

*Maja Elmgren, Maria Folke-Fichtelius, Stina Hallsén,
Henrik Román och Wieland Wermke (Red.)*

Att ta utbildningens komplexitet på allvar En vänskrift till Eva Forsberg

Med denna vänskrift vill vi hedra Eva Forsberg, professor i pedagogik vid Uppsala universitet. Många kollegor och vänner visar här sin uppskattning genom texter inom områden som speglar Evas inspirerande och vittomfattande vetenskapliga produktion.

Boken är uppdelad i fyra delar, knutna till Evas huvudsakliga intresseområden under hennes akademiska karriär. Eva har forskat om fenomenet kunskap, om utbildningspolitik, pedagogiskt ledarskap och under senare år mer och mer om högre utbildning. Dessa fyra områden belyses från vitt skilda synvinklar genom bokens 23 bidrag. Här ryms så väl lokala, nationella och internationella perspektiv på utbildningsfrågor kopplade till olika utbildningsformer och -praktiker.

Gemensamt för bidragen är att de visar på utbildningens och utbildningspolitikens komplexitet, och på vikten av att ta denna komplexitet på allvar.

Distributör:
Uppsala University Library, Box 510, SE-751 20 Uppsala, Sweden
www.uu.se, acta@ub.uu.se

ISSN 0347-1314
ISBN 978-91-554-9475-9



UPPSALA
UNIVERSITET

Att ta utbildningens komplexitet på allvar – En vänskrift till Eva Forsberg



2016

ACTA UNIVERSITATIS UPSALIENSIS
Uppsala Studies in Education No 138

Att ta utbildningens komplexitet på allvar

En vänskrift till Eva Forsberg



*Maja Elmgren, Maria Folke-Fichtelius, Stina Hallsén,
Henrik Román och Wieland Wermke (Red.)*

ACTA UNIVERSITATIS UPSALIENSIS
Uppsala Studies in Education No 138

Att ta utbildningens komplexitet på allvar

En vänskrift till Eva Forsberg

*Maja Elmgren, Maria Folke-Fichtelius, Stina Hallsén,
Henrik Román och Wieland Wermke (Red.)*



UPPSALA
UNIVERSITET

© Författarna 2016

ISSN 0347-1314

ISBN 978-91-554-9475-9

Tryckt av DanagårdLiTHO AB 2016

Innehåll

<i>Ulf P. Lundgren</i> Förord.....	9
<i>Maja Elmgren, Maria Folke-Fichtelius, Stina Hallsén, Henrik Román och Wieland Wermke</i> Inledning	11
 DEL 1 – Fenomenet Kunskap	
<i>Christian Lundahl</i> Vad är betyg?	15
<i>Ingemar Bohlin</i> Conceptualising Epistemological Barriers to the Synthesis of Educational Research: A Challenge to Science and Technology Studies	34
<i>Abelardo Castro Hidalgo</i> Lesson Studies from an Interdisciplinary Perspective: Consequences for Teaching Practices and Professional Identity.....	51
<i>Ingrid Carlgren</i> Förmågor och bildning – Paul Hirsts kunskapsformer och praktikvändning i ljuset av den kunskapsteoretiska praktikvändningen.....	70
<i>Inger Eriksson & Viveca Lindberg</i> Enriching learning activities with epistemic practices – enhancing students’ agency and epistemic authority	82
<i>Hans Nytell</i> Forskning i samspråk och samverkan – Några noteringar kring Eva Forsbergs forskning fram till disputationen	98
<i>Daniel Pettersson</i> En tankestil och dess gränser – Exemplifierat genom en räknande häst, en talande papegoja och en teckenspråkstalande schimpans	106
<i>Ulf P. Lundgren</i> Om nyttan av forskning i pedagogik – Några reflektioner	121

DEL 2 – Pedagogiskt ledarskap

Pia Skott & Elisabet Nihlfors

Mykorrhiza – en del av den nya tidens lokala skollandskap? 137

Christa Tigerstedt & Michael Uljens

Higher Education Leadership in the Light of Non-Affirmative Discursive Education – Theoretical Developments and Empirical Observations 156

Anita Nordzell

Skolledarsamtal i forskning och utbildning: Reflektion kring att analysera skolans språkliga praktik..... 174

DEL 3 – Högre utbildning

Tine S. Prøitz & Petter Aasen

Balancing evidence-based and experience-based knowledge in education .. 193

Rita Foss Lindblad & Sverker Lindblad

Higher Education and Research in a Steady State – On changing premises and practices for educational research in Sweden. 209

Lars Geschwind

Academic core values and quality: the case of teaching-research links 227

Agneta Linné

Högre utbildning och praktisk kunskap – en komplicerad historia 239

Åsa Kettis

Kvalitet i högre utbildning och forskning – en fråga om både och?..... 253

DEL 4 – Utbildningspolitik

Daniel Sundberg & Ninni Wahlström

Den svenska läroplansutvecklingen – Begrepp och tendenser 271

Maria Folke-Fichtelius & Annica Löfdahl Hultman

En smygande översättningsprocess – innebörder av begreppet omsorg i texter om förskolans uppdrag och kvalitetsarbete 285

Claes Nilholm

”Var blev ni av ljuva drömmar”? – om inkludering som utopi 299

Florian Waldow

Meritocracy and Parentocracy – mutually exclusive or complementary? .. 311

<i>Wieland Wermke</i>	
Development and Autonomy: On the relation between teachers' continuing professional development and autonomy.....	328
<i>Henrik Román, Stina Hallsén & Andreas Nordin</i>	
Geografisk rättvisa i svenska skolreformer – ett kommunalt perspektiv	344
<i>Andreas Bergh & Tomas Englund</i>	
Professionella förstelärare? Om den svenska förstelärrerformen	364
Författarpresentationer	378

Förord

Ulf P. Lundgren

En vänbok är, enligt Nationalencyklopedin, en ”benämning på en samling uppsatser, varmed en person (oftast akademisk) uppvaktas vid jämn födelsedag eller vid avgång från tjänsten”. Att skriva en vetenskaplig artikel eller en essä i en vänbok innebär att överlämna en egen skapad gåva. Det är en uppskattning av en person som har betytt något för hur den egna omvärlden formats. Det handlar inte bara om att uttrycka vänskap. Det är också – och kanske än mer – ett tack för intellektuell stimulans och stöd.

Denna vänbok tillägnad Eva Forsberg med anledning av hennes 60-årsdag innehåller tjugotvå bidrag fördelade på fyra teman. Det är ett brett spektrum av forskningsområden och inriktningar som presenteras och som speglar Eva Forsbergs forskningsintressen, studieobjekt och levnadsbana. Eva har arbetat som lärare, utredare och forskare. Doktorsavhandlingen¹ behandlade elevinflytande och var både ett viktigt kunskapsbidrag och ett värdefullt metodiskt bidrag.

Sedan 2000 har jag haft förmånen att få samarbeta med Eva. Tillsammans grundade vi forskningsgruppen STEP (Studies in Educational Policy and Educational Philosophy). Gruppen gav ut en elektronisk tidskrift med samma namn som forskningsgruppen. Den var bland de första ”open access”-tidskrifterna inom pedagogik. Den har nu med Eva som en av de drivande krafterna utvecklats till en nordisk tidskrift NordSTEP (<http://nordstep.net>). STEP var och är också ett återkommande seminarium kring utbildningspolitik och utbildningsfilosofi/läroplansteori. Tillsammans har vi delat handledning av ett antal doktorander. Flera av dessa är bidragsgivare i denna skrift. De bästa ord jag kan finna för att beskriva vårt samarbete är ”abduktivt tänkande” och vänskap. Det abduktiva tänkandet har bidragit till att utveckla begrepp och metodik. Vänskapen bygger på respekt och intellektuell stimulans.

Eva Forsbergs vetenskapliga arbeten har ett djup och en omfattande bredd. Just denna bredd belyses genom bokens fyra teman – kunskap, pedagogiskt ledarskap, högre utbildning och utbildningspolitik. Eva har genomfört värdefulla studier inom alla dessa områden, arbeten som också utvecklat och berikat läroplansteorin.

¹ Forsberg, E. (2000). Elevinflytandets många ansikten. Diss. Uppsala : Univ. Uppsala.

Som kollega har det alltid varit stimulerande att arbeta med Eva Forsberg. Hon har ett intresse för forskning och en överblick som få är förunnade att ha. Många är de seminarier där Eva bidragit med underlag och kloka kommentarer. Ur vilka källor Evas energi kommer har jag inte kunnat lista ut. En möjlig hypotes är att denna energi kommer från en amerikansk läskedryck med ett hemligt recept.

Min och övriga forskningskollegors uppskattning hoppas jag tydligt skall framträda i vänboken.

Uppsala i november 2015

Ulf P. Lundgren

Inledning

*Maja Elmgren, Maria Folke-Fichtelius, Stina Hallsén,
Henrik Román och Wieland Wermke*

Med denna vänskrift vill vi hedra Eva Forsberg, professor i pedagogik vid Uppsala Universitet. När idén om vänskriften kom upp i samband med Evas 60-årsdag i oktober 2015, blev det tydligt hur många kollegor och vänner som ville visa sin uppskattning genom att skriva texter inom områden som speglar Evas inspirerande och vittomfattande vetenskapliga produktion.

På omslaget finns ett par korpar, som symboliserar två figurer från den nordiska mytologin: Hugin och Munin. De är Odens spejare och budbärare, och skickas ut över världen för att inhämta kunskap och därmed göra Oden allvetande. *Hugin* representerar tanken och *Munin* minnet. De skapar ordning och sanning, genom att bidra med förnuft respektive intuition.

Vi tycker att Hugin och Munin symboliserar Evas arbete väl. Förnuft och intuition präglar den omätliga nyfikenhet som är så utmärkande för henne. Evas korpar söker inga genvägar; de söker alla vägar. Hon är öppen för alla typer av akademiska frågor och är intresserad av vitt skilda svar. Livet och vetenskapen är komplexa, och vägen till ordning och sanning är svår att hitta, men tack vare kombinationen av förnuft och intuition har Eva kommit långt.

Titeln till boken kunde vara ett typiskt Evacitat: Att ta utbildningens komplexitet på allvar. Valet av titel var dock inte lätt. Eva säger många sådana ikoniska meningar som vi, hennes kollegor och vänner, använder oss av i olika samband. Ett annat exempel är: Inget som är komplext kan vara lätt. Det hade också varit en utmärkt titel till boken.

Boken är uppdelat i fyra delar, som speglar Evas huvudsakliga intresseområden under hennes akademiska karriär. Eva har forskat om fenomenet kunskap, utbildningspolitik, pedagogiskt ledarskap och under senare år mer och mer om högre utbildning. Kollegorna som hedrar jubilarerna med sina kapitel har själva valt till vilket område deras bidrag ska höra.

En vänskrift kan ge utrymme för författare att tämligen fritt utveckla och motivera sina tankar. Vi som redaktörer har velat ge författarna denna frihet och också möjlighet att på olika sätt relatera personligt till Eva i sina texter. Det har resulterat i en spännande blandning av texter, som vi själva har läst med stort nöje.

Vänskriften kommer att finnas på internet som ett open access-dokument. Med detta hoppas vi att den kommer att läsas av lärare och studenter, som själva tar utbildningens komplexitet på allvar.

Bidragen i antologins del 1 behandlar den stora frågan om vad kunskap är ur många olika perspektiv. Gemensamt för flera av dessa artiklar är att författarna prövar att på nya sätt kombinera teoretiska perspektiv och begrepp för att förstå och bidra till utvecklingen av centrala kunskapsrelaterade utbildningsfenomen. Fenomenen som berörs är systematiska kunskapsöversikter över utbildningsforskning, lärarutbildning, skolans undervisning, lärande och ämnesinnehåll, samt betyg och intelligensmätningar. Dessutom återfinns två bidrag som på olika sätt problematiserar den svenska pedagogiska forskningens framväxt och nytta, som vetenskap och i relation till skola, stat och samhälle.

Del 2 belyser pedagogiskt ledarskap, ett område som röner alltmer uppmärksamhet inom utbildningsforskningen. Avsnittet behandlar pedagogiskt ledarskap på olika nivåer: de intrikata organisationsstrukturer som lokala skolledare har att relatera till och vilka konsekvenser de får, rektorers ledning av universitet sett ur ett diskursivt perspektiv, samt betydelsen av samtal och reflektion i det pedagogiska ledarskapets språkliga praktik

Del 3 behandlar fenomen som kan kopplas till området högre utbildning. Här samlas texter om forskning och undervisning vid universitet främst ur ett och kvalitetsgranskningsperspektiv, den historiska framväxten av discipliner, styrning av forskningsresurser, samt slutligen relationen mellan forskningen och praktiken.

Del 4 undersöker olika fenomen inom utbildningspolitiken. Inom temat ryms sju kapitel som behandlar utbildningspolitik utifrån vitt skilda perspektiv, frågeställningar och metoder: den svenska läroplansutvecklingen, kommunen som utbildningspolitisk aktör, den svenska förstelärarysreformen utifrån ett professionsperspektiv, en analys av omsorgsbegreppet i förskolepolitiska texter, en diskussion om inkludering som en del av specialpedagogiken, lärarfortbildning i Sverige och Tyskland relaterat till frågor om autonomi samt en studie om relationen mellan meritokrati och föräldramakt.

Alla bidrag har ett gemensamt: var för sig och tillsammans visar de på utbildningens och utbildningspolitikens komplexitet.

Vi vill också tacka följande bidragsgivare till tryckningen av denna vänskrift: redaktionskommittén för Acta Universitatis Upsaliensis, Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier vid Uppsala universitet, projektet "Utbildningspolitik och reformer" (lett av Ulf P. Lundgren), samt VR-projektet "Vem styr skolan?" (lett av Henrik Román) och "Lärares autonomi i Sverige, Finland, England och Tyskland" (lett av Wieland Wermke).

DEL 1

Fenomenet Kunskap

Vad är betyg?

Christian Lundahl

I examen framträder ansamlingen av makt och kunskaper i all sin glans. Återigen en av den klassicistiska tidens nyskapelser som lärdomshistorikerna lämnat i skuggan. Historikerna skriver om de experiment som gjorts med barn som var blinda från födseln eller som växt upp bland vargar, de skriver om hypnotiska experiment, men vem skriver examensväsendets mera allmängiltiga, mera diffusa men också mera avgörande historia? – vem skriver om dess ritualer, metoder, gestalter och roller, dess bollande med frågor och svar och dess system för betygssättning och klassificering?

Så skriver Michel Foucault 1974 i sin både mäktiga och märkliga bok *Övervakning och straff* (1998:216), och han hade nog rätt. Längre var betyg och bedömning inget för forskningen. I Åke Bjerstedts (1999) genomgång av svenska avhandlingar i pedagogik för åren 1969–1998 finns bara en avhandling om betyg: Håkan Anderssons avhandling om de relativa betygets historia och pedagogiska effekter från 1991. Min egen avhandling från 2006, till vilken Eva Forsberg var en av handledarna jämte Ulf P. Lundgren, var när den kom den tredje avhandlingen om betyg. Strax före mig hade Jörgen Tholin publicerat sin avhandling om lokala betygs-kriterier (2006). 2010 visar Eva Forsberg och Viveca Lindberg (2010) att tillväxten vad gäller forskning om betyg och bedömning i Sverige varit god. Sammantaget kan vi nog ändå säga att denna för skolväsendet relativt stora fråga, sett till vad lärare och elever talar om och vad den mediala debatten (åtminstone för närvarande) handlar om, varit relativt liten i forskningen. Det gäller även internationellt sett (Lundahl, Hultén et al 2015).

Frågan om vad betyg är besvaras i mer formell mening på Skolverkets hemsida och i myndighetens styrdokument, men den som söker ett teoretiserande svar får leta. Genom att med några av samhällsvetenskapens klassiker teoretisera kring frågan om vad betyg är, eller kan förstås som, är syftet med denna text att de-naturalisera föreställningar om betyg. Är det något jag lärt mig av Eva Forsberg så är det att inte ta något för givet och att inte acceptera det tillsynes självklara. Allting kan alltid problematiseras ytterligare några varv, och gärna med teoretiska perspektiv. Grattis Eva!

I Sverige har vi haft betyg sedan 1600-talet. I det tidiga utförande var betygen pedagogiska hjälpmedel, som gradvis alltmer kom att användas i administrativa organiserande syften under 1700- och 1800-talet. Under 1900-talet kom betyg också att allt mer bli en politisk fråga (Lundahl 2006,

2009, 2010). Betygens olika funktioner, platser och användare och de spänningar som kan uppstå mellan dessa positioner knyter an till en rad klassiska frågeställningar som handlar om relationen struktur-aktör, institutionalisering, rationalisering och reproduktion (av kunskap, system och sociala positioner). På en mer generell nivå handlar det om hur kunskap uppkommer, hur den används och förändras samt vem som använder den och med vilka konsekvenser. Det är någonsans kring detta mitt kapitel kretsar.

Problemområdet kan preciseras om utgångspunkten förläggs till de formella krav och förväntningar som tillskrivs ett betygssystem. Genom historien har följande argument växt fram i olika statliga utredningar och direktiv (om än inte nödvändigtvis i denna ordning):

- betyg används för kontroll av moralisk insikt och arbetsdisciplin (jfr kyrkoförhören)
- betyg stimulerar till tävlan vilket befrämjar kunskapsutvecklingen och gör lärandet lustfyllt
- betyg är ett rättvist sätt att fördela positioner i samhället och utbildningsplatser, demokratiaspekten.
- betyg informerar eleven och föräldrarna och skolan om elevens kunskapsläge
- betygen kan ur rättssäkerhetssynpunkt informera om att skolan gjort vad den är skyldig att göra för elevens kunskapsutveckling
- betygen ger eleven, läraren, skolan, kommunen och staten återkoppling på sin insats och är därmed ett centralt instrument i en mål- och resultatstyrd verksamhet/förvaltning
- betyg utgör information inför val på en öppen skolmarknad (se t.ex. Andersson 1999, Lundahl 2006).

Översatt till samhällsteoretiska dilemman och problemkomplex handlar dessa argument om makt, kontroll och normativitet. Det handlar om kunskapens epistemologiska villkor och villkor för dess re/produktion och kommunikation. De berör också frågor om reproduktion av meriterings-system för konkurrens, yrkesroller (kompetens), arbetsdelning och differentiering samt slutligen rättigheter inom relationerna stat – samhälle – individ.

Formulerat något annorlunda kan betyg placeras in i teoretiska resonemang om 1) institution, funktion och struktur, 2) handling, rationalitet och mening, samt 3) re/produktion av privat och offentligt. Dessa tre teman utgör strukturen för kapitlet. Förståelsen av ”vad betyg är” betjänas här av några av samhällsvetenskapliga samhällsvetenskapens mest klassiska företrädare för struktur-, funktions- och aktörsteorier. Genom dessa kommer vi också in på vetenskaps- och handlingsteori. En rad övergripande frågor kan ställas utifrån dessa teoretiska perspektiv: Hur uppstår ett betygssystem, hur institutionaliseras det, hur reproduceras det, hur förändras systemet, hur legitimeras det? Vad har det för funktionella effekter? Vad har det för

psykologiska kognitiva effekter och vad kan vi veta om vad andra vet och kan? Hur och med vilken rätt värderar vi andras kunskaper? I det följande kommer dessa frågor mer eller mindre direkt att beröras, dock ej till fullo besvaras.

Betyg: institution, funktion och struktur

Frågan om vad betyg *är* knyter implicit an till en väsentligt större samhällsvetenskaplig frågeställning om vad vi kan veta överhuvudtaget. Med vilken säkerhet kan vi uttala oss om någonting till vardags och som vetenskapsmän. Denna fråga uppehöll upplysningsfilosoferna och tidiga samhällsvetenskapsmän som Auguste Comte (1798–1856), Émile Durkheim (1858–1917) och Max Weber (1864–1929).

Durkheim betraktade exempelvis samhällstrukturen som ett objektivet mönster, en uppsättning *sociala fakta* som utgör ramar för mänskligt handlande och tänkande. Sociala fakta är enligt Durkheim *ting* som tvingar sig på oss, ting som tillhör vårt sociala liv; lagar, språk, traditioner etc (se vidare Durkheim 1885/1978:kap.1). När Durkheim (1902/1956) argumenterar för att pedagogik är en annan vetenskap än utbildningssociologi skriver han att pedagogikens första uppgift är att anta ett historiskt perspektiv och förstå hur utbildning uppkommer, och därefter att förstå hur utbildningssystemen *fungerar*. Han skriver: "Once formed, they function, and one could investigate how they function, that is to say, what results they produce and what are the conditions that make these result vary" (sid. 98). Det historiska perspektivet på de sociala fakta, "ting", som här studeras, betyg, har Durkheim själv behandlat. När Durkheim (1938/1977) beskriver det franska skolsystemets uppkomst lyfter han fram just denna jesuitiska sociala innovation, om än med andra termer.

I Durkheims förståelse av utbildningssystemens framväxt blir begreppet *disciplin* centralt. Disciplin knyter an till den halvan av utbildningens historia som handlar om den moraliska fostran (den andra halvan är det intellektuella inslaget).¹ Läraren har enligt Durkheim ansvar för barnets moraliska utveckling och det är lärarens plikt att få barnet att inse att frihet är självkontrollen som får en att göra sina plikter.² Durkheim var dock ingen förespråkare för auktoritär utbildning. Det är inte så vi ska förstå disciplinbegreppet. I sin beskrivning av jesuiterna framhåller Durkheim det vänskapliga förhållande som uppstod mellan läraren som ständigt

¹ jfr Collins, Translator's introduction sid. xxv i Durkheim 1938/1977.

² "Liberty is the daughter of authority properly understood. For to be free is not to do what one pleases; it is to be master of oneself, it is to know how to act with reason and to do one's duty. Now it is precisely to endow the child with this selfmastery that the authority of the teacher should be employed" (Durkheim 1902/1956:90).

övervakade och följde sin elev som något positivt. Disciplinen vilar snarare på förmågan att uttrycka, övertyga och förstärka samhällets moral så att den uppväxande individen själv vill ta den till sig, vilket uttrycks i en annan text som: "The individual, in willing society, wills himself" (1902/56:78). Enligt Durkheim lade jesuiterna grunden för en synnerligen funktionell disciplin: lärarens ständiga närvaro gav eleven självförtroende att hävda sin individualitet vilket i kombination med ett system för tävlan gjorde eleven rustad för och benägen att möta ett differentierat samhälle (1938/1977:263). Den medeltida utbildningen hade varit opersonlig och syftade inte till differentiering. "Motivationsteknikerna" i ett sådant system, där den stora massan skulle formas som just massa, måste teta sig annorlunda; ritualer, tro etc höll samhället samman (Durkheim 1893/1997, Foucault 1974/1998). Under renässansen blev de europeiska samhällena dock mer kulturellt och socialt differentierade, vilket präglade undervisningen. Jesuiterna hade enligt Durkheim lärt sig från renässanstänkare som Montaigne att stärka personligheten. Tävlan ansågs kunna stimulera eleven till ytterligare lärande, "att springa framför sig själv" (1938/1977:260–264).

Foucaults analys i *Övervakning och straff* av jesuiternas utbildningssystem är inte fullt lika "romantisk". När Durkheim förklarar framväxten av disciplinen individualisering/tävlan hos jesuiterna ser han den som sagt som en följd av renässansens pedagogiska tänkande, som i sin tur formats av samhällelig differentiering. Disciplinen uppstår historiskt sett för att den fyller en funktion (den differentierar) och bevaras till följd av sina gynnsamma (men därmed inte nödvändigtvis positiva) sociala verkningar (Gunerius 1999:83). Vi finner hos Durkheim ett svar på "varför har vi"-frågor men hur jesuiterna kom att ta över renässansens idéer framgår inte helt klart och hur dessa idéer "fastnade i huvudet" hos deras elever antyds inte alls. Underförstått är disciplinen tvingande, den överförs men hur överföringen går till blir ur Durkheims perspektiv ingen viktig fråga: "Man is man, in fact only because he lives in society" (1902/1956:76). Foucault ger förvisso inte heller individen särskilt mycket fritt handlingsutrymme men han skiljer sig tydligt från Durkheim genom att analysera hur subjektet blir bärare av disciplinen, hur strukturer formar vår mentalitet. Men innan jag behandlar Foucault vidare kan det vara en poäng att se hur en durkheiminfluerad funktionsanalys kring betygen och bedömning kan se ut. En sådan analys har utförts av den amerikanska sociologen Talcott Parsons (1902–1979).

I boken *Social Structure and Personality* (1964) finns en artikel om skolklassen som socialt system, där Parsons diskuterar hur skolklassen fungerar som socialisations- och selektionsagent för vuxenlivets "roll-beteende". Denna socialisations- och selektionsprocess löper huvudsakligen, enligt Parsons, utmed en "prestationsaxel": "the main process of differentiation ... takes place on a single main axis of *achievement*" (1964:133). Vid inträdet i skolan finns, menar Parsons, ingen grund för differentiering,

förutom kön. Den strukturella differentieringen av barnen sker först när de börjar prestera. Allt annat lika är det prestationen som faller avgörandet: 1) En skolklass är initialt sett homogen, i alla fall i relation till samhället i stort. 2) Eleverna i klassen gör i stort sett samma saker. Skolan är arrangerad mer som en löparbana än andra miljöer med sina regelbundna *role-performance situations*. 3) Det finns en skarp polaritet mellan eleverna så som varandes barn och läraren som en representant för vuxenlivet. 4) Det sker en systematisk och regelbunden utvärdering av eleverna som ur deras perspektiv markerar en belöning eller bestraffning av senast utförd handling; ur skolans perspektiv är det en del av uppdraget, att allokera "humanresurser" (1964:134f). I sporttermer skulle detta kunna uttryckas som att alla inom en idrottsgren är tränade på ungefär samma sätt, de ska mot samma mål, de startar från samma plats – klara, färdiga, gå! – resultatmätning. Skillnaden i prestation avgör placeringen.

För Parsons är det inte differentieringen i sig som är problematisk, utan tveksamma effekter uppstår först i samband med att olika prestationer värderas olika. Värderingen kan sägas vara myntets andra sida, en förstaplats värderas som regel högre än en andraplats. Ur ett aktörsperspektiv måste värderingen upplevas rättvis för att den ska accepteras (1964:143–145). I skolan finns flera strukturer som borgar för att värderingen ska uppfattas som rättvis. Barn/elever socialiseras in i föreställningen att "den vuxne"/läraren, i kraft av sitt högre vetande, *kan* göra en rättvis bedömning av barnets/elevens handlingar. Den amerikanska skolklassen förkroppsligar, enligt Parsons, nationens fundamentala värden om att alla har *lika möjligheter*: "the equality of opportunity". Föreställningen om lika möjligheter har som en andra sida, *möjligheten till olika resultat*. Olika resultat accepteras lättare utifrån föreställningen "vi hade i alla fall samma chans". Detta grundläggande värde om lika möjligheter befasts också, som jag tolkar Parsons, av förmågan att ta hand om de svaga: Vår bedömning är rättvis, följer rättvisa procedurer, dessutom behandlar vi er rättvist efteråt; vi premierar förvisso de starka, men säg inte att vi inte bryr oss om förloraren. Med Parsons ord: "[The] valuation pattern must be tempered ... Here the quasi-motherliness of the woman teacher plays an important part" (1964:144).³

Utifrån Parsons kan man peka på fyra grundläggande villkor för differentiering: 1) Barnet frigörs från sin primära socialisationsgrupp, familjen, vid inträdet i skolan. 2) Barnet internaliserar en slags sekundära högre samhälleliga värden – "du ska inte bara vara älskad av din mor du ska även göra dig förtjänt av din konungs kärlek". 3) Barnet differentieras enligt

³ I en ny avhandling om de nationella proven i årskurs 3 framhåller Anette Bagger (2015) hur praktiken med nationella prov å ena sidan präglas av en test- kontroll och tävlingsdiskurs och å andra sidan av en omsorgsdiskurs. Den senare ger legitimitet åt de förra, men det är de förra som syns mest i praktiken, visar Bagger.

denna nya socialisationsnorm utifrån prestationer och lär sig att dessa prestationer kan värderas olika. 4) Ur samhällets perspektiv handlar detta om att allokera humanresurser på ett funktionellt sätt (1964:143). Uttryckt med några få ord: i skolan uppstår en *institutionaliserad solidaritet* gentemot differentiering där olika prestationer värderas olika (sid. 146) eller som Foucault skulle ha kunna uttryckt det, brottet och straffet förutsätter varandra. Kunskap och moral, betyg och omsorg skulle inte kunna existera utan varandra i den moderna skolan. Moralen gör kunskap och strävan till dygd, omsorgen tempererar som allmosan spänningen mellan vinnare och förlorare.

Parsons försöker till skillnad från Durkheim beskriva funktionslogiken utifrån människans position. Han har ett tydligt aktörsperspektiv, med bl.a. flera referenser till psykologin, och försöker förstå *hur* aktörer påverkas av strukturerna. Durkheim tog snarare detta som en självklar utgångspunkt. Därmed inte sagt att Parsons är mindre deterministisk i sin analys, utan skillnaden ligger i vilken beskrivningsnivå de betonar.

Hos Foucault kombineras en historisk och funktionell analys av betyg (fast som examination). Teoretiskt sett är skillnaderna stora mellan honom och Durkheim och Parsons, även om han i någon mening skulle kunna förstås som strukturalist. I *Övervakning och straff* skriver Foucault med stor tydlighet skriver fram ett subjekt som är snärjd till kropp och själ av ”strukturer”, till och med av sin egen självförståelse. Den finurliga, *konstraintuitiva*, formuleringen ”själen är kroppens fängelse” på sidan 40 skulle också kunna vara en alternativ titel på boken (Foucault 1974/1998). För Foucault är människan en relativt ny skapelse som uppstår genom sin förmåga att reflektera över sig själv och sina handlingars konsekvenser. I sin text om Kants ”Vad är upplysning?” finner Foucault den moderna människan som konstruerar sig själv som subjekt genom att göra sig till kunskapsobjekt, hennes utträde ur sin självpålagda omyndighet (Foucault 1983/1992). Vetandet producerar makt, och makten producerar vetandet. Subjektet kan/bör ses som en effekt av detta samband.⁴

Examen, skulle man kunna säga, ”framställer en individ” och är en maktutövning där individerna på en och samma gång är både föremål och verktyg (Foucault 1974/1998, sid. 199). Föreningen av övervakningen och normaliseringen kan sammanfattas i principen att *synliggöra skillnader*. Detta uttrycker sig både i vad läraren materiellt kan göra med skillnaderna men också hur subjektet (eleven) kommer att se på sig själv genom lärarens blick och andra handlingar. ”Tack vare examen kan läraren samtidigt som han själv förmedlar sitt vetande inhämta ett helt område av kunskaper om eleverna” (sid. 218). Traditionella *läxförhör* är ett exempel på detta, en kontinuerlig översyn (vars pedagogiska värde kan ifrågasättas, se t.ex. Hellsten 2000). Den nya examen skiljer sig från t.ex. ”mästarprovet” i det att

⁴ Subjekt betyder på engelska och franska både person/individ och undersåte (Lindgren 1999).

den är ständig och inte bara betecknar slutet. Det är också här, menar Foucault som pedagogik utvecklas till vetenskap: "likaväl som examineringsförfarandet möjliggjorde medicinens epistemologiska frigörelse utmärker 'examensskolan' begynnelsen av en pedagogik som fungerar som en vetenskap" (sid. 219). Makten blir härmed produktiv: "den producerar en verklighet, den producerar ämnesområden och sanningsritualer. Individerna och den kännedom man kan ha om honom tillhör denna produktion" (sid. 227).

Betyg ur ett Foucault-perspektiv skulle kunna beskrivas som en objektivering av människan vilken producerar en ny rationalitet om det mänskliga som sedan reverseras mot subjektet och sätter gränser för, eller förändrar, dess handlingar. Den historia Foucault skriver fram handlar om självmedvetandets uppkomst och om hur vi blir subjekt i det moderna. Betyg fabricerar, med detta perspektiv, (kunskapen om) en elevtyp som kan styras utifrån, t.ex. genom särskiljning på grundval av samhälleliga överenskommelser, och dessutom utbildar betygen ett självmedvetande som "tvingar" sig på eleven, en mentalitet (*gouvernementalité*). Just denna syn på relationen mellan objektivering och subjekt är vanligt förekommande i forskning om mål- och resultatstyrning av offentlig sektor, med mer eller mindre explicita referenser till Foucault (t.ex. Broadfoot 1996, Power 1994, 1997, Rose 1999, Lindblad & Popkewitz 2001). Denna subjektsyn har också en del gemensamt med det Marx kallade "realabstraktion" och det Habermas kallar "kolonisation", vilket jag återkommer till. Den kritik som riktats mot Marx modell, genom t.ex. Weber och Habermas, handlar om att han inte skiljde mellan arbete och interaktion. På samma sätt skulle man kunna säga att Durkheim, Parsons och Foucault inte skiljer mellan vad Goffman kallat "att vara någon" och "att vara sig själv", mellan offentliga roller eller det privata varat. Känslan av att "vara någon" kommer enligt Goffman från att vi är indragna i ett större socialt sammanhang, medan känslan av "oss själva" kommer från alla de sätt varpå vi motstår detta tryck (Goffman 1961 enligt Harste & Mortensen 1999:228f). Konsekvensen ersätts med funktion och institutionell verkan framstår nästan som ett planerat förtryck. Vilja och intentioner och social interaktion mellan människor har en liten plats i de mer strukturalistiska texterna.

Betyg: handling, rationalitet och mening

Finns det ett icke-koloniserat subjekt, ett fritt subjekt? Vad skulle det i så fall betyda för hur vi kan tänka om betyg (i vid mening)? En sådan utredning kan börja hos Max Weber och Edmund Husserl (1859–1938). "Varje kunskapshandling frambringar en värld" skriver Maturana och Varela (1987:42). Det är den problematik Foucault skriver fram så tydligt som det ömsesidiga förhållandet mellan makt och vetande, men det är också den

problematik Weber och Husserl på olika sätt försökte hantera. Weber och Husserl förenas i att de intresserade sig för vad vi kan veta och vad som är skillnaden/relationen mellan vetenskaplig och vardaglig kunskap. Weber var som nykantian nominalist och menade att begrepp (idealtyper) var vetenskapliga konstruktioner och uttryck för det mänskliga förnuftet, och att begreppen *aldrig* fullt ut motsvarades av något i verkligheten (Månsson 1999).

Sett utifrån Weber skulle det kunna vara legitimt att studera elevers kunskaper för att jämföra dem med en idealtypisk modell. En sådan modell var den statistiska ”gausskurvan”, där forskaren på statistiskt goda grunder kunde visa kunskapsläget i landet. Utan att referera till Weber var detta ungefär också vad de svenska standardprovets fader Fritz Wigforss (1886–1953) gjorde när han i slutet på 30-talet föreslog att man skulle harmoniera lärares betygssättning med centrala kunskapsprov. Det som är intresseväckande här är att verkligheten började anpassa sig till idealtypen. Lärares bedömningar av elevers kunskaper föll på nationell nivå ut i en normalfördelning. Lärarna anpassade sina klassrumsbedömningar efter den matematiska konstruktionen, trots att detta inte var föreskrivet (Lundahl 2009). Weber tänkte sig också en intentionell aktör, som handlar utifrån en strävan att nå de mål som institutionaliserats. Lärare som låter sina bedömningar styras av vetenskapliga normer är exempel på det men också elever som studerar mer för betygen än för sin bildning. Sett till hur betyg ofta framställs idag, som fakta om skolan, manar en läsning av Weber till eftertanke. Betygen är en byråkratisk skapelse men används socialpolitiskt som ett objektivet värde mått på skolans/individens framgång. Men vad är det som säger att ett bra skolresultat är bättre än ett dåligt? Hur länge är ett betyg? Vilket geografiskt eller socialt omfång har ett betyg? För Weber ligger svaret på den här typen av frågor i de institutionaliserade idealen (alternativt i en personlig preferensstruktur/värderationalitet), medan Husserl skulle placera ett svar på frågan i ett mer relativt livssammanhang (Harste & Mortensen 1999:214).

Om Weber fokuserade samhällsvetenskapens kunskap (1904/1991) var Husserl mer intresserad av den vardagliga kunskapen, vilken dock enligt Husserl också utgör grunden för den vetenskapliga kunskapen. Man kan säga att han intresserade sig för kunskapens natur i vid bemärkelse. På samma sätt som Weber skalar av ”verkligheten” från sina idealtyper, vill Husserl ”skala av kunskapen om kunskap” från kunskapen, ”den fenomenologiska reduktionen”. Husserl var på jakt efter ”det transcendentala subjektet”: det som kommer före erfarenheten och betingar dess karaktär. Hans idé var att det finns en universell kärna i det mänskliga medvetandet som gör att vi kan känna igen och ordna nya intryck även om de kommer till oss i en situationsbunden och partikulär form (Bäck-Wiklund 2000:76). Denna kärna, all kunskaps förutsättning, kallar Husserl för livsvärld. Livsvärlden är oreflekterad och förvetenskaplig. Habermas (1986:109) förstår den t.ex. som

en bakomliggande resurs inom en delad gemenskap för kommunikation och kommunikativt handlande; den subjektiva förmågan att tolka, typifiera och klassificera nya erfarenheter. Livsvärlden är den underförstådda "horisont" utifrån vilken vi upplever saker och ting (Harste & Mortensen 1999:211).

Medan samhällsvetenskapen, som den hittills beskrivits, varit tydligt objektiviserande, behandlat sociala skeenden och individer som fakta, objekt, i logiska modeller, sker här en svängning mot att "subjektivera" världen. Det fanns hos t.ex. Weber en tydlig förståelse för konsekvenserna av detta och därför också en försiktighet kring de vetenskapliga anspråken, men med nya mer "subjektvänliga" metoder kunde vetenskapen tränga allt djupare in i vardagslivets skeenden. Inom pedagogiken upptäcker forskare t.ex. att institutionaliseringen är mer genomgripande än man tidigare sett (se t.ex. Jacksons "upptäckt" av den dolda läroplanen, 1968), intentionaliteten eller ändamålsrationaliteten allt mer komplex (se t.ex. Willis "lads" som inte vill lyckas i skolan, 1977, eller Woods strategiska elever, 1990). Medan pedagogisk forskning visat stor upptagenhet vid att mäta kunskaper, relationen input-output, kom under 1960-talet starka signaler på att det fanns helt annan och relevant kunskap än den som kunde knytas till skolans officiella läroplan. Dessa signaler kommer dock inte bara från den etnografiskt orienterade klassrumsforskningen utan följer också ett mer statistiskt spår kopplat till nationella reformutvärderingar och kunskapsutvärderingar (Dahllöf 1967, Lundgren 1972, se även Husén 1986, Lundgren 1999). När Dahllöf utvecklade sina idéer om ramarnas betydelse för undervisningen föreställde han sig att man i detalj skulle kunna spåra deras inflytande i den kedja av händelser som gav upphov till olika elevresultat. Bland annat handlar klassrumsstudien i Lundgrens avhandling (1972) om detta.

Ett exempel på hur pedagogisk forskning framhållit subjektet är den forskning som bedrevs av UTKIK-gruppen vid Uppsala universitet.⁵ Skolans resultat och resultaten av skolan var en viktig del av den empiri och den kontext som intresserade UTKIK-gruppen. Forskarna i UTKIK-gruppen ville dock gå utanför ramfaktorteorins strukturella förklaringar och lyfta fram aktörerna som rationella subjekt. I flera studier undersöktes lärare och elevers uppfattningar, tillgångar och strategier att skapa struktur och mening i skolan som organisation (Lindblad & Pérez Prieto 1997, Sahlström 1999, 2001). I sin strävan att åstadkomma "thick descriptions" kring livet i skolan gick de utanför ett resultatbegrepp som slutar där skolan slutar. Pérez Prieto (2000) gjorde t.ex. livshistorieintervjuer med ungdomar 10 år efter grundskolans slut för att se hur de hanterade skolan och hur deras specifika erfarenheter av skolan präglade dem senare i livet. Vad gäller resultatet av skolan visade Pérez Prieto att det är mer som spelar roll än bara skolresultat och betyg, t.ex. relationen till klasskamraterna och positionen i klassen. Resultatet av skolan har en kort och en lång horisont – att man inte var som

⁵ UTKIK stod för: Utbildning: kultur – interaktion – karriär

de andra i klassen, och faktiskt inte gillade skolan, behöver inte betyda att man inte lyckas senare i livet. Den här typen av klassrumsnära och elevnära studier är intressanta för att förstå resultatet av skolan; de ”värderar” skolan utifrån vad den betyder för eleverna. Ett betyg kan således sträcka sig ut sig både långt och kort i tid, eller smalt och brett geografiskt och socialt sett. Den här typen av studier ställer ytterst, kan man säga, frågor om betyg som något i skärningspunkten mellan offentligt och privat.

Betyg: reproduktion, privat och offentligt

Foucault skriver, med referens till Kantorowitz, om kungens ”dubbla kropp”: en övergående kropp som föds och dör men som samtidigt omfattar en annan kropp som förblir genom tiderna i form av en fysisk men orörbar bärare av kungadömet (1974/1998:39). Individer föds och dör men samhället består och utvecklas. Hur ska detta förstås när det gäller betyg? Idén om betyg har flera hundra år på nacken.⁶ Hur har den överlevt, hur har den förändrats och förändrats – hur har den färdats? Hur har betyg som fenomen återskapats generation efter generation och hur har de påverkat generation efter generation?

I flera samhällsteorier är reproduktion ett centralt begrepp. Här borde jag förstås behandla Bernstein, Bourdieu och kanske även Lundgrens läroplansteoretiska analyser, men jag har valt att avgränsa mig till handlingsteoretiker som Peter Berger (1929–) och Thomas Luckmann (1927–) samt Jürgen Habermas (1929–).

