utgångspunkt för hur de möter elevernas lärande, finns ansatser till att de också vill låta de egna uppfattningarna utmanas av de perspektiv på läs- och skrivlärande som kommer till uttryck på den utbildningsvetenskapliga arenan. Å ena sidan är det The Whole Language Approach, med uppfattning av läsning som en meningsskapande och problemlösande aktivitet (jfr Clay 1991, 1993, 2000), å andra sidan Phonics (den fonetiska traditionen) där man betonar avkodning som grund för läsförståelse (Lundberg 1984, 1998, 2010; Höien, Lundberg, Stanovich & Bjaalid 1995; Lundberg & Herrlin 2005). De skilda perspektiven kan sägas ge uttryck för en variation i uppfattningar av att lära läsa och skriva – en variation som skapar förutsättningar för att kunna få insikt i andra lärares förståelser. Lo och Marton (2012, 10) skriver ”we can never understand how others understand something without knowing what it is compared with, or in what dimension of variation it is situated”. Genom att relatera de skilda perspektiven till varandra blir det möjligt att se såväl egna som andras uppfattningar.

## En föränderlighet i lärares uppgifter

Carlgren (2009) menar att en:

förutsättning för läraryrkets utveckling till profession är att lärarnas uppgifter har en karaktär som förutsätter ett intellektuellt omdömesgillt handlande – det vill säga uppgifter som kräver professionellt utförda handlingar, vilket i sin tur innebär handlingar som omfattar ett professionellt omdöme som utvecklats i relation till en professionell kunskapsbas. (Carlgren 2009, 22)

Hon pekar på att lärarna, för att främja elevernas lärande inom ett kunskapsområde, måste veta vad eleverna behöver lära sig att behärska. Det som är föremål för elevers lärande måste läraren också själv förstå. En professionell kunskapsbas torde således vara en utgångspunkt för ett professionellt omdöme.

Att lärarna måste förstå, det som är föremål för elevernas lärande, kan relatera till vilket perspektiv som den enskilde läraren eller kollegiet kan utgå ifrån med tanke på vilken kontext läraren/lärarna befinner sig i och vilka erfarenheter och intentioner man har. Att utgå från ett perspektiv framför ett annat sätter ramar för hur man kan förstå, i det här fallet, barns läs- och skrivlärande. Det sätter även ramar för vilka handlingar som är möjliga med utgångspunkt från perspektivet.

En del intervjupersoner gav i mitt material uttryck för, som tidigare nämnts, att de valde undervisningsmetoder som ibland var relaterade till helt olika uppfattningar av vad det innebär att lära läsa och skriva. Det kan illustrera svårigheten i relationen mellan hur man förstår det som är föremål för elevers lärande och vilket lärande man som lärare möjliggör i sin undervisning.

Såväl Leimar som LTG-lärarna menar att de strävade efter att utgå från elevernas erfarenheter i sin undervisning. Ofta relaterades det till vilka erfarenheter eleverna bar med sig till skolan snarare än till erfarenheter av ett undervisningsinnehåll. Att just ta utgångspunkt i hur eleverna erfar kan relatera till hur det s k lärandeobjektet tar gestalt i variationsteorin – en teori som utgår från att lärandet är förändringar i sättet att erfa vår omvärld (Wernberg 2009). Enligt Ference Marton (2009, 105) fokuserar teorin ”hur det sätt som lärandets objekt behandlas i klassen begränsar och möjliggör elevernas lärande vad detta objekt beträffar”.

Att lärarna i mitt material söker förhålla sina resonemang och sitt agerande till perspektiv på elevers läs- och skrivlärande ger uttryck för en föränderlighet i deras professionalitet, vilken kan stärka kunskapsbasen. Dock träder ingen tydlig bild fram av att lärarna utgår från vad eleverna erfar. Det torde alltså föreligga ett glapp mellan hur lärarna uppfattar läs- och skrivlärande och hur de, utifrån sina perspektiv, kan möta vad eleverna erfar i undervisningen. Det är möjligt att det är just här som lärarnas kunskapsbas behöver stärkas för att deras uppgifter tydligare kan förknippas med ett intellektuellt omdömesgillt handlande (jfr Carlgren 2009).

## Referenser

- Carlgren, I. (2009). Lärarna i kunskapssamhället – flexibla kunskapsarbetare eller professionella yrkesutövare? *Forskning om undervisning och lärande*. 2, 9–24.
- Carlgren, I. & Marton, F. (2000). *Lärare av i morgon*. Pedagogiska magasinets skriftserie 1. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Clay, M.M. (1991). *Becoming literate. The construction of inner control*. Auckland: Heinemann.
- Clay, M.M. (1993). *Reading recovery: A guidebook for teachers in training*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- Clay, M.M. (2000). *Running records: For classroom teachers*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- Eggleton, J. (1992). *Whole language evaluation. Reading writing and spelling*. Auckland, NZ: Heinemann.
- Falkner, K. (2003). *Lärare på väg mot den tredje moderniteten? En studie av LTG-lärares förhållningssätt i relationen teori – praktik under perioden 1979–2001*. Rapporter från Pedagogiska institutionen, Örebro universitet, 5. Örebro: Örebro universitet.
- Gustafsson, B. (1982). *Perspektiv på LTG – några reflektioner kring varför det är svårt att bli klok på LTG*. Uppsats Nr 70. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för praktisk pedagogik.
- Habermas, J. (1988). *Kommunikativt handlande. Texter om språk rationalitet och samhälle* (M. Carlheden; B. Fridén; C-G. Heidegren; D. Karlsson; A. Mellberg; A. Mollander; T. Olsson & I. Rönmark övers.). Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
- Hasselgren, B. (1982a). *Organisatoriskt imperativ – finns det? Redovisning av en kvalitativ ansats*. Inlägg till NFPF:s kongress i Köpenhamn, oktober 1982.
- Hasselgren, B. (1982b). *Varför LTG? Praktiska svar på en opraktisk fråga*. Arbetsrapporter från Pedagogiska institutionen Nr 44. Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Hasselgren, B. & Lindblad, S. (1980). *Hur analyserar man lärarledd försöksverksamhet?* Bidrag till minisymposium kring projekten ”Utbildnings- och forskningsideologier” i Göteborg 11–12 december 1980. Anteckningar från ALF-projektet (del 1). Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Hasselgren, B & Lindblad, S. (1983). *Analys av lärarledd försöksverksamhet: en lägesrapport*. Anteckningar från ALF-projektet (del 2). Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.