I *The social construction of reality* (1966) frågar sig Berger och Luckmann hur ”subjektiva betydelser kan bli objektiva fakticiteter”, *ting* (1966/1979:27). Sitt svar bygger de upp bl.a. utifrån Marx resonemang om realabstraktion där den subjektiva verksamheten (*tätighet*) som ligger i arbetet externaliseras och objektiveras i arbetets produkter. När människan betraktar denna vara känner de sig främmande inför den, inför den objektiva konsekvensen av sitt arbete. Berger och Luckmann översätter detta resonemang till tre grundläggande, generella, samhällsprocesser, men tonar ned ”förfrämmandet”: 1) Externalisering, samhället skapas av människor genom interaktion, 2) samhället framstår som en objektiv realitet, vilken 3) internaliseras, ”byggs in” i individerna via socialisationsprocesser. Samhället objektiveras och framträder som tidsmässigt, rumsligt och socialt fixerade handlingsmönster: institutioner. Berger och Luckmann är inte, som t.ex. Habermas, intresserade av hur dessa institutioner fungerar, utan fokuserar dess betydelse för bevarandet av den vardagliga världen. Institutioner bildas historiskt och förändras historiskt – de produceras och reproduceras processuellt genom intersubjektiva handlingar och

⁶ Se vidare Lundahl 2010 för en historisk översikt.

föreställningar om handlingarnas motiv. Därmed kan man också säga att institutioner producerar och reproducerar handlingar. Institutioner reproducerar och reproduceras genom socialisation, och därmed, menar Berger och Luckmann, kommer varje generation också att pröva deras legitimitet. Världen blir vad vi gör den till. Vi gör betyg när vi interagerar i skolan, när vi intar elev och lärarroller. Som en konsistent följd av denna relativism intar Berger och Luckmann den weberska hållningen om en "värdefri vetenskap" (Harste & Mortensen 1999:217). Betygen kan beforskas som en social konstruktion, men de bör inte värderas av vetenskapsmannen. Betygens vara eller icke vara är med denna hållning inte en vetenskaplig fråga.

Med detta vardagsperspektiv framgår inte tydligt, vad jag sett, hur "fasta" strukturer som t.ex. lagar, skattesystem etc påverkar interaktionen mellan människor, eller hur sådana "system" utvecklas och instrumentaliseras. Världen blir vad vi gör den till, men varför har vi gjort den så här? På en nivå blir frågan om vad betyg är en förhandlingsfråga. "Betyg" framträder i mötet mellan människor. Utifrån ett konstruktionistiskt perspektiv blir det möjligt att förstå varför vissa individer förhåller sig till synes irrationellt till betyg. Det är den mening *de* tillskriver betygen som bör stå i fokus; det är bara den vi kan uttala oss om. Detta gör att frågor om "var är betyg" och "när är betyg" blir relevanta, dvs. i vilka situationer och sammanhang blir betyg relevanta eller meningsbärande på olika sätt och för olika aktörer.

Även om Habermas sällan refererar till Berger och Luckmann kan de placeras inom det paradigm Habermas benämner "livsvärldsparadigmet". Utgångspunkten är att vi koordinerar våra handlingar genom en ömsesidig förståelseprocess. För Habermas (1987) blir handlingsteori grunden för all samhällsanalys men när han läser sig igenom den sociologiska teorifloran ser han även ett annat paradigm, systemparadigmet, vilket han inför som ett komplement till handlingsteorin. Han menar att det finns ett handlande utanför den förståelseinriktade kommunikationen i "vardagslivet" och som har undandragits tvånget av samförstånd, t.ex. marknadsekonomin och den politiskt administrativa förvaltningsapparaten. Till skillnad från en handlingsteoretisk analys är det inte aktörernas intentioner, eller uppnådda samförstånd, som här samordnar det som sker, utan handlingarnas konsekvenser. Habermas kritiserar den ensidiga uppfattningen att samhället kan likställas med livsvärlden för idealism, men menar samtidigt att den ensidiga uppfattningen om samhället som ett system är en förfrämligad uppfattning – båda synsätten behövs samtidigt.

Nyckeln till Habermas är det dubbla perspektivet på samhället som system och livsvärld.⁷ Det kan vara svårt att veta när Habermas använder dessa begrepp beskrivande eller analytiskt. I strikt metodologisk mening använder

⁷ Det resonemang jag här bygger på utvecklar Habermas i volym II av *The theory of communicative action* (Habermas 1987).

han dock begreppen för att beskriva samhället ur två olika perspektiv: system står för det externa perspektivet på social handling, medan livsvärlden representerar det deltagande perspektivet. Denna kunskapsteoretiska grundsyn – ”den metodologiska objektiveringen av livsvärlden” – får i Habermas teori också en mer konkret innebörd med en aktör förmögen till olika sätt att se på handling (~externt rationellt och internt kommunikativt). Människans ökade lärande, förmågan att iaktta sig själv, reflektera över konsekvenserna av sitt och andras handlande är grunden för en rationaliseringsprocess som avser både tillväxten av rent materiella medel som av ökat moraliskt medvetande. Historiskt sett, alltså på beskrivningsnivå, leder denna utveckling, enligt Habermas, till å ena sidan att språket ställs inför en allt större koordinerande funktion (som tidigare sköttes av t.ex. ritualer), en argumentens kamp, å andra sidan att vissa samhällsområden blir så komplexa att de inte kan samordnas via språken. System som förvaltning och marknad ”utdifferentieras” från livsvärlden och koordineras genom kodifieringar av makt och pengar, som t.ex. priser och statistik. Olika skolsystem samordnas (integreras) bland annat via intagning av studenter på betyg. De flesta argumenterar inte för att de har rätt till en utbildningsplats som de inte har betyg för utan accepterar gällande intagningsregler. Denna samhälleliga integration är effektivare än om den skett via språkliga samförståndsprocesser och behöver enligt Habermas förklaras med andra begrepp än de vi använder för att förstå intersubjektiva processer.⁸ Habermas varnar i sin samtidsdiagnos för att denna logik tränger allt för långt in i livsvärlden och påverkar handlingar som ur ett moraliskt etiskt perspektiv borde samordnas kommunikativt. Detta brukar benämnas systemets kolonisation av livsvärlden. Samtidigt öppnar han för att vi kommunikativt kan bestämma hur dessa system ska få påverka oss. När det exempelvis saknas en tydlig koppling mellan allt det arbete enskilda lärare och elever lägger ner på betyg och annan bedömning i skolan den nytta de själva upplever av detta, uppstår lätt legitimitetsvikt. I både USA och England har vi de senaste åren sett provbojkottrörelser bland lärare (UK: Teachers refuse Sats papers), rektorer (Half of primary schools may boycott Sats, leader of heads' union warns) och föräldrar (<http://saynotocommoncore.com>).

Med denna modell, med en begreppsapparat där systemvärlden kan ses som en analytisk objektivering av livsvärlden, hanterar Habermas den subjekt-objektproblematik som löpandet antyttts ovan. Med sin koloniseringsstes håller Habermas med Foucault om ett hotat subjekt, men skulle nog säga att även makten (på systemnivå) förutsätter ett fritt handlande subjekt. Invasionen av livsvärldens kommunikativa handlingsdomäner kommer oavslåeligt att slå tillbaka på systemet som legitimitets-

⁸ Nationell betygsstatistik är ett annat exempel på hur olika intressen kring skolan koordineras, enligt vad man skulle kunna kalla en administrativ logik. Jag har i andra sammanhang beskrivit detta som utbildningsväsendets ”snabba språk” – i kraft av reduktion av redundans kan siffror och statistik erbjuda oartikulerade överskommelser (Lundahl 2008, Lundahl & Waldow 2009, Forsberg & Lundahl 2012)

svikter (Habermas 1973). För att klara ut denna modell är Habermas *tudelning av livsvärlden* i privat och offentligt central, eller uttryckt som skillnaden mellan materiell och symbolisk reproduktion. Medan Marx menade att även den symboliska reproduktionen, om än i andra termer, skedde inom arbetet menar Habermas att arbete och interaktion inte kan reduceras till varandra. De löper sida vid sida, men har förenklat olika riktningar. Arbete står för den materiella reproduktionen av livsvärlden och det är dessa handlingar som objektiveras och som så småningom kan reverseras och utgöra styrmedier för ett ändamålsenligt, strategiskt handlande. Mer konkret skulle man kunna säga att betygen gör barnet offentligt, medan det faktiska lärande som sker i skolan, bildningen, rör det privata livet. Men ett strategiskt elevbeteende kan, teoretiskt sett, ställa sig i vägen för lärandet, t.ex. genom fusk och manipulation för att få bättre resultat. På samma sätt kan privata beteenden stå i vägen för höga betyg, så som småprat på lektionerna. Denna skillnad mellan det offentliga och det privata barnet finns också hos den ”kritiska pedagogiken”, t.ex. i McLarens (1999) beskrivning av skillnaden mellan ”the student state” och ”the streetcorner state”.

Detta dubbla synsätt gör att betygen dels kan beskrivas ur ett administrativt perspektiv, dels ur ett deltagande, men dessutom bör analysen omfatta hur dessa beskrivningar relaterar sig till varandra. Ur ett administrativt perspektiv hände något när vi i Sverige gick över till mål- och resultatstyrning. Av olika skäl ansågs en sådan styrning vara mer demokratisk och ansågs dessutom kunna leda till ökad professionell utveckling bland lärarna. I stället för regler kunde mål kodifiera statens vilja med skolan och resultatens (i form av aggregerade betyg) var en god information till staten om hur väl dessa mål nåddes. Dessutom tänktes resultatens kunna ge läraren återkoppling på sin undervisning. Men vad som hände var att skolan som system plötsligt kunde integreras med ett annat system: marknadsekonomin. Fusionen mellan målstyrd förvaltning och marknadslogik är det som brukar kallas *New Public Management* (NPM).

Denna utbildningssystemets rationalisering tränger förstas ned i klassrummen. De uppenbara vinsterna ur statens perspektiv är inte lika synliga ur personalens och elevernas perspektiv. För det första verkar den instrumentella synen på resultat begränsa lärares möjligheter till lokala uttolkningar av målen. Den tenderar vidare att överbetona det mätbara (se t.ex. Mausestaden & Elde Mølstad 2015, Sundberg & Wahlström 2015). Det finns en risk att lärare riktar undervisningen mot bedömningskriterierna, som i 2011 års läroplaner till och med har döpts till ”kunskapskrav”, och att eleverna anpassar sina studiestrategier till det som ger mätbara resultat. Resultat som också har en etiketterande effekt. Med medias hjälp föreligger en risk för ”bäst i test”-resonemang, och för konkurrens- och valfrihetsstress. I den allmänna debatten tenderar utbildningens syfte och övergripande mål att försvinna. Tidsekonomiskt sett går det inte att göra andra saker när man gör

det som ska mätas. Det finns en risk att skolorna t.ex. undervärderar planering och kompetensutveckling. Det verkar som om den drivna rationaliseringen utifrån ett systemperspektiv faller ut i en del negativa effekter; ett fall av kolonisering med vad Habermas brukar benämna som 'patologiska bieffekter'. Särskilt paradoxalt är det att styrformerna för skolan blir allt mer strategiska medan innehållet allt mer rör det privata såsom elevernas förmågor, värderingar och etiska förhållningssätt.

Habermas skriver sällan om skolan. En av hans få konkretiseringar av sina teorier rör emellertid just betygen som han använder för att tydliggöras sin koloniseringsstrategi: invändningsfria betyg riskerar leda till en avpersonifierad pedagogik och brist på ansvar (se Habermas 1987:367–373). Habermas ser i detta sammanhang betygen som ett uttryck för en ökad juridifiering av skolan. Ur ett systemperspektiv kom betyg under 1930- och 40-talen i Sverige att handla om rättigheter och likvärdighet vilket kan ses som legitimt underbyggda "rationaliseringar" av pedagogiken, men därmed "dog" också de för lärandet kanske nödvändiga förhandlingarna om lärandets och kunskapens kontingens. Genom en skola som förespeglar oss att det går att kräva vissa kunskaper och att dessa kan bedömas helt objektivt minskar behovet av vitaliserande konflikter och förhandlingar. Vilka konsekvenser det i förlängningen får för skolans resultat bör kanske besvaras empiriskt snarare än teoretiskt.

Slutord – betygen och synliggörandet

Det vore nog att framhålla min egen forskning väl mycket att hävda att med betygen skapas eleven och pedagogik som vetenskap. Förmodligen vore det också felaktigt. Mer riktigt vore det att säga att betyg handlar om att *se*, ett institutionaliserat seende, som synliggör individen. Även om kopplingen mellan den västerländska samhällsteorins utveckling och betyg bitvis är något långsökt i det jag redogjort för här så finns gemensamma subjekt-objekt-problematiker. När individen gjorts synlig inför sig själv, inför vetenskapen, inför lärare och stat kan hon påverkas. Det går att räkna på henne, det går att flytta henne. Men hon kan själv också påverka, dels andra människor, dels sitt eget liv. Hon kan skapa opinion runt sin egen synlighet, hon är något. Ur ett subjektperspektiv kan det ha både för- och nackdelar att belysas och objektiveras. Kanske kan man också säga att ett objekt framträder mot något, en fond som t.ex. en läroplan. Om betygen synliggör så ser elever olika ut från tid till annan. Detta handlar också om hur vi ser och vem som ser. Den tidiga vetenskapen såg begåvning, men med försiktiga anspråk och på långt håll, idag ser staten hela barnet och anspråken är högre; interventionerna mer genomgripande.

För Comte skulle samhällsvetenskapen kontrollera framtiden. Detta genom att strukturera och klassificera omvärlden; skapa kunskapsområden.

Skolan är ett kunskapsområde. Lärare, elever, föräldrar, lokala och nationella politiker, och en intresserad allmänhet utvecklar uppfattningar om skolan; sätt att se. Den förment neutrala objektiva vetenskapen är ur ett historiskt perspektiv omvitnat förförisk. Pedagogisk forskning byggde en gång i tiden hela sin legitimitet på att hitta lagbundenheter för ”konsten att uppfostra”. Idag drömmer få pedagoger om sådana samband. Samtidigt förs idag den allmänna diskussionen om utbildningens resultat med en sådan terminologi, fast naturvetenskapen som ideal har nu trätt undan för nationalekonomisk filosofi. Varje avhandling med ett oproblematiserat kunskaps- och resultatbegrepp bidrar till denna syn på utbildning.

Vilken kan då vetenskapens (pedagogikens) roll/förhållningssätt vara i relation till problematiker som knyter an till betyg och bedömning (objektivering)? Den samhällsvetenskaplige forskaren (åtminstone den läroplansteoretiskt inriktade pedagogen) skulle kunna fungera som ett fönster mellan ”de styrande” och medborgarna. Problemet är om detta fönster för ensidigt speglar åt ett håll; staten ser medborgaren som mer ser sig själv än staten. Forskaren skulle kunna ta på sig ett större ansvar för att synliggöra staten, inte bara inför medborgarna utan också inför staten själv, dvs. i högre grad återspegla objektiveringens konsekvenser för den som ser. Skydda staten från sig själv. Det förutsätter förstås att vi inte tittar bort... någon gång från något håll.

Exkurs – Betyg, ”nja” och ”hmm” som återkoppling

Återkoppling har alltid ansetts vara en naturlig del i lärandeprocessen. I modern forskning om återkoppling brukar det betonas att återkopplingen är mest effektiv om den fokuserar på processer mer än produkten eller på subjektet som presterat. Vidare brukar det framhållas att återkopplingen samtidigt ska ge en bild av målet som prövats, var subjektets position är i förhållande till målet, samt vilka strategier som behövs för att nå målet (eller vilka som använts när det uppnåddes). Betyg i form av siffror eller bokstäver möter inte dessa krav (se t.ex. Kluger & DeNisi 1996, Klapp 2015). Annan kortfattad återkoppling borde falla under samma bila, men här är jag mot bakgrund av den återkoppling Eva Forsberg gav mig under mitt avhandlingsprojekt av delvis annan uppfattning. Eva brukade nämligen skriva ”Nja” eller ”Hmm” i marginalerna på mitt manus, vilket inte borde varit till särskilt mycket hjälp. Men det var det – varenda litet ”Nja” och ”Hmm” fick mig att tänka efter och själv inse vad det var som var problemet. Mitt i den elaborerade språkkodens högborg – akademien – visade det sig att en begränsad språkkod fungerade mycket väl. Genom att återvända till en av Basil Bernsteins första texter om språkkoder går det att förstå varför:

In the case of a restricted code (structural prediction), the speech is played out against a backdrop of assumptions common to the speakers, against a set of closely shared interests and identifications, against a system of shared expectations; in short it presupposes a local cultural identity which reduces the need for the speakers to elaborate their intent verbally and to make it explicit. In one sentence the extent to which the intent of the other person may be taken for granted, the more likely that structure of the speech will be simplified and the vocabulary drawn from narrow range. (Bernstein 1964, 60f)

Med andra ord behöver inte betyg i sig, eller liknade informationsfattig återkoppling, vara för knapp för att lärandet ska utvecklas, men det förutsätter strukturella förutsägarheter. Dessa kan uppstå när alla alternativa tolkningar av ett yttrande eliminerats – antingen genom en ständigt pågående dialog om gemensamma förväntningar eller genom icke verbal socialisation och naturalisering.

Referenser

- Andersson, H. (1991). *Relativa betyg: några empiriska studier och en teoretisk genomgång i ett historiskt perspektiv*. Diss. Umeå : Umeå universitet, 1991. Umeå.
- Andersson, H. (1999). *Varför betyg?: historiskt och aktuellt om betyg*. Lund: Studentlitteratur.
- Bagger, A. (2015). *Prövningen av en skola för alla. Nationella prov I matematik I det tredje skolåret*. Institutionen för naturvetenskapernas och matematikens didaktik. Diss: Umeå universitet.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1966): *The social construction of reality*. New York: Bantam Doubleday Dell Publishing Group Inc.
- Bernstein, B. (1964). Elaborated and Restricted Codes: Their Social Origins and Some Consequences. *American Anthropologist*, 66: 55–69.
doi:10.1525/aa.1964.66.suppl_3.02a00030
- Bjerstedt, Å. (1999) *Pedagogikavhandlingar i Sverige under trettio år, 1969–1998. Pedagogisk dokumentation, nr 127*. Institutionen för pedagogik. Lärarhögskolan – Malmö högskola.
- Broadfoot, P. (1996). *Education, assessment and society. A sociological analysis*. Philadelphia: Open university press.
- Bäck-Wiklund, M. (2000). Fenomenologi: Livsvärld och vardagskunskap. I Månson, P. (red.) *Moderna samhällsteorier*. Stockholm: Prisma.
- Comte, A. (1844/1991). Om positivismen. I Comte, Auguste/Durkheim, Émile/Weber, Max: *Tre klassiska texter*. s. 7–86. Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Dahlöf, U. (1967). *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp: komparativa mål- och processanalyser av skolsystem*. Stockholm.
- Durkheim, É. (1883/1997). *The division of labor in society*. New York: Free press.
- Durkheim, É: (1885/1978). *Sociologins metodregler*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Durkheim, É. (1902/1956). *Education and sociology*. New York: The Free Press.
- Durkheim, É: (1938/1977). *The Evolution of Educational Thought. Lectures on the formation and development of secondary education in France*. London, Henley and Boston: Routledge & Kegan Paul.

- Guneriussen, W. (1999). Émile Durkheim. I Andersen, H. & Kaspersen, L. B. (red.) *Klassisk och modern samhällsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Forsberg, E. & Lundahl, C. (2012). Re/produktion av kunskap i det svenska utbildningssystemet. Englund, T., Forsberg, E. & Sundberg, D. (red.) *Vad räknas som kunskap. Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*. Stockholm: Liber, 200–224.
- Foucault, M. (1974/1998). *Övervakning och straff*. Lund: Arkiv förlag.
- Foucault, M. (1983/1992). Upplysningen, revolutionen och framstegens möjlighet. I: *Vad är upplysning? Samhällsvetenskapligt klassikerbibliotek*. Östling, B. (red.) Stehag: Symposion.
- Fritzell, C. (1989). Om pedagogikens normativa grund i socialfilosofiskt perspektiv: Från Marx, Weber och Frankfurtskolan till Habermas. Rapport nr 53, Pedagogiska institutionen, Lunds universitet.
- Habermas, J. (1973). *Legitimation Crises*. Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. (1984/1992). Med pilen rakt in i samtidens hjärta. Till Foucaults föreläsning över Kants *Vad är upplysning? I: Vad är upplysning?* Samhällsvetenskapligt klassikerbibliotek. Östling, B. (red.) Stehag: Symposion.
- Habermas, J. (1986). *Autonomy and Solidarity. Interviews*. London: Verson.
- Habermas, J. (1987). The theory of communicative action. The critique of functionalist reason. Vol. 2. Boston: Beacon Press.
- Harste, G. & Mortensen, N. (1999). Sociala interaktionsteorier. I Andersen, H. & Kaspersen, L. B. (red.): *Klassisk och modern samhällsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Hellsten, J-O. (2000). Skolan som barnarbete och utvecklingsprojekt: en studie av hur grundskoleelevers arbetsmiljö skapas-förändras-förblir som den är. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Husén, T. (1986). Genombrottsåren för svensk utbildningsforskning: krafter, idéer, aktörer. I Gustafsson, J-E. & Marton, F (red.) *Pedagogikens gränser och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. Chicago: University of Chicago Press.
- Klapp, A. (2015). *Bedömning, betyg och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254–284.
- Lindblad, S. & Pérez Prieto, H. (1997). Utbildning: Kultur – interaktion – karriär. Sidor av en forskningsgrupp. *Pedagogisk forskning i Uppsala 128*. Uppsala universitet.
- Lindblad, S. & Popkewitz, T. (Eds.) (2001). *Education governance and social integration and exclusion: Studies in the powers of reason and reasons of power*. A report from the EGSIE project. reports on education 39. Department of education, Uppsala university Uppsala.
- Lindblad, S. & Sahlström, F. (2000). Klassrumsforskning – en översikt med fokus på interaktion och elever. I Bjerg, J. (red.) *Pedagogik*. s. 236–268. Stockholm: Liber.
- Lindberg, V., & Forsberg, E. (2010). *Svensk forskning om bedömning: en kartläggning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Lindgren, S-Å. (1999). Michel Foucault. I Andersen, H. & Kaspersen, L. B. (red.) *Klassisk och modern samhällsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindgren, S-Å. (2000). *Michel Foucault och sanningens historia*. I Månson, P. (red.) Moderna samhällsteorier. Stockholm: Prisma.
- Lundahl, C., Hultén, M., Klapp, A. & Mickwitz, L. (2015). Betygens geografi – forskning om betyg och summativa bedömningar i Sverige och internationellt.

- Delrapport från skolforsk-projektet. Vetenskapsrådet. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Lundahl, C. & Waldow, F. (2009). Standardisation and "quick languages": The shape-shifting of standardised measurement of pupil achievement in Sweden and Germany. *Journal of Comparative Education*, vol 45, no 3, 365–385.
- Lundahl, C. (2006). *Viljan att veta vad andra vet. Kunskapsbedömning i tidigmodern, modern och senmodern skola*. Arbetsliv i omvandling 2006:8. Akademisk avhandling vid Uppsala universitet. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Lundahl, C. (2008). Inter/national assessments as national curriculum: the case of Sweden. In Martin Lawn (ed): *An Atlantic Crossing? The work of the International Examination Inquiry, its researchers, methods and influence*. Oxford: Symposium Books, 157–180
- Lundahl, C. (2009): Varför nationella prov? – framväxt, dilemman, utmaningar. Lund: Studentlitteratur.
- Lundahl, C. (2010). Varför bedömer vi kunskap? I C. Lidberg, U. P. Lundgren & R. Säljö (red.) *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare*, s. 255–292. Stockholm: Natur och kultur.
- Lundgren, U. P. (1972). Frame Factors and the Teaching Process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Lundgren, U. P. (1999). Ramfaktorteori och praktisk utbildningsplanering. I *Pedagogisk Forskning i Sverige*. Årgång 4, nr 1, 1999.
- Maturana, H. R. & Varela, F. G. (1987). Kundskabens træ, den menneskelige erkendelsens biologiske rødder. Århus.
- Mausethagen, S. & Elde Mølsted, C. (2015). Shifts in curriculum control: contesting ideas of teacher autonomy. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* 2 (2015).
- McLaren, P. (1999). *Schooling as a ritual performance*. New York: Rowman & Littlefield publishers inc.
- Månson, P. (1999). Max Weber. I Andersen, H. & Kaspersen, L. B. (red.) *Klassisk och modern samhällsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Parsons, T. (1957/1964). The School Class as a Social System: Some of its functions in American society. I Parsons, T. (1964). *Social Structure and Personality*. London: The Free Press/Macmillan.
- Pérez Prieto H. (2000). Historien om räven och andra berättelser. Om klasskamrater och skolan på en liten ort – ur ett skol- och livsberättelseperspektiv. *Pedagogisk forskning i Uppsala* 137. Uppsala universitet.
- Power, M. (1994). *The audit explosion*. London: Demos.
- Power, M. (1997). *The audit society. Rituals of Verification*. Oxford: Oxford University Press.
- Rose, N. (1999). *Powers of freedom. Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sahlström, F. (1999). Up the hill backwards. On interactional constraints and affordances for equity-constitution in the classrooms of the Swedish comprehensive school. *Acta Universitatis Upsaliensis*.
- Sahlström, F. (2001). Likvärdighetens produktionsvillkor. I Lindblad, S. & Sahlström, F. (red.) *Interaktion i pedagogiska sammanhang*. Stockholm: Liber.
- Sundberg, D. & Wahlström, N. (2015). Theory-based evaluation of the curriculum Lgr11. IFAU, workingpapers 2015:11. www.ifau.se/sv/Forskning/Publikationer/Working-papers/2015/Theory-based-evaluation-of-the-curriculum-Lgr-11/

- Tholin, J. (2006). Att kunna klara sig i ökänd natur: en studie av betyg och betygskriterier – historiska betingelser och implementering av ett nytt system. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2006. Borås.
- Weber, M. (1904/1991). Samhällsvetenskapernas objektivitet. I Comte, Auguste/ Durkheim, Émile/Weber, Max: *Tre klassiska texter*. s. 96–163. Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Weber, M. (1934/1978). Den protestantiska etiken och kapitalismens anda. Lund: Argos.
- Weber, M. (1983). Ekonomi och samhälle: förståendesociologins grunder. 1, Sociologiska begrepp och definitioner. Ekonomi, samhällsordning och grupper. Lund: Argos.
- Woods, P. (1990). The happiest day? How pupils cope with schools. London: Falmer.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour*. Farnborough, Saxon House.

Conceptualising Epistemological Barriers to the Synthesis of Educational Research: A Challenge to Science and Technology Studies

Ingemar Bohlin

A major reason why the use of experimental quantitative research designs is widely assumed to warrant scientific objectivity is the formalisation involved. In quantitative research, the formalisation of procedures of collection and analysis of data is regarded as a key indicator of methodological progress. On the common-sense understanding of science, the reliability of the findings produced hinges on the discipline which formal tools impose on analysts' interpretations of the data. In a word, methodological rigour is the hallmark of high-quality science. Qualitative researchers are deeply divided, some embracing formalisation, others resisting it. While favourable references to methodological rigour are frequently made in the qualitative literature, too, a common claim is that significant phenomena and processes making up our social world are inaccessible to highly formalised methods. Familiar from the paradigm wars of the 1970s, these contrary positions are no less relevant in current social science.

Evidence-based medicine, as well as the broad movement of evidence-based practice and policy, involves a high degree of formalisation. In the production and application of relevant evidence, decision-making processes are structured by formal tools constraining the scope for exercising judgement. This is evident, for instance, in the development of procedures assumed to vouch for the rigour of systematic reviews. Central to the extension of evidence-based practice beyond medicine is the introduction of systematic reviews in other areas. In policy discourse addressing education, systematic reviews are depicted as a chief means of bridging the presumed gap between research and practice. Initiatives of this kind are strongly resisted by researchers claiming that the formalisation of reviewing practices obstructs interpretative work which, they insist, is crucial to the quality of reviews.

Systematic reviews evolved from meta-analysis, a statistical technique introduced by American social scientists in the 1970s (for the emergence of these methods, see Chalmers, Cooper, & Hedges, 2002; Bohlin, 2012). The term meta-analysis was coined by Gene Glass, who proposed it in a presi-

dential address at the annual meeting of the American Educational Research Association (Glass, 1976). Proponents of meta-analysis stressed its scientific character, referring deprecatingly to the traditional, informal type of review as “narrative” reviews. Though objections were raised at an early stage, by and large, the method pioneered by Glass was favourably received in quantitative psychology and educational research. By the mid 1980s, a handful of textbooks having appeared (Glass, McGaw & Smith, 1981; Hunter, Schmidt & Jackson, 1982; Light & Pillemer, 1984; Cooper, 1984; Rosenthal, 1984; Hedges & Olkin, 1985), meta-analysis was an established method. In 1995, a group of researchers identified almost 1000 meta-analyses published in the social sciences from 1980 to 1994 (Bausell, Li, Gau & Soeken, 1995, 243–44). A few years later, a British commentator referred to the flow of meta-analyses of educational research, most of which were carried out in the US, as “a whole industry” (Davies, 2000, 372).

Yet a controversy over formal methods of synthesising educational research did not erupt until the turn of the 21st century. Up to that point, qualitative educational research and the meta-analytic ‘industry’ coexisted on largely peaceful terms, disregarding one another. It was only on being transferred back to educational research in the form of systematic reviews that formal methods of synthesis generated a substantial dispute in this area. In the course of the 1980s, meta-analysis had gradually been adopted in clinical research, and in a programmatic 1992 article proposing the concept of evidence-based medicine, meta-analysis was identified as one of the methods making way for the new paradigm (Evidence-based medicine working group, 1992). That same year, an Oxford unit was set up from which the Cochrane Collaboration subsequently was to emerge. The term systematic review was introduced by the leaders of this organisation, which was soon to become a cornerstone of evidence-based medicine (EBM). Meta-analysis now refers to a specific statistical technique, while systematic review is the more general format in which research findings are summarised in a range of areas where evidence-based practice and policymaking is held up as an ideal. “Research synthesis” is often used as a general heading for methods combining results from multiple studies.

The idea of evidence-based teaching was first set out in 1996, in a lecture given to the Teacher Training Agency in the UK by David Hargreaves (2000). A few years later, the new British Labour government, advocating the notion of evidence-based policy, decided to fund a unit at the University of London to oversee the provision of systematic reviews of educational research. Taking up its new responsibility in 2000, the unit, which had produced systematic reviews in the area of health promotion since the early 1990s, was renamed the Evidence for Practice and Policy Information and Coordinating Centre – the EPPI-Centre, for short. Teams of reviewers, selected among applicants from various British universities, were supplied with instructions, and before publication their reports were vetted by EPPI-

Centre staff. In the five-year period that the government grant lasted, some 40 systematic reviews were produced. The formalised methodology adopted in the programme was criticised harshly by some researchers from the qualitative tradition, whose presence in British educational research is strong.

An influential critic of evidence-based practice in education, as well as of systematic reviews more specifically, is Martyn Hammersley. Though highly critical of the methodology employed in systematic reviews, Hammersley does not reject formalisation of research methods *per se*. While the response to formalisation by qualitative researchers, as mentioned above, ranges from embracing it entirely to repudiating it out of hand, Hammersley avoids both extremes. His position with respect to systematic reviewing seems to be that formalisation of the procedures adopted is useful up to a point.

In this chapter, I will employ theoretical concepts drawn from the area of Science and Technology Studies (STS) in order to examine Hammersley's claim concerning a limit to sensible formalisation of reviewing practice. Time and again, STS analysts have shown that the common-sense understanding alluded to above poorly represents scientific practice. A substantial body of work demonstrates that rigorous following of formal rules is largely an illusion, and that interpretation and judgement are ubiquitous, indeed essential, components of scientific practice. Beyond that, however, STS has had little to say about the exercise of judgement in the production, evaluation and use of research knowledge. Defining the nature of the limit posited by Hammersley is far from a straightforward task, as no established theoretical framework for evaluating such claims is available. The theoretical resources employed in what follows derive from two schools of STS which are involved in a long-standing conflict. My ambition of combining concepts drawn from the opposing camps is unorthodox; as far as I am aware, this has not been attempted before.

The aim of this chapter is to explore theoretical resources by which epistemological boundaries of the kind posited by Hammersley may be understood. The formalisation of procedures for synthesising educational research will be used as a case shedding light on the relation between two major traditions in STS: Actor-Network Theory (ANT) and the Sociology of Scientific Knowledge (SSK). I will demonstrate that, for the purpose of defining the nature of a presumed barrier to the formalisation of knowledge-producing practices, relying on a set of concepts drawn from both sides of the divide separating these traditions may be a productive strategy.

The plan of the chapter is as follows. First, I will explicate Hammersley's argumentation. The second section is a brief description of the conflict between ANT and SSK. Two sections then set out a series of concepts developed within these traditions, offering examples of how they may be applied to the methodology of systematic reviews. A concluding section iterates major points of the argument.

Hammersley's critique of systematic reviews

Martyn Hammersley is the most persistent critic of the expansion of the evidence-based practice and policy movement into education (see, for instance, his 1997, 2004, 2005 and 2013a). Though systematic reviews are addressed in several of his subsequent publications (see his 2005 and 2006), in some respects Hammersley's first article on this topic (Hammersley 2001), remains his most substantial critique of research synthesis. A slightly revised version of that article (Hammersley 2013b) appears in a recent collection of essays of his (Hammersley, 2013a).

According to Hammersley, the methodology adopted in systematic reviews is based on "what, for shorthand purposes, can be referred to as the positivist model of research" (2013b, 100). This, Hammersley maintains, is evident at two levels. On the one hand, systematic reviews rely on the so-called evidence hierarchy of EBM, which gives quantitative, experimental methods, and randomised controlled trials in particular, the status of superior study design. Giving priority to studies "involving explicit and replicable procedures" (2013b, 100) in this manner, Hammersley suggests, may result in valuable findings being disregarded while "misleading evidence" is championed (2013b, 102). On the other hand, the procedures by which information culled from primary studies is processed in systematic reviews themselves rely on the positivist model. More specifically, at both levels, practices are shaped in accordance with *procedural objectivity*, the notion that "subjectivity is a source of bias" which "can and must be minimised".¹ Built into the methodology of systematic reviews, in other words, is the assumption that "both doing research and producing research reviews can be pursued best by following a set of explicit rules" (2013b, 100). That assumption, Hammersley suggests, has been challenged for decades. He cites Michael Polanyi's work (1958, 1967) as denying "that science can, or should attempt to, operate on the basis of fully explicit procedures" (2013b, 101). Aspiring to procedural objectivity is futile, in the social sciences no less than in natural science, because "even the most simple rule-following involves some judgement" (2013b, 102).

Though Hammersley does not refer to STS, his position on rule-following coincides with an important theme in STS. Harry Collins, in particular, has demonstrated that not even in physics does the practice of scientists conform to the canonical image of rigorous rule-following. As an alternative to the idealised "algorithmical" model of science, Collins has offered an "enculturational" model, based on a Wittgensteinian understanding of rule-following (Collins, 1992, 57, 159–60). His claim is that scientific expertise, like other

¹ Hammersley, like Elliot Eisner (1991, 1992), cites Newell (1986) as the source of this concept. Though Newell certainly discusses issues related to procedural objectivity, I have not been able to identify the term in his text. For a succinct discussion of the procedural and three other senses of objectivity, see Megill (1994).

forms of specialised knowledge, is characterised by professional judgement that can only be acquired through close interaction with competent members of a community.

While the thrust of Hammersley's critique of systematic reviews is of a piece with this theme in STS, some of his remarks point in another direction. A few sentences before stating that "even the most simple rule-following involves some judgement", Hammersley contrasts the weighing of evidence which is part of all research practice with the following of specific, explicit rules that "calculating the results of a statistical test" requires (2013b, 102). A few pages on, this notion of a contrast between two types of intellectual operation reappears in a claim of far greater import. It "seems likely," Hammersley cautions his readers,

that, where a process cannot be proceduralised, seeking to reduce it to procedures will lead to distortion... (2013b, 105)

Phrased in a circumspect manner, this warning hardly forms a crucial part of his strictures on systematic reviews and evidence-based practice. For the purposes of the present chapter, however, the statement is highly significant. Hammersley's contention seems to be that the methodology of systematic reviews is part of a long-standing project of establishing procedural objectivity in a variety of research practices, and that this project is counterproductive, not across the board, but in certain areas, where the procedures introduced have the effect of distorting the information processed. Hammersley offers little in the way of explaining which types of intellectual operation *can* and which *cannot* be proceduralised, and hence the nature of the boundary line remains vague. Clearly, however, this statement posits a limit to reasonable formalisation of the tasks involved in reviewing practices.

The qualifier 'reasonable' in the last sentence is important. Taken literally, Hammersley's reference to a process which "cannot be proceduralised" would be misleading. Formalising the practice of summarising empirical results beyond the limit posited in the statement quoted above is certainly feasible. That such procedures are devised, disseminated and adopted is precisely what causes Hammersley's concern, leading him to insist that a price is being paid – in terms of research findings being distorted, the quality of reviews being lowered, and misleading ideas concerning the value of different kinds of empirical research being promoted.

Analytical frameworks

The STS literature provides resources for at least three distinct ways of studying cases like the controversy over systematic reviews of educational research. The first approach is a socially grounded form of deconstruction,

representing or at least cognate with SSK. The second approach, based on ANT, focuses on effects produced by heterogeneous networks. Neither perspective, I will argue in this section, can offer an understanding of the nature of constructs such as the epistemological boundary posited by Hammersley.

A pervasive assumption, perpetuated by scientists and philosophers, as well as by accounts of science aimed at the general public, is that the accuracy of findings generated through scientific experiments and observations relies on rigorous adherence to agreed systems of explicit methodological rules. A principal aim of much empirical research undertaken in STS has been to demonstrate that scientific practice, behind the canonical image of strict rule-following, involves key elements of interpretation and discretion. Collins's distinction between two models of science, the "algorithmical" versus the "enculturational", is emblematic of this research agenda. Investigating scientific practice in this manner is tantamount to deconstructing claims to objectivity and authority.

Research synthesis is a neglected subject in STS; to the best of my knowledge, Tiago Moreira's (2007) ethnography is the only one of its kind.² Drawing attention to the interpretative work of reviewers, as well as to negotiations over the political expediency of possible results, Moreira's analysis exemplifies the deconstructivist perspective. Authors outside STS who challenge the scientific status of systematic reviews offer the same kind of arguments. The congruity of Hammersley's analysis with STS work highlighting the role of judgement in scientific practice was noted above. Critiques of systematic reviews resembling Hammersley's include MacLure 2005, specifically levelled at the EPPI-Centre programme, and Sandelowski 2008, primarily addressing health research. Clearly, adopting the deconstructivist perspective in an STS analysis of the dispute over systematic reviews of educational research would mean siding with the critics.

Actor-network theory provides the foundation of an alternative theoretical framework. While in the early 1990s ANT was a fairly coherent school of thought, concomitant with its subsequent rise to dominance in STS a degree of fragmentation has occurred, and it now seems more appropriate to recognise a family of "actor-network successor projects" (Law 2009, 142). One of the themes discussed as ANT has come of age concerns alternatives to deconstruction. Bruno Latour (2004), describing his own previous work as sharing the SSK agenda of "debunking", has proposed a form of critique which, allegedly, is more appropriate for present purposes. Many other authors in the ANT tradition, too, have taken exception to the aim of deconstructing claims to truth and efficiency. Instead, priority is given to investi-

² And, for a detailed historical account see Bohlin 2012. Another key resource in EBM, clinical practice guidelines, has been given far more attention by STS analysts. See, for instance, Moreira (2005); Knaapen, Cazeneuve, Cambrosio, Castel, & Fervers (2010); Knaapen (2013); van Loon & Bal (2014), and, for an historical study, Weisz et al. (2007).

gations of effects produced by the introduction of new tools and technologies in networks comprising a variety of human and non-human actors.³

Stefan Timmermans and Marc Berg's (2003) book-length study of the formalisation of procedures brought about in EBM is a good example. The extensive use of clinical practice guidelines and other formal tools under the banner of EBM has been highly controversial among medical practitioners, drawing extensive commentary from beyond the profession as well. The research agenda of Timmermans and Berg, however, does not include taking sides in this controversy.

Opponents and supporters agree that standards provide order but disagree on the merits and need of such ordering. We ask instead: what is being ordered, who does the ordering, what is the difference, and how does it change medical care? (Timmermans & Berg, 2003, 21)

In another ethnography of healthcare practices, performativity, a key theme in "after-actor-network" studies, is explored in a particularly thought-provoking manner. Annemarie Mol (2002) claims that the medical condition of atherosclerosis is "enacted" in the practices of specific professional groups. On this analysis, "objects come into being – and disappear – with the practices in which they are manipulated" (Mol, 2002, 5). While Timmermans and Berg avoid intervening in the field studied, Mol (1999, 2008) has proposed an interventionist agenda under the heading of "ontological politics", the basic tenet being that STS analysts may contribute to better ways of enacting realities.

Socially grounded deconstruction and material semiotics based on ANT each has its obvious merits as an analytical framework for studying systematic reviews of educational research. Given the prevalence of the assumption that strict adherence to formal rules marks high-quality research, as well as competently conducted research reviews, empirical studies demonstrating that judgement is, and needs to be, exercised in these processes are certainly justified. In educational research, critics of evidence-based practice and systematic reviews would no doubt welcome STS analyses of this kind. On the other hand, such work tends to be predictable. I agree with Timmermans, Berg and other authors in the ANT tradition that the manner in which specific practices are affected by new technologies and standards is a highly relevant topic for STS, and loyalties with critics or promoters of the formal tools studied constrain the theoretical scope of such work.

³ Megill's explication of procedural objectivity (see n. 1 above) is partly based on historical work by Ted Porter, who uses the term *mechanical objectivity* instead. Historical studies relying on that concept (Porter, 1995; Daston & Galison, 2007) offer excellent resources for investigating the effects of formalisation of research practice. Space does not allow a discussion of this line of work in the present chapter; for a discussion of how it is related to ANT and SSK, see Sundqvist, Bohlin, Hermansen, & Yearley (2015).

More important, however, given the purposes of this paper, is the circumstance that none of these frameworks allows an inquiry into the nature of limits to formalisation of the kind postulated by Hammersley. On the deconstructivist perspective, interpretative work is involved wherever socially competent actors are producing or compiling knowledge. Claims concerning limits to formalisation hold little interest, because academic practices are assumed to have the same fundamental character on each side of any such putative boundary. In an article discussing the sociology of climate science, Steven Yearley remarks on what may be regarded as a serious limitation of socially grounded deconstruction:

Though this overall argument has been very persuasive within the history of science and science studies, it has not led to as much detailed analysis of scientific judgement as one might have expected. And, in particular, by presenting all scientific practice as a matter of judgement, it has left philosophers and sociologists of science with rather little to say about cases of explicit judgement, as with the IPCC. (Yearley, 2009, 398; emphasis in the original)

From the point of view of actor-network approaches, the effects of whatever formal tools are being put to use in a given form of practice might be worth studying. Insofar as educational research findings take on a new character on being synthesised by formal methods, the differences thus produced may merit investigation. New patterns and regularities identified in the research literature through research synthesis may be assumed to have been enacted by reviewing teams employing specific tools. But again, any presumed epistemological boundary would be irrelevant to such inquiry; the notion that there might be an absolute limit to the forms of technology that can be deployed for a given purpose is foreign to material semiotics.