- Höien, T., Lundberg, I., Stanovich, K.E. & Bjaalid, I. (1995). Components of phonological awareness. *Reading and Writing*, 7, 171–188.
- Kullberg, A. (2010). *What is taught and what is learned? Professional insights gained and shared by teachers of mathematics*. Göteborg: Göteborgs universitet. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Leimar, U. (1972). *Ett försök med individualiserad läsinlärning som bygger på barnens eget språk*. Rapport Nr 30. Göteborg: Lärarhögskolan i Göteborg, Pedagogiska institutionen.
- Leimar, U. (1974). *Läsning på talets grund. Läsinlärning som bygger på barnets eget språk*. Lund: LiberLäromedel.
- Lindblad, S. (1994). *Lärarna – samhället och skolans utveckling. Utforskningar och analyser av lärarledd försöksverksamhet*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lo, M.L. & Marton, F. (2012). Towards a science of the art of teaching: Using variation theory as a guiding principle of pedagogical design. *International Journal of Lesson and Learning Studies*. 1, 1, 7–22.
- Lundberg, I. (1984). *Språk och läsning*. Malmö: LiberFörlag.
- Lundberg, I. (1991). Reading as an individual and social skill. In: I. Lundberg & T. Höien (Eds.). *Literacy in a world of change*. Stavanger: Center for Reading Research.
- Lundberg, I. (1998). Does language make any difference in reading acquisition? In: Å. Olofsson & S. Strömquist (Eds.). *Cross-linguistic studies of dyslexia and early language development*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lundberg, I. & Herrlin, K. (2005). *God läsutveckling. Kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Marton, F. (2009). Om praxisnära grundforskning. *Forskning om undervisning och lärande*. 2, 105–122.
- Marton, F., Tsui, A.B.M. et al. (2004). *Classroom discourse and the space of learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Allard, B., Rudqvist, M. & Sundblad, B. (2001). *Nya LUS-boken*. Stockholm: Bonniers.
- Smith, J. & Elley, W. (1997). *How children learn to read. Insights from the New Zealand experience*. Katonah, New York: Richard C. Owen Publishers, Inc.
- Wernberg, A. (2009). *Lärandets objekt. Vad elever förväntas lära sig, vad gör möjligt för dem att lära och vad de faktiskt lär sig under lektionerna*. Umeå: Umeå universitet, Institutionen för naturvetenskapernas och matematikens didaktik. Doktorsavhandlingar inom den Nationella forskarskolan i pedagogiskt arbete, 20; Doktorsavhandlingar i pedagogiskt arbete 32; Skrifter utgivna vid Högskolan Kristianstad 2009:2.



## Medverkande författare

*Karl-Georg Ahlström*, professor emeritus, Uppsala universitet, Stenbergsvägen 1a, 752 41 Uppsala, karl-georg.ahlstrom@edu.uu.se

*Eva Andersson*, universitetslektor, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs Universitet, Box 300, 405 30 Göteborg, eva.andersson@ped.gu.se

*Berit Askling*, professor emerita, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet, Brynhildsvägen 16, 167 73 Bromma, berit.askling@ped.gu.se

*Dennis Beach*, professor, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet, Box 300, 405 30 Göteborg, dennis.beach@gu.se

*Ingrid Carlgren*, professor, Centrum för de humanistiska ämnenas didaktik, Stockholms universitet, 106 91 Stockholm, ingrid.carlgren@inca.su.se

*Kajsa Falkner*, universitetslektor, Institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholms universitet, 106 91 Stockholm, kajsa.falkner@edu.su.se

*Eva Forsberg*, professor, Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Uppsala universitet, Box 2136, 750 02 Uppsala, eva.forsberg@edu.uu.se

*Ivor Goodson*, professor, Education Research Centre, B323 Checkland Building, University of Brighton, Falmer, East Sussex BN1 9PH United Kingdom, I.F.Goodson@brighton.ac.uk

*Katarina Gustafson*, universitetslektor, Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Uppsala universitet, Box 2136, 750 02 Uppsala, katarina.gustafson@edu.uu.se

*Martin Harling*, universitetsadjunkt, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet, Box 300, 405 30 Göteborg, martin.harling@ped.gu.se

*Biörn Hasselgren*, docent, Terrängvägen 97, 129 47 Hägersten, biorn.hasselgren@ped.gu.se

*Ingólfur Ásgeir Jóhannesson*, professor, School of Education, University of Iceland, Stakkahlíð, IS 105 Reykjavík, Iceland, ingo@hi.is

*Jan-Erik Johansson*, professor, Institutt for barnehagelærerutdanning, Høgskolen i Oslo og Akershus, Postboks 4 St. Olavs plass, 0130 Oslo, Norge, jan-erik.johansson@hioa.no

*Daniel Kallós*, professor emeritus, Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap, Umeå universitet, Skolgatan 71 a, 903 30 Umeå, daniel.kallos@umu.se

## SKOLA, LÄRARE, SAMHÄLLE

*John Benedicto Krejsler*, professor, Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus universitet (København), Tuborgvej 164, 2400 København NV, Danmark, jok@edu.au.dk

*Martin Lawn*, professor, University of Edinburgh, United Kingdom, m.lawn@btinternet.com