In the sections to follow, the outline of a theoretical framework appropriate for investigating an alleged limit to formalisation of the practice of synthesising research findings will be sketched. My proposal is eclectic rather than purist. Discussing conceptual resources from which an appropriate framework might be assembled, I will draw on more than one school of thought.

Translation, delegation and scripts

A useful building block with which to begin this assemblage is Latour's concept of *translation*, in the form employed with particular lucidity in an essay on a field trip to the edge of the forest of Boa Vista in the Brazilian interior.⁴ Latour describes the practical issues involved in a series of transla-

⁴ Originally published as Latour (1995), this essay was subsequently reprinted as Chapter 2 of Latour (1999). The terms 'translation' and 'transformation' are used more or less interchange-

tions through which ‘raw’ objects and data are processed into publishable graphs and figures. At each step in this chain, some material is transformed into a new representation or ‘inscription’. Intimately related to translations, the latter concept is defined as referring to:

all the types of transformations through which an entity becomes materialized into a sign, an archive, a document, a piece of paper, a trace.

Inscriptions, Latour adds, “allow new translations and articulations while keeping some types of relations intact” (1999, 306–7).

Keeping certain relations intact through chains of translations is indeed crucial. The value of the procedures making up a given series of translations is a function of the accuracy with which significant properties of the material processed are taken to be represented. Processes of translating objects and data need to be reversible in the sense that, whenever the adequacy of a given claim on some state of affairs is being challenged by critics, authors of academic texts may have to justify each operation performed along the chain of representations and re-representations through which the finding was reached.

The methodology of research synthesis may be regarded as instantiating a Latourian chain of translations. Strategies for searching the literature, the employment of inclusion and exclusion criteria, the use of coding sheets to extract data from the studies selected, as well as the synthesis of the data sets thus produced, are stages in a series of intellectual operations designed to identify and distil the significant contents of a material which, prior to these transformations, may appear amorphous and unmanageable. Meta-analysis and systematic reviews are fairly generally recognised as having this capacity with respect to quantitative research findings in medicine and social science, including educational research. The introduction of systematic reviews in the latter area, however, created an arena where qualitative researchers faced the methodology directly. Hammersley’s objections against formal methods of research synthesis bear witness to the tensions generated by this encounter. Attempts to establish procedural objectivity in this area are taken to distort the essence of what, in Latourian terms, was to be preserved through the process of successive translations.

Equally useful, for the purposes of this paper, is the ANT concept of *delegation*. Like translation, delegation is a common term, appropriated and invested with a specific meaning by ANT authors (Johnson, 1988; Latour, 1992; Akrich, 1992). Reflecting the material-semiotic nature of actor-network theorising, this concept refers to the substitution of some entity

ably in this text. I will largely stick to ‘translation’, though the choice of term makes little difference analytically. What is important is distinguishing the ‘Boa Vista’ sense of translation or transformation from other senses in which Latour uses these terms, such as the notion of translation of interests.

charged with performing a certain task by another, and, more specifically, to what is involved in supplanting human actors by artefacts in heterogeneous networks. The ANT concept of delegation has a further implication, however. Door closers, hotel keys and road bumpers are well-known examples of delegation in Latour's writings (Johnson, 1988; Latour, 1991; Latour 1992). These artefacts are taken to impose certain behaviours on humans interacting with them. Technical objects, thus understood, carry *scripts*; they prescribe human behaviour. Cleverly designed they may be instrumental in disciplining human actors, allowing a hotel manager, for instance, to make it hard for his guests to forget returning their keys. The concept of delegation, then, is closely tied to the central ANT principle of non-human agency.

Obviously involving discipline, the formalisation of research practices may be regarded as instantiating delegation, as conceptualised by actor-network theorists. Developing an elaborate methodology of research synthesis, specifying each stage in the process, is a case in point. Critics as well as advocates of systematic reviews of educational research refer to the formal procedures adopted as a form of technology (MacLure, 2005, 397; Oakley, 2006).⁵ This is entirely appropriate. The function of coding instruments, inclusion criteria and other decision support tools deployed in research synthesis is to structure the translations of the material processed, i.e., to limit the range of interpretative options open to reviewers at every point. In this field as in many others, formal tools prescribe proper practices. In the terminology of Bruno Latour and Madeleine Akrich, they carry scripts. This form of prescription is intimately related to methodological rigour; asserting that a study is being conducted in a rigorous manner is equivalent to claiming that its authors heed a script of this kind.

In sum, the concepts of delegation, script and chains of translations are highly useful for an STS understanding of the practices involved in systematic reviewing. Importantly, conceptualising formalisation of reviewing practices in these terms does not imply assuming that the process allows no space for discretion. Though the role of judgement in research practice is a key theme in social accounts of science while avoiding social explanations is fundamental to ANT, the conflict between material semiotics and the socially grounded tradition in STS does not play out at that level. Drawing on Latour's concepts of delegation, script and translation is fully compatible, I submit, with focusing attention on the exercise of judgement. In a word, discretionary decisions may be essential even within highly scripted practices. Hence nothing prevents us from wedding the set of ANT concepts discussed above to certain concepts developed within the socially grounded

⁵ This use of the term technology is analogous with that adopted in Shapin (1984) and Shapin & Schaffer (1985). Apart from addressing 'material' technology, Shapin and Schaffer stress the importance of a particular 'literary' and 'social' technology employed by Robert Boyle in the seventeenth century. All three are understood as "knowledge-producing tools" (Shapin, 1984, 512 (n. 6); Shapin & Schaffer, 1985, 25 (n. 4)).

tradition. This claim is a premise of the analytic strategy pursued in the present chapter.

Polimorphic and mimeomorphic actions

In his numerous publications, Harry Collins has been pursuing three relatively distinct main paths. The first is his core contribution to the development of SSK, theoretically as well as empirically, and hence to establishing the deconstructivist agenda of STS. Whereas the relativism of this kind of analysis is obvious, the essentialist conception of knowledge underlying it is often overlooked. This essentialist bent comes to the fore in the second and third strands of Collins's writings, in which insights gained in SSK are used for other purposes. One line of argument concerns machine intelligence and types of human action (Collins, 1990; Collins & Kusch, 1998).⁶ Collins's and Robert Evans's (2002, 2007) project of defining the nature of expertise is a different, if related, way of moving on from SSK. While the SSK tradition was addressed above, the third line of argument will not be considered in this chapter. It is the second main strand of Collins's writings that provides resources vital to my analytic concerns.

In a 1990 monograph on artificial intelligence, Collins challenged commonly held ideas concerning what is achievable in that area. The basic message of the book is that though computers surpass the capacity of humans in many respects, designing machines which emulate human intelligence is not a realistic goal of engineering. This, Collins claims, drawing on his distinction between an algorithmical and an enculturational model of knowledge, is because human intelligence essentially depends on an ability to share forms of culture which cannot be captured by algorithms. On this perspective, ANT, impervious to what Collins was later to dub socialness (1998), appears no less naive regarding what properties can be built into technical devices than are artificial intelligence enthusiasts.

Elaborating this analysis, Collins and Martin Kusch (1998) frequently use the concept of delegation to make their points. A typology of human action is offered, the main types being labelled *polimorphic* and *mimeomorphic*. The latter, but not the former, Collins and Kusch maintain, may be delegated to machines. This, allegedly, is due to a certain form of indifference; insofar as we are indifferent to the particular way in which a given action is performed, we are inclined to accept machine executions of this action as good enough approximations. The writing of love letters is Collins and Kusch's chief example of polimorphic actions; washing laundry and writing bibliographic references according to a specific format would be typical mimeomorphic actions.

⁶ For a discussion of the relation between SSK and this analytic strand, see Bohlin (2000).

Collins and Kusch divide artefacts into three categories. ‘Tools’ are devices, such as vacuum cleaners or word processors, that we use to facilitate tasks we would be able to handle without them. ‘Proxies’, too, perform tasks we might have handled without them (though often less adroitly), but differ from tools in that their function is to replace us. Dishwashers and computer programmes for formatting and storing bibliographic references are examples. ‘Novelties’, finally, are artefacts with the capacity of doing things that humans are unable to. Windows and telephones fall under this category. Collins and Kusch stress that the divisions are not sharp. The distinction between tools and proxies, in particular, is fuzzy, and depends on the perspective taken. One of the aims of Collins and Kusch’s analysis is to demonstrate that devices which really constitute tools are commonly taken to be proxies. This, they suggest, is because polymorphic is not properly understood and valued.

Computerised bibliographic databases serve an important function in research synthesis. In the terminology of Collins and Kusch, they may be regarded either as tools or as proxies. Though varying considerably with respect to indexing practices and completeness of coverage, bibliographic databases are the chief resource used whenever a comprehensive literature search is attempted as part of a meta-analysis or systematic review. Due to publication bias and indexing problems, however, even Medline, the world’s largest and most highly developed bibliographic database, is unreliable. Hence reviewing teams are often advised to use supplementary methods, including hand-searching of journals central to the topic area, scanning of the reference lists of relevant reviews and papers, and contacting leading researchers in the area concerned. Several studies suggest that these supplementary search techniques yield a considerable number of potentially relevant publications which conventional database searches would not have retrieved (Helmer, Savoie, Green, & Kazanjian, 2001; Savoie, Helmer, Green, & Kazanjian, 2003; Conn et al. 2003; Hopewell, Clarke, Lefebvre, & Scherer, 2007; Papaioannou, Sutton, Carroll, Booth, & Wong, 2010).

Resources employed for literature searches may be understood in terms of Collins and Kusch’s polymorphic/mimeomorphic divide. Evidently, a key role in this context is delegated to bibliographic databases, and most of the operations performed in a standard search, it seems, may be categorised as mimeomorphic. Certain techniques which appear to be indispensable in an extended search, on the other hand, clearly involve polymorphic. For the present, at least, delegating those tasks to technical devices is not feasible. The apparent limit to what can be delegated to artefacts in literature searches may be taken to exemplify Collins and Kusch’s analysis.

The character of computer programmes used by reviewing teams confirms that conclusion. Software for meta-analysis and systematic reviews has long been available (for a brief overview, see Littell, Corcoran & Pillai, 2008, 143–48). Systematic reviewing is time and resource consuming, and

there are concerns that this enterprise, as currently organised, cannot keep up with growing demands (Bastian, Glasziou & Chalmers, 2010). Hence the prospect of automating as large a part of the process as is feasible is an attractive one. A recent article offers a useful overview of the development of software for a number of tasks involved in systematic reviewing (Tsafnat et al. 2014). This article describes resources that facilitate literature searching by automatically adding or replacing search terms, for instance, or by allowing users to query several databases through a single search engine, and once a list of potentially relevant references has been obtained, systems for automatic retrieval of full-text publications are available. The next step in the process, that of screening publications to determine which ones to include in the review, is one of the tasks for which automation is far harder to achieve. Overall, however, the authors are optimistic. Software for systematic reviewing, they maintain,

freed systematic reviewers to shift their focus from the tedious tasks which are automatable, to the creative tasks of developing the review protocol where human intuition, expertise, and common sense are needed and providing intelligent interpretations of the collected studies.

And, they add, “what seemed fantastic only a few decades ago is now a reality” (Tsafnat et al. 2014).

Two points should be noted. First, the distinction drawn here between, on the one hand, technical operations that are ‘automatable’, and, on the other, ‘creative’ ones that are not, roughly matches the distinction between mimeomorphicity and polymorphicity. Second, this review of current developments suggests that rather than being absolute, the boundary between the two types of task is shifting over time.

Conclusion

In research practice across the disciplines, raw data of one kind or another is being translated, in Latour’s sense, through successive steps, into publishable findings. Research synthesis may similarly be understood as involving translation of findings published in the primary literature into knowledge claims of a more general kind. Wherever some material is being translated, the reliability of the procedures adopted and the fidelity of the representations produced are routinely challenged by critics. The relevance to understanding reviewing practice of Latour’s concept of translation, with its concomitant requirement that some types of relation be kept intact through the operations performed, should be obvious.

Given that formalisation of reviewing practice refers to the introduction of a certain form of technology, the concepts of delegation and script are

equally relevant. The technology on which this chapter has focused is formal tools devised to structure decision making, ensuring its uniformity and reliability. The formalisation of procedures involves disciplining practitioners to rely on decision support tools, hence reducing the scope for informal judgement. Hammersley, in his strictures on this way of structuring reviewing practice, posits a limit to sensible formalisation. Trying to proceduralise that which cannot be proceduralised, he claims, leads to distortion of the research findings represented.

While the ANT concepts of translation, delegation and script may be applied to reviewing practice whether or not such a limit exists, taking Hammersley's claim seriously calls for a theoretical resource of another kind. This is why I have proposed combining the three ANT concepts with Collins and Kusch's distinction between polymorphic and mimeomorphic actions. Though Collins and Kusch's theory concerns automation, my analysis suggests that it is equally relevant to understanding the use of decision support tools in reviewing practice. The possibility that a putative limit to sensible formalisation may be historically variable is an interesting complication which space does not allow me to address in this chapter.

Regardless of this and other complications, there are good reasons to apply STS concepts to issues of educational research. Formalisation of reviewing practices is an interesting topic for STS analysis. It is to be hoped that such work may prove useful to educational researchers reflecting on their own practice, too.

References

- Akrich, M. (1992). The de-scription of technical objects. In W. E. Bijker & J. Law (Eds.), *Shaping technology/building society: studies in sociotechnical change* (pp. 205–24). Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Bastian, H., Glasziou, P., & Chalmers, I. (2010). Seventy-five trials and eleven systematic reviews a day: How will we ever keep up? *PLoS Medicine* 7 (9).
- Bausell, R. B., Li, Y-F., Gau, M-L., & Soeken, K. L. (1995). The growth of meta-analytic literature from 1980 to 1993. *Evaluation and the Health Professions*, 18, 238–51.
- Bohlin, I. (2000). A social understanding of delegation. *Studies in History and Philosophy of Science*, 31, 731–50.
- Bohlin I. (2012). Formalizing syntheses of medical knowledge: the rise of meta-analysis and systematic reviews. *Perspectives on Science*, 20, 273–309.
- Chalmers, I., Cooper, H., & Hedges, L. V. (2002). A brief history of research synthesis. *Evaluation and the Health Professions*, 25, 12–37.
- Collins, H. (1990). *Artificial experts: social knowledge and intelligent machines*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Collins, H. (1992). *Changing order: replication and induction in scientific practice*, 2nd ed. Chicago: The University of Chicago Press.
- Collins, H. (1998). Socialness and the undersocialized conception of society. *Science, Technology and Human Values*, 23, 494–516.

- Collins, H., & Evans, R. (2002). The third wave of science studies: studies of expertise and experience. *Social Studies of Science*, 32, 235–96.
- Collins, H., & Evans, R. (2007). *Rethinking expertise*. Chicago, Ill.: University of Chicago Press.
- Collins, H., & Kusch, M. (1998). *The shape of actions: what humans and machines can do*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Conn, V. S., Isaramalai, S-a., Rath, S., Jantarakupt, P., Wadhawan, R., & Dash, Y. (2003). Beyond MEDLINE for literature searches. *Journal of Nursing Scholarship*, 35, 177–82.
- Cooper, H. M. (1984). *The integrative research review: a systematic approach*. Beverly Hills, Cal.: Sage.
- Daston, L., & Galison, P. (2007). *Objectivity*. Brooklyn, NY: Zone Books.
- Davies, P. (2000). The relevance of systematic reviews to educational policy and practice. *Oxford Review of Education*, 26, 365–78.
- Eisner, E. (1991). *The enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.
- Eisner, E. (1992). Objectivity in educational research. *Curriculum Inquiry*, 22, 9–15.
- Evidence-based medicine working group (1992). Evidence-based medicine: a new approach to teaching the practice of medicine. *Journal of the American Medical Association*, 268, 2420–25.
- Glass, G. V. (1976). Primary, secondary, and meta-analysis of research. *Educational Researcher*, 5 (10), 3–8.
- Glass, G. V., McGaw, B., & Smith, M. L. (1981). *Meta-analysis in social research*. Beverly Hills, Cal.: Sage.
- Hammersley, M. (1997). Educational research and teaching: A response to David Hargreaves' TTA Lecture. *British Educational Research Journal*, 23, 141–61.
- Hammersley, M. (2001). On 'systematic' reviews of research literatures: a 'narrative' response to Evans & Benefield. *British Educational Research Journal*, 27, 543–54.
- Hammersley, M. (2004). Some questions about evidence-based practice in education. In G. Thomas & R. Pring (Eds.), *Evidence-based practice in education* (pp. 133–49). Buckingham: Open University Press.
- Hammersley, M. (2005). Is the evidence-based practice movement doing more good than harm? Reflections on Iain Chalmers' case for research-based policy making and practice. *Evidence & Policy*, 1, 85–100.
- Hammersley, M. (2013a). *The myth of research-based policy & practice*. London: Sage.
- Hammersley, M. (2013b). On 'systematic' reviews of research literatures. In Hammersley, *The myth of research-based policy & practice* (pp. 98–109). London: Sage.
- Hargreaves, D. (2000). Teaching as a research-based profession: Possibilities and prospects. In B. Moon, J. Butcher and E. Bird (Eds.), *Leading professional development in education* (pp. 200–10). London: RoutledgeFalmer.
- Hedges, L. V., & Olkin, I. (1985). *Statistical methods for meta-analysis*. Orlando, Fla.: Academic Press.
- Helmer, D., Savoie, I., Green, C., & Kazanjian, A. (2001). Evidence-based practice: Extending the search to find material for the systematic review. *Bulletin of the Medical Library Association*, 89, 346–52.
- Hopewell, S., Clarke, M. J., Lefebvre, C., & Scherer, R. W. (2007). Handsearching versus electronic searching to identify reports of randomized trials. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2, MR000001.

- Hunter, J. E., Schmidt, F. L., & Jackson, G. B. (1982). *Meta-analysis: cumulating research findings across studies*. Beverly Hills, Cal.: Sage.
- Johnson, J. (a.k.a. Bruno Latour) (1988). Mixing humans and nonhumans together: the sociology of a door closer. *Social Problems*, 35, 298–310.
- Knaapen, L. (2013). Being 'evidence-based' in the absence of evidence: the management of non-evidence in guideline development. *Social Studies of Science*, 43, 681–706.
- Knaapen, L., Cazeneuve, H., Cambrosio, A., Castel, P., & Fervers, B. (2010). Pragmatic evidence and textual arrangements: a case study of French clinical cancer guidelines. *Social Science & Medicine*, 71, 685–92.
- Latour, B. (1991). Technology is society made durable. In J. Law (Ed.), *A sociology of monsters: essays on power, technology and domination* (pp. 103–31). London: Routledge.
- Latour, B. (1992). Where are the missing masses? the sociology of a few mundane artifacts. In W. E. Bijker & J. Law (Eds.), *Shaping technology/building society: studies in sociotechnical change* (pp. 225–58). Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Latour, B. (1995). The 'pédofol' of Boa Vista: a photo-philosophical montage. *Common Knowledge*, 4 (1), 144–87.
- Latour, B. (1999). *Pandora's hope: essays on the reality of science studies*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Latour, B. (2004). Why has critique run out of steam? From matters of fact to matters of concern. *Critical Inquiry*, 30, 225–48.
- Law, J. (2009). Actor-network theory and material semiotics. In B. S. Turner (Ed.), *The new Blackwell companion to social theory* (pp. 141–58). Oxford: Blackwell.
- Light, R. J., & Pillemer, D. B. (1984). *Summing up: the science of reviewing research*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Littell, J. H., Corcoran, J., & Pillai, V. (2008). *Systematic reviews and meta-analysis*. Oxford: Oxford University Press.
- MacLure, M. (2005). Clarity bordering on stupidity: where's the quality in systematic review? *Journal of Education Policy*, 20, 393–416.
- Megill, A. (1994). Introduction: four senses of objectivity. In A. Megill (Ed.), *Rethinking objectivity* (pp. 1–20). Durham, N.C.: Duke University Press.
- Mol, A. (1999). Ontological politics: a word and some questions. In: J. Law & J. Has-sard (Eds), *Actor network theory and after* (pp. 74–89). Oxford and Keele: Blackwell and the Sociological Review,.
- Mol, A. (2002). *The body multiple: ontology in medical practice*. Durham, N.C.: Duke University Press.
- Mol, A. (2008). *The logic of care: health and the problem of patient choice*. Abingdon, Oxon : Routledge.
- Moreira, T. (2005). Diversity in clinical guidelines: the role of repertoires of evaluation. *Social Science & Medicine*, 60, 1975–85.
- Moreira, T. (2007). Entangled evidence: knowledge making in systematic reviews in healthcare. *Sociology of Health & Illness*, 29, 180–97.
- Newell, R. W. (1986). *Objectivity, empiricism and truth*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Oakley, A. (2006). Resistances to 'new' technologies of evaluation: education research in the UK as a case study. *Evidence & Policy*, 2, 63–87.
- Papaoannou, D., Sutton, A., Carroll, C., Booth, A., & Wong, R. (2010). Literature searching for social science systematic reviews: consideration of a range of search techniques. *Health Information & Libraries Journal*, 27, 114–22.
- Polanyi, M. (1958): *Personal knowledge: towards a post-critical philosophy*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Polanyi, M. (1967). *The tacit dimension*. London: Routledge.
- Porter, T. M. (1995). *Trust in numbers: the pursuit of objectivity in science and public life*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenthal, R. (1984). *Meta-analytic procedures for social research*. Beverly Hills, Cal.: Sage.
- Sandelowski, M. (2008). Reading, writing and systematic review. *Journal of Advanced Nursing*, 64, 104–10.
- Savoie, I., Helmer, D., Green, C. J., & Kazanjian, A. (2003). Beyond MEDLINE: reducing bias through extended systematic review search. *International Journal of Technology Assessment in Health Care*, 19, 168–78.
- Shapin, S. (1984). Pump and circumstance: Robert Boyle's literary technology. *Social Studies of Science*, 14, 481–520.
- Shapin, S., & Schaffer, S. (1985). *Leviathan and the air-pump: Hobbes, Boyle, and the experimental life*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Sundqvist, G., Bohlin, I., Hermansen, E. A. T., & Yearley, S. (2015). Formalization and separation: a systematic basis for interpreting approaches to summarizing science for climate policy. *Social Studies of Science*, 45, 416–40.
- Timmermans, S., & Berg, M. (2003). *The gold standard: the challenge of evidence-based medicine and standardization in health care*. Philadelphia, Pa.: Temple University Press.
- Tsafnat, G., Glasziou, P., Choong, M. K., Dunn, A., Galgani, F., & Coiera, E. (2014). Systematic review automation technologies. *Systematic Reviews*, 3, 74.
- Yearley, S. (2009). Sociology and climate change after Kyoto: what roles for social science in understanding climate change? *Current Sociology*, 57, 389–405.
- van Loon, E., & Bal, R. (2014). Uncertainty and the development of evidence-based guidelines. *Valuation Studies*, 2, 43–64.
- Weisz, G., Cambrosio, A., Keating, P., Knaapen, L., Schlich, T., & Tournay, V. J. (2007). The emergence of clinical practice guidelines. *The Milbank Quarterly*, 85, 691–727.

Lesson Studies from an Interdisciplinary Perspective: Consequences for Teaching Practices and Professional Identity

*Abelardo Castro Hidalgo*¹

Introduction

Currently there is an international panorama concerned with the levels of children and adolescents' learning achievement in educational systems in relation to the needs of the contemporary society, characterized as a society of knowledge.

Along with public policies that seek to respond to the demands of efficiency, quality and equity of educational systems, the focus of attention centers more intensely on teacher training. In this regard, emphasis has been placed on the mastery of contents that teachers should have and on the need for dialogue between education matters and those of learning sectors such as science, mathematics, communication and language, social science, etc. (Shulman, 2005). The same applies to the relationship between training institutions and centers for professional practice.

When studying the phenomenon of education, there is a consensus: it is a complex and multifaceted process. Phenomena of different natures are present in the micro-world of the classroom: neurological, psychological and sociological phenomena, learning strategies, teaching, coexistence, etc., all of them having a large impact on learning processes and on learners' development. The contributions of neuroscience, sociology of education, and multimodal didactics are clear examples of necessary current theoretical contri-

¹ This article is part of a research conducted at University of Concepción under the auspices of Conicyt, through the Center for Advanced Research in Education at Universidad de Chile, conducted by professor Abelardo Castro Hidalgo. The article has been especially written for a book of congratulations to Eva Forsberg, Professor at the University of Uppsala, who stands out for her ability to establish research networks. It is necessary to point out that this article was completed with contributions from the following colleagues who in one way or another are also co-authors: Hugo Aránguiz Aburto, Katia Aravena Rivera, Carolyn Fernández Brana, Oscar Herrera Gacitúa, Lilian López Reguera, Cecilia Maldonado Elevancini, Eduardo Mardones Fuentes, Ricardo Martínez Romero, Mónica Muñoz Aranda, Mario César Quevedo Quevedo, Fabián Quiroga Merino, Laura Saavedra Burgos, Marcela Suckel Gajardo and Tolindor Quevedo Quevedo. I thank the latter especially for his collaboration with the correction of the article.

butions for a better understanding of the complex phenomena occurring in the classroom.

It is important to acknowledge that different areas of knowledge have made important discoveries which have contributed to better understand this complex system. However, these findings have been over-generalized and have led to pedagogical tendencies that are eventually discarded because they simply do not work as expected or their solutions do not shed light on the educational phenomena. When displaced by new theories, these findings, which have been important for education, have also virtually disappeared from the scientific discussion on education and also from the educational theory and praxis. Today, with contributions from different areas of knowledge, it is possible to deal with a complex phenomenon from a complex perspective; that is, from an interdisciplinary perspective where each discovery coming from a given discipline or theoretical current is recognized as a contribution to the understanding of educational phenomena. Besides this, it is necessary to engage each of the findings in a theoretical – practical dialogue with the contributions from other theoretical currents and scientific disciplines, including those related to the learning sectors that contribute from their own epistemology.

Experiences with “critical” schools, analysis of teacher training curriculum in Chile (Ávalos, 2002) and our experience during the execution of project Conicyt Bicentennial SOC 15² verify that when teachers lack knowledge about educational-sociological issues they have difficulties understanding why socially underprivileged children do not achieve like more privileged students. They insist on working with an official program designed for an entire country with its stratified and culturally diverse population, and they do not consider the necessity to address school work so that the curriculum is based upon students’ experiences.

Like in many other countries, the area of neuroscience has not been included in the Chilean teacher training curriculum. The contribution of neuroscience would possibly give teachers a better understanding for the necessity of personalizing teaching even more by taking into consideration children’s emotions and culture as a basis for school work and as an additional support to the results that have emerged from didactics. In some cases, we have experienced that the inclusion of neuroscience has been resisted because it has been perceived as a new “fad” in education. This occurs despite the interest shown by researchers from this area in incorporating their knowledge and perspective to the teacher’s practices and training. In this discussion, and in the studies related with it, there seems to be a growing consensus. Besides public policies regarding management and financing of the system, both

² Project “Dialectic of learning and breaking the cycle of low learning in areas of high vulnerability” funded by CONICYT, Chilean National Commission for Scientific and Technological Research 2009 – 2001.

equity and quality of education require greater understanding of what happens in the classroom.

Moreover, Even though the education system of Chile provides unequal school conditions in terms of management and financial resources, some schools with poor conditions perform well. Consequently, our line of research proposes the creation of joint researcher centers from different scientific fields such as physiology, linguistic sociology, medicine, mathematics, natural sciences and didactics.

The theoretical approaches behind this proposal are based on the complex characteristics of the educational phenomenon under study, ranging from macro to micro perspectives, as well as on the interactions that arise from the different perspectives that take into account the teaching and learning relationship inside the classroom. Our purpose is also to study the impact of the interdisciplinary analysis on what happens in the classroom as well as on teachers' self-perception of their profession.

Disciplinary integration around the educational phenomenon

We have defined this project as an interdisciplinary work since it analyses, synthesizes and harmonizes links between disciplines within a coordinated and coherent whole, by using methods and insights of several established disciplines and traditional fields of study as an act of integrating knowledge, or as Mallon and Burnton stated as a “work having the faculty from different disciplines working together on the same project”. Mallon, W. T., & Burnton, S. (2005)

We have incorporated this vision since we are aware that the educational process requires contributions from various disciplines because a number of variables such as social, cultural, psychological, communicative and human interactions are involved. These variables at the same time have an ideological foundation. All of them are present in the didactic phenomena inside the classroom and must be incorporated to the teaching theory and praxis of the teacher.

Theories of social reproduction that explain why and how the school contributes to social reproduction are examples of how scientific knowledge from different educational areas can be integrated to didactic theory and praxis. Schools do this through a curriculum that presents a particular dominating culture. The curriculum, in educational theory, corresponds to a dimension called the contextual framework of the educational process (Dahllöf, 1990).

The contributions of neuroscience, sociology of education and the development of education as a discipline, for example, do not only reveal a scien-

tific reality reflected in the different approaches to educational phenomena but also a deep need to move towards knowledge integration and theories that explain and generate interesting perspectives about one of the most important purposes of education: the phenomenon of learning, the development of the mind from different areas of culture.

The need to systematize and generate theoretical coherence between different levels and dimensions of the educational process is consistent with the views expressed by Swedish and English researchers Selander and Kress in the text "Design för lärande: ett multimodalt perspektiv" (2010) with reference to, for example, the necessity of didactic designs adequate for the needs of the classroom. It is also consistent with the Swedish educational tradition, which states that education as a whole must be based on scientific perspectives and proven experience (Björklund, 1991). If done like this, teachers would make a difference, but this would be sustainable to the extent that their practices are based on scientific theories and on the development of an epistemology of the praxis (Tardif, 2004) which encompasses practice, science and the life inside the classroom.

To do this, the teacher must have training oriented towards achieving that goal. Hence, the teaching profession should also be approached from that perspective, especially because the knowledge building of teachers is experiential, plural, historical, biographical and socio cultural, (Butt, Raymond, and Yamagishi, 1988; Zeichner, 1993; Montero, 2001; Mercado, 2002; Tardif, 2004; Moreno and Mendoza, 2005; Imbernon, 2006, among others) and this would depend on the conditions under which they do their work, their training and their professional experience.

Our starting point of view: Humanism

In spite of humanism not being considered a theory but an ethical position, we consider that the humanistic perspective is central to this project. First, because our analysis is related to one of the most unique qualities of the human being: the mind in contexts of social relations determining its development. Nowadays, we understand that this approach has its support in theories that we here call artificially micro, like neuroscience, which shows that those children who are stimulated and treated with consideration have a larger development and socio-affective capacity.

Another relevant theoretical perspective that illuminates the "teacher-student" dimension is Freire's (1996, 2000), and Max van Manen's (2010) which we will now call 'pedagogy of autonomy'. The option, according to Freire, is between education for students as objects and education for students as subjects. According to Freire and van Manen, the educator must develop independent thinking, reflective capacity, critical and creative power to go beyond the dominant education. In a converging humanistic line we

find Taylor's (1999) and Maturana's (1992) theoretical developments which aim to highlight the central importance of coexistence in educational processes and the recognition of cultural diversity, and from this, the recognition of the "legitimate other".

The studies of Maturana show cases of interdisciplinary and theoretical dialogue. As a biologist he attempts to describe the learning conditions that allow people's development as coming from themselves and not as an external obligation. In this way he establishes a guiding thread between biology and educational humanism. This way of reasoning provides a base to think that there can also be a guiding thread between theories related to neuroscience, psychology and sociology and the humanistic point of view for the development of students. This guiding thread helps to better understand how education becomes an instrument that generates conditions for the development of society and individuals and at the same time works as an instrument for domination and social enclosure determined by economic and social structures.

Macro theories

The macro-social perspective conceives education as a factor of social and individual development, and especially as a factor of social promotion. Empirical evidence, based on studies inspired by human-capital theory, indicates that there is, effectively, a relationship between education levels and individual and social income. The countries with higher average of education levels have higher levels of income distribution per capita. Therefore, education generates skills that increase efficiency in a person's performance in the work market (Blaug, 1987; Boström, 2003; Björklund & Lindahl, 2005).

Although the studies carried out in the framework of the human-capital theory provide evidence of the real impact of education on the individual and also on the social level, there is evidence of how investments in education do not favor all sectors of the population equally. The studies of Coleman (1966) on the differentiation in students' learning in the United States revealed that learning is strongly associated with the students' characteristics, their access to a library at home, and their level of aspiration. At the same time, Coleman indicates that the children of ethnic minorities have deficiencies from the onset of schooling that become even more severe at the end of their schooling, which is in part due to the segregation that occurs within the institutions attended by the children (1966, p. 22).

Another explanation that differs from that which describes differences in school performance as the result of a "deficit" is found in Basil Bernstein's theory of the socio-cultural codes (1976) and in Pierre Bourdieu's theory of cultural reproduction (1977). In both cases, the explanation lies in the rela-

tionship established between the two distinct cultures and their encounters at school.

Sociolinguistic studies contribute with evidence showing that codes used in the communicative processes by workers are characteristically restricted, local, and contextual. On the other hand, those used by the middle class are elaborated, universalistic, and not contextual and these are the codes that predominate in the school and, therefore, the working class students are at a disadvantage. According to the theory of social reproduction the issue is not limited to having different linguistic codes but having different cultures. The dominant culture is expressed neutrally in the curriculum; the working class culture is not recognized and, therefore, is removed from the school. Thus, the students from these sectors have less cultural capital than those that come from middle and higher class sectors. In both cases (based on the theory of codes or the theory of social reproduction) there is the possibility of falling into determinism if the difference in scholastic achievement by social class is considered a sociological phenomenon over which the school has no incidence and for which it cannot be responsible.

The Middle Level: Frame Factor

Based on the domain of the theories described above, the present proposal considers that teachers and boards of directors should be able to plan and evaluate their activities placing the students and their cultural heritage at the center. The student should be recognized as an educational subject, with a unique history, motivations, needs for personal growth and recognition, in process of becoming an active citizen, integrated into social tasks. Therefore, it is fundamental to develop autonomy in the teacher, autonomy based on rigorous knowledge and praxis of the complex educational processes that allow the development of learning materials and units under a perspective of cognitive and socio-affective modeling, in order to develop the skills that society requires from children. This generates the need to introduce different forms of work. In this respect, by the logic of participative management as suggested by UNICEF and the Chilean Ministry of Education, the Frame Factor theory deserves analysis.

When evaluation theories centered their attention on didactic processes, the Swedish researcher Urban Dahllöf presented evidence that the level of educational achievement was associated with the diversity of conditions in which the students worked (1967, 1989, and 1990). The Frame Factors or *ramfaktorerna*, as they are called in their original language, are variables such as school entrance requirements, group consistency, work standards, curriculum, infrastructure, relationship with parents, etc. These variables “frame the educational process” and affect student achievements. For that reason these variables should be taken into consideration, not only at the

moment of analyzing them through standardized tests but also in school management models.

The challenge of this theory lies in the need to see the educational process in interaction with variables that teachers cannot manage from the classroom but still have a logical relationship to what the teacher wants to do. As an analogy, we can say that the school should organize itself like a greenhouse. In this environment, a space that allows the regulation of the external variables is generated, producing the facilitating “micro-climates” for the development of the species that we want to see sprouted and grown with autonomy.

What is interesting about this theory is that it also leads to study the ways in which the factors that generate educational spaces for intellectual growth can vary. They can be related to institutional management or scenarios for learning, strengthening the capacity for leadership for both teachers and director boards, by increasing their capability to regulate the micro and macro variables of the educational context. In spite of the intense discussion and application in the Nordic countries, this approach has remained unknown in the European continent, where no equivalent theory is known. Nonetheless, this perspective is essential to the comprehension and praxis of school management in the educational system and the practices within the classroom. It helps to understand the importance of the Frame Factors and the role that they play in the regulation and “synchronization” between the micro and macro educational levels, in order to improve the quality of learning.

The Micro Level

The cognitive theories formulated by Piaget (2001), Vigotsky (1985), and Ausubel (2002) regard the importance of the individual’s relation to the environment, and the mechanisms that determine this relationship as key elements for its constant development. From a theoretical perspective, it can be shown that the solutions to inequality and the opportunities for achieving quality learning lie in making the curriculum more flexible, transforming the pedagogical practices and improving the school management. The question that arises then is whether this would be enough to get results.

In Chile there have been programs such as P-900, MECE-Rural, Project LEM³, and Critical Schools that have shown this tendency. The common

³ The program P-900 is a strategy of technical and material support for schools by the Chilean Ministry of Education that began in 1990 with the aim of improving the quality of learning of students in primary schools with educational risk. MECE-rural: Program for Improving the Quality and Equity of Rural Basic Education, implemented by the Chilean Ministry of Education in 1992. LEM, Campaign proposed by the Chilean Ministry of Education in 2002 for improving learning achievement in language, writing and mathematics from Kindergarten to 4th grade.

experience in all these initiatives is that when they end, the schools tend to return to their initial situation (Castro, 2001). At the same time, it should be pointed out that the situation in Chile is not an isolated case. An analysis done by Castro, (2001) of thirty years of Swedish research in this area, shows that even the projects that imply greater student participation in the classroom do not attain the expected equality outcomes. These researchers attribute this to two basic factors: a) persistence of the macro social contexts; that is, persistence of the differences of social classes and cultures associated with these and b) the traditional role of the teachers, in the sense that they are the ones who ultimately define what is true knowledge and what is not. The study is interesting and also hopeful, as it focuses on the teacher as the one able to open a door and break social reproduction through the school.

In this proposal, we assume the descriptive value of social reproduction theories, expressed in the studies of Bourdieu (1977–2007), Bernstein (1990), and Willis (1988). In essence, we propose that once a problematic and complex relationship between the official curriculum and the culture of the underprivileged children is detected, the next step should be to determine how these children's cultural heritage is related to the school culture. Later, based on this reality, we should make use of the contributions that come from the theories that try to explain human learning by establishing the theoretical integration and articulation of sociological theories, learning theories (from a dialectical perspective), cognitive motivating mechanisms of learning, and neuroscience; epistemological basis of the curriculum in different areas so that an action plan can be designed according to the teacher's needs and challenges.

Education as a scientific phenomenon can be defined as the process of intentional interaction that leads to the development of cognitive and socio-affective skills that determine a person's relation to their environment, making them more or less efficient according to the situation at hand. The result of this process is also called education; that is, the materialization of a series of acquired skills, knowledge, attitudes, and values, producing social, intellectual, and emotional changes in the person, to name a few. These changes depend on the degree of awareness and may be life-long or last for a period. In the latter case, they become part of the individual's memories.

Three essential aspects can be distinguished in these processes: a) transfer of concepts (scientific or tested experience); b) development of cognitive and socio-affective abilities; and c) formation of values and attitudes. Each one of these processes, from the point of view of its genesis and development, has its own dynamic; although interrelated, they are distinguished by the type and quality of the educational activity established for each aspect. But this matter cannot be understood by using only educational scientific concepts. Other disciplines make contributions to explain and give an account of the educational phenomena in a school context.

The phenomenon of learning is essential for understanding the interaction indicated above and the processes derived from it. The organism, in this case the person, requires the necessary capacity of processing and interpreting the signals from the environment and from itself, regarding stimuli and consequences. On the one hand, at a given moment, the behaviorist paid attention to the behavior, focusing more on the doing than on the thinking and assigning more importance to reinforcement (Skinner, 1968). On the other hand, the cognitive theories accentuate the importance of thought and the principles of accommodation and assimilation that occur in the interaction with the environment (Piaget, 2001).

Along the same line, Vigotsky (1978) indicated that cognitive processes are based on the individual, in a context of social interaction.

The basis of this theory indicates that learning precedes development and that the potential that the environment provides will be determinant for the person. However, Vigotsky does not clarify the learning mechanism through which the surroundings influence the cognitive development as Skinner (1977) does with respect to the role of positive reinforcement in the development of new behaviors.

Both theories have played a key role in education and have generated pedagogical tendencies associated with the exercise of the teaching profession. The question is whether these theories can be integrated in order to offer a better response to the process of intentional human interaction leading to the development of capabilities. As we understand it, these two theories can be reconciled if we accept the reality of the cognitive processes and the importance of the theory of reinforcement for strengthening or weakening these processes, not only in terms of behavior. According to this perspective, external or self-reinforcement not only affects behavior but also cognitive and socio-affective development. The consequence of this is that the cognitive processes can be “modeled” or shaped, or guided.

Following this logic, teachers organize the learning situations according to the cognitive processes (imbalance, accommodation, assimilation) they want to generate and, given a certain response: they provide the appropriate reinforcement in order to strengthen the way in which the information is processed. In fact, this is what happens in most formative processes and it is the core of the educational process, which involves, at the micro level, a teacher and a student and, at the macro level, the entire school system.

Because it deals with interaction processes that occur in social contexts, it is necessary to clarify that this relationship is not free from difficulties; the students do not start the formative processes as a “tabula rasa”, but rather bring with them a history of learning. According to Ausubel (1968), there is a relationship between what is learned and what is to be learned, the latter being easier if there is a positive connection between the previous experiences and what the teacher intends to teach (i.e., if it is significant for the student). From another point of view, Castro (1981) indicates that there is a

dialectic relationship between what is learned and what is to be learned that may be complementary (as in the case of significant learning), neutral, contradictory, or antagonistic contradictory. The ease or difficulty with which something new is learned depends on this relationship. This last case is documented with evidence contributed by Willis (1988), who described the active resistance toward school from working class students in England.

Although this type of evidence has not been reported in Chile, it is likely to exist. Nonetheless, Willis' comparison of the school culture and the working class culture describes characteristics of both, with the former being manifested as theoretical and the latter, that of the working class, as practical. Therefore, it is possible to think that the relationship between the students that resist school and the school culture are not antagonistic by nature, but may become this way when the vision of the praxis that these students bring with them is not valued and is not incorporated into the school work.

In this context, it is important to appreciate the dialectic relationship between school culture and the cultural heritage which the working class children bring to school. By incorporating elements of their culture of origin into the educational process, the teacher gives students value and implements reinforcement programs that strengthen the students' identification with the school. At the same time, it is possible to apply the reinforcement theory, but this time in a broader sense, in order to strengthen the cognitive, socio-affective, and behavioral processes that allow a positive experience of the school-learning relationship and the use of this knowledge in daily life (valuing the practical).

We feel that it is possible to make the dialectic relationship between the official curriculum manifested in the school action and the culture which children bring to school compatible, if we look at the educational processes from a perspective of reinforcement (Skinner, 1977) as well as constructivism (Carretero, 1993). Both theories, as seen from an evolutionary focus, help us understand how different forms of learning arise and how they are interrelated (Castro, 1999).

An experience of this type was observed in some Chilean schools in the area of functional literacy, where school texts were elaborated for the sub-sectors of language and math. The thematic axes that organized the learning units of these texts corresponded to productive tasks of the Lafkenche people articulated in ethnically representative families and community stories, a context which the children of that area feel completely identified with. The validation processes of the elaborated school book texts revealed that the Lafkenche children, who were in first and second grade, not only learned to read and carry out basic mathematical operations in a shorter period, but that this knowledge was also transferred functionally to the family and community life (Castro, Figueroa, Maldonado, 2012). In this case, the perception of the school culture as something distant from the actual needs of the community (because it takes up time required for other practical rural and domestic

tasks, forming a contradictory relationship) was solved. Thus, the school contents have a practical and closer sense to the students, adding value to what they do in their daily lives (complementary relationship), generating a potential virtuous cycle between the search for knowledge and its application. This can be useful for the development of skills to overcome poverty.

When trying to scientifically understand specific aspects of a social group's culture, through the theory of social representations developed by Moscovici (1986), Jodelet (1989), Abric (1996), and Moliner (2001), it is possible to obtain a vision of the phenomenon observed as a process and as a product, joining cognitive and social perspectives. The social representations, understood as a form of socially elaborated and shared knowledge, have a practical perspective that contributes to the construction of a common reality for a social community. It is labelled as "practical know-how" and is related to the experience from which it is produced, as well as the contextual conditions in which it is manifested (Jodelet, 1989). The theoretical methodological approach, in this study in particular, allows us to access the cultural representations that arise among the actors involved, regarding the educational phenomenon that occurs when trying to identify the points of convergence and divergence between the family's social reality and the school's reality (in vulnerable areas).

From a perspective of theoretical interdisciplinary integration, learning and cognitive development are socio-cultural phenomena; they are achieved with the help of linguistic categories and mechanisms and tools that allow us to interpret the world according to specific cultural models. Learning is, from this perspective, situated and local. Adult intervention, or intervention from other students, is critical to achieve successful learning (Säljö, 2010). A person in interaction with the social environment is required as a desirable condition for the occurrence of learning. A dialectical relationship of complementarity that favors the cognitive development of the person occurs. As circumstances and people's experience networks are unique, it can be understood that each person has a different dialectical relationship with the environment, conditioned by the uniqueness of his/her experiences.

Neuroscience and Education

The previous conclusion is also reached from another discipline and from other scientific data. From the genetic point of view, we are all different. Our brains, where learning occurs, are also different. Likewise, cognitive learning styles differ from one subculture to another, the same as from one individual to another, activating different brain areas, depending on the cognitive demands of the tasks and/or didactics applied in the classroom. For learning, mainly brain areas like the hippocampus, the brainstem and dorsolateral Prefrontal Cortex are activated (Salas, 2008). Different learning areas focus

on different levels of information processing, thus the mathematic, for example, train analytical reasoning, while the humanist train a more verbal style; however, according to the holistic approach of this research, the focus of learning should be in flexible cognitive styles, independent of the student's learning area.

Moreover, each of the brain areas may have been "inherited" from different people of our genetic heritage (Klingberg, 2013). Another interesting contribution of neuroscience is the evidence that the brain is constructed to act with the environment and does not develop apart from it. The theoretical model provided by Torkel Klingberg in the book "The learning brain" (2013) is particularly interesting from our perspective. The environment is definitely important for the behavior of people beyond their genetic inheritance. The data indicates that new neural connections arise in direct relationship to the environment while those which are not used are assimilated. Besides, the brain has the potential for development throughout life.

Neuroscience is the discipline that attempts to explain how millions of nerve cells act in our brain to produce certain actions or behaviors, and how at the same time, these cells are modified by the surroundings and the environment. The latter implies that the central nervous system has neuronal plasticity, i.e., it is constantly changing their neuronal circuits as a result of the individual's relationship with the environment.

The neural plasticity mentioned is the structural and functional adaptation of the nervous system to endogenous or exogenous changes. No doubt that changes in the environment may cause both synaptogenesis and neurogenesis, a matter that we only learnt a few years ago. For example Brea et al., working with ischemic patients, states that "... the generation of new vessels allows neuro-repairing processes that include neurogenesis and synaptogenesis phenomena" (Brea, 2009).

Supported by the scientific community, we have a biological basis for creating and developing teaching strategies that cause effective, lasting and pleasurable learning. Some of these strategies have been implemented by teachers in their praxis; neurogenesis and synaptogenesis are a happy announcement for teachers because they constitute a tangible, verifiable and visible evidence of their pedagogical action, the possibility for them to reaffirm their profession and their professional identity. Their work leaves tracks, their actions have particular implications for the development of the mind, they can see themselves not just as a mere transmitter of contents that are easily forgotten but as specialists in cognitive development that may be demonstrated. That is the announcement the project brings and wants to communicate to teachers.

As described, each of the sciences mentioned bring a conceptual basis that can be considered in the practical didactic teaching decisions and therefore give scientific support to a multimodal practice for the pedagogical lesson in the classroom; for example, the concept "habitus" from sociology of educa-

tion, “reinforcement” from psychology, “flexibility of the brain” from neuroscience. But each also contributes to a common phenomenon to be considered in practical didactic decisions during lessons.

A first attempt for theoretical integration

In the psychological discussion “self-concept” is an interesting contribution. Self-concept is one of the main sources of students’ motivation and of higher predictive capability on academic performance (Marsh & Martin, 2011; Rosário, Lourenço, Paiva, Rodriguez Valle & Tuero-Herrero, 2012). It is conceptualized as a self-referential construct consisting of what the person thinks and feels about himself/herself. It has different dimensions: social, physical, and academic (Esnaola, Goñi, & Madariaga, 2008). The academic self-concept (Marsh & Martin, 2011), refers to the student’s self-perception of his/her own competence to carry out certain school activities and homework. A positive self-concept leads to active involvement of subjects in the learning process, increasing their sense of competence. When a student is confident in his own abilities he/she develops high expectations of self-efficacy, values homework and feels responsible for the learning objectives (Esnaola et al., 2008). The development of a positive academic self-concept favors the use of more effective learning strategies when confronted with cognitive tasks of greater difficulty (Martin-Anton, Carbonero, Román, 2012).

The epistemology of the discipline: two examples

Teachers are usually asked to transfer contents but content transfers need to be replaced by the integration of contents and the principles of reasoning behind the scientific or humanistic areas that teachers are dealing with. The latter is what we may call the epistemology of the discipline.

Mathematics

In the field of mathematics training, it is currently understood, in an increasingly explicit and reasoning manner, that the mathematics teacher performs his work based on a particular epistemological aspect of construction, which is not necessarily shared in its entirety by the disciplinary mathematician. According to Fiorentini and Lorenzato (2010), there is a difference in purpose between the mathematician and the mathematics educator that essentially lies in the object of study. The object of study for the mathematician is mathematics itself and therefore, when involved in teaching contexts, they tend to center on an education for mathematics which prioritize disciplinary knowledge. The object for the mathematics educator is different, because

the educator focuses on mind development, using knowledge and mathematical reasoning as a means and as motivation.

This difference, therefore, accounts for the need to structure and develop a defined professional and scientific field for mathematics education. This is currently under development and is generally associated with the practice that includes the area of specific mathematical content and the pedagogical processes associated to teaching and learning for the development of the human mind. This new field of development, for various researchers such as Fiorentini (2010), Kilpatrick (1992) and Ma (2010), is built through collaboration and understanding among different areas of knowledge such as philosophy, psychology, sociology, history, anthropology, economics, biology and also mathematics. The relationship of mathematics education and mathematics is unfortunately still distant in several ways as the two disciplines are held up by two non-interacting professional groups. The pursuit of a theoretical dialogue between the two disciplines would provide insights and influence the educational phenomenon of learning and teaching mathematics in a significant way, integrating the various current investigations.

Teaching of Science

The results of national and international tests show that Chilean children and youngsters get low scores in standard tests like SIMCE and TIMMS. Based on the interdisciplinary approach, we propose considering the following factors suggested by Sanmarti (Sanmarti, 2010) in order to address the "problem" of teaching Science:

1. social changes, democratic societies that regard as necessary that people have sufficient scientific literacy to understand, give opinions and make personal decisions or present a critical perspective on topics related to Science, like abortion, transgenic food, the environmental impact of production activities and power generation etc.;
2. development of educational sciences, psychology and neuroscience: the emergence of a didactic of science, the development of learning theories where constructivist perspectives stand out, and the explosive growth of neuroscience that explain the biological phenomena involved in the process of learning are vital issues when building classroom management that favors learning and cognitive development;
3. the development of information and communication technologies (ICTs), which we prefer to call learning and knowledge technologies (LKT) when they are applied to education, with all the impact they have in the school, in the students and teachers as themselves and as individuals;
4. changes in the epistemological basis of science teaching: the way students learn Science through the mere transmission of its contents is evolving. The project, from its interdisciplinary view, assumes the logic that science is learned by doing science, that science is learned not by

mastering its many contents, because what is learned is the logic of the discipline, and the way the discipline thinks, sets out and solves problems.

The adoption of a new role of the teacher in the classroom is proposed in our project. The teacher guides students to develop scientific thinking skills by encouraging them to observe, to ask questions and to experiment with objects, with near and real phenomena, leading them to identify evidences, to develop critical and logical thinking, to share, discuss and communicate ideas, to give interpretations and to facilitate the resolution of everyday situations and social interactions under the logic of scientific reasoning. The same trend is found in the area of language. A clear example is the name of the subject Spanish or Castilian that today is called Language and Communication. There is a similar trend for Physical Education.

Consequently, the present proposal considers that teachers, based on the domain of the theories from the different scientific disciplines described above, should be able to understand, plan and evaluate their activities putting students' cultural heritage and learning differences at the center of their practices. The student should be considered an educational subject, with a unique history, with his/her motivations, needs for personal growth and recognition, in the process of becoming an active citizen, integrated into social tasks. Therefore, it is fundamental to develop autonomy in the teacher, autonomy based on a rigorous knowledge of the human being as a whole, in connection with its surrounding environment, and the praxis of complex educational processes that allow the development of learning material and units from a cognitive modeling perspective, in order to develop the skills society requires from children. And ultimately, the teachers will improve their professional skills, autonomy and confidence.

Consequences and difficulties

A recurrent matter in the theories studied is the importance of the *students' experiences* – what in Spanish is known as *vivencia* (according to RAE *vivencia* is the fact of experiencing something and its contents, what a person has lived) – in relation to the surrounding environment. Some people have a lot of “*vivencias*” but a few experiences. People acquire experience from a “*vivencia*” when they identify, analyze, conclude, and mainly, when something changes as a result of it.

In English we use the concept *experience* meaning events that make up an individual's life, this experience necessarily includes feelings and consciousness (*vivencia* in Spanish, *upplevelse* in Swedish).

Those experiences (*upplevelser*, *vivencias*) acquired in interaction with the environment are represented in self-perception, self-esteem, motivation,

linguistic codes, representations, and in habitus as expressed by Bourdieu or levels of consciousness as indicated by Paulo Freire. This idea is reinforced by a principle emerging from neuroscience that states that our brain is made to interact with its environment and it depends on it for its development, through learning processes that we will call development of the mind.

This discussion has led to a redefinition of our research problem regarding the integration of the different disciplines and how they contribute to move from the pedagogical knowledge to something which is more precise, that is to say, how each one of the disciplines mentioned previously contributes to elaborate a favorable “vivencial” (experience) atmosphere for learning that connects dialectically, in a natural way, with what has been experienced (“vivenciado”) by the students and that leads them to higher levels of mental development.

Some final reflections

An important challenge of this investigation that has also been set out by the evaluative peers of the project is to determine if teachers are prepared to understand the contribution of the different sciences to their school work, as for example, neuroscience and psychology of education. Our experience until now indicates that teachers can identify the contribution of the disciplines already mentioned as they can explain some of the phenomena that occur in the classroom but, when it comes to planning, they still work traditionally.

One of the biggest concerns that evaluators have raised about this project, when we wanted to upgrade this research to a larger scale, is whether teachers are able to understand disciplines which are so different from education and whether they can extrapolate findings so that they eventually can apply them to their own work. Another difficulty that has arisen is that scientists from different areas involved in research, consciously or unconsciously, regard their findings as the most important for the development of successful learning environments, such as the reduction of negative stress, repetition or the use of creativity, not considering that each learning area of the curriculum also requires the command of the subject’s epistemology.

Finally, it is important to note that our initial findings show that teachers become more aware of the significance of their profession when they consider that their work can not only be demonstrated by evaluation results, but also by the fact that their work leaves very specific physiological traces, as evidenced by neuroscience. At the same time, their work can now be explained scientifically to a greater extent than before, generating a professional parity with other professions.

We expect to publish the evidence of these results later on in 2016.

References

- Abric, J. C. (1996). *Pratiques sociales et représentation*. París: PU F.
- Ausubel, D.P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Ausubel, D.P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Ávalos, B. (2002) *Profesores para Chile. Historia de un Proyecto*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Bernstein, B. (1990). *Clases, Códigos y Control: La Estructura del Discurso Pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bernstein, B. (1976) *Socialklass, språk och socialisation*. Frans Gregersen (Ed) 1976. *Klassspråk. Sociolingvistik & utbildning*. En antologi. Gidlunds.
- Björklund, A. Lindhal, M. (2005). *Utbildning och Ekonomisk Utveckling. Utbildning- och kulturdepartementets Skriftserie rapport 8*.
- Björklund, S. (1991). *Forskningsanknytning genom disputation*. Acta Universitatis Uppsaliensis. Almqvist&Wiksell. Stockholm.
- Blaug, M. (1987). *The correlation between Education and Earning: What does it signify? The Economics of Education and The Education of an Economist*. New York. University Press.
- Boström, Ann-Kristin (2003) *Lifelong Learning, Intergenerational Learning, and Social Capital. Institutionen för internationell pedagogik*
- Bourdieu, P. (1977). *La Reproducción*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. (2007). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Brea, D. e. (2009). *Reorganización de la vascularización cerebral tras la isquemia*. *Revista de neurología* , 49 (12), 645–654
- Butt, R.; Raymond, D. y Yamagishi, L. (1988). *Autobiographic praxis: Studying the formation of teachers' Knowledge*. *Journal Curriculum Theorizing*, N° 7(4), 87-164.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Castro, A. (1981). *Det institutionaliserade övervaldet. C-uppsats*. Pedagogiska Inst. Stockholms Universitet.
- Castro, A. (1999). *Reflexiones acerca de la Evolución de la Cognición*. *Revista Paideia* N° 27 Facultad de Educación. Universidad de Concepción.
- Castro A, Rodríguez A. (2001). “Evaluación escuelas participantes en los programas de las 900 escuelas básicas rural en la VIII Región”. Ministerio de Educación. Facultad de Educación Universidad de Concepción. ISBN 978-956-7909-10-0
- Castro, A., Figueroa B., Maldonado, C. 2012. “Estrategia de alfabetización funcional en contexto intercultural y vulnerabilidad social”. Editorial Universidad de Concepción. ISBN 978-956-227-354-1
- Coleman, James S., et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: U.S. Department of Health, Education and Welfare.
- Dahllöf, U. (1990). *Towards a new model for the evaluation of teaching; An interactive process-centred approach*. OCDE 1990.
- Esnaola, J., Goñi, A. & Madariaga, J.M. (2008). *El autoconcepto: perspectivas de investigación*. *Revista Psicodidáctica*, 13, 69–96.
- Fiorentini D., Lorenzato S. (2010). *Investigación en Educación Matemática. Recorridos históricos y Metodológicos*. Brasil: Autores Asociados.
- Freire, P. (1996): *Pedagogia da Autonomia*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000): *Pedagogia da indignação – cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.

- García, B. (2009). Dimensiones afectivas de la docencia. *Revista Digital Universitaria*, 10(11), 2–13.
- Imberón, F. (2006): *La investigación educativa como herramienta en la formación del profesorado*. Madrid: Graó.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. París: Presses Universitaires de France.
- Kilpatrick (1992). A history of research in mathematics education. In: Grouws, D.A (Ed.). *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. New York: Macmillan.
- Klingberg, T. (2013) "The learning Brain: Memory and brain development in children", U.S.A.: Oxford University Press.
- Koshecnikov, M., Evans, C. y Kosslyn, S.M. (2014). Cognitive Style as Environmentally Sensitive Individual Differences in Cognition: A Modern Synthesis and Applications in Education, Business, and Management. *Psychological Science* 15. 3–33.
- Ma L. (2010). *Conocimiento y enseñanza de las matemáticas elementales*. Santiago. Academia Chilena de Ciencias.
- Mallon, W. T., & Burnton, S. (2005). "The functions of centers and institutes in academic biomedical research". *Analysis in Brief*, 5(1). Association of American Medical Colleges (AAME)
- Marsh, H. & Martin, A. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 59–77.
- Martin-Antón, L., Carbonero, M. A. & Román, J. M. (2012). Efecto modulador de variables socioemocionales en el entrenamiento en estrategias de elaboración de educación secundaria obligatoria. *Psicothema*, 24(1), 36–41.
- Maturana, H. (1992): *El sentido de lo humano*. Santiago: Hachette.
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Moliner, P. (2001). *La dynamique des représentations sociales*. París. Presses Universitaires de Grenoble.
- Montero, L. (2001). *La Construcción del conocimiento profesional docente*. Homo Sapiens: Argentina.
- Moreno, P. y Mendoza, C. (2005). El saber pedagógico en la práctica: algunas claves para el análisis. En: Pulido, O y Baquero, S. (comp). *Formación de maestros, profesión y trabajo docente*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional y FLAPE. Pp, 124–130.
- Moscovici S. y Miles H. (1986). De la ciencia al sentido común. En: Moscovici, Serge (comp.). *Psicología Social II. Pensamiento y vida social*. Psicología social y problemas sociales. Barcelona: Paidós.
- Piaget, J. (2001). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Crítica.
- Rosário, P., Lourenço, A., Paiva, O., Rodríguez, A., Valle, A. & Tuero-Herrero, E. (2012) Predicción del rendimiento en matemáticas: efectos de variables personales, socioeducativas y del contexto escolar. *Psicothema*, 24, 289–295.
- Säljö, R. (2010): Digital tools and challenges to institutional traditions of learning: technologies, social memory and the performative nature of learning. *Journal of Computer Assisted Learning*. Volume 26, Issue 1, pages 53–64, February 2010.
- Salas, R. (2008). *Estilos de aprendizaje a la luz de la neurociencia*. Bogotá: Cooperativa Editorial, Magisterio.
- Sanmarti, N. (2010). *Didáctica de las Ciencias en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Síntesis.

- Selander, S. Kress, G. (2010): Design för lärande: ett multimodalt perspektiv. Norstedts. Stockholm.
- Shulman, L.S. (2005): Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 9 (2), 2005.
- Skinner, B.F. (1968). The Technology of Teaching. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B.F. (1977). Sobre el Conductismo. Barcelona: Fontanella.
- Tardif, M. (2004). Los saberes de los Docentes y su Desarrollo Profesional. Narcea: Madrid.
- Taylor, CH. (1999). Det mångkulturella samhället och erkännandets politik. Göteborg: Daidalos.
- van Manen Max (2010). Qualitative Health Research, XX(X), 1–10, 2010
www.maxvanmanen.com/files/2011/04/2010-MomusTechnologies.pdf
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1985): Pensamiento y lenguaje, Buenos Aires: Pléyade.
- Willis, P. (1988), Aprendiendo a trabajar, Madrid, Akal. 1.
- Zeichner, K. M. (1993). El maestro como profesional reflexivo. Cuadernos de pedagogía, (220), 44.

Förmågor och bildning – Paul Hirsts kunskapsformer och praktikvändning i ljuset av den kunskapsteoretiska praktikvändningen

Ingrid Carlgren

I 2011 års läroplan för grundskolan har de långsiktiga målen för de olika skolämnena formulerats i termer av ett antal specifika *förmågor* som undervisningen inom respektive ämne ska skapa förutsättningar för eleverna att utveckla.¹ Begreppet förmåga har fått stort genomslag i diskussionerna på skolor och bland lärare. Särskilt tycks det gälla hur olika förmågor kan bedömas – oftast med utgångspunkt i de kunskapskrav för olika betygssteg som också finns formulerade för varje kursplan.

I ett internationellt perspektiv är inte begreppet förmåga så vanligt och om det används så är det i samband med de övergripande läroplansmålen (t.ex. i den skotska läroplanen). Istället är det lärandemål och kompetenser som länge präglat diskussioner om och beskrivningar av utbildningsmål. Ofta kombineras det med en uppdelning av innehållet i kunskaper, färdigheter och attityder (se Forsberg, 2009). Även om de finns de som förordar kompetensbegreppet som ett modernt bildningsbegrepp (Ball, 2000, Niss & Jensen, 2002, Thavenius, 2004) finns också många kritiska röster som ser kompetensdiskursen som instrumentalistisk och en del av det s.k. performativitetsparadigmet (Johannesson, Lindblad & Simola, 2002) med dess inriktning mot påtagliga och mätbara resultat av utbildning. En aspekt som däremot inte uppmärksammas i samma utsträckning är kompetensdiskursens inramning i ett rationalistiskt tänkande om kunskaper och utbildning.

I ljuset av detta uppstår frågan om hur förmågebegreppet förhåller sig till kompetensbegreppet. En annan fråga är hur de bägge begreppen (kompetens och förmåga) kan förstås i ett bildningsperspektiv liksom vilka implikationer de har för skolämnens kunskapsinnehåll.

Det här kapitlet tar avstamp i en diskussion om förmågor i relation till den s.k. förmågemodellen (*The Capabilities Approach*).² För att diskutera hur skolämnens innehåll kan ta form i relation till en inriktning mot förmågor

¹ Begreppet finns också i gymnasieskolans läroplan men inte använt på samma, systematiska vis.

² *The Capabilities Approach* har utvecklats av den indiske ekonomen Amartya Sen (2004, 2008) och filosofen Martha Nussbaum (2011, 2013) som ett perspektiv på livskvalitet och social rättvisa.

ska jag därefter ta hjälp av den engelske utbildningsfilosofen Paul Hirsts idéer om hur kunskaper formar mänskligt medvetande (Hirst, 1974). Dessa idéer övergav han själv delvis för att istället fokusera på praktiker som den nödvändiga grunden för all kunskap (Hirst, 1993). Motsättningen mellan dessa inriktningar mot kunskap respektive praktik kan dock, menar jag, upplösas. Genom ett praktikgrundat kunskapsbegrepp som också inkluderar hur kunskapen används i praktiska sammanhang kan ett skolämnets kunskapsinnehåll beskrivas som såväl ett substantiellt innehåll som särskilda sätt att kunskapa.

Förmågemodellen/The Capabilities Approach

Martha Nussbaum menar att det politiska målet bör vara att alla människor har nått över en tröskelnivå avseende olika förmågor. Nyckelidén är att sträva efter sociala arrangemang som utvidgar människors förmågor. *Förmågor (capabilities)* handlar om vad människor är i stånd att göra och vara. Det är, enligt Nussbaum, ett mått på frihet. Även om det finns vissa medfödda förmågor (som Nussbaum kallar *basala*) är det hon kallar *inre förmågor* ett resultat av träning och utveckling (t.ex. genom utbildning) medan *kombinerade förmågor* syftar på den kombinerade effekten av inre förmågor och tillgängliga resurser.

Otto & Ziegler (2010) hävdar att förmågemodellen i flera avseenden överlappar med ett bildningsperspektiv på utbildning:

Transcending mere acquisition of knowledge, Bildung points to a way of integrating knowledge and expertise with moral and aesthetic concerns. On the basis of successful integration of thinking, willing and feeling, it enables sound judgement, indicated by a developed awareness of what is appropriate[...] Bildung in the classic sense, thus also contains a projective anticipation of the 'good life', of human freedom enacted with responsibility for self and others in the open-ended project of self-creation (Bleicher, 2006: 364 in Otto & Ziegler, 2010, s. 235)

För Nussbaum är det viktigt att särskilja capabilities/förmågor från *funktioner*, som en realisering av förmågorna. Förmågor har ett egenvärde och representerar frihet och möjlighet att välja. Att förorda utvecklingen av vissa förmågor innebär inte ett förordande av att personerna ska fungera på vissa sätt. Därför, menar Nussbaum, att "*capabilities, not functionings, are appropriate political goals, because room is thereby left for the exercise of human freedom*" (Nussbaum, 2011, s.25).

På motsvarande sätt går det att argumentera för en skillnad mellan att formulera utbildningsmål i termer av förmågor och kompetenser. Kompetensbegreppet knyter studenternas kunnande till vad människor förväntas kunna i olika situationer. Att vara kompetent är detsamma som att kunna

utföra en uppgift av något slag (Rychen et.al, 2003). Om målen formuleras genom ett utpekande av vad de som genomgår utbildningen ska kunna göra innebär det att funktionerna är föreskrivna. Att istället tala om att utbildning bör befrämja och utvidga människors förmågor och därigenom deras möjlighet till autonomi och möjligheter att göra övervägda val och leva goda liv, innebär något annat. Ett sådant perspektiv på utbildning fokuserar kunskaps-tillägnet som en (själv)formerings-process.

Att beskriva målen i termer av förmågor innebär inte att det är särskilda sätt att använda förmågorna som förordas utan att förmågorna som potentialer är mål i sig själva oberoende av hur de realiseras.

Nussbaum pekar ut utbildning som avgörande för utveckling av människans inre förmågor. Ur ett politiskt perspektiv är det dock de kombinerade förmågorna som är viktigast. Att människor fått möjlighet att utveckla inre förmågor är nödvändigt, men inte tillräckligt. Det måste också finnas yttre förutsättningar för att realisera dem. De förmågor som beskrivs i de svenska kursplanerna är ämnesspecifika och därigenom formulerade på en mer innehållsrik och detaljerad nivå jämfört med de mer övergripande förmågor som Nussbaum talar om. Nussbaum behandlar inte hur de olika förmågorna kan utvecklas genom utbildning och inte heller frågor om hur förmågorna ska kunna bedömas eller mätas vilket ju är centrala aspekter i ett utbildningssystem. Omvandlingen av utbildningsmål formulerade som förmågor till ett kunskapsinnehåll för undervisning är dock en central fråga för såväl läroplansteoretiker som ämnesdidaktiker. En annan viktig fråga är om det är generella förmågor som ska prägla undervisningen om olika ämnesinnehåll eller om det är genom de olika ämnesinnehållen som eleverna kan utveckla olika specifika förmågor.

Hirst och liberal education: kunskaper som utvecklar erfarenheten

Ovanstående frågor om relationen mellan förmågor och skolans kunskapsinnehåll ligger nära de frågor som utbildningsfilosofen Paul Hirst arbetade med på 1960- och 70-talen. Det var visserligen inte explicit förmågor som var utgångspunkten i hans arbete utan istället frågan om hur utbildningen kan bidra till utvecklingen av *rational minds*. Hirst var intresserad av vilka och hur kunskaper kan forma mänskligt medvetande. Detta var för honom det centrala i *liberal education* och Hirsts projekt var att utveckla en argumentation för att formulera och diskutera kunskaper i sig som syftet med en *liberal education*.³ Kunskap utvecklar tänkandet och medvetandet på önsk-

³För Hirst var syftet med utbildning att forma människor i betydelsen utveckla *rational minds*/rationella medvetanden. I det avseendet överlappar *Liberal education* och bildning; dvs

värda sätt och därigenom blir kunskapen som sådan utbildningens mål. Hirst tog avstamp i det grekiska begreppet Paidea; dock utan att utgå från den kunskapsrealism som kännetecknade grekerna. Hans projekt handlade om att rekonstruera Paidea-tanken under nya kunskapssteoretiska förutsättningar: ”*For if knowledge is no longer thought to be rooted in some reality..., what can be the justification for an education defined in terms of knowledge alone?* (Hirst, 1974:33)”

Hirsts svar var, att tillägnandet av kunskaper är ett mål i sig, genom att kunskaperna gör oss förmögna att förstå våra erfarenheter.⁴ Att erövra kunskaper innebär att utveckla medvetandet – nya kunskaper innebär ett nytt medvetande:

To acquire knowledge is to become aware of experience as structured, organized and made meaningful in some quite specific way and the varieties of human knowledge constitute the highly developed forms in which man has found this possible...to acquire knowledge is to learn to see, to experience the world in a way otherwise unknown, and thereby come to have a mind in a fuller sense (ibid, s.40).

Hirst menade att en persons medvetande utvecklas genom att hen erövrar kunskaper som möjliggör alltmer differentierade sätt att erfara världen – strävan efter kunskap sammanfaller därigenom med utvecklingen av förnuftet. Han identifierade sju kvalitativt och logiskt skilda kunskapsformer⁵ som han uppfattade som centrala för forandet av ett rationellt medvetande och därför viktiga för studenterna att tillägna sig.

Med en kunskapsform menade Hirst “*a distinct way in which our experience becomes structured round the use of accepted public symbols*” (ibid, s. 44). De olika kunskapsformerna är resultatet av en progressiv differentiering av det mänskliga medvetandet och formar åtskilda kognitiva strukturer med särskilda former för argument och bedömning. De olika kunskapsformerna representerar mänsklighetens fundamentala kunskapsmässiga landvinningar. Tillsammans artikulerar de den förstådda (begripna) erfarenheten.

bägge omfattar idén att människor förändras av kunskaper. Såväl *Liberal education* som bildning har knytning till det grekiska begreppet Paidea.

⁴ Medan grekerna utgick från den kunskapsrealistiska idén att kunskap ger *förståelse för verkligheten* arbetade Hirst utifrån idén att kunskap ger *förståelse för erfarenheten*. Det man lär sig är att förstå och använda de publika kriterier som utvecklats inom olika områden för att skilja sant från falskt och dessa skiljer sig åt mellan de olika kunskapsformerna. I den meningen menade Hirst att en skola som utvecklar medvetandet (liberal education/bildningsskola) bör vila på samma principer som kunskapen.

⁵ Matematik, naturvetenskap, humanvetenskap, historia, religion, litteratur och fine arts, filosofi

De olika kunskapsformerna karakteriseras av

1. Vissa centrala begrepp som är särskilda för kunskapsformen
2. Ett nätverk av begreppsliga relationer med hjälp av vilka erfarenheten kan förstås
3. Distinktiva uttryck som kan testas mot erfarenheten i enlighet med särskilda kriterier som är särskilda för kunskapsformen
4. Särskilda tekniker och färdigheter för att utforska erfarenheten.

Det räcker inte, enligt Hirst, att ha vissa begrepp – de måste också användas på vissa sätt. Utvecklingen av rationella medvetanden omfattar insikten om att det finns vissa validitetskrav när det gäller argumentation och sanningsanspråk.

Hirst förordade att utbildningsmålen skulle formuleras i termer av de kunskapsformer som skulle erövrats – *inte* i termer av det medvetande som blir konsekvensen av att erövra kunskaper. På så vis representerade Hirst en avvikande hållning i förhållande till de tendenser som var tongivande vid den tiden och som var inriktade mot att karakterisera utbildning i termer av breda och generella förmågor. Enligt Hirst borde utbildningsplaneringen utgå från en analys av målen – inte ifrån vad han beskrev som psykologiska processer: *“To teach children to deduce is not to teach them to think along particular psychological channels, it is to teach them, whatever channels or psychological processes they use, to produce certain patterns of statements in the end”* (ibid, s. 20). Att undervisa i generella förmågor går inte enligt Hirst – det vore som om dessa var ett slags psykisk ‘muskel’ som kunde tränas. En formulering av målen i kunskapstermer ger en *“more detailed description of the achievements we are after”* (ibid, s., p16).

Unless we know what we mean by deduction, or by counting, it seems to me that we may be using methods in our education which are not seriously directed to the objectives (ibid, s.19)

Att tala om generella förmågor innebär dessutom, enligt Hirst, att felaktigt sammanföra helt olika förmågor. T.ex. har förmågan att kommunicera i naturvetenskapliga sammanhang ganska lite gemensamt med förmågan att kommunicera i poetiska termer. Det blir därför absurt att tala om en generell kommunikationsförmåga. Lika absurt är det att tala om en generell problemlösningsförmåga. *“One cannot, in pursuing the ability to solve scientific problems, assume one is thereby pursuing the ability to solve moral problems or historical problems as well”* (ibid, s. 20).

Mycket av det Hirst skrev på 1960- och 70-talen framstår som förvånansvärt aktuellt idag. Hans intresse för att specificera utbildningsmål såväl som hans kritik av ett psykologigrundat läroplansspråk inklusive idén om generella förmågor/färdigheter liksom hans tänkande om *liberal education* framstår som relevant, även om dagens utbildningslandskap och diskurs är en helt

annan. När Hirst argumenterade för behovet att specificera utbildningsmål gjorde han det i kontrast till en progressivistisk diskurs som, enligt honom, ensidigt fokuserade elevernas intressen och ett ämnesintegrerat arbetssätt.

Idag är sammanhanget ett helt annat än det sammanhang i vilket Hirst utarbetade sitt *liberal education*-projekt. Istället för 1960-talets progressivism lever vi i vad som har kallats ett performativitetsparadigm med fokus på de resultat som enskilda elever och skolor kan visa upp. Ändå ser vi samma betoning av generella förmågor (eller s.k. generiska färdigheter) utan koppling till specifika kunskapsinnehåll liksom viljan att formulera läroplansmål i termer av personliga egenskaper snarare än i termer av den kunskap som ska erövrats. Ytterligare en tendens idag är den sammanblandning som Hirst kritiserade mellan en förmåga (state of mind) och bevisen för förmågan (hur den kommer till uttryck): *“assessment and evaluation rely on observable evidence, but these evidences are not the object of the teaching enterprise”* (*ibid*, s.16).

Var Hirst en rationalist?

Det är inte svårt att uppfatta den tidige Hirst som rationalist. Han likställde bildning med utvecklingen av ett rationellt medvetande genom att ha tillägnat sig de olika kunskapsformerna. Den kunskap han syftade på var vad som kan kallas propositionell, teoretisk kunskap (*épistème*).

Samtidigt är hans texter från 1960- och 70-talen motsägelsefulla. Å ena sidan hävdade han att det är den teoretiska kunskapen som är grunden för ett rationellt medvetande – å den andra poängterade han att det inte räcker med den kunskapen; att allt inte går att formulera i termer av begrepp och sanningar:

All knowledge involves the use of symbols and the making of judgments in ways that cannot be expressed in words and can only be learnt in a tradition. The art of scientific investigation and the development of appropriate experimental tests, the forming of an historical explanation and the assessment of its truth, the appreciation of a poem: all of these activities are high arts that are not themselves communicable simply by words. Acquiring knowledge of any form is therefore to a greater or lesser extent something that cannot be done simply by solitary study of the symbolic expressions of knowledge, it must be learnt from a master on the job. No doubt it is because the forms require particular training of this kind in distinct worlds of discourse... because they involve coming to look at experience in particular ways, that we refer to them as disciplines. They are indeed disciplines that form the mind (*ibid*, s. 45).

I en text från 1993 beskriver han dock sig själv i sina tidigare texter som rationalist även om han påpekar att det fanns:

certain uneasiness concerning some of its claims. Much of the analytical work beloved of philosophers of education in the 1960s itself powerfully undermined the dissociation of cognitive and other mental capacities that was at times being assumed in the 'rationalist' position (Hirst 1993, s. 188).

Hirsts praktikvändning

Hirst utsattes under 1970-talet för kritik av olika slag – bl.a. för att uppfatta skolämnen essentialistiskt och förorda ämnesorganiserad undervisning, vilket jag menar är en misstolkning av vad han hävdade.⁶ Omkring 1990 dök Hirst upp i läroplansdiskussioner igen. Omstruktureringen av utbildningssystemen i många länder inbegrep läroplansreformer. Den ”nye” Hirst distanserade sig från den gamle Hirst och tog avstånd från såväl rationalistiska som utilitaristiska sätt att tänka om utbildning. Han menade att bägge positionerna missade att

We shall never make sense of ourselves if we cannot overcome those dualisms that separate the activities and achievements of reason from those of other mental capacities – or those of mind from those of body (ibid, s.190).

Han var också självkritisk i förhållande till sina tidigare texter – särskilt för hur de varit inramade i ett rationalistiskt tänkande. Framförallt vände han sig emot idén att det är den teoretiska kunskapen som utgör en grund:

The main error in my position was seeing theoretical knowledge as the logical foundation of sound practical knowledge and rational personal development. Education in theoretical forms of knowledge was seen as fundamental to everything else in education (ibid, s.197).

Istället menade han att det är genom att initieras i sociala praktiker som vi utvecklas

I now consider practical knowledge to be more fundamental than theoretical knowledge, the former being basic to any clear grasp of the latter... the priority of personal development by initiation into a complex of specific, substantive social practices with all the knowledge, attitudes, feelings, virtues, skills, dispositions and relationships that that involves (ibid, s.197).

⁶ Även om Hirst betraktade de skilda kunskapsformerna (som, åtminstone delvis, kan knytas till olika skolämnen) som nödvändiga för medvetandets utveckling var han inte en förespråkare för en ämnesorganiserad skola. Hur skolan skulle organiseras såg han som en annan fråga. Han uppfattade inte att skolans uppgift var att utveckla ämnesexperter.

I kontrast till vad han tidigare skrivit betonade han nu sociala praktiker framför teoretisk kunskap som utgångspunkt för att tänka om utbildning:

We must shift from seeing education as primarily concerned with knowledge to seeing it as primarily concerned with social practices (ibid, s.184).

Hirst ersatte alltså teorier med praktiker som det primära i utbildningen. Detta kan tyckas som en total vändning, vilket det på sätt och vis var eftersom han höll fast vid ett relativt snävt och rationalistiskt kunskapsbegrepp. Vändningen kan beskrivas som att Hirst ersatte idén om olika kunskapsformer med en idé om olika praktikformer som en utgångspunkt för att tänka om utbildning.

Jag skulle dock vilja hävda att Hirst genom sin praktikvändning öppnade för att tänka om skolans kunskapsinnehåll på ett vidare sätt – inte längre begränsat till en inriktning mot att utveckla 'the mind'. Hirst själv tycktes dock inte lämna sitt rationalistiska kunskapsbegrepp vilket innebar att han så att säga ersatte kunskapsformerna med praktikformer. Även om han i stort sett höll fast vid sin indelning i sju kvalitativt olika kunskapsformer tycktes han uppfatta att de representerade en typ av teoretiska praktiker snarare än att utgöra grundstommen i den (ut)bildade människans medvetande.

Jag menar att det går att förena de två perspektiven med hjälp av ett icke-rationalistiskt, praktikgrundat kunskapsbegrepp som också inbegriper kunskapernas användning och tysta dimensioner. Om man utgår från ett praktikgrundat kunskapsbegrepp som inkluderar praxisgrunden som en del av kunskapen, blir inte skillnaden mellan den tidige och den sene Hirst så stor.⁷

En praktikgrundad kunskapssyn

2001 publicerades en antologi med en rad texter som på olika sätt behandlade vad de kallade 'praktikvändningen' i samhällsvetenskaplig teori (Schatzki, Knorr Cetina och Von Savigny, 2001). I inledningen beskriver Schatzki praktikvändningen som en aspekt av en allmän anti-cartesianism som under 1900-talets sista decennier präglade de humanistiska och samhällsvetenskapliga disciplinerna. Denna omfattar framförallt en kritik av det dualistiska tänkande som gör strikt åtskillnad mellan tanke-handling, kunskapsvärld, teori-praktik, subjekt-objekt, intention-realitet etc.⁸ Vidare ifrågasätts

⁷ Detta är också i linje med hur han själv ibland formulerade sig: "*Such theoretical practices result in the achievements of different forms of theoretical knowledge which I long ago sought to distinguish by the logical features that characterize them.*" (ibid, s. 192)

⁸ Ofta beskrivs situationen som om, efter flera århundraden av rationalistisk dominans, det är under 1900-talet som kritiken mot en sådan kunskapsuppfattning tar form. En annan bild ger Stephen Toulmin (1990) i *Cosmopolis. The hidden agenda of modernity*, nämligen att det vid sidan av en tro på och strävan efter kunskap som generell och universalistisk (och därför tillämpbar överallt) hela tiden har funnits ett annat spår som intresserar sig för konkret –

föreställningen att handlingar grundas i tankar, och att dessa kommer före handlingen liksom mentalistiska föreställningar om tänkandet som åtskilt från kropp och sammanhang. En liknande praktikvändning har också skett inom lärandeteori (Lave & Wenger, 1992, Chaiklin & Lave, 1996, Wenger, 1998, Säljö, 2000) liksom inom kunskapsfilosofin (Janik, 1996, Johannesen, 1989, Ryle, 1949, Wittgenstein, 1978).

Den kunskapsteoretiska praktikvändningen syftar på hur kunskaper utvecklas i, och uppfattas vara en del av, praktiska verksamheter. Det betyder bl.a. att begreppsförståelse ytterst förutsätter att begreppen används i ett sammanhang där de fyller en funktion. Kunskapen utvecklas då framförallt i, och genom, handling och inte främst genom ett åtskilt subjekt som bygger upp föreställningar om världen som grund för handlingar. Detta ger kunskaper en relationell, snarare än en additiv, karaktär. Kunskaper förändrar min relation till världen – vad som är möjligt att urskilja såväl som vad som går att göra. Att tillägna sig ny kunskap handlar inte främst om att lära sig 'fler saker' utan att utveckla ett alltmer differentierat erfarande. I den meningen finns stora likheter med den relationella kunskapssyn som Hirst formulerade. Hirst begränsade dock kunskapsbegreppet till att gälla den formulerade kunskapen. Men kunskaper omfattar också en till stor del tyst och oformulerad sida. Oavsett om begreppet tyst kunskap främst syftar på förtroget med en praxis (som hos Wittgenstein, *ibid*) eller på den i kroppen inristade bakgrundskunskapen (som hos Polanyi, 1962, 1966) handlar det om att delta i en praktik, att handla i ett sammanhang, som blir en slags fond för kunskapen såväl som en del av den.

En praktikgrundad och relationell kunskapsuppfattning vänder på flera sätt upp och ner på hur kunskaper tidigare diskuterats och hanterats i skolan. Det viktigaste är kanske ifrågasättandet av den framträdande position som givits teori och teoretisk kunskap liksom tankefiguren att tanken kommer före handlingen. Det är en tankefigur som bestämt mycket av hur undervisning och utbildning organiserats – också inom de s.k. praktiska ämnena. Med praktikvändningen följer ett ifrågasättande av uppdelningen i teoretisk och praktisk kunskap. S.k. praktisk kunskap är inte enbart praktisk och s.k. teoretisk kunskap är inte enbart teoretisk. Det finns en tankedimension i görande och en handlingsdimension i tänkande som varit osynliga i skolans hantering av kunskaper.

partikulär och situationsspecifik – kunskap. Dessa bägge kunskapsuppfattningar har s.a.s. avlöst varandra beroende på hur samhällsutvecklingen i övrigt sett ut. Den hypotes som Toulmin argumenterar för är att strävan efter generell och abstrakt kunskap samvarierar med ekonomiskt och politiskt 'mörka' och osäkra perioder.