*Sverker Lindblad*, senior professor, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs Universitet, Box 300, 405 30 Göteborg, sverker.lindblad@ped.gu.se

*Göran Linde*, professor emeritus, Rua Sra. da Saúde, Lote 4, r/c, esq. 8375-138 São Bartolomeu de Messines, Portugal, goran.linde@yahoo.se

*Joakim Lindgren*, docent, universitetslektor, Pedagogiska institutionen, Umeå universitet, 901 87 Umeå, joakim.lindgren@umu.se

*Lisbeth Lundahl*, professor, Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap, Umeå Universitet, 901 87 Umeå, lisbeth.lundahl@educ.umu.se

*Ulf P Lundgren*, professor emeritus, Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Uppsala universitet, Box 2136, 750 02 Uppsala, ulf\_p.lundgren@edu.uu.se

*Lars Naeslund*, professor emeritus, Institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholms universitet, 106 91 Stockholm, lars.naeslund@edu.su.se

*Ulf Olsson*, docent, Institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholms Universitet, 106 91 Stockholm, ulf.olsson@edu.su.se

*Héctor Pérez Prieto*, professor, Institutionen för pedagogiska studier, Karlstad universitet, 651 88 Karlstad, hector.perez@kau.se

*Kenneth Petersson*, docent, universitetslektor, Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier, Campus Norrköping Linköpings universitet 601 74 Norrköping, kenneth.petersson@liu.se

*Daniel Pettersson*, universitetslektor, Avdelningen för kultur-religions- och utbildningsvetenskap, Högskolan i Gävle, 801 76 Gävle, daniel.pettersson@hig.se

*Thomas S Popkewitz*, professor, 464B Teacher Education Building, 225 N Mills St, Madison, WI 53706-1707, USA, thomas.popkewitz@wisc.edu

*Risto Rinne*, professor, Department of Education, University of Turku, SF 20014 Turun yliopisto, Finland, rinne@utu.fi

*Caroline Runesdotter*, universitetslektor, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs Universitet, Box 300, 405 30 Göteborg, caroline.runesdotter@ped.gu.se

## SKOLA, LÄRARE, SAMHÄLLE

*Fritjof Sahlström*, professor, Institute of Behavioural Sciences, P.O. Box 33, 00014 University of Helsinki, Finland, [fritjof.sahlstrom@helsinki.fi](mailto:fritjof.sahlstrom@helsinki.fi)

*Hannu Simola*, professor, Institute of Behavioural Sciences, P.O. Box 33, 00014 University of Helsinki, Finland, [hannu.simola@helsinki.fi](mailto:hannu.simola@helsinki.fi)

*Gun-Britt Wärvik*, docent, universitetslektor, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs Universitet, Box 300, 405 30 Göteborg, [gun-britt.warvik@ped.gu.se](mailto:gun-britt.warvik@ped.gu.se)

*Gun-Britt Wärvik, Caroline Runesdotter, Björn Hasselgren, Eva Forsberg,  
Björn Hasselgren & Fritjof Sahlström (Red.)*

## **Skola, lärare, samhälle**

**Vänbok till Sverker Lindblad**

Med denna vänbok vill vi hedra Sverker Lindblad, som övergått till att vara senior professor vid Göteborgs Universitet. I boken medverkar tidigare doktorander, forskare som genom åren funnits med i hans närhet som vänner och kollegor samt flera av dem som har arbetat med Sverker i två av hans senare större internationella forskningsprojekt, EGSIE respektive PROFKNOW.

Bokens 22 kapitel är indelade i tre teman: Utbildning och samhälle, Läroplansteori respektive Läraryrket. Samtliga utgör områden inom vilka Sverker varit verksam. Avsikten är att genom vänboken ge en bild av några utvecklingslinjer inom pedagogisk forskning. Texterna knyter också på olika sätt an till författarnas samarbete med Sverker.