Från kunskapsformer till kunskapskulturer och kunskapandeformer

Med ett praktikgrundat kunskapsbegrepp kan Hirsts kunskapsformer omtolkas till att också inkludera de speciella former av kunskapande handlingar som genererar de specifika formerna av kunskap. De blir därigenom också former för att skapa kunskaper – eller kunskapandeformer. De representerar specifika sätt att göra kunskap på. Istället för kunskapsformer kan vi tala om kunskapskulturer, som också inbegriper normer och värden som integrerade delar av kunskapandet såväl som ett specialiserat språk och specifika sätt att använda språket på (jfr Knorr Cetina, 2007). En sådan förflyttning från kunskapsformer till kunskapskulturer med sina särskilda kunskapandeformer innebär att det inte är ’kunskapen i sig’ som gör att vi lär oss se världen på specifika sätt utan det är snarare hur vi använder kunskapen som är avgörande för vad vi kan erfaras.⁹

Hur förhåller sig då kunskapskulturerna till olika skolämnen? Om vi utgår från att skolämnen representerar skilda kunskapstraditioner (såväl praktiska som teoretiska) så är det dessa traditioners specifika kunskapskulturer som ger skolämnena deras specifika karaktär (Carlgren, 2015). På så vis bidrar olika ämnen till en differentiering av elevernas erfarende genom de särskilda kunskapskulturer de erbjuder. Genom de olika ämnena erövrar elever de särskilda sätt att erfaras och förhålla sig till världen som utvecklats inom de kunskapskulturer som skolämnena omfattar. Att lära sig ett ämne innebär att tillägna sig ett specialiserat språk och en förmåga att delta i ämnesmässiga samtal i specifika sammanhang. Detta bidrar också till att forma elevernas attityder och identiteter.

Diskussion

Medan kompetensbegreppet använts flitigt i yrkesutbildningssammanhang tidigare är det först på senare tid det kommit in i den allmänna utbildningen (Forsberg, 2009). Därigenom har det ännu tydligare kommit att ramas in av ett rationalistiskt tänkande om relationen teori-praktik. Kompetens har beskrivits som att kunna genomföra en uppgift vilket i sin tur uppfattas som att de kunskaper och färdigheter man tillägnat sig ska tillämpas i en specifik situation (DeSeCo, 2001). Kunskap, färdigheter och attityder uppfattas så att säga som grundläggande delar i det som bygger upp en kompetens. För att bli kompetent måste personerna lära sig använda dessa delar – kompetensen

⁹ Ett sådant sätt att beskriva skolämnena kan jämföras med begreppet litteracitet så som det förstås inom ramen för den s.k. *new literacy-traditionen* (Street, 1984, 2003). Integrationen av ord, handlingar, värden, trosuppfattningar med gester, kroppshållningar, kläder etc. uttrycker specifika sätt att vara i och förhålla sig till världen - olika *litteracitetspraktiker*.

blir en slags amalgamerings av kognitiva och icke-kognitiva delar. På så vis kommer kompetenserna *efter* att eleven tillägnat sig ett specifikt kunskapsinnehåll. Detta innehåll i sig förändras däremot inte.

I enlighet med vad som sagts tidigare omfattar inte förmågebegreppet samma fokus på att kunna göra specifika handlingar som kompetensbegreppet. Däremot, menar jag, medför begreppet förmåga ett fokus på de kunskanden som är förknippade med förmågorna. Genom att utgå från Hirsts begrepp 'kunskapsformer', som beskriver kvalitativt skilda sätt att erfa och strukturera världen, och kombinera det med den kunskapsteoretiska praktikvändningen kan olika förmågor knytas till olika kunskapskulturer som representerar skilda sätt att kunna och kunskapa. Förmågorna är inte något som utvecklas efter kunskapsinhämtningen utan som en del av att eleverna erövrar dessa kunskapskulturer och kunskapandeformer. Istället för att tala om kunskaper, färdigheter och attityder kan kunskapsinnehållet formuleras i termer av specifika kunskapskulturer och kunskapandeformer.

På så vis kan *liberal education* och bildning tolkas som ett undervisningserbjudande som ger möjlighet att delta i och lära känna olika kunskapskulturer som representerar signifikanta kunskapstraditioner. Genom att enkultureras in i kunskapskulturerna kan eleverna utveckla olika förmågor.

References

- Ball, S. J. (2000) Performativities and Fabrications in the Education Economy: Towards the Performative Society? *Australian Educational Researcher* 27 (2): 1–23.
- Carlgren, I. (2015) Kunskapskulturer och undervisningspraktiker. Daidalos, Göteborg.
- Chaiklin, S & Lave, J (1996) Understanding practice. Perspectives on activity and context. New York: Cambridge University Press.
- DeSeCo Background Paper (2001) Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations. Revised 2001. OECD.
- Forsberg, E. (2009) Kompetensrelaterade kunskapsdiskurser i inter/nationell policy om utbildning (Competency-related discourses in inter/national educational policies) In Carlgren, I., Forsberg, E & Lindberg V. *Perspektiv på den svenska skolans kunskapsdiskussion*. (Perspectives on the Swedish school knowledge discourse). Centrum för studier av skolans kunskapsinnehåll, Report No. 7. Stockholms universitetsförlag.
- Hirst, P. (1974) Knowledge and the curriculum. A collection of philosophical papers. Routledge and Kegan Paul
- Hirst, P. (1993) Education, knowledge and practices. In Barrow, R. & White, P. (Eds) *Beyond liberal education*. Essays in honour of Paul H. Hirst. Routledge
- Hirst, P.H. (1993b) Education, knowledge and practices, in: R. Barrow & P. White (Eds) *Beyond liberal education: essays in honour of Paul Hirst*. London, Routledge.
- Janik, A. (1996). *Kunskapsbegrepp i praktisk filosofi*. Skåne County: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Johannessen, K. (1988) Tankar om tyst kunskap. *Dialoger*, 6.

- Johannesson, A., 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.
- Knorr Cetina, K. (2007) Culture in global knowledge societies: knowledge cultures and epistemic cultures. *Interdisciplinary Science Reviews*, Vol32:4, 361–375.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge Univ. Press (138 s)
- Niss, M. & Jensen, T.H. (2002) *Kompetencer og matematiklaering*. Utdannelsestyrelsens temahafteserie No 18, Copenhagen, Ministry of Education.
- Nussbaum, M. (1997) *Cultivating Humanity. A classical defense of reform in liberal education*. Harvard University Press.
- Nussbaum, M. (2011) *Creating capabilities : the human development approach*. Harvard University Press.
- Otto & Ziegler (eds.) (2010) *Education, welfare and the capabilities approach. A European perspective*. Barbara Budrich Publishers, Opladen & Farmington Hills, MI2010.
- Polanyi, M. (1962) *Personal knowledge*. University of Chicago Press.
- Polanyi, M. (1966) *The tacit dimension*. London: Routledge & Kegan Paul
- Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (Eds) (2003) *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Seattle, WA:Hoghrefe.
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind* London: Penguin.
- Sen, A. (2004) "Capabilities, Lists, and Public Reason: Continuing the Conversation," *Feminist Economics* 10, no. 3: 77–80.
- Sen, A. (2008) Capability and well-being. In Hausman, D.H. (ed.) *Philosophy of economics. Third edition* Cambridge University Press (1984, 1994, 2008): 270–295.
- Schatzki, TR, Knorr Cetina, K. von Savigny, E. (eds) (2001) *The practice turn in contemporary theory*. Routledge
- Street, B. W. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Street, B. (2003) What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, Vol. 5 (2) 9177–91
- Säljö, R. (2000) *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Thavenius, J. (2004) *Den motsägelsefulla bildningen*. Brutus Östlings förlag. Stockholm
- Toulmin, S. (1992) *Cosmopolis: the hidden agenda of modernity*. University of Chicago Press
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wittgenstein, L. (1978) *Filosofiska undersökningar*. Stockholm Thales.

Enriching learning activities with epistemic practices – enhancing students’ agency and epistemic authority

Inger Eriksson & Viveca Lindberg

In this chapter, we explore how the characteristics of epistemic practices, a concept introduced by Karin Knorr Cetina (1999, 2001, 2005, 2007), as used in educational settings could be challenging and/or enriching learning activity, a concept developed within the cultural historical activity theoretical (CHAT) tradition (Davydov, 2008; Repkin, 2003). We firstly outline the core aspects of Knorr Cetina’s concept in brief, as a point of departure. Secondly, we review how the concept epistemic practice has been used in educational contexts, (predominantly science education), and thirdly we present basic principles of as well as criticism against learning activity. In the final part of the chapter, we suggest some complements to learning activity, based on the review of epistemic practices in educational settings, in order to address the criticism directed toward learning activity.

Epistemic practices are considered to be included in epistemic cultures, “the cultures of knowledge settings” (Knorr Cetina, 2005, p. 65), which are linked to and form the basis of a broader contemporary concept, the knowledge society. Epistemic practices as a concept are primarily related to knowledge as the frame of meaning within which people “enact their lives” (Knorr Cetina, 2007:364). Knowledge is thereby present in what people do, how they do it, what they do, what tools they use and how they communicate in and about their doing, that is, knowledge is built into activities. Knowledge is thus constituted in people’s actions. Secondly, Knorr Cetina distinguishes between epistemic and habitual practices. Epistemic practices are mainly characterized by knowledge production and learning, whereas habitual practices are characterized by routine (doing and tradition).¹ In epistemic practices, the object(s) that the researchers work with are not only static objects in the world (facts, concepts, models, things), epistemic objects are treated as incomplete – they are “open, question-generating and complex” (Knorr Cetina 2001:190). Another way of expressing this is to distin-

¹ This dichotomy may give the impression of a hierarchy. However, the concept *habitual* refers to aspects that makes it possible to distinguish a practice as a practice, that is, recurring patterns of actions etc., in Knorr Cetina’s words: “Current conceptions of practice emphasize the habitual and rule-governed features of practice” (2001:175).

guish between types of relationships to objects: in everyday notions of objects, we tend to take them for granted and their meaning as self-evident. When an object becomes an epistemic object, the relationship to the object is what changes. A conclusion from Knorr Cetina's concepts is that a change in the relation to an object results in a change in actions, and, as a consequence, these changes in actions make all the difference between habitual and epistemic practices.

As Knorr Cetina's empirical work is related to research and our interest in this chapter relates to teaching/learning, we have reviewed internationally published research in order to explore how the concept epistemic practice has been used in educational settings in relation to teaching in compulsory school. A common understanding of school is that it is a place where knowledge is reproduced, that the production of knowledge takes place somewhere else but not in school. With such an understanding of education, activities in school would, according to Knorr Cetina's categories, be labelled as habitual practices. However, Eva Forsberg (2010: 205 *our translation*) remarks that

With the knowledge society, educational issues and phenomena have come to the fore. Society is permeated by expectations imposed on its citizens, professionals, experts and researchers to actively participate in the development, appropriation and use of knowledge in all sectors and all activities.

This calls for approaches to education that challenge traditional ways of understanding teaching. Ingrid Carlgren (2015) is one of the representatives for such approaches, relating – among others – to Knorr Cetina's work. She suggests teachers' work to be regarded as an epistemic work: "Knowledge is the teacher's raw material (that is to be transformed to content of teaching) as well as the result of this work (students' knowing)" (p. 16 *our translation*).

According to Kelly, Crawford and Green (2001:137), "epistemic activities as such are central to education". In the following, we begin by mapping the work related to epistemic practices/activities by educational researchers in order to explore how epistemic practices have been characterized in the educational context. In the following section of the chapter, we turn to the cultural historical research that developed the concept of learning activity (Davydov, 2008; Repkin, 2003), a concept we found to be close to that of epistemic practices. After describing the characteristics of learning activity, we compare the two concepts focusing on possible similarities, complementarities and contradictions.

Epistemic practices in teaching

Epistemic practice as a concept is less common in relation to research related to school students, however those who do use it relate it to the school subject of science. Through a series of searches in the database ProQuest Social Sciences², we identified four researchers who fulfilled the criterion for inclusion that we had defined, i.e. that the concept epistemic practice was addressed in the article and not only mentioned. All four researchers, whether writing alone or with colleagues, addressed epistemic practices in relation to science education. The researchers we identified were (in alphabetical order) Mark Enfield, Gregory Kelly, William A. Sandoval, and David Stroupe. We searched further in the databases using their names as authors. Of these, Kelly and Stroupe specifically relate to Karen Knorr Cetina's work and the concept of epistemic practice where the object is constitutive for the practice.

From the work of Gregory Kelly and his colleagues, we have chosen two articles, which emphasize important aspects of science education in relation to epistemic practice. The first article discusses aspects of interaction that must be fulfilled in order for teaching to qualify as epistemic practice (Kelly, Crawford & Green, 2001):

- the significance of interaction in scientific practice, that is, the actors display “what members of a particular community interactionally acknowledge as experiments, texts, objects, valid interpretations, and theoretical frameworks, among other cultural elements” (p. 137), which in turn contributes to a more nuanced picture of epistemic activities.
- the need for interaction in science teaching and its significance for students' learning particular ways of talking science. Teachers can also contribute to mediating different ways (more or less valid for the science community) of talking science, depending on whether the students see themselves as future scientists or school students.
- the necessity of students' agency, that is, their interaction in classrooms, and “the ways that students interpret and discriminate the multiple voices of science heard in science settings” (p. 138).

In all three kinds of interaction, “facts are constructed; membership is inscribed; social relationships are established and challenged; a way of talking is established; and discourse practices are developed and displayed” (ibid, p. 138). Based on Kelly et al., a conclusion is that whether the focus in interaction is related to science research or science classrooms, they both con-

² The first search was made in 2013 and the final one in June 2015. The keywords used were: (epistemic practice) in combination with school. Most of the hits were related to epistemic without connection to practice. The keyword school also resulted in articles related to higher education such as School of Medicine.

tribute to establishing cultural practices. Further, whether or not the interaction is part of an epistemic practice or not is not necessarily a question of research or school, but rather the type of activity, where interaction is constitutive, that is established.

In a later article, Kelly (2008) discusses four research directions related to research on the discursive practices of science teaching. These are: access and equity to science, the practical epistemologies of everyday school science, activity theory and learning and multiple literacies. He emphasizes that studies within each of these perspectives have contributed to the understanding of the aspects of what constitutes social practices, e.g. how these support or limit (groups of) students' participation, that "[t]he instantiation of epistemic practices in schools relies on interpretation of scientific knowledge and practices by social and symbolic mediators whose views may vary from those of both their students as well as scientist" (ibid. p. 334). Further, activity theory is regarded a future research approach in (science) learning as such approaches "consider social epistemology, language, and participation as prominent theoretical constructs for the interpretation of potential learning events" (Kelly, 2008:335). These two – the dialogic perspective on meaning making and the teacher's contribution as a mediator of meaning through introduction, framing, shaping and evaluating dialogue – are regarded as central if students are to become increasingly more competent participators.

In his article, Stroupe (2014) frames "classrooms as a science practice community" (p. 489) in focusing power and epistemic agency in relation "to learning science-as-practice" (p. 489). However, he finds that conservative forms of teaching do not qualify as such classrooms, whereas what he calls ambitious teaching provides opportunities for students to learn science-as-practice. In these classrooms, teaching is characterized by four dimensions that newcomers learn in context: a conceptual, a social, an epistemic and a material dimension. According to Stroupe, teachers that enact ambitious teaching "in which students learn science-as-practice, help reframe students' roles from knowledge recipients to epistemic agents—individuals or groups who take, or are granted, responsibility for shaping the disciplinary knowledge and practice of a community" (p. 492 italics in original text). One aspect of the dimensions that Stroupe finds crucial for ambitious teaching is the negotiation between participators about what knowledge counts or, in other words that what he calls cognitive authority, is a question of negotiation where individuals' experiences can influence practice over time. The main focus in Stroupe's study is the agency made available to students in classrooms characterized by ambitious teaching. For this, Stroupe analysed classroom communication in relation to two aspects: firstly, who knows, that is whether the discussions were private or collective; and secondly, who in the classrooms had cognitive authority, that is whose arguments qualified as knowledge. Stroupe also found that in classrooms characterized by ambitious teaching, teachers involved students in negotiations where their argu-

ments were given cognitive authority. In conservative classrooms, cognitive authority was related to teachers only. He also found that in classrooms, where teachers created what he calls a public practice with their students, “teachers and students together engaged in the conceptual, epistemic, social, and material aspects of science work. Over time, the classroom community advanced their collective understanding of science” (p. 507). In classrooms characterized by what Stroupe calls private discussions, the communication between teacher and student is conceived of as individual and thereby nothing that other students needed to engage in.

Sandoval and his colleagues seem to have their basis in the tradition of conceptual change and elaborate their studies based on design experiments. They distinguish between epistemic understanding and epistemic practice. Epistemic understanding refers to a set of ideas that students should “understand and be able to appropriate as they engage in or think about science” (Sandoval, Bell, Coleman, Enyedy & Suthers, 2000:3), whereas epistemic practices are defined as the cognitive and discursive activities students are expected to “engage in to develop their epistemic understanding” (ibid., p. 2). An epistemic practice in the view of Sandoval et al. is characterized by: explicit articulation and evaluation of the individual's knowledge; coordination of theory and evidence; making sense of patterns of data; developing representational fluency and holding claims accountable to evidence and criteria. The character of epistemic understanding is described as a set of goals for students' learning:

- seeing knowledge as an object of inquiry;
- understanding various forms of scientific knowledge;
- understanding the reciprocal nature of theory and data and understanding representations within interpretive frameworks; and
- understanding criteria for evaluation of knowledge claims.

Such goals challenge contemporary teaching practices. Sandoval et al. suggest the following design principles for teachers, as guidance for enhancing this type of (scientific) learning:

- provide epistemic forms³ for students' expression of their thinking;
- give distinct forms of knowledge distinct representations;
- design representations that can be coordinated and linked;
- representations should prompt and support epistemic (not just conceptual) practices and communicate evaluation criteria and connect them to representations.

³ Examples of what Sandoval means by forms of knowledge can be found in an article from 2005 “Besides theories, laws, and hypotheses, models are an important form of scientific knowledge. There are also rhetorical forms, such as explanations, predictions, and arguments that rely on these other epistemological forms to advance specific claims” (p. 641).

Obvious in these suggested design principles, is that the only one one-to-one connection to goals for students' learning relates to evaluation criteria. Typical for the other suggestions is that *form* seems to relate to *practice*. Furthermore, Sandoval and his colleagues (Kawasaki, DeLiema & Sandoval, 2014) emphasize the necessity of acknowledging that the social contexts students engage in may be both epistemic in terms of school science, and non-epistemic (e.g. media and home). This movement is regarded a constraint as resources such as tools and material are influenced by demands and rules, as well as social relations from a variety of epistemic as well as non-epistemic settings between context. Still, Sandoval and his colleagues in their work (Ryu & Sandoval, 2012; Sandoval, Sodian, Koerber & Wong, 2014) appear to make clear distinctions between science as epistemic practice and the kind of practices made available for students in schools:

assertions that children are little scientists or that science is the refinement of everyday thinking notwithstanding, thinking as a scientist and thinking scientifically are not the same thing. /.../ The metaphor of the child as scientist acknowledges that the seeds of scientific reasoning lie in what appear to be fundamental human capacities for cognition but obscures two very different aspects of the social nature of scientific thinking. First, scientists do their thinking within highly developed communities designed for the purpose, including well-developed social infrastructures, technological machinery, and expertise. To call this sociotechnical infrastructure a refinement of everyday thinking grossly underestimates its role and value in the production of scientific knowledge and could hardly explain the success of science as a cultural institution (Sandoval, et al. 2014:140).

Enfield, Smith and Grueber (2008) use the concept of epistemic practices for referring to the kind of thinking and reasoning about phenomena that reflect the socially shared practices of science. Further, scientific or investigative (epistemic) work is characterized by its motives concerned with “finding connections among experiences, patterns, and models or theories” (ibid, p. 612 – italics in original). One point of departure in their work is that traditional science teaching seems to provide students with experiences of “science as separate facts, definitions, sequences, and diagrams”, whereas “scientists make sense of the world by finding connections among experiences, patterns, and models or theories” (p. 612). Experiences are defined as “individuals’ interactions with the systems and phenomena of the world that scientists call observations or data” (p. 612). Their article focuses on elementary science curricular material developed for enhancing science teaching and learning that is having an impact on teachers’ enactment as well as students’ experiences. It is worth noting that the understanding of epistemic practice that Enfield, Smith and Grueber (2008) present is related to specific actions. Thus, the concept is used in plural “a set of epistemic practices”, where “Asking questions represents an epistemic practice consistent with the

formal epistemology of science” (p. 612). In Knorr Cetina’s work, asking questions would rather be actions related to a practice, but not a practice in itself. Like Sandoval, the basic assumptions in Enfield et al. are related to conceptual change, however here specified as socially constructed conceptual change.

Summarizing, one important aspect of the characteristics for (science) education in school that has been related to the concept of epistemic practice is the emphasis on students’ agency and authority over what counts as knowledge in the (science) classroom. In other words, when students become involved in scientific work, be it experimental or argumentative, their agency is part of the classroom practice, as it would be in a professional context. So even though school science has a reproductive responsibility, this responsibility is not limited to content in its narrow meaning. Instead, the forms of scientific knowledge production are also a significant part of the curriculum when epistemic practices are aspired to. In a way, part of the research related to epistemic practices in school settings has mapped the characteristics of the habitual practice that serves as a model, but also the differences as compared to traditional habitual (science) teaching practices (Knorr Cetina, 2001). As compared to how Knorr Cetina has used the concept, we can see that while her main emphasis is on the object and its characteristics (incomplete, relational, and negotiable), this is an issue that has received less attention in articles relating to epistemic practices in science education. On the other hand, in Knorr Cetina’s work there is less emphasis on agency – perhaps as research settings assume equal agency for all participants.

Learning activity – a CHAT approach

The texts analysed above show an explicit interest in epistemic practices in (science) teaching. We will now proceed to learning activity that has its historical roots in the tradition of cultural historical activity theory (CHAT) – based on, among others, Vygotsky (1934/1986) and Leont’ev (1975/1978).

The concept learning activity can be regarded as a didactical concept within the CHAT tradition.⁴ The concept was primarily developed by the Russian researchers Daniil Elkonin and Vasily Davydov at the Psychological Institute of Russian Academy of Education. The researchers collaborated with teachers in School No 91 in Moscow. Elkonin and Davydov conceptualized and expanded Vygotsky’s theoretical work into a mathematical programme – often called the Davydov Programme (or Curriculum) that is framed by the tradition of developmental teaching that conceptualizes both

⁴ We use the concept *didactic* as a theoretical approach to issues related to teaching/learning practices and curriculum theories related to epistemic practices.

the curriculum and the didactical principles of teaching/learning activity (*Obuchenie* in Russian) (Schmittau, 2004, 2005). A key feature of learning activity is to make it possible for students to, in collaboration with other students and teachers, participate with agency in a content-rich learning environment where historically-developed knowledge can be reconstructed (Chaiklin, 2002; Davydov, 2008; Repkin, 2003; Rubtsov, 2013).

Learning activity is thus regarded as a special form of activity. However, learning activity cannot, in any simple manner, be compared to the different types of activities that are commonly the focus of activity theory, e.g. work activity (Repkin, 2003). In an activity theoretical perspective, an activity is motive-driven, object-related and tool-mediated. The object relatedness demands and activates goal-directed actions that are operatively sign and tool conditioned (Leont'ev, 1975/1978). In order to separate one activity from another, Leont'ev argued that the dominating motive and the related object need to be discerned. It is by the motive-infused object (object/motive) that one activity can be separated from another, even if the actions and tools used are seemingly similar. If the object/motive changes or is replaced, the activity also changes or is replaced by a new one. Being part of an activity ideally requires that the individual appropriates the dominating object/motive. In contemporary activities there is seldom only one object/motive – most activities are multi motive-driven and thus are also realized through combinations of objects/motives that may create tensions and contradictions in the on going activity. When a learning activity is in focus, the issue of object/motive is even more complicated. In a culturally and historically developed work activity, the object/motive is always connected with production in some way (Engeström, 1987). In an educational setting however, students are seldom invited into a full, on going, productive work activity where artefacts, services or knowledge are produced. Students are not expected to appropriate (or develop) the motive of the productive work activity represented in education but rather to develop a motive for learning, where the object/motive is always subject-specific knowledge developed in other settings. What distinguishes a productive work activity from a learning activity is thus the object/motive. In a learning activity there may be a product as a result (an essay from language lessons, a wooden bowl from sloyd, a solution or a formula from mathematics etc.), as there would be in a work activity. But even if the product could be the same, the objects are different: in a learning activity the object/motive has to be learning something still unknown from the students' perspective and the students are to be viewed as agents in the process of knowledge (re)production. From a learning activity perspective, it is only by developing their object/motive for learning that the students can put their efforts into, what from a production perspective could be seemingly unimportant, details or aspects (cf Davydov, 2008/1986).

Thus, students need to develop an object/motive for learning where the result can be described as a transformation of their actual knowing to a

knowing that is more complex and specified but also broader and theoretically more advanced. However, from an activity theoretical perspective it is not possible to develop an object/motive if it is disconnected from a personally experienced need or a want. Even if students come to school with an idea of learning, such a general motive will not give their actions any direction. Consequently creating an educational setting, a specially designed learning task, in which students can experience or develop a need (often by using problems that provoke or intrigue them) for new and specific knowledge is therefore an extremely qualified task for teachers. A learning activity can be planned for, but there are no guarantees it will occur – it occurs only if the students experience or develop a need and a motive to establish and participate in an activity.

Mathematics teaching – an example of learning activity

In many Swedish schools, mathematics teachers are concerned with students' lack of motivation and put much effort into choosing math tasks that relate to students' everyday experiences and interests. The mathematical content is, so to say, contextualized in topics that students are assumed to find interesting, fun or familiar. Thereby the same mathematical exercises can be contextualized differently: into motors or nutrition (Murphy, 2008, 1995).⁵ Motivation is often believed to be enhanced through the framing of the task in relation to students' everyday interests. Taking a learning activity perspective, this type of motive is not regarded as a true motive and will not enable students to establish a learning activity.

Thus, central to a learning activity is choosing a problem that is complex (with embedded contradictions and tensions) as well as culturally and historically relevant. Problems that contain the knowledge the students need to develop. One of the examples Davydov (2008/1986) has used in constructing the programme concerns the historically developed societal need for measuring and the corresponding tools for measurement. In a learning activity the teacher usually proposes the problem in a direct or indirect manner: "How can we compare two volumes in different containers if they are in different cities?" The teacher cannot merely present the problem and tell the students to try to solve it. In order for the students to establish a learning activity, they need to develop an object/motive, a want as a source for identifying a goal that in a first step will require them to transform the problem into a learning task and thereafter to search for tools and strategies that can help them to

⁵ Differences in task performance in mathematical tests were taken as a point of departure for an interview study where children were asked to comment on tasks where gender differences were statistically significant. The study showed, among other things, that differences in performance were either related to different experiences, in which case the *context* of a mathematical problem created gender differences in performance, not the *mathematical content*.

solve the problem in joint actions (Davydov, 1986/2008; Rubtsov, 1989, 2013; Zuckerman, 2004). The problem must therefore appeal to the students as meaningful. Further, each problem needs to be shaped so that the students discern that the tools and solutions they are familiar with are restricted. When working with the learning task, the students need to analyse the problem from different perspectives in order to identify what they already know – often by testing previously developed methods and tools. Thus, if the students collectively find the problem relevant or intriguing, they will try to seek alternative tools and procedures, or as Repkin (2003:27) puts it “a problem in the sense that the available modes of actions are unsuitable and there are no others. In other words, new modes of actions are needed.” In this way, problems can create a situation that Vygotsky (1934/1963) refers to as giving students the opportunity to work in a zone of proximal development. When the problem is defined, they can start finding new ways to solve the problem. The final step in a learning activity is related to reflection and evaluation. In the process of reflection the students have to simultaneously identify their own and others goals and means and acknowledge other students’ perspectives. Here the teacher is expected to encourage the students to argue for their solutions, initially without assessing them. Zuckerman (2004) elaborates the process of reflection by pointing out three aspects that highlight that reflection is not an individual endeavour. The students’ need:

(a) to consider the goals, motives, methods, and means of one's own and other people's actions and thoughts; the mental facet of this ability is sometimes called metacognition; (b) to take other people's point of view; view things from perspectives other than one's own; and (c) to understand oneself; study one's own strong points and limitations in order to find the ways to excel or to accept one's shortcomings. Introspection is one part of this remarkable human faculty; the power for self-changing and transcending one's limitations is another component of the human ability for reflection. (Ibid. 2004:10)

The discussion will not end until the students have reached a conclusion they find correct or functional (Zuckerman, 2004). The result of this type of work is the students’ development of theoretical generalizations based on their actions (Davydov, 1986/2008; Kinnard & Kozulin, 2008; Schmittau, 2004, 2005; Sophian, 2007; Zuckerman, 2005, 2011).

The tradition developed by Davydov and those building on his work strongly emphasize the development of a curriculum that secures that students (re-)develop the theoretical tool, or the sign-mediated thinking that is characteristic for a specific subject. Therefore, clearly identified, and historically developed subject domains for these specific programmes have been analysed, designed, tested, and revised over time.

Learning activity is thus developed to enhance students’ theoretical thinking. Theoretical thinking is to be understood in relation to empirical think-

ing, where empirical thinking is a result of everyday experiences and concrete operations while theoretical thinking in a Vygotskian perspective requires that ‘core principles’ or ‘conceptual relations’ constituting a specific knowing or phenomenon are discerned and understood through learning actions in a content-rich practice (Chaiklin 2002; Davydov 1986/2008; Schmittau 2004). If the students can find a specific core principle of a concept and its conceptual relations – a symbol, a model or a tool – then they can exemplify and find concrete instances of the theoretical knowledge embedded in culturally diverse, tool-mediated activities. This process is described as ascending from the abstract to the concrete (Davydov 1986/2008).

Learning activity and its criticism

However, the Davydov tradition has also been criticized within the CHAT tradition. Eugene Matusov (2001) criticizes the authoritative aspects of Davydov’s programme related to *who* it is that defines, and *what* is defined as, knowledge.⁶ Referring to perspectives of situated cognition, multicultural and feminist theories, Matusov (2001:235) argues that Davydov’s programme is to be regarded as “modernist, scientist (i.e. privileging scientific knowledge over all over types of knowledge)”. Another aspect that Matusov criticizes is the dialectics, which is an important cornerstone of Davydov’s theory. He says, “It is a very sophisticated but still monological approach. It tries to reduce messy networks of hybrids of artefacts, practices and communities (Latour 1987) to one essential contradiction” (ibid. 2001:235). Matusov argues that the way Davydov’s theory is developed means it will result in a democracy deficit, as the knowing which students are expected to develop is predetermined. Student agency has thereby not, according to Matusov, been considered in Davydov’s theory.

In order to better understand Matusov’s criticism we need to look at the work Matusov and his colleagues (Matusov, von Dyke & Han, 2012) have been doing in relation to the concept of ontological *communities of learners* (CoL). In the perspective of ontological CoL, a learning activity has to be developed as situated, problem-related and collective. In an educational situation the teacher cannot (as is the case in traditional education and in non-ontological CoL) take the position as the only knowledgeable person and

⁶ When developing the theory and methodology of expansive learning, Engeström (1991) to a large extent used Davydov’s learning activity. According to Engeström and Sannino (2010:5), Davydov’s concept of learning activity is developed further in the theory of expansive learning in order “to deal with the challenges of learning outside the school and the classroom”. Engeström’s and Sannino’s (2010:7) interpretation of Davydov’s theory is to a high degree in line with Matusov’s when saying it is “oriented at learning activity within the confines of a classroom where the curricular contents are determined ahead of time by more knowledgeable adults”. Expansive learning is oriented towards a new and expanded activity where what to learn is not possible to decide upon in advance.

thus position students as learners. With references to Bakhtin, Matusov advocates for an ontological CoL where learning activity is polyphonic and “in which all participants are actively involved in developing emergent endpoints as a result of dialogic learning” (Matusov, et al. 2012). There has to be a possible mutual space for surprise and curiosity. The goal for ontological CoL teaching

is not to “produce knowledge” (McAuley, 2001), to “achieve a collective consensus” (Coleman, Rivkin, & Brown, 1997), or to build up “a shared understanding” (Varelas et al., 1999), but rather to help the students to develop their own voices. (Matusov, et al. 2012:58)

Learning activity as epistemic practice

Following Knorr Cetina’s definition of epistemic practices as practices where knowledge production is the main object, Matusov’s criticism of the Davydov programme is worth considering. Ontological CoL, as described by Matusov, von Dyke, and Han (2012), are perhaps more in line with Knorr Cetina’s concept of epistemic practices since neither the teacher nor the students can, in advance, decide what learning, in a narrow sense, should be accomplished. The object is thus both shaped and worked on by both students and the teacher in a collaboration characterised by equity and mutual agency. Designing a learning activity that realizes a polyphonic ontological CoL may address many of today’s educational issues related to how to prepare students for a diverse and complex knowledge society (Apple, 2012). However, this may also result in a practice where the cultural heritage (epistemic cultures) represented by different school subjects will not become available to all students. Students that are not fully enculturated into different societal subject-specific practices (as science or mathematics) can be deprived of the ability to participate in practices that are of societal value. From our point of view this may also result in a democracy deficit but of a different kind to the one Matusov acknowledged. Further, Matusov’s argument that student agency has not been considered by Davydov can also be discussed. Their agency to decide the overarching goals are restricted but their agency in relation to the constitution of the learning activity is, to a greater extent, required.

The Davydov Programme – student agency – epistemic practice

In a programme such as that of Davydov the teacher knows what to accomplish – what type of knowledge the students have to develop, whereas this knowing is new to the students. In this way the classroom practice can be interpreted as epistemic for the students. That is, from the students' perspective the knowledge (re)production they are involved in can be understood as knowledge production. This practice provokes genuine problems for the students and if an object/motive is developed in the group, the students may have the opportunity to act with agency to establish a learning activity in order to solve the problem. For the teachers, however, the teaching practice, in relation to the content or topic covered in some aspects can be described as neither uncertain nor provoking. But this does not necessarily mean that teachers following Davydov's Programme act within a habitual practice. Since a learning activity never can be planned in detail, the teacher is dependent on the students' responses for decisions on how to proceed. Such decisions are based on the situated analysis of students' various responses – an analysis that has to take into account both individual learning trajectories and the learning trajectory of the entire class. Students' responses cannot be fully anticipated so the object for teachers is to establish and further enable students' learning activity. That is, both students and the teacher must work together in order to realize a sustainable learning activity – or, in Carlgrén's (2015:16, *our translation*) words: “In collaboration with each group of students the teacher (re)discovers and (re)creates the epistemic achievements of humanity”. Thus we argue that learning activity can be regarded or developed as a school-based epistemic practice that enables students to become knowledgeable agents in culturally developed epistemic cultures.

Concluding remarks

While learning activity has a tradition that goes back to the 1950s but still not widely spread outside Russia, research related to epistemic practice is an emerging field of interest in teaching, and so far only used in science education. We found that both seem to address similar kinds of issues regarding teaching/learning.

Both address the situated nature of knowledge and knowing and thereby also what qualifies as knowing, and a teaching that strives to establish epistemic practices that can become meaningful for students. Both are dependent on descriptions of the habitual – the recurring characteristic patterns of situated knowledge production – in order to establish a classroom practice with the potential of expanding student learning from working with facts and procedures to producing knowledge.

A primary difference identified between research related to epistemic practices in education and learning activity research is that the latter aim at challenging and developing the students' object/motive in order to enable them to establish and participate in a content-specific learning activity, while those working with epistemic practices have focused the practice of science and what it can offer as didactic principles.

We have identified tensions both within research related to epistemic practices and between research related to epistemic practices and learning activity. Firstly, among researchers that have elaborated on the concept epistemic practices in education we found two different uses of practice. Sandoval and Enfield and their respective colleagues use the concept epistemic practices as referring to that which in a CHAT-perspective rather would be seen as action. Secondly, concerning learning activity within the CHAT-tradition, the tensions concern teacher's authority in relation to what is known and the (re-)construction of knowledge versus students' voices and agency. Thirdly, the concept of epistemic practices originates from research, where knowledge production is the object of the activity, whereas learning activity relates to school – mostly related with the re-production of knowledge produced elsewhere. However, research is not an epistemic practice in every aspect, everyday scientific work also has habitual aspects. Similarly, teaching/learning does not necessarily have to be predominantly habitual. Epistemic teaching practices, as an overarching concept, has the possibility to capture some specific elements and embrace different teaching traditions that all try to break with a tradition where the teacher has the “cognitive authority” as described by Stroupe (2014). The way Kelly and Stroupe use epistemic practices, highlights aspects such as students' (epistemic) agency, negotiation, multiple voices, interaction or communication (valid for the science community) and correspond to several of the aspects that Matusov has used to describe an ontological CoL. Taking Matusov's criticism seriously it is obvious that learning activity does not have a very well developed conceptual framework concerning student epistemic agency and could definitely benefit from having one. With the help of epistemic practice, the principle of learning activity could be elaborated and more in line with today's knowledge society, embracing multi-voiced democratic ideas.

If developing education (or schooling) into subject-specific epistemic practices is considered interesting enough to pursue, the tasks used for teaching/learning could be tooled in such a way that they open up for new types of actions and interaction. This demands that teaching/learning take into account the historically developed cultural tools for creating an epistemic learning activity as a means for knowledge production and thereby transform both teaching and learning (cf. Stetsenko & Arievidt, 2002). This challenge is well in line with what Forsberg spells out as potentials for a Utopia Pedagogicum that “carries an embryo for a possibly better future” (2010: 206, *our translation*).

References

- Apple, M. W. (2012). *Knowledge, power, and education: the selected works of Michael W. Apple*. New York, NY: Routledge.
- Carlgren, I. (2015). *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Göteborg: Daidalos.
- Chaiklin, S. (2002). A developmental teaching approach to schooling. In G. Wells & G. Claxton, (Eds.). *Learning for life in the 21st century*. Oxford, UK, Blackwell Publishers
- Davydov, V. V. (2008). *Problems of developmental instruction: a theoretical and experimental psychological study*. New York: Nova Science Publishers, Inc. (Original work published 1986)
- Dewey, J. & Bentley, A. F. (1960). *Knowing and the known*. Boston: Beacon Press.
- Enfield, M., Smith, E. L. & Grueber, D. J. (2008). "A sketch is like a sentence": Curriculum structures that support teaching epistemic practices of science. *Science Education*, 92(4), 608–630.
- Engeström, Y. (1999). Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice. Y. Engeström, R. Miettinen., & R-L. Punamäki (Eds.). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge University Press.
- Engeström, Y. & Sannino, A. L. (2010). Studies of expansive learning: foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1-24.
- Forsberg, E. (2010). Kunskapssamhället och Utopia Pedagogicum. In I. Eriksson, V. Lindberg & E. Österlind (Eds.), *Uppdrag undervisning – kunskap och lärande (195-201)*. Lund: Studentlitteratur.
- Kawasaki, J. N., DeLiema, D. J. & Sandoval, W. A. (2014). The influence of non-epistemic features of settings on epistemic cognition. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 14(2), 207-221.
- Kelly, G. J. (2008). Learning science: Discursive practices. In M. Martin-Jones, A. M. de Mejia & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition. Volume 3: Discourse and Education (329-340)*. Springer Science & Business Media LLC.
- Kelly, G. Crawford, T. & Green. J. (2001). Common Task and Uncommon Knowledge: Dissenting Voices in the Discursive Construction of Physics Across Small Laboratory Groups. *Linguistics and Education*, 12(2), 135–174.
- Kinard, J. T. & Kozulin, A. (2008). *Rigorous mathematical thinking: conceptual formation in the mathematics classroom*. Cambridge University Press.
- Knorr Cetina, K. (2007). Culture in Global Knowledge Societies: Knowledge Cultures and Epistemic Cultures. *Interdisciplinary Science Reviews*, 32(4):361-375.
- Knorr Cetina, K. (2005). Knowledge cultures. In M. Jacobs & N. Weiss Hanrahan (Eds.), *The Blackwell Companion to the sociology of culture*. Oxford: Blackwell Publ.
- Knorr Cetina, K. (2001). Objectual practice. In T. R. Schatzki, K. Knorr Cetina & E. von Savigny (Eds.), *The practice turn in contemporary theory (175-188)*. New York: Routledge.
- Knorr Cetina, K. (1999). *Epistemic cultures: how the sciences make knowledge*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Leont'ev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. (Original work published 1975)
- Matusov, E. (2001). The theory of developmental learning activity in education: Dialectics of the learning content, *Culture Psychology*, 7(2) 231-240.
- Matusov, E., von Dyke, K. & Han, S. (2012). Community of Learners: Ontological and non-ontological projects. *Outlines – Critical Practice Studies*, 14(1), 41-72.

- Murphy, P.F. (2008): Gender and subject cultures in practice. In K. Hall & P.F. Murphy (Eds.), *Learning and Practice: Agency and Identities* (161-172). London, Thousand Oakes, CA & New Delhi: Sage Publication & Open University Press.
- Murphy, P. (1995). Sources of inequity: understanding students' responses to assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 2(3), 249-270.
- Repkin, V. (2003). Developmental teaching and learning activity. *Journal of Russian and East European Psychology*, 41(5), 10-33.
- Rubtsov, V. (2013). *The concept of joint activity as a unit of activity theory*. Lecture at the ISCAR summer school, Rome, Italy.
- Rubtsov, V. V. (1989). Organization of joint actions as a factor of child psychological development. *International Journal of Educational Research*, 13(6) 623-636.
- Ruy, S. & Sandoval, W. A. (2012). Improvements to Elementary Children's Epistemic Understanding From Sustained Argumentation. *Science Education*, 96(3), 488-526.
- Sandoval, W. A. (2005). Understanding students' practical epistemologies and their influence on learning through inquiry. *Science Education*, 89(4), 634-656.
- Sandoval, W. A., Sodian, B., Koerber, S. & Wong, J. (2014). Developing Children's Early Competencies to Engage With Science. *Educational Psychologist*, 49(2), 139-152.
- Sandoval W. A., Bell, P., Coleman, E., Enyedy, N. & Suthers, D. (2000). *Designing knowledge representations for learning epistemic practices of science*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, April 25, 2000.
- Schmittau, J. (2004). Vygotskian theory and mathematics education: Resolving the conceptual-procedural dichotomy. *European Journal of Psychology of Education*, XIX(1), 19-43.
- Schmittau, J. (2005). The development of algebraic thinking. A Vygotskian perspective. *ZDM*, 37(1), 16-22.
- Sophian, C. (2007). *The origins of mathematical knowledge in childhood*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Stetsenko, A. & Arieviditch, I. (2002). Teaching, Learning, and Development: A Post-Vygotskian Perspective. In G. Wells & G. Claxton (Eds.). *Learning for Life in the 21st Century: Sociocultural Perspectives on the Future of Education* (84-96). Oxford, UK: Blackwell Publishers Ltd.
- Stroupe, D. (2014). Examining classroom science practice communities: How teachers and students negotiate epistemic agency and learn science-as-practice. *Science Education*, 98(3), 487-516.
- Vygotskij, L. S. (1986). *Thought and language*. ([Rev. ed.]). Cambridge, Mass.: MIT Press. (Original work published 1934)
- Vygotskij, L. S. (1963). Learning and mental development at school age. In B & J Simon (Eds.) *Educational psychology in the U.S.S.R*. London: Rutledge & Kegan Paul. (Original work published 1934)
- Zuckerman, G. (2011). Developmental education. A genetic modeling experiment. *Journal of Russian and East European Psychology*, 4(6), 45-63.
- Zuckerman, G. (2005). *Learning Task as a Growth Point of the Search Activity*. (Utchebnaya zadacha kak tochka rosta poiskovoy aktivnosti). Moscow: Academia.
- Zuckerman, G. (2004). Development of reflection through learning activity. *European Journal of Psychology of Education*, XIX(1), 9-18.

Forskning i samspråk och samverkan – Några noteringar kring Eva Forsbergs forskning fram till disputationen

Hans Nytell

I oktober 2000 disputerade Eva Forsberg på avhandlingen med titeln: Ele-
vinflytandets många ansikten (Forsberg 2000). Avhandlingen och dok-
torsexamen var resultatet av flera års studier i pedagogik som student och
som doktorand, där Eva ingick i flera olika formationer och sammanhang
såväl inom Pedagogiska institutionen vid Uppsala universitet som vid andra
lärosäten. Det som kanske är lite mindre känt är vad verksamheten i Uppsa-
laGruppen innebar för Evas kunskapsresa.

Uppsalagruppen – en bro mellan forskning och praktik

Uppsalagruppen bildades av Gunnar Berg i mitten av 1980-talet. Det kor-
rekta namnet var UppsalaGruppen Utbildning & Organisation AB. Vi talar
alltså om ett aktiebolag som till en början hade Gunnar Berg som ägare och
motor för verksamheten och dess utveckling. UppsalaGruppen köptes runt
1990 av Institutet för personal och företagsutveckling, IPF AB som i sin tur
kom att bli ett av Uppsala universitet helägt företag genom Uppsala universi-
tet Holding AB.

Gunnar Berg var docent vid Pedagogiska institutionen i Uppsala och hans
forskning var inriktad mot skolan som organisation och institution, särskilt
med fokus mot skolutveckling, ledarskap och rektorsrollen (Berg 1990).
Gunnars forskning väckte stort intresse i skolvärlden i början av 1990-talet
och uppdragen i form av studiedagar (som det hette då), längre utbildningar,
konferenser och utvärderingsuppdrag blev allt fler. Gunnars tankar om lämp-
liga former för samverkan byggde på idén om att vara en bro mellan aka-
demi och praktik. Det innebar att öppna upp möjligheter för forskning, helt
enkelt genom att underlätta tillträde till kommuner och skolor genom af-
färsmässiga kontrakt. För de doktorander och studenter som var knutna till
Uppsalagruppen innebar detta möjligheter till lärande och djupare förståelse
för skolan som studieobjekt, och för de processer och fenomen som var i
fokus för kunskapsintresset. Det gav också möjligheter till att pröva om de
frågeställningar, modeller och tankefigurer som forskarna arbetade fram var

intressanta och förståeliga, och förhoppningsvis även kunde vara till nytta, för de människor som arbetade i skolor och kommuner. På det sättet skulle Uppsalagruppen fungera som en bro, och då med den uttalade meningen att man skulle kunna gå åt båda hållen på bron, genom ett gemensamt och ömsesidigt lärande.

Ett återkommande och mycket nyttigt inslag inom Uppsalagruppen var diskussionerna kring verksamhetsidé, profilering och arbets sätt. En tidigt utvecklad riktlinje var principen om ”utvecklingsarbete på vetenskaplig grund” utifrån de metodologiska och etiska grunder som ska råda inom ett universitet och i forskning. Uppsalagruppen skulle alltså inte vara ett konsultbolag ”som alla andra” utan tydligt ha sitt kännemärke som ett universitetsägt bolag.

Men kan detta verkligen vara möjligt? Finns sådana goda cigarrer där doktorander och andra inbegripna i forskningsprojekt eller utbildning får betalt av uppdragsgivare för att göra undersökningar och utveckla kunskap? Frågan får väl som så ofta besvaras med: Ja, kanske, det beror på hur det görs.

I denna artikel avser jag att peka på sådana förutsättningar och val som framgångsrikt ledde fram till Eva Forsbergs avhandling och disputation år 2000. De undersökningar Eva genomförde blev viktiga bidrag till avhandlingen och var samtidigt mycket uppskattade av uppdragsgivarna. Det hela skedde i samspråk, som god samverkan gör.

Samverkan och uppdragsforskning

Inom pedagogiska institutionen vid Uppsala universitet fanns det under 1970- och 80-talet en del exempel på samverkan. Det handlade till exempel om forskningscirklar, behandlingsforskning och framför allt olika uppdrag i samband med de stora skolreformerna på 1960- och 70-talet. Att företrädare för pedagogikämnet kallades till statliga utredningar och deltog i reformarbete och utvärderingar var vanligt förekommande (Lindensjö & Lundgren 2000, s 61 ff). Ibland kunde dessa uppdrag som var så nära förknippade med den politiska makten och de administrativa lagren inom skolan utsättas för kritik. Det var något vi också frekvent diskuterade kring våra uppdrag i Uppsalagruppen. Dessa diskussioner fördjupade vår medvetenhet om betydelsen av forskarens integritet och av att inta ett vetenskapligt förhållningssätt kombinerat med en lyhördhet för uppdragsgivarnas behov och de överenskommelser vi hade enats om.

I dagens universitetsvärld intar samverkan med det omgivande samhället en framskjuten plats i universitetets uppgifter tillsammans med forskning och utbildning. En förenklad beskrivning är att fokus har flyttats från förmedling av vetenskaplig kunskap till ett möte kring de kunskaper, utmaningar och frågeställningar som emanerar dels från samhällets verksamheter, dels

från forskning och utbildning inom universitetet. I Uppsala universitets program för samverkan från 2009 framhålls:

Det är viktigt att föra en dialog med offentlig sektor, näringsliv, medborgare, medarbetare, studenter och internationella målgrupper. Det är lika viktigt att föra ut kunskaper som bidrar till samhällsutvecklingen som att inhämta veta-
tande som främjar utvecklingen vid universitetet.

I Eva Forsbergs avhandling diskuteras flera av de frågeställningar som uppstår i spänningsfältet mellan beställd forskning, uppdragsforskning, utvärderingar, utvärderingsforskning och de krav som förknippas med grundforskning. En central fråga rör forskarrollen, och betydelsen av att forskaren själv bestämmer utgångspunkter, teoretiska ramar, frågeställningar, analysredskap och tolkning av data. Detta är inte lätt när man arbetar med utvärderingsuppdrag, vilket Eva tar upp i sin avhandling. Förutsättningarna för de undersökningar som genererat empirin till avhandlingen karakteriserar hon så här:

Vanligtvis, som i mitt fall, genomförs utvärderingar under andra villkor än forskning./.../ Förväntningar från flera olika intressenter måste beaktas och behovet av snabbhet i planering, genomförande och återkoppling tillfredsställas. Därmed är möjligheterna att utveckla teoretiska utgångspunkter, metodansatser, och analysredskap oftast begränsade. (Forsberg 2000, s 26)

Det Eva Forsberg pekar på handlar om uppdragsgivarnas behov och kraven också om krassa förutsättningar i form av tillräcklig tid och de ekonomiska ramar som begränsar möjligheten att göra utvärderingsforskning/forskning av grundkaraktär utifrån utvärderingsuppdrag. Men Eva hade goda förutsättningar att hantera detta dilemma. En sådan förutsättning var personlig, i meningen att Eva besitter nyfikenhet, vetgirighet och förmåga att tillägna sig samhällsvetenskaplig teoribildning och metod samt förmågan att applicera dessa kunskaper på det aktuella kunskapsintresset. I de referat och kommentarer som följer kring Evas undersökningar och rapportering framgår att hennes läsning av forskningslitteratur inte bara var omfattande utan också att hon i sina olika utvärderingsuppdrag prövade och använde teoribildning från olika discipliner.

En annan förutsättning var att Eva antogs som doktorand i pedagogik och därmed gavs tid och resurser att bredda sitt kunnande och djupare reflektera kring sina kunskapsintressen. I och med doktorandanställningen blev arbetet inom Uppsalagruppen mer sporadiskt. Detta var en del av idén med Uppsalagruppen. Företaget skulle inte ge stadigvarande anställningar utan personer med anknytning till relevant forskning, med rätt kompetens och intresse för uppdragen skulle anställas som uppdragstagare. På det sättet skulle Uppsalagruppen bidra till bättre forskning och väl genomförda uppdrag.

Undersökningarna inom SLAV- och Skola 2000-projekten

När Eva började läsa pedagogik runt 1990 kom hon snabbt in i Uppsalagruppen. Vid den tiden hade Gunnar Berg startat upp forskningsprojektet SLAV, Skolledares arbete och arbetsvillkor (Berg 1995). SLAV var ett projekt i Gunnars anda och innebar att samarbetsavtal om forskning slöts mellan ett antal kommuner och Uppsalagruppen. Under tidigt 1990-tal publicerade Eva tre rapporter byggda på empiri från den mycket stora enkätundersökning som genomfördes i SLAV-projektet. I rapporterna fokuserades skolledarförtroende, omsorg och elevinflytande (Forsberg 1990, 1991, 1992a). I detta sammanhang inlemmades ett annat intressant utvecklingsprojekt, Skola 2000 (Wallin 2000). Skola 2000-projektet utgick från en radikal skolutvecklingsidé som i korthet byggde på de ideologier som genomsyrade Lgr 80. För att åstadkomma skolutveckling byggdes skolor om och nya skolor uppfördes med en arkitektur som var avsevärt annorlunda än traditionella skolor. Skola 2000 hade öppna planlösningar med flexibla, större och mindre rum. En starkt decentraliserad arbetsorganisation byggde på arbetsenheter och arbetslag i stället för den traditionella tillhörigheten till ämnen och ämnesinstitutioner. Vidare var modern teknik, och då handlade det om datorer, ett viktigt inslag. Avsevärda medel för genomförande kom från Arbetslivsfonden. Bland de många positiva värdeord som visionärerna bakom projektet lyfte fram i samband med Skola 2000 fanns elevers engagemang och intresse, individualisering, en förändrad lärarroll och större inflytande för både lärare och elever. Inom Skola 2000-projektet publicerades sju arbetsrapporter, dels utgivna av Pedagogiska institutionen och dels av Uppsalagruppen (Forsberg 1992b, 1993, 1994, 1995, 1997, 1998, 1999)¹. Utöver detta publicerade Eva ett flertal artiklar och bokkapitel.

Vid en omläsning av rapporterna nu cirka 15–25 år senare framstår en utveckling av skilda angreppssätt i de genomförda undersökningarna som dock har det gemensamma att det ställs frågor om elevinflytande som begrepp och fenomen. I undersökningarna används utgångspunkter och begreppsapparater från olika kunskapsfält och idéströmningar. Betydelsefullt under perioden var bland annat de böcker som publicerades inom maktutredningen (se t.ex. Petersson 1987), liksom Lennart Lundquists användbara analysredskap (se t.ex. Lundquist 1993) och de begreppsapparater som utvecklats av Gunnar Berg och Erik Wallin. Under 1990-talet adderas kumulativt teoretiska ramar, begreppsapparater och analysinstrument. Flera olika datainsamlingstekniker nyttjas och metodarsenalen utvecklas och förfinas. De utvärderingar som Eva Forsberg genomförde och som jag menar nog snarare får ses som utvär-

¹ Arbetsrapporterna från SLAV-projektet publicerades i serien Arbetsrapporter från Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet. Rapporterna från Skola 2000-projektet publicerades dels i samma serie, dels i Uppsalagruppens skriftserie.

deringsforskning, grundlade den empiri som finns i hennes avhandling. Men, som hon ofta återkommer till, var frågan om en bestämning av elevinflytande undflyende och svärfångad:

Det avgörande skälet är den komplexitet som jag anser utmärker elevinflytandet och mer konkret ett antal frågor som uppstått i samband med bearbetning och analys av data från de åtta undersökningarna. Det förefaller inte finnas några enkla svar varken på vad som kan avses med elevinflytande eller hur det kan studeras, beskrivas och förstås. (Forsberg 2000 s. 23).

Maktbegreppet och den abduktiva logiken

Utifrån de undersökningar som genomfördes och de begrepp och modeller som prövades för analys och tolkning förstärktes Evas ambition att nå djupare. Centralt blir maktbegreppet. Även om kunskapsintresset och frågorna genererats ur arbetet inom Uppsalagruppen så inleddes nu en avgörande period där doktorandtiden ger Eva möjlighet till en omfattande och bred läsning. Det är en läsning som spänner över tänkare från flera discipliner och århundraden. Att ta till sig denna omfattande kunskapsmassa, sortera och analysera, och kunna göra det till sin egen kunskap och formulera frågor och ståndpunkter som bidrar till forskningsprocessen är en imponerande insats. En god hjälp var troligen de olika forskningsmiljöer och fora som Eva Forsberg deltog i under denna tid. Här kunde frågorna knådas och skärpas utifrån olika kunskapstraditioner och perspektiv. Det finns de som menar att en framgångsrik forskare blir man genom envishet och god uthållighet. Det är säkert viktiga förutsättningar som också kan spåras i avhandlingen, men de är inte tillräckliga. Det som Eva visar prov på i sin avhandling innehåller de nödvändiga attributen, men i kombination med en försvarlig mängd mod. För när varken deduktiva eller induktiva ansatser synes vara tillfredsställande för analys och slutsatser vänds intresset mot pragmatismen och den abduktiva logiken. Att välja en abduktiv ansats och utforma en abduktiv grundad slutsats var ovanligt vid denna tid och kunde öppna för kritik. Att dessutom, med hänvisning till Peirce (1990), ange som ambition att uppfylla kraven på att en abduktiv slutsats ska kunna betraktas som nyskapande, det kräver mod. Eva framhåller att ett krav för att en abduktiv slutsats ska accepteras är att den också är etiskt försvarbar. Detta uttrycks på det pregnanta sättet i avhandlingen:

Ett av de starkare skälen för att acceptera den alternativa konstruktionen av elevinflytande som en abduktiv slutsats är att den är hållbar i ett etiskt perspektiv, i synnerhet i jämförelse med den dominerande förståelsen. Utrymme finns att förstå eleverna som medproducenter i både negativ och positiv bemärkelse sett utifrån deras intressen, men aldrig som offer under sina omständigheter. (Forsberg 2000, s. 150)

När Eva Forsberg här uttrycker sig om etiska perspektiv i forskning och utvecklingsarbete sker det utifrån ett djupgående tänkande och omfattande praktisk utprövning och erfarenhet. Erfarenheterna från arbetet i Uppsala-gruppen lade en viktig grund för detta i kombination med noggrann läsning av teori- och metodlitteratur och många, långa samtal med erfarna medarbetare.

Forskning i samverkan och samspråk

Det hade med all sannolikhet inte varit särskilt framgångsrikt att komma till en rektor eller en kommunal skolchef och föreslå en studie med en djupdykning i maktbegreppet utifrån en abduktiv logik. Om det dessutom ingick att arbetet skulle göras mot en ordentlig ersättning vore nog den förhandlingen bäst att inte ens inleda. Även om universiteten, akademiker och vetenskapligt arbete åtnjuter ett högt förtroende så är det inte någon självklarhet att få tillträde till ett studieobjekt som en skola eller en kommun, med dess ofta upptagna människor och verksamheter. Vägen jämnades nog genom att Uppsalagruppen var ett universitetsägt företag med den tydliga kopplingen till forskning och vetenskap. Men det handlade också om Eva Forsbergs förmåga att samverka och samspråka. Det krävs en viss läggning och vissa personliga egenskaper för att fungera som en skicklig lyssnare och i nästa steg kunna formulera problem och frågeställningar och diskutera fram strategier, metoder och nyttiggörande av resultat, och dessutom komma överens om avgränsningar, tidsplaner och prissättning.

Till detta kan läggas att miljön i Uppsalagruppen också bidrog till att Eva Forsberg fick en sådan bredd som forskare och utvärderare. Inom Uppsalagruppen utvecklades flera av de förhållningssätt och kompetenser som också är framträdande hos Eva.

- **Etik i uppdrag och forskning.** De etiska kraven kring vad det innebar att göra undersökningar som inbegrep människor och verksamheter var ständigt närvarande i samtalen i Uppsalagruppen. En utgångspunkt som Eva alltid betonade var de forskningsetiska principerna för samhällsvetenskaplig forskning. Förutom kraven på öppen och fullständig information, konfidentialitet och samtycke fanns alltid en diskussion om förhållandet till uppdragsgivarna. En lärdom och regel vi bar med oss var att utöver de gängse kraven ta ett långtgående ansvar för alla de konsekvenser våra uppdrag kunde föra med sig.
- **Kunskap, respekt, förståelse – och distans.** Möten och kontakter med många människor med olika former av ansvar och delaktighet i skola och kommunal förvaltning bidrog till en djupare förståelse för de villkor som elever, föräldrar, lärare, rektorer, skolchefer och politiker lever under. Erfarenheter som grundades i förhållningssätt byggda på respekt och förståelse. I avhandlingen hänvisar Eva till Gilje & Grimens (1993) mo-

raliska imperativ om respekten för människors uppfattningar och vikten av att på djupet förstå dem som förnuftiga. Närhet och empati ger möjligheter till ett informellt och reellt tillträde till data. Men lika viktigt är att kunna bidra med utsikt genom distans till det nära.

- **Att främja och vara till nytta.** Nyttospekten av utvärderingar och forskningsprojekt är naturligtvis svårångade begrepp och dess materiella uttryck är en ständigt pågående diskussion. Möjligen kan marknadslogiken här få bidra till ett sådant avgörande. De utvärderingar (eller forskningsprojekt) som detta gällde var genomgående mycket uppskattade i fråga om hur de gjordes, vilka som involverades, vad de ledde till för resultat och analyser och hur de kommunicerades till alla berörda. Arbetet var till nytta. Nyttan var också ömsesidig. Uppdragen erbjöd ett lärande och skapade djupa insikter i olika delar och lager i skola och förvaltning. Och inte minst bidrog det med empiri och frågeställningar till Evas avhandlingsarbete.

Tiden i Uppsalagruppen fungerade för oss som verkade inom gruppen som en oerhört värdefull metodkurs. Men det handlade också om levda erfarenheter i olika uppdrag där genomförande och framgång hela tiden byggde på samverkan och samspråk.

Referenser

- Berg, Gunnar (1990). Skolledning och professionellt skolledarskap: perspektiv på skolledares uppgifter och funktioner. *Pedagogisk forskning i Uppsala*, 92. Uppsala: Uppsala universitet.
- Berg, Gunnar (1995). Skolkultur, lärare och skolledare: slutrapport från en sexårig forskartjänst med inriktning på "skolledningsfunktionen". *Pedagogisk forskning i Uppsala*, 118. Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Forsberg, Eva (2000). Elevinflytandets många ansikten. Doktorsavhandling. *Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education*, 93. Uppsala universitet.
- Forsberg, Eva (1999). Elevers reflektioner över skolan i ett didaktiskt perspektiv. En delrapport från utvärderingen av projektet "Skola 2000". Uppsala: Uppsalagruppen.
- Forsberg, Eva (1998). Skolans signalsystem: elevers redovisningar och lärares kunskapskontroller. En delrapport från utvärderingen av projektet "Skola 2000". Uppsala: Uppsalagruppen.
- Forsberg, Eva (1997). Undervisningsprocessen i ett didaktiskt ledarskapsperspektiv: En delrapport från utvärderingen av projektet Skola 2000. Uppsala: Uppsalagruppen.
- Forsberg, Eva (1995). Arbetslagets möjligheter och begränsningar: en delrapport från utvärderingen av projektet Skola 2000. *Arbetsrapporter från Pedagogiska institutionen* 193. Uppsala: Uppsala universitet.
- Forsberg, Eva (1994). Elevinflytande i ett didaktiskt perspektiv. En observationsstudie inom matematik. *Arbetsrapporter från Pedagogiska institutionen*, 188. Uppsala: Uppsala universitet.

- Forsberg, Eva (1993). Verksamhetsideal och skolverklighet. En processutvärdering av projektet Skola 2000. En rapport från SLAV-projektet. *Arbetsrapporter från Pedagogiska institutionen, 180*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Forsberg, Eva (1992a). Elevinflytande eller vanmakt? En rapport från SLAV-projektet. *Arbetsrapporter från Pedagogiska institutionen, 170*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Forsberg, Eva (1992a). Skola 2000 – En skola för framtiden? Särtryck.
- Forsberg, Eva (1991). Omsorg – en förtroendefråga för skollidare: En empirisk delrapport från SLAV-projektet. *Arbetsrapporter från Pedagogiska institutionen, 167*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Forsberg, Eva (1990). Elevers förtroende för skollidare. En rapport från SLAV-projektet. *Arbetsrapporter från Pedagogiska institutionen, 157*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Gilje, Nils & Grimen, Harald (1993). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Daidalos.
- Lindensjö, Bo & Lundgren, Ulf P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS förlag.
- Lundquist, Lennart (1992). *Förvaltning, stat och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Peirce, C. S. (1990). *Pragmatism och kosmologi*. Valda uppsatser i översättning av Richard Matz och med inledning av Margareta Bertilsson och Peder Voetman Christiansen. Göteborg: Daidalos.
- Petersson, Olof (1987). *Maktbegreppet*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Program för samverkan*. Uppsala universitet i dialog med det omgivande samhället. Dnr UFV 2008/1615. Uppsala universitet.
- Wallin, Erik (2000). Skola 2000. Nu!: en helhetssyn på pedagogik, arbetsorganisation och fysisk miljö. Stockholm: Rådet för arbetslivsforskning.

En tankestil och dess gränser – Exemplifierat genom en räknande häst, en talande papegoja och en teckenspråkstalande schimpans

Daniel Pettersson

I slutet av 1800-talet och början av 1900-talet fanns ett stort intresse för om djur, precis som vi människor, kunde förstås som intelligenta. Denna diskussion hade till stor del sitt ursprung i Charles Darwins publikationer vari evolutionen som utvecklingsteori presenterades. Utifrån tankarna om evolution diskuterades hur man skulle kunna tänka kring perception, fattningsförmåga och intelligens och om de som fenomen också uppvisar en variant parallell till den av evolutionsteorin presenterade indelningen i utvecklingsstadier. Det blev helt enkelt en fråga om var gränsen gick mellan djurens och människans förstånd och tänkande. Kunde man anse att en organism innehar en så pass hög fattningsförmåga att det skulle kunna definieras som intelligens, eller var intelligens något som var unikt för människan.

När jag nu kommer att diskutera hur denna gränsdragning mellan människa och djur historiskt har förståtts försöker jag inta en resonerande position och utgå från att intelligens som företeelse inte är något faktiskt existerande utan att det precis som så mycket annat i vår värld är att betrakta som en social konstruktion som uppfattats och konstruerats som reell genom diskussioner, observationer och konstruktioner av olika test vilka alltid är föränderliga, rörliga, satta under diskussion och därigenom också fullt möjliga att problematisera som fenomen.

Meritokrati som fundament för en tankestil

I en tidigare studie av Eva Forsberg och undertecknad (Forsberg & Pettersson, 2015) studerar vi hur en grundläggande tankestil (Fleck, 1997) om meritokrati växer fram under 1800-talet och utvecklas vidare under 1900-talet till ett mer eller mindre allomfattande tankekollektiv vilket kom att fungera som en styrande princip för samhällelig organisering. Vi konstaterade att meritokrati kan ses som en grundläggande tankestil för modernitetens läroplanskoder. Begreppet meritokrati brukar normalt tillskrivas den brittiske sociologen Michael Young och boken *The Rise of the Meritocracy* från 1958. Meritokrati som begrepp hade dock redan två år tidigare använts i en artikel av

Alex Fox där han diskuterade institutioner och ideologier som reproducerar och legitimerar social stratifiering (Littler, 2013). I Fox beskrivning av meritokrati är det 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 av de kopplingar som finns mellan utbildning, meriter och samhällseliga fördelar av olika slag. Detta ideal förutsätter bland annat olika mätinstrument för reliabla och valida omdömen i samband med differentiering, som ett sätt att legitimera meritokratiska urvalsprocesser. Under 1800-talets slut och början av 1900-talet uppkommer olika former av intelligens- och kunskapsmätningar, kopplade till specifika uppfattningar om vad intelligens och kunskaper är vilket möjliggör en diskussion om var den mänskliga intelligensens gränser faktiskt går.

Tanken om meritokrati är inte unik för det moderna samhället. Även tidigare har avvägningar gjorts mellan olika former av meriter, senioritet och börd som grund för urval av individer till olika samhällseliga positioner och utbildningar (Neves, 2000). Men det som sker i en övergång till moderniteten och den samhällsordning som växer fram ur upplysningen är att meritokrati sammankopplas med tankar om jämlikhet och individers rättigheter. I det framväxande moderna samhället kunde inte längre olikheter i livschanser legitimeras med hänvisning till börd eller rang. Relationen mellan individ och samhälle behövde på så sätt skrivas om och utbildning fick därmed en fundamental roll som samhällsinstitution. Legitimiteten för urval bars upp av stadfästa uppfattningar om intelligens och innehavande av kunskaper. Övergången till meritokratiska urvalsprinciper motiverades med hänvisning till jämlikhet i chanser. Individer med samma begåvning/talang och vilja att använda dem skulle enligt den meritokratiska tankestilen ha samma livschanser. Därför kom olika typer av mätningar av kunskaper och personlighetsdrag att utvecklas till instrument för att i enlighet med en jämlikhetssträvande meritokratisk tankestil etablera säkra och tillförlitliga gränser för vilka som gavs chansen och vilka som lämnades utanför (Forsberg & Pettersson, 2015).

Meritokratins legitimitet studerat från ett annat håll

De intelligenstest som uppkommit som svar på ett meritokratiskt ideal har vanligtvis diskuterats utifrån ett perspektiv om vilka som väljs ut och vilka som lämnas utanför. Dessa diskussioner har i regel handlat om människors intelligens, men har implicit tangerat frågan om intelligensens gränser. Jag menar därför att det är viktigt att studera var man i olika tider dragit gränsen mellan människa och andra djur, vad gäller t.ex. om vi vill förstå när olika former av fattningsförmågor börjar uppfattas på ett sådant sätt att de definieras som en form av intelligens. Gränsen är viktig att uppmärksamma i relation till den meritokratiska tankestilen eftersom det finns vissa inneboende

föreställningar sammankopplade med denna gräns som handlar om hur ett rådande tankekollektiv uppfattar vad som kan betecknas som mänskligt och vad som kan betecknas vara ett beteende eller en fattningsförmåga tillhörande djurvärlden. På så sätt kan det sägas att gränsen utgör en definition inom tankekollektivet för vad som uppfattas som mänskliga och därmed intelligenta förmågor och vad som anses vara förmågor tillhörande djurlivet.

Intelligenstester beskrivs vanligtvis som viktiga i relation till framväxten av en massutbildning (se t.ex. Lundahl, 2006; Axelsson, 2007; Rören, 2007). Inom svensk utbildningsvetenskaplig forskning har studier av hur intelligens- och kunskapstester växer fram och kommer till Sverige för att lösa utbildningspolitiska problem varit det vanligaste sättet att beskriva denna utveckling. Man har helt enkelt angripit problemet från ett organisatoriskt perspektiv – hur har man i olika tider gjort för att kunna mäta vilka elever som klarar av utbildningen och vilka som innehar rätt egenskaper och kunskaper för att gå vidare till den högre utbildningen? Vad som vanligtvis inte uppmärksammats på samma sätt är den diskussion som handlat om gränsdragningen mellan de sämst presterande individerna och mellan djuren, ett gränssättande som ytterst handlade om särskiljandet mellan det mänskliga och det animalistiska. Ett sådant resonemang som började bli populärt på 1800-talet grundade sig i flera diskussioner som samvarierade. För det första fanns det från religiöst håll ett intresse av att särskilja människan som den främsta av Guds skapelser, för det andra fanns det intresse hos evolutionsbiologer av att särskilja människan från övriga djur genom att visa på människan som evolutionens ”krona” och för det tredje fanns det ett legitimitetssträvande i det framväxande meritokratiska samhället.

Utifrån en historisk beskrivning av hur intelligensmätningar uppkommer och ges spridning redogör jag därefter för en inomvetenskaplig diskussion gällande studier av fattningsförmågor hos djur. Jag lyfter då även fram några konkreta exempel på djur som ansågs ha en så pass hög fattningsförmåga att det diskuterades i termer av intelligens. Diskussionen om djurs intelligens kan naturligtvis i sammanhanget te sig kuriöst eller perifert, men likväl finns det anledning att studera den, då den bidrar till att åskådliggöra spännvidden i de innehållsmässiga föreställningar som ryms i en meritokratisk tankestil. Diskussionen om djurs intelligens har utmanat men också varit medskapande i gränssättningen inom ett rådande tankekollektiv: Den ger på så sätt en uppfattning om var tankestilens yttre gränser går.

Intelligenstest och en tankestils legitimitet

Den frankofona traditionen

Den franske statistikern och genetikern Francis Galton (1822–1911) brukar anges som en förgrundsgestalt vad gäller att sprida synen på människan som mätbar och beroende av arv (se t.ex. Axelsson, 2007). I Galtons mycket spridda bok *Hereditary Genius* (Galton, 1892) framkommer det att Galton på inga sätt är först med att hävda att förmågor är ärftliga, men däremot är hans användande av statistik vid tidpunkten i det närmaste unikt genom att han introducerar lagen om avvikelser från medeltalet. Galton hävdade att precis som det går att räkna ut medellängden på en befolkning så går det också att räkna ut den genomsnittliga begåvningen. Det han dock saknade var ett mätinstrument som kunde anses tillförlitligt, men genom observationer av hjärnans storlek och mätningar av skallomfång fann han variationer vilka han ansåg kunde tolkas som skillnader i begåvning (Axelsson, 2007). Galton använde den av matematikern Carl Friedrich Gauss framarbetade normalfördelningskurvan för att kunna visa på skillnader i det han menade var kroppsliga uttryck för skillnader i intelligens.

Galton var vid slutet av 1800-talet inte ensam om att uppmärksamma intelligensen. Inom den experimentella psykologin spreds intresset för intelligensforskning snabbt där man sökte finna de allmänna lagar som ansågs behärska själslivet (se t.ex. hur den svenske professorn Siegvald, 1928 för ett resonemang kring dessa frågor). Inom den experimentella psykologin kom det därför att skapas en rad olika mätinstrument för att mäta intelligensen, men störst genomslag fick det intelligenstest som utvecklades av fransmannen Alfred Binet (1857–1911) tillsammans med kollegor och som byggde vidare på en föreställning om att det var fullt möjligt att kvantifiera olika psykologiska fenomen (Gould, 1983).

Binet och hans kollegor kritiserade bland andra Galton då de menade att intelligens i sig var alltför komplext för att kunna mätas med sensoriska och motoriska mått. Kritiken grundade sig i en uppfattning om att det var individens inre och inte yttre förmågor som var avgörande för intelligensen. För att mäta dessa krävdes nya mätinstrument. Några år in på 1900-talet hade Binet tillsammans med sin kollega Theophile Simon utvecklat en metod där de menade sig kunna fastställa ett barns mentala ålder. Det som framfördes som en framgångsfaktor med proven var att de var åldersanpassade och stegrades i svårighetsgrad och att de på ett snabbt och enkelt sätt därför kunde mäta intelligens. Ibland tillskrivs Binet felaktigt begreppet intelligenskvot. Begreppet formulerades dock först år 1912 av den tyske psykologen William Stern och innebar att han kombinerade ett barns mentala ålder med den kronologiska för att på så sätt få fram intelligenskvoten. Användandet av intelligenskvoten, under förkortningen IQ, kom sedan att bli en allmänt spridd metod för att numeriskt bestämma en individs intelligens (Axelsson, 2007).

Den anglo-saxiska traditionen

Parallellt med att Alfred Binet utvecklade intelligenstest i Frankrike pågick en utveckling i de anglo-saxiska länderna där en av centralgestalterna var psykologen och statistikern Charles Spearman (1863–1945). År 1904 hade Spearman utvecklat ett test som han menade kunde mäta intelligensen. Han kallade denna enhet för *g*, vilket enligt honom var ett koncentrat av ett komplicerat system i en enda mätpunkt. Spearman var övertygad om att han funnit en enhet som låg bakom all kognitiv förmåga (Gould, 1983). Det fördelaktiga med denna enhet, enligt Spearman, var att den kunde rangordna individer på en linjär skala av intellektuell förmåga – alltså intelligens. Samtida med Spearman var Karl Pearson (1857–1936) som före Spearmans test utvecklade den så kallade faktoranalysen, men ännu inte använt det på psykologiska problem. Han kom senare att utveckla även det som kom att kallas korrelationskoefficienten. Dessa båda upptäckter kom att för lång tid framåt forma tankestilen om intelligens genom att det ansågs finnas en korrelation mellan intelligens och ålder. På så sätt kom uttalanden som att en individ var till åldern vuxen men hade ett förstånd som en treåring att bli legio. Bristande intelligens kom att uttryckas som avvikelser i år räknat, och likaså kom barnet i den rådande tankestilen att tolkas som en individ med lägre intelligens och i behov av utveckling genom skolning och bildning, vilket i sin tur legitimerade behovet av utbildning i en tid där intelligens börjat tolkas som viktig för både individernas och samhällets utveckling.

Intelligenstest i meritokratins tjänst

Genom framväxten av intelligenstester uppkommer en praktik av att mäta individer för att i god meritokratisk anda hjälpa till att avgöra vilka som är lämpade för vissa positioner i samhället, men inte för andra. Praktiken drevs på av en meritokratisk tankestil enligt vilken det var tvunget att finnas reliabla och valida mått för vilka som borde ges en längre utbildning och därmed få mer fördelaktiga livschanser. Men intelligens- och kunskapstester användes inte bara på detta sätt. Testerna användes också i slutet av 1800-talet och början av 1900-talet för att avgöra vilka individerna med lägre fattningsförmåga var, vilka som skulle sättas i särskilda skolformer eller alternativt institutionaliseras. Kring dessa frågor finns det flera större studier (se för en svensk kontext t.ex. Axelsson, 2007; Rören, 2007). Sällan behandlas dock som sagt i utbildningsvetenskapliga sammanhang de tidiga 1900-talsdiskussioner som handlade om djurs eventuella intelligens. Jag ska nu i texten skissartat beskriva några av de historiska diskussioner som förekommit kring detta fenomen och sedan visa hur fenomenet i en eller annan form funnits kvar som ett specifikt forskningsintresse ända fram i våra dagar och hur slutsatser och frågeställningar relaterade till detta fält även getts återverkningar på andra pedagogiska frågor.

Uppfattningar om djurs medvetande och fattningsförmåga

I slutet av 1800-talet och början av 1900-talet var frågan om djurs medvetande en bred och flitigt förekommande diskussion framförallt bland psykologer. Den centrala frågan var om djur hade ett medvetande och i så fall på vilket sätt det liknade eller skilde sig från det mänskliga medvetandet. Det var svårt för psykologerna att studera detta eftersom det inte fanns några särskilda metoder att studera djurs medvetande på. Man tvingades låna idéer och psykologiska test avsedda för människor. Under denna tid fanns inom vetenskapen tre olika synsätt på hur djurs medvetande kunde vara beskaffat. Alla tre synsätten hade vuxit fram ur äldre historiska traditioner (följande beskrivning baserar sig på Oscar Pfungst bok *Clever Hans (The Horse of Mr. Von Osten) A contribution to experimental animal and human psychology* i engelsk översättning från 1911).

Enligt det första synsättet kunde djurs medvetande endast befinna sig på en väldigt låg nivå och därför ansåg man att det fanns avsevärda kvalitativa skillnader mellan djur och människor. Företrädare för denna position menade att djur med största sannolikhet kunde inneha minnen av händelser vilka djuren hade möjlighet att associera i en rad kombinationer. Dessa minnen sades primärt handla om känslor av obehag/smärta eller välbehag vilka i sin tur styrde observerbara beteenden. Djurens förmåga till minne gav dem möjligheten att faktiskt lära genom erfarenhet, men lärandet i sig byggde enligt denna position inte på ett tänkande utan baserades på känslor och framförallt ett inövat beteende för att undvika obehag/smärta. Det som hävdas av denna grups företrädare var därför att allt beteende hos djur som kan framstå som någon form av intelligens i själva verket bara handlar om inövad betingning, eftersom djur saknar all förmåga att skapa koncept, göra välgrundade omdömen eller dra slutsatser. Denna uppfattning om djur som kvalitativt mycket lägre stående än människan formulerades ursprungligen av Aristoteles och andra antika grekiska tänkare och blev sedan den allmänt rådande inom kristenheten under en lång tid.

Under 1600-talet kom en alternativ syn på djurs medvetande att introduceras av Descartes och hans efterföljare. Enligt detta synsätt hade djur överhuvudtaget inte förmåga till medvetenhet eller någon form av abstrakt tänkande. De gick till och med så långt att företrädare för denna position hävdade att djur även saknade alla former av psykiskt liv. På så sätt reducerades djur till att endast agera vid direkt stimuli. Descartes syn på djur kom dock bara att vara dominerande under en ganska kort tid och de flesta av hans efterföljare inom filosofin såsom till exempel Kant, Locke och Schopenhauer kom att åter närma sig den aristoteliska synen på djurs medvetande och känsloliv.

Den tredje uppfattningen kring djurs medvetande hävdade att det inte fanns några väsentliga skillnader mellan djurs och människors medvetande

annat än vad det gäller graden av medvetande. Det är denna uppfattning som ligger bakom mycket av den forskning som kom att bedrivas kring djurs intelligens och hur deras intelligens står sig i relation till den mänskliga. Under 1800-talets slut och i början av 1900-talet fanns det därför två motsatta strävanden inom den forskning som studerade djurs medvetande. Dels de som strävade efter att i möjligaste mån visa på kvalitativa skillnader mellan djur och människa, dels de som strävade efter att visa på likheter även om de i sak inte ifrågasatte stora kvantitativa skillnader vad det gällde graden av medvetande.

Jag kommer nu genom tre konkreta exempel på intelligenstest av djur – ett historiskt och två mer samtida – att översiktligt belysa några av de diskussioner som förts om en så kallad intelligens hos djur och sedan visa hur detta kan länkas till ett antal hypoteser och uppfattningar om vad den pedagogiska kontexten betyder för vad en människa eller ett djur lär sig eller visar upp för kunskaper. Avslutningsvis diskuterar jag hur denna gränsdragningsproblematik – frågan om gränsen mellan djurs och människors intelligens – påverkar det meritokratiska tänkandets legitimitet.

Exemplifieringar av djurs studerade intelligens

Den räknande hästen Hans

Ett av de tidiga mer kända exemplen om djurs intelligens utgör fenomenet *Der Kluge Hans* – den kloke Hans. Hans var en häst ägd av matematikläraren Wilhelm von Osten som hävdades vara tränad att utföra addition, subtraktion, att utföra addition, subtraktion, multiplikation och division av matematiskatal, men också kunde arbeta med bråk, klockan, kalendrar, skilja på musikaliska toner, samt läsa, stava och förstå tyska. Von Osten och hans häst turnerade runt i de tyskspråkiga länderna i Europa där von Osten ställde frågor vilka Hans besvarade genom att stampa med sin hov. Frågorna kunde ställas både muntligt och skriftligt. Så vitt man vet tog aldrig von Osten betalt för att visa upp Hans, utan han gjorde detta för att han så starkt trodde på att även djur hade intelligens. Han såg sina experiment som bevis på det riktiga i den egna hypotesen. För en internationell publik blev Hans känd genom en artikel som publicerades i *the New York Times* år 1904. Artikeln kom att innebära ett uppsving för frågan om djur innehar en intelligens eller inte, vilket i sin tur ledde till ett flertal andra vetenskapliga diskussioner. Von Osten dog 1909 och efter det kom Hans att tillhöra ett flertal olika ägare, men kunskapen om vad som sedan hände med hästen är begränsade. Förmodligen användes Hans till militära uppgifter under första världskriget, men hästens öde efter 1916 är och förblir okänt.

Som ett resultat av den stora uppmärksamhet som Hans rön te tillatte det tyska utbildningsministeriet en speciell kommission för att utreda von Ostens

vetenskapliga anspråk att också djur hade en ansevärd intelligens. Filosofen och psykologen Carl Stumpf (1848–1936) fick i uppdrag att formera en kommission vilken kom att bestå av 13 personer. I kommissionen ingick bland annat en veterinär, en cirkusdirektör, en kavalleriofficer, ett antal skol-lärare och direktören för Berlin Zoo. I september 1904 slog kommissionen fast att det inte fanns några oegentligheter inblandade i Hans besvarande av frågorna. Kommissionens arbete kom att uppmärksammas av en flertal forskare varav Oskar Pfungst (1874–1933), en tysk biolog och psykolog inriktad på komparationer, kom med det viktigaste vetenskapliga bidraget i relation till fenomenet *Der Kluge Hans*. Genom att återupprepa testet och laborera med förutsättningarna fann han att Hans kunde svara rätt på frågorna även om von Osten själv inte ställde frågorna, men att hästen bara kunde svara rätt på frågorna om frågeställaren själv visste svaret på frågan samtidigt som hästen kunde se frågeställaren. Pfungst fann att Hans svarade rätt på 89 procent av frågorna om von Osten själv visste svaret, men att hästen bara svarade rätt på sex procent av frågorna när von Osten inte visste svaret (Pfungst, 1911).

Utifrån detta resultat gick Pfungst vidare och började studera hur frågeställaren agerade när han ställde frågorna till hästen. Han fann att frågeställaren genom sitt agerande byggde upp ett specifikt kroppsligt- och ansiktsuttryck, vilket förändrades när hästen genom sitt stampande med hoven kommit till det rätta svaret. Hästen läste av detta och slutade då stampa med sin hov, vilket av åskådare, men också av von Osten, uppfattades som att Hans kunde lösa enklare matematiska problem. Genom detta resultat började Pfungst att intressera sig för dessa kroppsspråkliga kommunikationssystem. Han genomförde senare studier på sig själv där han lät frågeställare ställa frågor till honom som han inte visste svaret på, men som var kända av frågeställaren, där han genom slag med handen skulle besvara frågorna. I dessa experiment lyckades Pfungst svara rätt på 90 procent av frågorna. Trots att Pfungst genom sina experiment ganska tydligt visade att Hans inte alls hade förmågan att lösa matematiska problem, utan snarare förmågan att läsa av frågeställarnas förväntningar signalerade genom kroppsspråkliga uttryck, accepterade von Osten aldrig dessa resultat. Han fortsatte resa runt med Hans och visa upp hästens så kallade förmåga att lösa enklare matematiska problem som ett bevis på att den hade vad han kallade en viss intelligens.

Pfungst hade genom sina test gjort en för vetenskapen ytterst viktig iakttagelse. Även om han gjorde mesta möjliga för att begränsa påverkansfaktorerna för Hans vid ställandet av frågor så kunde han aldrig bortse från de så kallade förväntanseffekterna så länge som Hans såg den som ställde frågorna. Resultatet kom att få en stor betydelse för hur man därför ansåg att frågor borde ställas i experimentella sammanhang för att undvika så kallade förväntanseffekter. Risker för den så kallade kloke Hans-effekten är en stark anledning till att till exempel jämförande psykologer normalt testar djur under isolerade förhållanden där interaktion mellan den studerade och den stu-

derande i möjligaste mån undviks. Detta skapar dock flera problem då många av de mest intressanta kognitionsfenomenen hos djur endast kan studeras i ett socialt sammanhang som bygger på en relation mellan djuret och dess tränare, likt fallet med den kloke Hans.

Den talande papegojan Alex

Ett annat sådant fall som byggde på just interaktion mellan ett djur och en tränare är det mera nutida exemplet med papegojan Alex (1976–2007). Alex tränades av Irene Pepperberg och utgör ett av de mest kända exemplen där djurs intelligens prövas och diskuteras. I sina studier av hur *Alex* använder språk finner Pepperberg att papegojan har ett rikt och differentierat språk, fullt likvärdigt med en femåring och att papegojans känsloliv var fullt jämförbart med en tvååring (Pepperberg, 2008). Innan Pepperberg påbörjade sitt arbete med Alex var det en allmänt spridd uppfattning att endast större primater kunde inneha någon form av förmåga att hantera komplexa problem relaterade till språk och förståelse. I det avseendet menades fåglar endast kunna härma och efterapa ljud, men Pepperbergs forskningsresultat skapade en debatt om att också fåglar hade förmågan till intellektuella överväganden på en ytterst basal nivå. Pepperberg hävdade att papegojan Alex befann sig på en nivå fullt jämförbar med till exempel större apor eller delfiner (Pepperberg, 1998).

Pepperberg var i sina beskrivningar av Alex kunskaper ganska försiktig och hävdade att papegojan inte kunde ägna sig åt tvåvägskommunikation, men likafullt kunde namnge 50 olika objekt, ange kvantiteter upp till sex objekt, skilja mellan sju olika färger och fem olika former. Likaså uppvisade papegojan förståelse för begrepp som *större*, *mindre*, *samma* och *olika*. I slutet av livet hade Alex en vokabulär som bestod av mer än 100 ord. Ett av de mer häpnadsväckande resultaten i Pepperbergs arbete är att Alex vid ett tillfälle när han skulle beskriva färgen på olika objekt, genom att upprepa sitt eget namn, ansågs fråga vilken färg han själv hade. Efter att ha frågat sex gånger och fått svaret grå så lärde sig papegojan att i denna övning säga grå när namnet Alex nämndes. På så sätt blev Alex den första, och enda (?), icke-mänskliga varelsen att ställa en observerad existentiell fråga. Förvisso torde det i det närmaste vara omöjligt att avgöra om det verkligen var en existentiell fråga eller en ren slump, men det intressanta i denna redogörelse är att exemplet använts i diskussioner om huruvida också djur kan reflektera existentiellt. Naturligtvis har Pepperbergs forskning även kritiserats vid ett flertal tillfällen, vanligen med liknande argument som de som riktats mot fenomenet den kloke Hans (se bl.a. Smith, 1999).

Den teckenspråkstalande schimpansen Washoe

Ett annat känt exempel är schimpansen *Washoe* (1965–2007) som sägs vara den första schimpans som lärdes upp till att kunna kommunicera med hjälp av tecken (Gardner, Garner & Van Cantfort, 1989). Teckensystemet som användes var *American Sign Language*, ASL, och det sas att Washoe innan sin död behärskade inte mindre än 350 tecken. Washoe kom att fostras i en miljö som anpassades i största möjligaste mån till att likna ett mänskligt barns uppväxt, i syfte att tillfredsställa hennes behov av närhet. Under hela uppväxten kommunicerade forskarna och apan bara med tecken, för att på så sätt i möjligaste mån efterlikna de då rådande rekommendationerna för hur man lär barn att kommunicera med ASL. Redan i början av projektet kunde det konstateras att Washoe inte bara lärde sig tecken vid direkt instruktion utan också genom att observera andras teckenkommunikation. Likaså kunde det observeras att Washoe efter ett tag kunde kombinera flera olika tecken för att förklara ett fenomen hon själv saknade ett särskilt tecken för.

Vid ett experiment när man höll upp en spegel framför apan och frågade vad hon såg visade hon tecken för att det var *Washoe* hon såg i spegeln. Detta ansågs vara ett bevis på att apor kan inneha en form av självuppfattning. En intressant utlöpare av denna upptäckt att de större aporna (schimpanser, orangutanger och gorillor) innehar någon form av självuppfattning var *the Great Ape Project* iscensatt under år 1993 vilket syftar till att inkludera primater under det lagstadgade moraliska skydd som hittills bara omfattar människor. Att se dessa apor som egendom skulle på så sätt bli olagligt, då de istället enligt projektets mål borde beskrivas utifrån en kategorisering som personer. Även om *the Great Ape Project* är kuriöst så visar det på att det faktiskt finns de som utmanar den nedre gränsen av intelligens som av hävd skiljer människa och djur åt, eller som åtminstone menar att denna gräns inte är helt självklar när den baseras på kognitivt tänkande eller intelligens.

Utöver dessa exempel finns det ett flertal andra djur som tränats och sägs uppvisa kognitiva förmågor. Andra exempel är *Beautiful Jim Key* en häst som gjorde stor succé under början av 1900-talet i USA med samma uppvisade förmågor som Hans, *Betsy*, en Border collie som sägs ha en vokabulär på mer än 340 ord, och *Koko* en gorilla som sägs förstå mer än 1000 tecken. Det har följaktligen i historien funnits ett intresse av att studera djurs kognitiva förmågor, vilket ibland helt gått över styr. Ett exempel på det senare var den i Nazi-Tyskland existerande skolan *Hundesprechschule Asra* som var en speciell skola där man försökte lära hundar att tala (Bondeson, 2011). I relation till diskussioner om djurs intelligens återkommer vanligtvis argumenten om kloke Hans effekter vilket gjort att resultaten inom forskarsamhället har haft svårt att få acceptans, även om de i media ofta framställs som epokgörande (se bl.a. Smith, 1999).

Pygmalioneffekter, Rosenthaleffekter och andra effekter

I relation till den kloke Hans finns det alltså ett flertal diskussioner som berör svårigheterna med att mäta djurs kognition. Av särskilt pedagogiskt intresse är den effekt som rör förväntningars betydelse för resultatet, eller elevers förmåga att svara rätt på frågor. Inom psykologi och pedagogik diskuteras detta vanligtvis under benämningarna Pygmalion- eller Rosenthaleffekten.

Pygmalioneffekten har namngivits utifrån en pjäs skriven av den irländske nobelpristagaren i litteratur, George Bernard Shaw (1856–1950). Pygmalion sattes första gången upp som teaterföreställning 1912. Namnet Pygmalion kommer från den grekiska mytologin där Pygmalion var en skulptör som sades bli förälskad i statyn han mejslade fram. I Shaws tappning blir Pygmalion gestaltad av professorn i fonetik Henry Higgins som tar sig an blomsterflickan Eliza Doolittle och menar att han genom språkträning kan förvandlas henne till en societetsdam (Shaw, 1912). Precis som i den antika myten blir Higgins förälskad i sin skapelse, men han lyckas inte vinna Elizas hjärta, och i slutet av pjäsen lämnar hon Higgins för att inleda ett liv med en annan man. Shaws pjäs är kanske idag mest känd genom musikalen *My Fair Lady* av Frederick Loewe and Alan Jay Lerner, vilken filmades 1964 med Audrey Hepburn i den ledande rollen som Eliza. I Sverige är kanske musikalen mest känd för Jarl Kullens gestaltning av professor Higgins i två uppsättningar. Första gången på Oscarsteatern 1959–61 och en andra gång på samma teater 1977.

Pygmalioneffekten förklarar ett fenomen som handlar om att ju högre förväntningar du har på individer, ju bättre lyckas de. Parallellt med detta kan man därför också prata om det som brukar benämnas Golem-effekten, vilket är det omvända: Ju lägre förväntningar du har på individer, eller som individer har på sig själv, ju sämre presterar de. Termen Golem har sitt ursprung i den östeuropeiska judendomens (askenasiska) mytologi. Golem var en gigantisk lerfigur som enligt legenden gavs liv av Rabbi Loew (1520–1609) i Prag. Golem skapades för att skydda judarna i Prag, men allteftersom blev Golem alltmer korrupt och våldsam och tillslut var man tvungna att förstöra den levande lerjätten. Nobelpristagaren Isaac Bashevis Singer (1982) har gestaltat denna mytologi i en av sina böcker betitlad *Jätten Golem*. Effekten gavs av utbildningsforskarna Babad, Inbar och Rosenthal namnet Golem 1982 då de fann att samhällsvetenskapliga forskare och lärare i alltför hög grad var upptagna med de negativa effekterna i visst beteende vilket enligt Babad et al skapade självuppfyllande profetior (Babad, Inbar & Rosenthal, 1982). Genom att lärare i alltför hög grad fokuserade på det negativa hos en elev kunde detta leda till en självuppfyllande profetia, vilket då fick negativa konsekvenser för eleverna. Pygmalioneffekten innebär dock det omvända: Genom att fokusera på positiva förväntningar kan man höja elevernas resultat.

I studien *Pygmalion in the classroom* (Rosenthal & Jacobson, 1968) visas det att om lärare tror att deras elever ska prestera goda resultat så leder det till förbättrade elevresultat. Undersökningen hade genomförts genom att lärarna i början av ett läsår fått preparerad information om elevers intelligenskvot. I slutet av läsåret visade det sig att de elever som av lärarna uppfattats som mer intelligenta uppvisade bättre resultat jämfört med de som lärarna trodde var mindre intelligenta. Testet ledde alltså till slutsatsen att lärares tilltro till eleverna har stor inverkan på elevers resultat. Denna effekt kom inom den psykologiska och pedagogiska litteraturen att beskrivas som en så kallad Rosenthaleffekt. Effekten har även studerats utifrån det omvända perspektivet – hur påverkar elevernas uppfattningar om lärares kompetens de egna resultaten? Vissa positiva effekter har i studier noterats i de fall eleverna har en god tilltro till lärarens kompetens (Feldman & Prohaska, 1979).

Ett annat mycket känt och omdiskuterat exempel på förväntanseffekter är det kontroversiella experimentet genomfört av Jane Elliott (1933–) gällande blåögdhet/brunögdhet. Eleverna preparerades med information om att blåögda eller brunögda barn har högre kunskaper, alternativt lägre kunskaper, i relation till ett matematiktest hon gav eleverna att utföra. Beroende på informationen som getts kunde skillnader utläsas i testresultaten. Hade läraren sagt att brunögda barn förväntades prestera bättre återspeglades detta också i testet, och om informationen var det omvända återspeglades detta (Williams, 1971). Experimentet visar att också individens egna förväntningar spelar roll för elevens prestationer och resultat.

Legitimitet med suddiga gränser

Vad kan vi då lära av detta? Utifrån den kloke Hans kan vi lära att elevers förmåga att svara rätt påverkas av hur lärare ställer frågorna. Ställs de så att någon form av interaktion sker mellan lärare och elever ökar deras chanser att svara rätt på frågorna. Har vi en hög förväntan på att eleverna ska lyckas ökar också möjligheterna för dem att lyckas utifrån de ovan diskuterade Pygmalion- och Rosenthaleffekterna. Om vi har låga förväntningar ökar risken att de misslyckas, utifrån Golem-effekten. Detta är dock inte de enda lärdomar vi kan dra i klassrummet utifrån psykologiska experiment. Om vi nu ska föra in ytterligare några effekter kan både den så kallade Hawthorne-effekten och Placeboeffekten föras in som förklarande faktorer. Hawthorne-effekten innebär i korthet att om man som individ är medveten om att man studeras ökar också chanserna att lyckas. Detta kan till exempel diskuteras i relation till den för några år sedan sända dokusåpan *Klass 9A* som gick på SVT. Programmet gick ut på att man valde ut en klass där eleverna uppnått relativt låga resultat för att sätta in så kallade ”superpedagoger” vilka skulle hjälpa eleverna i klassen till bättre resultat. Utifrån det genomförda experi-

mentet uppstod en relativt ymnig diskussion i media om lärarnas betydelse. De så kallade ”superpedagogerna” uppfattades som sitta inne med de rätta metoderna för att eleverna skulle lyckas. Ingenstans i programmet framkom dock att den så kallade Hawthorne-effekten skulle kunna spela in på resultatet. Likaså skulle den medicinska Placeboeffekten kunna diskuteras i relation till samma SVT produktion. Även om Placebo handlar om medicinska effekter kan ett liknande resonemang föras om att om eleverna får kunskaper om att åtgärder vidtas (alltså som en medicin för problemen, i detta fall undermåliga pedagoger) så ökar också möjligheterna för resultatförbättringar. Inte heller detta diskuteras i programmet. Undervisning är följaktligen en komplicerad process som bygger på interaktion. Exempelen ovan visar hur svårt det är att faktiskt med exakthet veta vad som sker och varför det sker. Enda sättet som pedagoger har att förbättra och förfina sin undervisning är därför genom reflektioner och att ständigt ställa de kritiska frågorna – vad, hur och varför? Görs inte detta kommer pedagogerna garanterat gå i samtliga fallor utan att veta vad som faktiskt sker.

I den här texten har jag genom att föra in resonemang om det meritokratiske samhället visat på ett behov av att införa tillförlitliga test för att kunna differentiera en befolkning på uppfattade legitima grunder. För detta ändamål har intelligens blivit det som inom tanke- och vetenskapen uppfattats som det mest rättvisa att testa. Vanligtvis kommer utbildningsvetenskapliga diskussioner om differentiering av befolkningen och dess legitimering in på intelligenstesterna och deras betydelse. Jag ifrågasätter inte detta fokus, men vill visa att intresset för att antingen studera på vilka grunder urvalet för högre studier sker alternativt hur individer placeras i specialskolor och kategoriseras som utvecklingsstörda kan kompletteras med ytterligare ett perspektiv. Diskursen om intelligens frammanar inte endast gränsdragningsproblem vad gäller variationen mellan människor utan frammanar också en diskussion om gränsdragningen mellan djur och människa. Intelligensforskningen har även inkluderat studier av djur som handlat om att uttröna likheter i kognitiv förmåga mellan människor och djur. Resonemanget är kanske kuriöst, men likväl är det viktigt att se också på de kuriösa inslagen som ett meritokratiskt och mättingsorienterat samhälle frammanar. Det kan konstateras att om mänsklighet kategoriseras utifrån intelligens eller kognitiv förmåga, vilket i det moderna samhället tycks fungera som urvalsgrund, finns det vissa inboende problem kring hur man ska definiera de anmärkningsvärda kognitiva förmågor som vissa djur uppvisar.

Av stort intresse i hela denna diskussion är de som ifrågasatt resultaten och hypoteserna om djurs intelligens. Givetvis är det så att det finns en rad mättekniska problem kopplat till att studera djurs kognition, men vad som blir än tydligare är den utmaning gentemot en rådande tanke- och vetenskapen som det innebär att diskutera djur som innehavare av intelligens. Detta kan naturligtvis tolkas på ett flertal sätt, men åtminstone *en* rimlig tolkning är att de meritokratiske urvalsinstrumenten utmanas och ifrågasätts som legitima om det

visar sig att också djur kan uppvisa intelligens. Det som därför står på spel är dels tankestilen om att vi människor genom en överlägsen intelligens är överordnade djurvärlden, dels legitimiteten i intelligensmätningar som ett bra sätt att kunna kvantifiera människors förmågor och kunskaper med exakthet, särskilt då gränsen mellan människa och djur tidvis står under omförhandling. För även om intelligensdiskussionen i regel varit förbehållen att endast inbegripa människor så kan vi urskilja ett möjligen ökande ifrågasättande av den rådande tankestilen. Idag syns kanske denna gräns främst omförhandlas inom djurrättsrörelsen som argumenterar för att djur innehar både känsloliv och förmåga till kognitivt tänkande. Till exempel har man tagit fasta på den engelske psykologen Richard Ryders tankar om speciesism vilket i korthet innebär att en individ förtrycks utifrån den art den tillhör. Utifrån detta sätt att tänka blir intelligensbegreppet intressant, om det är det som förväntas särskilja oss människor från andra arter. För om det genom studier visas att det inte endast är förbehållet mänskligheten att inneha intelligens ifrågasätts följaktligen också hierarkin människa-djur och på så sätt framstår det som jag inledningsvis beskrev som perifert och kuriöst snarare som ett omvälvande ifrågasättande av en tankestil. Av det skälet är studier av hur gränsen mellan människa och djur som levande och intelligenta varelser förhandlas och omformuleras i högsta grad relevanta.

Referenser

- Axelsson, T (2007) Rätt elev i rätt klass: Skola, begåvning och styrning 1910–1950. Linköpings universitet: Linköping.
- Babad, E Y, Inbar, J & Rosenthal, R (1982) Pygmalion, Galatea, and the Golem: Investigations of biased and unbiased teachers. *Journal of Educational Psychology*. No.74 pp.459–474.
- Bashevis Singer, I (1982) *Jätten Golem*. Brombergs: Stockholm.
- Bondeson, J (2011) *Amazing Dogs: A Cabinet of Canine Curiosities*. Cornell University: New York.
- Feldman, R S & Prohaska, T (1979) The student as Pygmalion: Effect of student expectation on the teacher. *Journal of Educational Psychology* Vol.71 No. 4 pp.485–493.
- Fleck, L (1997) Uppkomsten och utvecklingen av ett vetenskapligt faktum: Inledning till läran om tankestil och tankekollektiv. Brutus Östlings Bokförlag Symposion: Stockholm/Stehag.
- Forsberg, E & Pettersson, D (2015) Meritokratin och jämförande kunskapsmätningar. I Gun-Britt Wärvik, Caroline Runesdotter, Eva Forsberg, Biörn Hasselgren & Fritjof Sahlström (Red.) *Skola Lärare Samhälle: en vänbok till Sverker Lindblad*. Göteborgs universitet: Göteborg.
- Galton, Francis (1892) *Hereditary Genius: An Inquiry into its Laws and Consequences*. Macmillan and company: London and New York.
- Gardner, R A, Garner, B T & Van Cantfort, T E (1989) *Teaching Sign Language to Chimpanzees*. State University of New York Press: New York.
- Gould, Stephen Jay (1983) *Den felmätta människan*. Alba: Stockholm

- Littler, (2013) Meritocracy as Plutocracy: Marketising of “Equality! Under Neoliberalism. *New formations: a journal of culture/theory/politics*. 80–81 s.52–72.
- Lundahl, C (2006) Viljan att veta vad andra vet. Kunskapsbedömning i tidigmodern, modern och senmodern skola. Uppsala universitet: Uppsala.
- 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) s.333–358.
- Pepperberg, I M (1998) Talking with Alex: Logic and speech in parrots. *Scientific American*.
- Pepperberg, I M (2008) Alex and Me: How a Scientist and a Parrot Discovered a Hidden World of Animal Intelligence – and Formed a Deep Bond in the Process. Harper-Collins Publishers: New York.
- Pfungst, O (1911) *Clever Hans (The horse of Mr. Von Osten): A contribution to experimental animal and human psychology* (Översättning C. L. Rahn). Henry Holt: New York. (Originalet publicerades på tyska 1907).
- Rosenthal, R & Jacobson, L (1968) *Pygmalion in the classroom*. Holt, Rinehart & Winston: New York.
- Rören, O (2007) Idioternas tid. Tankestilar inom den tidiga idiotskolan 1840–1872. Stockholms universitet: Stockholm.
- Shaw, G B (1912) *Pygmalion*.
- Siegvald, Herman (1928) Undersökningar rörande det psykiska utvecklingsförloppet hos gossar och flickor under skolåldern III, Arkiv för Psykologi och Pedagogik, Band VII.
- Smith, D (1999) A Thinking Bird or Just Another Birdbrain? *New York Times*. (1999-10-9)
- Williams, P (1971) *A Class Divided*. Doubleday: New York.

Om nyttan av forskning i pedagogik – Några reflektioner

Ulf P. Lundgren¹

Om en elev frågar en lärare om varför man skall lära sig just detta avsnitt, eller denna frågeställning, eller denna text, blir svaret med största sannolikhet att det är nyttigt. Vi lever i en tid där kunskapens värde är dess nytta. Men vet vi vilka kunskaper som är nyttiga och för vad och för vem?

Låt mig gå tillbaka till mitten av 1800-talet. Den 18 juni 1842 undertecknade Carl XIV Johan ”med Guds Nåde, Sweriges, Norriges, Göthes och Wendes Konung”, beslutet om en lagstadgad folkskola. Den första paragrafen i stadgan inleds med: ”*I varje stadsförsamling och varje socken på landet bör finnas minst en, helst fast, skola med vederbörligen godkänd lärare*”. Den kunskap som här skulle överföras var att läsa och skriva, de fyra räknesätten och Luthers lilla katekes. Hade en elev vågat ställa frågan om varför man skulle lära sig det kan mycket väl svaret ha varit, att det var till nytta för den medborgliga plikten att hedra Kung och fädernesland och att rätt frukta Gud.² Det fanns för den enskilde en konkret nytta att kunna läsa Luther lilla katekes och därmed kunna konfirmeras. Först då fick man gifta sig.

Oavsett sammanhang och tid vågar jag påstå att det alltid funnits i varje form av ordnad undervisning en nyttoaspekt. Går vi tillbaka till de första kända skolorna i Mesopotamien, i landet mellan Eufrat och Tigris skapades dessa skolor – Edduban (tavelhus) – för att barn skulle lära sig att läsa och skriva. Här utbildades för ett yrke; skrivarens. Skrivaren hade många uppgifter, att upprätta kontrakt och förteckningar, skriva kvitton, bokföra transaktioner, sköta registrering av medborgare och en rad liknande sysselsättningar, där det var betydelsefullt att kunna skriva och dokumentera. Kunskaperna var nyttiga och utbildningen betydelsefull för samhällsekonomin.

Med tillkomsten av skolor utvecklas också begrepp och föreställningar om lärande, minne och om kunskap. Den direkta och praktiska nyttan av utbildning utvecklades till abstrakta föreställningar om kunskapens natur och värde. I det antika Grekland formades begreppet Paideia. Begreppet användes såväl av sofisterna som av Platon, även om deras uppfattningar var olika.

¹ Texten är en bearbetning av ett föredrag vid Kungliga Vetenskaps- och Vitterhetsakademien i Göteborg, 12 oktober 2015.

² Tingsten, H. (1969). *Gud och fosterlandet. Studier i hundra års skolpropaganda*. Stockholm: P. A. Norstedt & söners förlag.

Begreppets innebörd är vishet eller en bildning omfattande människans potentiella förmåga till bildbarhet.³ I formandet av en vis eller bildbar människa är inte den praktiska nyttan tydlig, även om den finns där. Men i Platons bildningsprogram fanns en nyttoinriktning. Formandet av förmågan att argumentera, att tala och att övertala innebar en talekonst som var nyttig för att kunna styra staten – ”en specialiserad träning i konsten att behärska sina mänskliga får eller sin mänskliga boskap” skriver han i *Republiken*.⁴

Termen bildning återfinns hos medeltidens mystiker.⁵ Då handlade det om att i sin bildningsgång närma sig Guds bild; att använda sinnena och att kunna benämna tingen innebar att söka Guds tanke bakom allt som existerar och att erövra ett språk för att tala och skriva om det. Även i tanken om vishet om bildning finns en form av nytta. Bildningen eller formandet är av värde för att förverkliga ett kunskapsideal eller för att så långt möjligt bli Guds avbild. Då Gud har skapat allt kan man genom att ha kunskap förstå Guds verk och vilja. Här finns alltså en form av tanke på nytta. För övrigt är ju strävan att bli Guds avbild hybris. Att bli ängel torde vara en mer rimlig ambition.

Under 1700-talet får begreppet bildning en ny mening. Först används termen både för utbildning och bildning. Därefter sker en distinktion. För att citera Sven-Eric Liedman:

”I utbildningen är målet och vanligen också vägen till målet bestämda av diverse regler. Det är en process styrd utifrån; individen anpassar sig efter en yttre form. Den som bildar sig är däremot fri enligt den gängse föreställningen. Processen är styrd inifrån, av intresse, av kunskaps hunger, av lust att förändra den person som man blivit. Kunskapen ses som egenvärde och inte som medel för något annat. Kontrasten mellan bildning och utbildning har satt sig hårt i språket. Den har stor enkelhet och kraft.”⁶

Tillåt mig förenkla frågan om utbildningens nytta till att peka på att det finns tre olika sätt att se och förstå vad skola är och syftar till. Enligt det första synsättet skall skolan lära ut kunskaper som är nyttiga. Kunskaper som direkt kan användas i produktionen, men också behövs för att människan ska kunna verka i ett samhälle. I detta syfte styrs skolan av olika instrument för att kunna mäta det nyttiga och reglera verksamheten så att detta sker. Enligt det andra synsättet är den primära uppgiften för skolan är att skapa förutsättningar för människan (eleven/barnet) att kunna söka, utveckla och analysera kunskaper i syfte att utveckla sin potential. I detta innesluts också att kunna

³ Jfr. Garefalakis, J. (2004) *Paideia. Om bildningens historiska rötter*. Stockholm: HLS förlag (sid. 99).

⁴ Plato. London: Routledge & Kegan Paul. 1945. Sidan 46. Från *Republiken* 416 a.

⁵ Broady, D. (1992). ”Bildningstraditioner och läroplaner”. SOU 1992:94: *Skola för bildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Sid. 347 – 370.

⁶ Liedman, S-E. (2014). ”Vad formar en människa?” Lundgren, U.P. Säljö, R. & Lieberg, C. (red.). *Lärande, Skola, Bildning*. Stockholm: Natur och Kultur. Sid. 230.

verka som samhällsmedborgare, men vägen dit är en annan. Enligt det tredje synsättet är utbildning främst en fråga om social positionering. Det kan uttryckas som en skillnad mellan att utbilda sig för att bli något och att utbilda sig för att man är något. Det senare kan illustreras med exemplet Eton eller för all del Lundsberg. Till Eton kommer man inte för att bli något. Dit kommer man för att man är någon som skall formas att bete sig som den man är.

Med denna reflektion om nyttan i utbildningen har jag förhoppningsvis skapat en ram för att nu ta upp frågan om nyttan av pedagogisk forskning och hur synen på denna nytta har förändrats över tid..

Moderniseringen av nyttan

I varje samhälle måste det uppväxande släktet lära sig språk, attityder, kunskaper och riter. Detta sker i familjen, i stammen, i byn eller i någon annan form av primärgrupp. Med framväxten av ett samhälle och en stat etableras former för denna kulturella reproduktion.⁷ Skolor blir till, som Edduban, för att utbilda för praktiska uppgifter och med tiden utvecklas uppgifter att lär ut mer abstrakta kunskaper och förhållningssätt. Med produktionens förändring kommer också primärgruppens reproduktion att inordnas i skolor.

Med reformationen ifrågasätts den dominerande världsbilden och med upplysningen sker en revolution i tänkandet. Upplysningen är, skriver Kant, ”*människans utträde ur sin omyndighet*”.⁸ Upplysningen gav en ny syn på människan och hennes möjligheter att påverka och forma sin värld. Människan kunde träda ut ur sin omyndighet och skapa sig en framtid – hon var inte längre vald utan kunde välja. Detta är modernitetens credo.

Det är nu och framåt som de vetenskapliga framstegen kommer och med den också en annan och påtaglig nytta av kunskap. Under 1800- och 1900-talen flätas kunskap och nytta samman. Människan underordnar sig nyttan. Belysande är mottot för världsutställningen i Chicago 1933 som löd: ”*Science Finds, Industry Applies, Man Adapts*”.⁹

Som sagt, med tillkomsten av skolor utvecklas tankar, begrepp och termer om undervisning, lärande och minne. Denna kunskap har betydelse och är nyttig för att bygga upp läroplaner, undervisningsmetoder och bedömningar av kunskaper. De vetenskapliga framstegen och etablerandet av pedagogik som vetenskap sker utifrån uppfattningen att forskningen skall vara nyttig för utbildningens planering och för dess genomförande. Vi kan här se två tillämpningsområden för pedagogisk forskning. Ett område är underlag för

⁷ Se vidare Lundgren, U. P. (1991). *Between Education and Schooling: Outlines of a diachronic curriculum theory*. Geelong, Victoria, Australia: Deakin University, Australia.

⁸ Kant, I. (1784). *Beantwortung der Frage: was ist Aufklärung?* Berlinische Monatsschrift. December: 481–494.

⁹ https://en.wikipedia.org/wiki/Century_of_Progress. Mottot uttrycktes också som: *Science explores, Technology executes, Mankind conforms*.

planering implementering och utvärdering av reformer. Det andra tillämpningsområdet är forskning om undervisning, lärande och minne. I skollagen står att undervisningen skall bygga på vetenskap och beprövad erfarenhet. Forskningens nytta är pedagogikens kärna, men under den senare delen av nittonhundratalet kan vi se en form av nyfikenhetsforskning växa fram som inte motiveras av nytta. Den handlar istället om att förstå utbildning och skola som en fråga om kulturell reproduktion.

Disciplinen pedagogik handlar ytterst om samhällets genetik. Pedagogikens grundbegrepp blir makt, kontroll, läroplaner, kunskap, lärande och minne. Några av dessa begrepp börjar utvecklas under 1800-talet då pedagogik som vetenskap formas. Kants efterträdare Johann Friedrich Herbart är en av de första tänkarna som utvecklar ett system av begrepp för att förklara och ge svar på grundläggande frågor om hur en läroplan formas och motive-ras; hur människa lär och minns och utvecklar kunskapsintressen. Vad gäller uttolkandet av dynamiken och topografin i associationernas struktur kom Herbart att påverka Freuds arbete¹⁰, men hans arbeten påverkade också i hög grad lärarutbildning. I USA grundades 1895 the National Herbart Society,¹¹ som efter många omvandlingar kom att finnas fram till 2008.

Året 1879 brukar anges som den moderna psykologins födelseår. Vad som åsyftas är att Wilhelm Wundt i Leipzig inrättade det första psykologiska laboratoriet. Wundt var fysiolog och blev professor i filosofi. Dessa två områden var grunden för vad som kom att kallas psykofysik dvs. studier av varseblivningar i förhållande till hur sinnesorganen fungerar. Till laboratoriet i Leipzig kom en rad unga forskare från olika länder för att studera och lära. När de återvände till sina hemländer tog de med sig nya idéer och metoder. Leipzig blev ett centrum för den nya experimentella psykologin. Ett decennium senare (1891)¹² etablerades ett laboratorium i St. Petersburg, där Ivan Petrovitj Pavlov byggde upp en forskning med djurmodeller. Han studerade bland annat hur bukspottkörteln neurologiskt påverkades. För sina upptäckter fick han 1904 nobelpriset i medicin. Han observerade under sina experiment att försöksdjuren lärde sig att maten serverades på en tallrik. Efter ett tag började de utsöndra saliv när de såg en tallrik. Dessa enkla observationer var grunden till behaviorismen, som under decennier kom att dominera psykologi och pedagogik.

Psykologi och pedagogik blev empiriska vetenskaper. Inläring och minnet blev centrala forskningsområden. Många gånger motiverat av dess till-

¹⁰ Wyss, D. (1961). Die Tiefenpsychologischen Schulen von den Anfängen bis zur Gegenwart. Göttingen; Vanderhoeck und Ruprecht. Sid. 97 ff.

¹¹ Publicerade fem årsböcker innan den ändrade namn till the National Society for the Study of Education (NSSE; 1901 – 2008). Grundarna var framför allt filosofer men också förutom pedagoger psykologer.

¹² Pavlov hade då blivit chef för chef för fysiologiska avdelningen vid institutet för experimentalmedicin och sex år senare blev han professor i fysiologi.

lämpning inom skola och lärarutbildningen. Forskningen skulle ge grunden för undervisning och därmed vara till nytta.

Hur kom då pedagogiken till Sverige? I början av 1900-talet kom svenska politiker att kräva inrättandet av en professur i pedagogik.¹³ Riksdagsmännen Berg och Hammarlund lade år 1905 fram en motion i riksdagen om en sådan professur. De menade att den undervisning i pedagogik som borde bedrivas vid folkskoleseminarierna krävde kompetenta lärare. Så länge pedagogik inte fanns som ämne kunde inte behövlig kompetens inhämtas i Sverige. Dessutom behövdes pedagogik i läroverkslärarnas utbildning. Motionärerna framhöll att den psykologiska vetenskapen nu hade utvecklats så att den kunde tillämpas i lärarutbildningen. Pedagogisk forskning skulle vara nyttig för att förbättra såväl skolsystemet som lärarutbildningen.

År 1910 tillträdde Bertil Hammer professuren i pedagogik vid Uppsala universitet. Vid installationen den 8 oktober höll han en föreläsning med titeln: ”*Pedagogiska problem och forskningsmetoder*”. Några år senare följde en professur vid Lunds universitet. Den benämndes psykologi och pedagogik. Den första innehavaren – Axel Herrlin – höll sin installationsföreläsning över temat ”*Psykologins utveckling till exakt vetenskap*”. Den första lärostolen i enbart psykologi inrättades först 1948 vid Uppsala universitet.

Under tiden fram till andra världskriget är pedagogik och psykologi som forskningsfält och discipliner sammanflätade. En rad studier görs med didaktisk inriktning och med nyttjande av kunskap om inläring. Nyttan ligger nu i att forskningen skall modernisera lärarutbildningen och därmed skolan. Det växer fram en form av rationellt nyttotänkande. I USA kom den att bland annat ta sig uttryck i utvecklandet av metoder för att beskriva, mäta och välja ut nyttiga kunskaper. Omfattande undersökningar gjordes av hur kunskap användes i vardagslivet och vad olika utbildningar krävde för förkunskaper.¹⁴

Den första satelliten – Sputnik – som skickades upp i rymden 1957 kom att få en betydelse för läroplaner och inte minst pedagogisk forskning i USA, men fick också betydelse för svensk pedagogik. Att Sverige hade varit utanför kriget innebar ett ekonomiskt försteg, som möjliggjorde ett omfattande reformarbete. Den pedagogiska forskningen i Europa och särskilt Tyskland hade tidigare påverkat den svenska forskningen. Men nu kom impulserna och forskningsutbytet från USA, inklusive ”Sputnik-krisen” som gjorde avtryck i Sverige i anslutning till skolreformerna under 1960-talet.

¹³ Lundgren, U.P. (2009). ”Om pedagogikämnet som undran och nytta”. Wikander, L., Gustafsson, C., Riis, U. & Larson, L.: *Pedagogik som examensämne 100 år*. Uppsala: pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.

¹⁴ Det är framför allt två forskare som här bör nämnas dels Bobbitt (Bobbitt, F. (1924). *How to make a curriculum*. Boston: Houghton. Mifflin Company.) och Charters (Charters, N.N (1924) ”functional Analysis as the Basis for Curriculum Construction.” *Journal of Educational Research*, 1924, X 3, 214 – 222).

Året efter Sputnik grundades International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Professor Torsten Husén var en av grundarna och under många år dess ordförande. Syftet var att bygga ett nätverk av forskare, som med utgångspunkt i internationella kunskapsmätningar skulle utveckla komparativa studier av skolsystem. Tiden var väl vald. Rymdkapplöpningen påverkade skolutvecklingen. IEA kom att genomföra en rad internationella kunskapsmätningar och gör så fortfarande.

Den centrala frågan för utbildningspolitiken och därmed för reformeringen av skolväsendet var den så kallade differentieringsfrågan. När skulle barnen delas upp i olika studievägar? Det parallella skolsystemet hade ifrågasatts, men något svar på hur en enhetsskola skulle organiseras fanns inte. Redan under kriget tillsattes en utredning – 1940 års skolutredning – som skulle se över hela skolsystemet. Det var en omfattande utredning som genomfördes. Över 10 000 sidor utredningsmaterial producerades, men något svar på frågan om skolans organisation gavs inte. Innan utredningen avslutats tillsattes en ny utredning. Denna gång var utredningen parlamentariskt sammansatt med Tage Erlander som ordförande – 1946 års skolkommision. Kommissionen gav en grund för en enhetsskola vad gällde inriktning, men den gav inget svar på differentieringsfrågan. Båda utredningarna hade anlitat landets fyra professorer i pedagogik. De ombads yttra sig över differentieringsfrågan utifrån den forskning som fanns, men ett entydigt svar kunde de inte ge. På 1950-talet påbörjades en försöksverksamhet med enhetsskola i syfte att empiriskt pröva vilken organisation som var bäst. Den pedagogiska och psykologiska forskningen var väl rustad för att utvärdera olika modeller eftersom det krävde ett metodiskt kunnande och en vana att hantera stora datamängder. Många pedagoger och psykologer behärskade detta. Flera av forskarna hade arbetat inom militärpsykologin med psykometriska frågeställningar och stora datamaterial. I samband med reformverksamheten växte således en forskning fram i Sverige som riktades mot att vara nyttig för utbildningsplaneringen och för utvärdering av skolsystemet.

De stora reformernas tid

På 1950-talet sker en förändring av den pedagogiska forskningen vad gäller uppfattningen om dess nytta. Under 1950- och 1960-talens reformverksamhet knöts forskare till olika utredningar och till ansvariga myndigheter. Skolöverstyrelsen fick på 1960-talet i uppdrag att utvärdera skolväsendet och komma med förslag till förändringar.¹⁵ Till detta uppdrag knöts ett särskilt forskningsanslag.

Det var alltså här forskningen i USA kom att få betydelse för svensk forskning. Som en konsekvens av det kalla kriget och kapplöpningen i rym-

¹⁵ SFS 1965:37 § 37

den kom läroplansfrågor att bli viktiga. Här handlade det om att stärka utbildningen i matematik och naturvetenskap. Nyttan var knuten till nationens behov av kunskap och frågor om effektivitet kom att sättas i fokus. Utbildningsteknologin baserad på behaviorismen utvecklades. Till en del hade utbildningstekniska lösningar utprovats och använts med framgång i den militära utbildningen i USA under kriget. En grundläggande modell byggde på att precisera målen, att forma inlärningsprocessen i små steg och att hela tiden utvärdera. Denna modell kom att kallas Tylers ”rational”.¹⁶ Utvärdering kom också att bli ett särskilt forskningsområde.

Under 1960- och 70-talen kom en rad studier att genomföras, vilka fick en internationell uppmärksamhet. Sverige var ett land där den pedagogiska forskningen var till nytta i samhällsbygget. I samband med försöksverksamheten genomfördes studier av matematik, svenska, samhällskunskap, fysik och kemi i de tre sista årskurserna av enhetsskolan i relation till behov av kunskaper i arbetslivet. Även själva undervisningsprocessen följdes.¹⁷ Senare genomfördes en studie av kraven på gymnasiet.¹⁸ Utbildningsreformerna handlade om en total omorganisation av skolväsendet med en allt starkare inriktning mot att fostra människor. Mot bakgrund av 1930-talets framväxt av fascistiska rörelser och nazismens terror var det viktigt med en demokratisk fostran, vilken uppfattades som ett ständigt pågående arbete. Detta uttrycktes tydligt i Skolkommissionens betänkanden och i de nya läroplanerna. Efterkrigstidens samhälle skulle bygga på rationella beslut och därmed ett nyttjande av vetenskap. För pedagogiken innebar det att skapa en kunskap som gav underlag för måldokument och kursplaner, utveckla effektiva metoder för undervisning och att utvärdera och kritiskt följa skolans verksamhet. Pedagogiken var alltså nyttig. Den gav underlag för politiska ställningstaganden. Dahllöfs studie av kraven på gymnasiet samt hans utveckling av den så kallade ramfaktormodellen är två exempel.¹⁹ Härnqvist studier av begåvningsreserven och av vägen genom gymnasiet är två andra exempel. Dessa studier kom att påverka gymnasiets dimensionering och organisation.²⁰

Under 1970- och 80-talen förändrades reformverksamheten. Nu gällde det inte längre vad som var bästa alternativ och bästa organisation. Reformerna

¹⁶ Tyler, R.W. (1950). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: Chicago University Press.

¹⁷ Bromsjö, B. (1961). *Samhällskunskap som skolämne*. Stockholm: Norstedts. Dahllöf, U. (1960). *Kursplaneundersökningar i matematik och modersmålet*. Stockholm: SOU 1960:15. Johansson, E. (1961). *Kursplaneundersökningar i fysik och kemi*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

¹⁸ Dahllöf, U. (1963). *Kraven på gymnasiet*. Stockholm: SOU 1963:22.

¹⁹ Dahllöf, U. (1967). *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

²⁰ Husén, T. & Härnqvist, K. (2000). Begåvningsreserven: en återblick på ett halvsekels forskning och debatt. Uppsala: Fören. för svensk undervisningshistoria. Härnqvist, K. & Graham, Å. (1963). 1960 års gymnasieutredning. 1, Vägen genom gymnasiet : elevernas syn på valsituationer och studieformer. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet

riktades in mot konsekvenserna av tidigare reformer. Hur skulle reformerna justeras efter ändrade villkor och krav?. De frågor som den pedagogiska forskningen stod inför nu, var att utveckla kunskap om varför något fungerade eller inte, eller varför ett visst resultat erhöles eller inte. Att vara nyttigt handlade nu om att utveckla begrepp och fastställa relationerna mellan begrepp; att konstruera och pröva olika förklaringsmodeller.²¹

Ramfaktorteorin är ett sådant exempel på en empiriskt grundad förklaringsmodell, där undervisningens formande och dess resultat tolkades i förhållande till organisatoriska ramar som tid, elevgruppers storlek och förkunskaper, men också utifrån mentala ramar, dvs. föreställningar som utgår från normativa utsagor om hur undervisning skall bedrivas. Denna förklaringsmodell kom också att kopplas till grundläggande läroplansteoretiska frågor om urval och organisation av kunskaper. Den utvärdering av pedagogisk forskning som gjordes i slutet av 1990-talet av Humanistiskt-samhällsvetenskapliga forskningsrådet pekade på att denna forskningsansats blev internationellt uppmärksammat.²²

Högskolereformen 1977 kom under 1980-talet att innebära att lektorer inom lärarutbildningen skulle vara disputerade. Pedagogiken hade utvecklats i samspel med reformverksamheten. Den hade riktats mot övergripande frågor och till viss del hade den psykologiskt orienterade forskningen avtagit och ersatts av sociologiska och politologiska perspektiv. Pedagogikens nytta i förhållande till lärarutbildningens behov minskade, samtidigt som kraven och efterfrågan på en didaktiskt inriktad forskning ökade. Nu återkommer de krav på pedagogisk forskning som hade ställts när pedagogik blev en akademisk disciplin. Nyttan av pedagogisk forskning blev återigen att ge lärarutbildningen en vetenskaplig grund och därmed utveckla lärares kompetens.

Den ökade internationaliseringen och senare globaliseringen innebar att utbildningspolitiken ändrade karaktär. Kalla krigets krav på ett konkurrenskraftigt utbildningssystem hade handlat om den tekniska kompetensen. Nu breddades diskussionerna kring vilka kunskaper skolan skulle leda till. Till denna diskussion fogades också frågan om hur utbildning skulle kunna göras mer effektiv. Utbildningens expansion hade tagit mer av offentliga resurser. Den neoliberala marknadstanken uppfattades allt mer som en möjlig lösning. År 1983 publicerades i USA rapporten ”*A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*”. Rapporten hade lagts fram av president Reagans ”National Commission on Excellence in Education”. Det var ett apokalyptisk scenario som beskrevs. Radikala reformer var nödvändiga. Kraven på kontroll av resultat och utkrävande av ansvar var nödvändigt. *Accountability* blev ledordet. Rapporten kan sägas vara ett bra exempel på hur en lösning presen-

²¹ Se vidare Lindensjö, B. & Lundgren, U.P. (2000). Utbildningsreformer och politisk styrning. Stockholm: Liber.

²² Achtenhagen, F. Rosengren, K. E. & Öhngren, B. (red.) (1997). An evaluation of Swedish research in education. Stockholm: Swedish Council for Research in the Humanities and Social Sciences.

teras genom att konstruera ett problem. Rapportens empiriska bas visade sig vara svag. I själva verket hade USA ett ganska väl fungerande skolsystem, som också visade goda resultat i internationella mätningar.²³ De reformer och den diskurs som följde kom dock att påverka reformer av offentlig verksamhet i många andra länder.²⁴ En konsekvens av en ökad kontroll blev en förskjutning som i sin tur påverkade de krav som ställdes på pedagogisk forskning. Nyttan handlade om att utveckla indikatorer på utbildningars kvalitet och att mäta resultat. Denna förändring sker i en alltmer internationell diskurs. Internationella organ som OECD fick en allt tydligare policyroll och inte minst en roll att genom bland annat utvärderingar av medlemsländernas skolsystem bedöma forskningens nytta.

På 1980-talet kom utvecklandet av välfärdssamhället att ifrågasättas utifrån dess effektivitet men också på grund av en ökad ostyrbarhet.²⁵ I Sverige tillsattes en parlamentarisk kommitté med uppdrag se över den politiska styrningen av skolväsendet.²⁶ En reform vad gällde huvudmannaskapet genomfördes, där kommunerna fick överta arbetsgivaransvaret²⁷ och ett system för ansvarsfördelning fastställdes.²⁸ Denna ansvarsfördelning byggde på tydliga relationer mellan stat och kommun å ena sidan och mellan politiker och professionella å andra sidan.

Med denna ansvarsfördelning följde en rad reformer. Skolöverstyrelsen lades ned och ersattes med Statens Skolverk, nya läroplaner tillkom liksom ett nytt betygssystem.²⁹ Under 1990-talet utvecklades ett fristående skolsystem. Därmed etablerades en utbildningsmarknad och med den en ny mål- och resultatstyrning. Visserligen har skolan alltid varit mål- och resultatstyrd, men nu utvecklades en tydligare modell för detta. Läro- och kursplanerna kom att bygga, så långt möjligt var, på grundläggande begrepp och ge utrymme för lärare att välja stoff. I den diskussion som fördes om läroplanerna fanns en uppfattning att den då pågående samhällsomvandlingen krävde en vidare syn på kunskaper och inte minst på kompetens. Det var viktigt att det professionella ansvaret var tydligt och att lärarnas professionella kunande utvecklades.

²³ Berliner, D. C. and Biddle, B. J. (1995). *The Manufactured Crisis: Myths, Fraud, and the Attack On America's Public Schools*. New York: Basic Books.

²⁴ Lundgren, U. P. (2013). Sweden—from governing with curricula to steering with outcomes. Kuiper, W. and Berkvens, J. (eds) *Balancing Curriculum Regulation and Freedom across Europe*. CIDREE Yearbook 2013. Enschede, The Netherlands: SLO, 269–286.

²⁵ Lindensjö, B. & Lundgren, U. P. (1986). *Politisk styrning och utbildningsreformer*. Stockholm: Liber. Utbildningsförlaget. 1986.

²⁶ Prop. 1988/89:4. *Skolans utveckling och styrning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet; SOU 1988:20. *En förändrad ansvarsfördelning och styrning på skolområdet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

²⁷ Prop. 1989/90:41. *Kommunalt huvudmannaskap för lärare, skolledare, biträdande skolledare och syofunktionärer*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

²⁸ Prop. 1990/91:18 *Om ansvaret för skolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

²⁹ Lindensjö, B. & Lundgren, U.P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS Förlag/Liber.

I 1990-talets reformarbete nyttjades pedagogisk forskning, till en del, men bilden är splittrad. Den Läroplanskommitté som tillsattes var expertsammansatt och kom att baseras på forskningsresultat och samarbete med forskare, medan en samtida parlamentariskt sammansatt betygsutredning inte anlät forskartbildade. Den pedagogiska forskningens nytta kom att alltmer bestämmas och inramas av olika beställare.

Under början på 1990-talet skedde stora förändringar. Östtyskland blev 1990 en del av Tyskland. Året efter upplöstes Sovjetunionen. Sverige genomgick en finansiell kris i början av decenniet. Samma dag som den nya läroplanen presenterades gick Riksbankens marginalränta upp till 500 %.

Den ansvarsfördelning som tillkom på 1980-talets slut blev svår att upprätthålla. Omvärldsförändringar, krav på nya kunskaper i skolan och bristande resurser blev till en svårlöst ekvation. I dessa förändringar riktas en kritik mot den pedagogiska forskningen. En liknande mediebild av skolans resultat som den i "A Nation at Risk" hade målat upp, gavs nu framför allt av Dagens Nyheters chefredaktör. Kampanjen fick effekter, trots att Sveriges resultat på internationella prov låg i topp. Denna klagokör bildar fond för de reformer som kommer på 2000-talet. Dessa reformer bygger på politiska beslut. De pedagogiska forskarna som deltar i utredningar börjar bli färre. Utredningsväsendet ges specifika direktiv och knappa tidsresurser.

Under 2000-talet tar rikspolitikerna över. En rad reformer genomförs. Betygssystemet ändras flera gånger. Antalet prov ökar. Lärarna fråntas alltmer av den professionella kärnan genom att verktygen för bedömning av resultat utformas statligt. Den administrativa bördan ökar. Resultaten sjunker. Nya läroplaner införs som nu riktas mot olika förmågor. Skillnaderna mellan skolor ökar. Differentieringsfrågan får ett nytt svar. Forskningens nytta för utbildningsplaneringen efterfrågas allt mindre. Reformerna grundas på åsikter.

Den självuppfyllande profetian

Den svärm av reformer, som kom att genomföras från mitten av 2000-talet byggde på en långvarigt pågående, politiskt driven beskrivning av ett skolsystem i förfall, vilket i sin tur kom att legitimera reformer vars konsekvenser blev sämre resultat och ökade skillnader mellan elever med olika bakgrund.

Med en ökad globalisering kom internationella organ att få en ökad betydelse. Tydligast är här OECD, som tillkom 1948 för att samordna Marshallplanens insatser. År 1961 bytte den namn från OEEC³⁰ till OECD.³¹ Under 1960-talet började utbildning att alltmer förstås som en nödvändig investering för ekonomisk tillväxt. *"Truly, the most distinctive feature of our eco-*

³⁰ Organization for European Economic Cooperation.

³¹ Organisation for Economic Co-operation and Development.

*conomic system is the growth in human capital.*³² skriver ekonomen Schultz i en artikel redan 1961. Moderniseringen av utbildningsystem kom till uttryck inte minst bland studenter. År 1968 bildades inom OECD ett särskilt institut för utbildningsforskning CERI – Center for Educational Research and Innovation, som drivs av medlemsländerna. Centret styrs av en styrelse som bestämmer vilka projekt som skall genomföras. Detta sker i samarbete med ”Education Committee”, som består av politiker.³³ Det är här som forskningens nytta för utbildningsplaneringen bestäms. Ett program som CERI och ”Education Committee” driver, är utvärderingar av medlemsländernas utbildningssystem. Utvärderingarna görs av en panel av experter som får tillgång till en omfattande beskrivning av det system som skall utvärderas och som tillbringar en tid med att besöka olika institutioner och genomföra studiebesök och intervjuer. Det är inga omfattande analyser som ges utan det är ett antal av OECD utsedda experter som ger råd. Dessa råd får i förhållande till underlaget en närmast överdriven betydelse. Vi kan här se en förändring från en forskning och utvärderingar som byggt på en empirisk bas till en mer ”subjektiv” värdering

Under 1980-talet hade internationalisering övergått i globalisering, där ekonomi och produktion vävdes samman globalt. Den nya tekniken innebar påtagliga förändringar i produktionen. Med utvecklandet av Internet³⁴ skedde en rad förändringar som fick direkta konsekvenser för utbildningssystemen. En förändring, där makten förskjuts från ”kapitalets ägare till kunskapens bärare.”³⁵ CERI:s styrelse beslöt att utveckla ett indikatorprojekt som skulle möjliggöra jämförelser mellan medlemsländerna. Projektet benämndes INES – ”Education Indicators Programme”. Tanken var här att bygga upp internationell utbildningsstatistik i syfte att möjliggöra jämförelser mellan de olika länderna inom OECD. Projektet var grundat i en idé om ett framväxande kunskapssamhälle, där utbildning alltmer kom att framstå som avgörande för tillväxt. Detta ledde till en förnyelse av humankapitalteorier.³⁶ Resultatet av projektet redovisades i en varje år utkommen bok *Education at*

³² Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *American Economic Review*, 51(March), 1-17. Sidan 17.

³³ Jfr. Eide, K (1995) *OECD og norsk utdanningspolitikk: En studie av internasjonalt samspill*. Oslo: Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning; Papadopoulos, G (2006) *The OECD and the Evolution of National Policies for Education, 1960–1990: An Overview*. In Kallo, J. and Rinne, R. (eds), *Supranational Regimes and National Education Policies. Encountering Challenge*. Research in Educational Science 24. Helsinki: Finnish Educational Research Association.

³⁴ Internet kan också ses som en effekt av rymdkapplöpningen. Föregångaren var ARPANET (Advanced Research Projects Agency Network), vilket utvecklades av det amerikanska försvaret som ett led i rymdkapplöpningen.

³⁵ Schön, L. (2000): *Modern svensk ekonomisk historia. Tillväxt och omvandling under två sekel*. Stockholm: SNS förlag. Sidan 521.

³⁶ OECD (1998) *Human capital Investment: An International Comparison*. Paris: OECD.; OECD (2000) *Knowledge management in the Learning Society*. Paris: OECD; OECD (2001) *The wellbeing of Nations: The Role of Human and Social capital*. Paris: OECD.

a Glance. Ett problem som projektet hade från begynnelsen var hur man skulle förhålla sig till utbildningarnas kunskapsresultat. De enda tillgängliga data som fanns var de som hade insamlats av IEA. Dessa fick INES tillgång till, vad gällde medlemsländerna i OECD. De kunde således efter bearbetningar föras in i *Education at a Glance*. Detta var dock inte oproblemiskt. När OECD fick tillgång till data hade de redan publicerats och hade förlorat sitt nyhetsvärde. Vad värre var, publiceringen i *Education at a Glance* kom än senare, vilket innebar att de data som bearbetades än mer förlorade sin aktualitet. Till det kom att inte alla länder inom OECD hade deltagit i IEA-undersökningarna. Det största problemet var dock att de prov som användes i IEA varierade över tid, vilket innebar att det inte gick att se förändringar i resultat i ett longitudinellt perspektiv.

Under 1990-talet kom begreppet kunskap att alltmer förskjutas mot begreppet kompetens, en förskjutning kopplad till förändringar i produktionen och ekonomin och inte minst till en förändrad politisk styrning mot mål- och resultatstyrning. Ett OECD-projekt om *key competencies* etablerades. Begreppet fokuserade de kvaliteter utbildning skulle sträva mot i ett allt mer kunskapsorienterat samhälle. Dessa tankar influerade arbetet i CERI och i arbetsgruppen för INES, som började planera en egen kunskapsmätning. Beslut togs om att utforma ett sådant program – Programme for International Student Assessment (PISA).

Den första PISA-undersökningen genomfördes 2000 och därefter följde vart tredje år en ny undersökning. Proven omfattade *literacy*, *mathematics* och *science*. Vid respektive testtillfälle hade ett av dessa tre ämnen ett större test och de andra två ett mindre. PISA-testen har fått allt större betydelse för den politiska hanteringen av den svenska skolan under 2000-talet, som en följd av Sveriges negativa trend i testen. Fram till år 2000 hade Sverige varit med i 22 internationella mätningar inom IEA:s ram. I 11 mätningar låg Sverige i topp, i två över genomsnittet och i sju kring genomsnittet. I två mätningar låg Sverige i botten.³⁷

I PISA-undersökningarna 2000 och 2003 låg Sverige över genomsnittet, men därefter faller resultaten dramatiskt. Proven i PISA var inriktade mot kompetenser. Om det verkligen är det som mäts är resultaten – sett i förhållande till de krav en förändrad produktion bedöms ha s signalerar PISA behovet av omfattande förändringar. Röster har också hörts i debatten kring PISA om att tillsätta en kommitté av nationella och internationella forskare för att genomföra en analys av resultaten. Men den enda kommitté som hittills har tillsatts består av företrädare för olika intressegrupper, dock inte forskare. Detta kan tolkas som en bekräftelse på att utbildningspolicy och politik inte längre formas i samspel med forskning, i alla fall inte den pedagogiska forskningen. Den är satt på undantag. Detta är förbryllande då kon-

³⁷ Matematik 1980 åk 7; Matematik 1964, 13-åringar.

struktionen av PISA-proven bygger på pedagogisk och psykometrisk forskning.

Ett annat tecken på pedagogikens försvagade position är att termen utbildningsvetenskap till del kommit att ersätta termen pedagogik under 2000-talet. Bakgrunden är den lärarutbildningsreform som börjar genomföras i början av 2000-talet. Samtidigt med denna reform lades systemet om för det statliga finansieringssystemet till forskning. Istället för fakultetsanslag kom nu vetenskapsområden och Vetenskapsrådet etablerades. Lärarutbildningsutredningen föreslog att utbildningsvetenskap skulle bli ett eget vetenskapsområde med motiveringen att forskning om utbildning behöver bedrivas med många disciplinära ingångar. Så blev inte fallet. Inom Vetenskapsrådet inrättade en kommitté för utbildningsvetenskap vid sidan av vetenskapsområdena.

Pedagogisk forsknings nytta har förskjutits från att vara ett stöd i en samhällsplanering och utvärdering av beslut. För att detta skall vara möjligt krävs tid och längre framförhållning. Nu gäller det att driva en linje och söka stöd för den. Det som kan nyttjas i en sådan process är enkla modeller och begrepp, inte att skapa ett hållbart skolsystem som kontinuerligt utvärderas och bygger på vetenskap och beprövad erfarenhet.

Referenser

- Achtenhagen, F. Rosengren, K. E. & Öhngren, B. (red.) (1997). *An evaluation of Swedish research in education*. Stockholm: Swedish Council for Research in the Humanities and Social Sciences.
- Berliner, D. C. and Biddle, B. J. (1995). *The Manufactured Crisis: Myths, Fraud, and the Attack On America's Public Schools*. New York: Basic Books.
- Bobbitt, F. (1924). *How to make a curriculum*. Boston: Houghton. Mifflin Company.
- Broadly, D. (1992). ”Bildningstraditioner och läroplaner”. SOU 1992:94: *Skola för bildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Sid. 347–370.
- Bromsjö, B. (1961). *Samhällskunskap som skolämne*. Stockholm: Norstedts.
- Charters, N.N (1924) ”functional Analysis as the Basis for Curriculum Construction.” *Journal of Educational Research*, 1924, X 3, 214–222.
- Dahllöf, U. (1960). *Kursplaneundersökningar i matematik och modersmålet*. Stockholm: SOU 1960:15.
- Dahllöf, U. (1963). *Kraven på gymnasiet*. Stockholm: SOU 1963:22.
- Dahllöf, U. (1967). *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Eide, K (1995) *OECD og norsk utdanningspolitikk: En studie av internasjonalt samspill*. Oslo: Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning;
- Garefalakis, J. (2004) *Paideia. Om bildningens historiska rötter*. Stockholm: HLS förlag.
- Husén, T. & Härnqvist, K. (2000). *Begåvningsreserven: en återblick på ett halvsekels forskning och debatt*. Uppsala: Fören. för svensk undervisningshistoria.

- Härnqvist, K. & Gramh, Å. (1963). 1960 års gymnasieutredning. 1, Vägen genom gymnasiet : elevernas syn på valsituationer och studieformer. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet
- Johansson, E. (1961). *Kursplaneundersökningar i fysik och kemi*. Stockholm: Alqvist & Wiksell
- Kant, I. (1784). Beantwortung der frage: was ist Aufklärung? *Berlinische Monatsschrift*. December: 481–494.
- Liedman, S-E. (2014). ”Vad formar en människa?” Lundgren, U.P. Säljö, R. & Lieberg, C. (red.). *Lärande, Skola, Bildning*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U.P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: Liber.
- Lundgren, U. P. (1991). *Between Education and Schooling: Outlines of a diachronic curriculum theory*. Geelong, Victoria, Australia: Deakin University, Australia.
- Lundgren, U.P. (2009). ”Om pedagogikämnet som undran och nytta”. Wikander, L., Gustafsson, C., Riis, U. & Larson, L.: *Pedagogik som examensämne 100 år*. Uppsala: pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Lundgren, U. P. (2013). Sweden—from governing with curricula to steering with outcomes. Kuiper, W. and Berkvens, J. (eds) *Balancing Curriculum Regulation and Freedom across Europe*. CIDREE Yearbook 2013. Enschede, The Netherlands: SLO), 269–286.
- OECD (1998) Human capital Investment: An International Comparison. Paris: OECD.
- OECD (2000) Knowledge management in the Learning Society. Paris: OECD; OECD (2001) The wellbeing of Nations: The Role of Human and Social capital. Paris: OECD.
- Papadopoulos, G (2006) The OECD and the Evolution of National Policies for Education, 1960–1990: An Overview. In Kallo, J. and Rinne, R. (eds), *Supranational Regimes and National Education Policies. Encountering Challenge*. Research in Educational Science 24. Helsinki: Finnish Educational Research Association.
- Prop. 1988/89:4. *Skolans utveckling och styrning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet;
- Prop. 1989/90:41. Kommunalt huvudmannaskap för lärare, skolledare, biträdande skolledare och syofunktionärer. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Prop. 1990/91:18 Om ansvaret för skolan. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *American Economic Review*, 51(March), 1–17.
- Schön, L. (2000): Modern svensk ekonomisk historia. Tillväxt och omvandling under två sekel. Stockholm: SNS förlag.
- SFS 1965:37 § 37
- SOU 1988:20. En förändrad ansvarsfördelning och styrning på skolområdet. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Tingsten, H. (1969). *Gud och foseerlandet. Studier i hundra års skolpropaganda*. Stockholm: P. A. Norstedt & söners förlag.
- Tyler, R.W. (1950). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: Chicago University Press.
- Plato. London: Routledge & Kegan Paul. 1945.
- Wyss, D. (1961). Die Tiefenpsychologischen Schulen von den Anfängen bis zur Gegenwart. Göttingen; Vanderhoeck und Ruprecht.

DEL 2

Pedagogiskt ledarskap

Mykorrhiza – en del av den nya tidens lokala skollandskap?

Pia Skott & Elisabet Nihlfors

Inledning

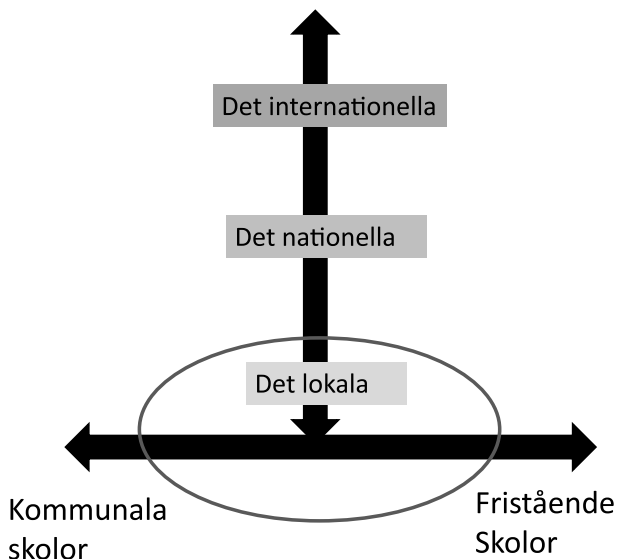
Detta kapitel tar sin utgångspunkt i att elevers lärande inte endast är ett uppdrag för lärare, utan involverar ett helt maskineri av sammanhängande aktiviteter mellan olika positioner och funktioner i lokala skolsammanhang. Lärares arbete pågår under ledning av skolledare, knutna till olika huvudmän, med olika sammanlänkade ledarskapspositioner. Förenklat uttryckt finns det två kategorier ägare till svenska skolor. Den ena omfattar 290 kommuner, med politiskt valda styrelser. Mellan en styrelse med ansvar för skolan och rektor/förskolechef (här kallade skolledare) finns vanligtvis en eller flera förvaltningschefer och en eller flera chefer mellan förvaltningschefen och skolledaren. Den andra kategorin ägare omfattar tusentals fristående skolor¹. Dessa skolor är offentligt finansierade men privatägda, med olika former av styrelser och ledningsstrukturer. Juridiskt följer de i stort sett samma lagar och förordningar som kommunala skolor och kontrolleras på motsvarande sätt av Skolinspektionen. Samtidigt som ledare för olika skolor arbetar under samtidens likartade villkor, med stark nationell styrning och kontroll, agerar de i ett allt mer diversifierat lokalt landskap. I andra sammanhang har vi beskrivit hur sådana skillnader kan se ut och vilka konsekvenser det kan ha för skolans ledarskap på olika nivåer (Skott 2014). I detta kapitel diskuterar vi, med utgångspunkt i två fördjupningsstudier i fristående och kommunala kontexter, ytterligare en komplexitet. Det handlar om att samtidigt som skolledare verkar inom ramen för givna huvudmannasammanhang, så växer det runt dem fram nya sammanvävda organisationsstrukturer, till vilka lokala ledare på olika nivåer har att relatera. Vi kallar detta den nya tidens mykorrhiza. Med detta lånar vi en naturvetenskaplig term som avser symbiosen mellan träd och svampar, och som innebär att den enas

¹ I Sverige finns fristående skolor inom olika skolformer. Läsåret 2014/2015 fanns 2749 fristående förskolor, 800 fristående grundskolor och 452 fristående gymnasieskolor. Fristående grundskolor finns i 66 procent av kommunerna och fristående gymnasieskolor i 41 procent av kommunerna. Samtidigt är det på gymnasiesidan som det går att identifiera framväxande skolmarknader. Skolverket (2011) har identifierat 94 regionala skolmarknader. Sammantalet betyder detta att det finns kommuner som inte har fristående skolor, men utgångspunkten för kapitlet är att majoriteten har det. Det är också i storstadsområdena som det största antalet fristående skolor finns och vårt empiriska exempel hämtas från en sådan region.

rötter och den andras mycel växer in i varandra. På detta sätt kan de få ömsesidig hjälp av varandra. I kapitlet används denna metafor för att beskriva interaktionen mellan kommunala och fristående verksamheter och vilka konsekvenser det kan få för skolledare.

Skolledare i lokala kontexter

Ett sätt att närma sig styrning och ledning av skolor är att göra det utifrån två tänkta dimensioner. Den första dimensionen är *vertikal* och inrymmer både en lokal nivå (med skolor respektive huvudmän), en nationell nivå, samt en internationell nivå, även om den senare inte uppmärksammas vidare här. Denna vertikala dimension länkar till den övergripande styrningen av svensk skola där målen som beslutas av riksdag och regering, är nationellt övergripande och följs upp genom myndigheter som Skolinspektion och Skolverk. Ansvar för genomförandet delas av olika lokala aktörer: lärare, skolledare, huvudman m fl. Det är när ”det lokala” studeras mer närgående som en horisontell dimension blir synlig. Nyanserna framträder ur den heterogenitet som de skiftande huvudmannaskapen inrymmer. Renodlat finns två skilda slags huvudmannaskap: kommuner och fristående skolor. Helheten illustreras i figur 1.



Figur 1. Vertikal och horisontell skoldimension.

Den nedre cirkeln ringar in det lokala skolsamhällets komplexitet – det nationella möter inte en likformad lokal ordning, utan en heterogenitet av anordnare. Det är inom ramen för dessa två lokala huvudalternativ som lokalt

skolledarskap formas. Figuren illustrerar därmed en andra huvuddimension. Det finns såväl privata som offentliga arrangörer av svensk skola, samtidigt som de alla följer samma skollag, samma läroplan och granskas med samma medel. All finansiering är också offentlig. Med andra ord präglas det lokala skollandskapet av en rik fauna. Under de senaste sex åren har vi studerat vad som händer när nationell utbildningspolitik möter denna lokala olikhet. Ett stort projekt har haft fokus på kommunala genomförandestrukturer (Nihlfors & Johansson red., 2014). Det har studerats genom totalundersökningar till politiker, förvaltningschefer och skolledare, kombinerat med kvalitativa djupintervjuer av aktörer inom ett stort antal kommuner, upprepat över tid. Parallellt med detta har fristående skolor undersökts, med såväl kvantitativa som kvalitativa metoder. Arbetet har, i relevanta delar, länkats till internationella undersökningar, framför allt nordiska (Moos 2013; Moos & Paulsen 2014; Moos, Nihlfors & Paulsen 2015). Vad som kan noteras är att flera andra länder delar samma utmaningar gällande nationella förväntningar, som skall uppfyllas inom ramen för lokala strukturer med ledarskap på flera olika nivåer. Resultaten från den svenska nationella studien ligger till grund för de två fördjupningsstudier som redovisas i kapitlet. Härigenom är det möjligt att gå in på djupet i skiftande sammanhang för att studera skolledares villkor och för att därigenom illustrera utmaningar som de nya lokala landskapen inrymmer.

Då fristående skolor inte längre är nya aktörer i det svenska skolsystemet har forskningen ökat kring olika aspekter av deras existens (Damgren, 2002, Gustafsson, 2004, Myrberg, 2006, Berglund, 2009, Erixon Arreman & Holm, 2011, Nyhlén, 2011). Det finns emellertid begränsat med forskning om hur närvaron av dem förändrar strukturerna för det lokala skolledarskapet. Även om de svenska fristående skolorna till del är unika i sitt slag finns det internationell forskning som tangerar motsvarande frågor. Brewer & Hentsche (2009) identifierar till exempel det de kallar offentligt finansierade, men privat ägda, skolor medan Robertsson et al (2012) beskriver "Public Private Partnerships in Education". Samtidigt som det går att relatera till dessa globala fenomen är det angeläget att gå djupare och synliggöra att inom ramen för det nationella döljer sig ett myller av skiftande lokala kontexter. Att vara skolledare i Sverige *är* inte på ett visst sätt eftersom de lokala inramningarna varierar.

I kapitlet beskrivs inledningsvis och översiktligt hur lokala strukturer inramar skolledarskapet. Utgångspunkten för genomgången är att det övergripande styrsystem i vilket skolledare verkar till stora delar skapar gemensamma villkor. Vi betraktar således skolledning som en viktig aspekt av styrning som ageras utifrån positioner i skärningspunkten mellan de olika systemnivåerna och där de nationella reglerna tolkas och levandegörs. Det går att identifiera gemensamma strukturella ledarskapsnivåer där aktörer som ledamöter i styrelser, förvaltningschefer och skolledare för skolor/förskolor kan identifieras som innehavare av ledarpositioner länkade till

varandra. Det går att teckna strukturella mönster för ledarskap. Detta är inte detsamma som hur de agerar sitt ledarskap. I kapitlet ligger fokus på strukturerna, även om de bilder som tecknas till stor del framträder genom skolledares egna perspektiv.

I kapitlet synliggör vi därefter sammanflätningar i den lokala strukturen genom två olika empiriska exempel. Bakgrunden är att alla skolor relaterar till det nationella, men till viss del också till varandra. Antingen delar de en och samma huvudman, eller så kan de trots olika huvudmannatillhörighet relatera till en och samma kommunala huvudman. En anledning till detta är att finansieringen av de fristående skolorna länkas till kommunernas skiftande finansieringssystem. Kommunerna hanterar också såväl tillstånd som tillsyn av de fristående förskolorna.

I det första empiriska exemplet identifieras skillnader mellan skolledare inom ramen för olika huvudmannakontexter. Med detta som utgångspunkt undersöks hur aktörer inom såväl kommunal som fristående sammanhang inte endast lever inom sina egna ramar, utan på olika sätt relaterar till varandra. Här ges också exempel på hur såväl kommunala förvaltningschefer som fristående skolledare i sitt dagliga arbete relaterar till ”den andre”. I det andra exemplet fördjupas detta genom en studie av ”den stora kommunens” försök att bygga strukturer för att hantera skärningspunkterna och hur organisationen framträder ur skolledares perspektiv. Kapitlet avslutas, under benämningen mykorrhiza, med en diskussion om de gränsöverträdande strukturernas betydelse för ledarskapet.

Teoretiska utgångspunkter

Kapitlet bygger i huvudsak på läroplansteoretiska utgångspunkter, men har kompletterats med perspektiven ”multilevel governance” och teorier om lärande och kunskap under rubriken ”kunskapsekologi”.

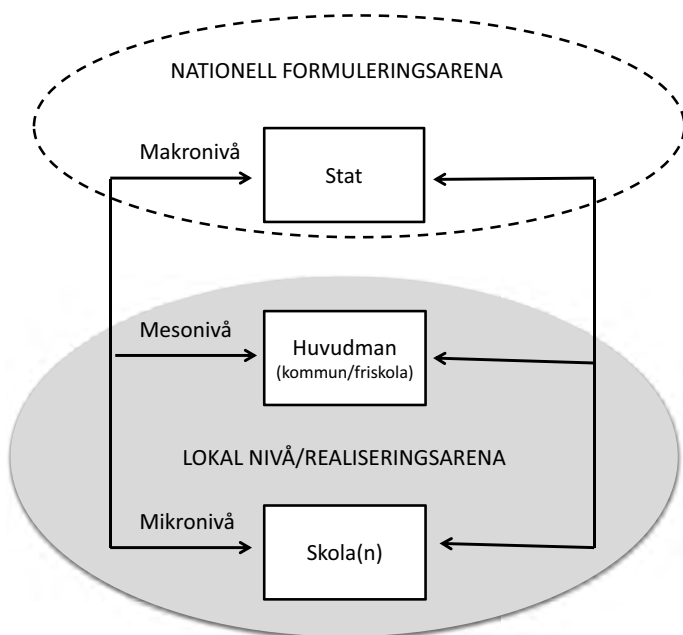
Inom *läroplansteori* finns ett intresse för den skrivna texten, ”läroplanen”, som inrymmer de formulerade målen för samhällets utbildning av kommande generationer (Jackson 1992). En central utgångspunkt i detta kapitel är att texten föregås av textproduktion och efterföljs av textkonsumtion (tolkning och tillämpning). Dessa två aktiviteter försiggår inom två olika men sammanlänkade kontexter (Jmfr Bernstein 1990; Fairclough 2003; Ball, Maguire & Braun 2012). Detta gör det möjligt att förstå länkning som en central aspekt av den vertikala axeln (fig 1). Det är i änden på den vertikala axeln som de nationella policy-texterna ska transformeras, genom interrelaterade ledningsaktiviteter på olika organisatoriska nivåer. Genom organisationens sammanlänkade aktiviteter ska förutsättningar för lärande på skolnivå skapas.

För att förstå samspelet mellan nationell och lokal nivå ytterligare tas utgångspunkten i ett mer renodlat svenskt läroplansteoretiskt perspektiv. Detta

utvecklades för att studera hur nationell utbildningspolitik inramar förutsättningarna för det lokala arbetet i skolor (Dahllöf, U. 1972; Lundgren, U.P. 1972, Lindensjö, B. & Lundgren, U.P. 1986; 2000; Nihlfors, E, 2003, Forsberg, E. 2007, Skott, 2009). Vi använder detta perspektivet för att identifiera grundläggande strukturella förutsättningar för skolledare, baserat på deras positioner som aktörer i ett större system. Den textproduktion som tidigare nämndes pågår som aktiviteter på det som inom perspektivet benämns formuleringsarenan. Arenabegreppet syftar således inte på en fysisk arena, utan är ett verktyg för att ringa in aktiviteter relaterade till den utbildningspolitiska textproduktionen. I detta kapitel sätts de lokala kommunpolitikerna samt andra lokala skolaktörer (förvaltningschefer, rektorer och förskolechefer) i centrum utifrån att de har ett genomförandansvar för nationell skolpolitik. Deras sammanlänkade aktiviteter inryms i det analytiska begreppet realiseringsarena. Det är vad som sker i skärningspunkten mellan arenorna och mellan olika lokala ledningsnivåer som är kapitlets fokus.

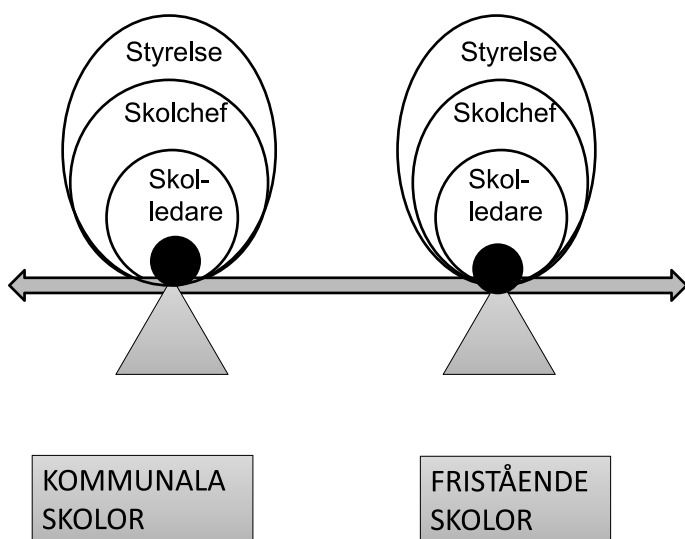
På grund av komplexiteten i denna skärningspunkt har vi också adderat ”the perspective of multilevel governance” utvecklat av bland andra Bache & Flinders (2004). Utgångspunkten är den komplexa styrstrukturen med olika vertikala nivåer, vilket kan länkas till det författarna identifierat som ett kompetensskifte i olika riktningar. Strukturer och kapaciteter hos nationella regeringar har förändrats. Längs den vertikala axeln finns inte endast en nationell formuleringsarena. Denna är också sammanbunden med supranationella organisationer (som OECD och EU) och subnationella aktörer (i Sverige det som här beskrivits i termer av heterogena lokala landskap). Skärningspunkten i fokus för detta kapitel är med andra ord inte endast en svensk företeelse, även om de läroplansteoretiska begreppen hjälper oss att fördjupa vad som sker i skärningspunkten mellan de identifierade axlarna. Till studier av kommunala respektive fristående skolor lägger vi nu även den lokala interaktionen mellan dem.

För att undersöka det lokala landskapets heterogenitet tas utgångspunkten i det lokala skolledarskapet. Kraven på rektorn och förskolechefens position och funktion finns likartat formulerat i lagar och förordningar. Varje skolledare ansvarar, enligt lag (makronivå), för sin inre organisation (mikronivå). Enligt lag skall också varje skolledare agera i relation till sitt lokala huvudmannasammanhang (mesonivån/ägaren). Det är här som skillnaderna framträder, eftersom skolor hör till olika ägare. Det finns med andra ord lokala ledare på minst två skilda nivåer i den lokala skolorganisationen:



Figur 2. En komplex realiseringsarena, inom ramen för ett större system.

Figur 2 synliggör de ledningsnivåer som den vertikala axeln inrymmer, i växlingen från det nationella, till det lokala. Uppdelningen av realiseringsarenan antyder också ett flerdelat ledarskap inom och mellan nivåerna. När nationell utbildningspolitik ageras aktiveras ledning och ledarskap inom såväl meso- som mikro-nivåerna. Figuren visar även att viss nationell reglering riktar sig direkt till mikronivån dvs. går ”by-pass” huvudmannen (Johansson et al 2014). Det gäller t.ex. iscensättandet av de lokala läroplanerna. Detta är centralt för att förstå de strukturerande villkoren för skollärdarna. Allt häger inte samman med de större lokala sammanhangen. Men för att förstå på vilket sätt deras arbete gör det har vi i tidigare studier identifierat det vi kallat för skilda lokala styr-rum, där positionerna skollärdare, förvaltnings- eller skolchef och styrelseledamot (till exempel ordförande) kan identifieras som noder som på olika sätt har ledningsuppgifter relaterade till varandra:



Figur 3. Potentiella styr-rum.

I figur 3 illustreras² att alla skolor, oavsett huvudmannafomsdimensionen, potentiellt delar samma basstruktur för sina lokala styr-rum. Det är samma positioner (skolledare, skolchef och styrelser) med likartade potentiella avstånd mellan dem. Punkten symboliserar skolledaren (rektor eller förskolechef) som befinner sig i toppen av sin skolorganisation (triangeln) – på mikronivå. Samtidigt relaterar de till skilda lokala skolkontexter på mesonivå (det vi här kallar lokala styr-rum) med någon form av skolstyrelse. Mellan dessa nivåer finns vanligtvis någon form av lokal huvudmannorganisation, i form av till exempel en skolförvaltning med förvaltningschef(er). I figuren har vi placerat skolledaren inom ramen för samma lokala rum som skolchefen och styrelsen och där uppdelningen markerar att det som utgångspunkt rör sig om olika positioner i relation till varandra. Här är alltså triangeln endast med för att markera att det finns en lokal skola. Det är de delade rummen som är poängen. Innan vi närmar oss dessa sammanhang är också utgångspunkten att olika lokala skolorganisationer och ledarskapsnivåer kan se likadana ut.

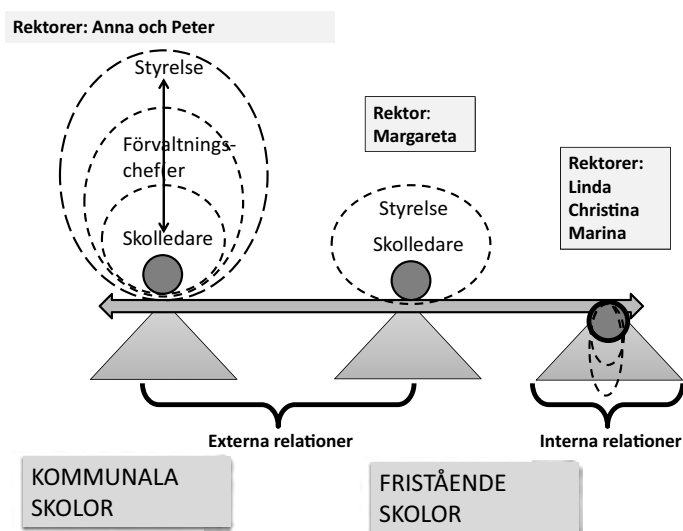
I det följande används denna modell för att synliggöra strukturella olikheter mellan skolledare inom ramen för skilda kontexter. För att kunna diskutera konsekvenserna av olika och sammanflätade strukturer för olika kunskapsorganisationer kompletterar vi de teoretiska utgångspunkterna med det som benämnts "kunskapsekologi". Detta perspektiv fokuserar på det klimat som organisationen skapar för att gynna kommunikation och kunskapsprocesser (Södergren 2008). En utgångspunkt är att kunskap betraktas som nå-

² Viktigt att notera är att detta inte representerar det faktiska och agerade ledarskapet utan är en modell för att analysera och jämföra ledningsstrukturerna inom skilda lokala skolkontexter.

got som skapas i interaktionen mellan människor. Organisationer är utifrån detta perspektiv inte endast beroende av sina individuella aktörer, utan av relationen mellan aktörerna för att skapa förutsättningar för kunskap och lärande (Döös 2007).

Resultat

Genom olika studier har vi identifierat att det generellt tycks föreligga ett större avstånd inom kommunala skolledares styr- rum, än för de flesta fristående rektorerna (se t.ex. Skott et al 2014). Detta har illustrerats enligt följande:



Figur 4. Rektorer inom ramen för olika lokala kontexter.

Utifrån uppdelningen i kommunala och fristående huvudmän illustrerar figuren sex olika skolledares lokala styr-rum, d.v.s. deras strukturerande sammanhang. Två (Anna och Peter) är verksamma i kommuner, två (Margareta och Linda) inom aktiebolagsform och två (Christina och Marina) i kooperativ. Figuren illustrerar såväl likheter som skillnader mellan dem. De kommunala rektorerna har externa politiskt tillsatta styrelser och ett antal förvaltningschefer mellan styrelsen och skolledaren. Både Anna och Peter har rört sig över tid och därmed olika sammannahang med skiftande antal nivåer. Det största antal de upplevt är fem ledningsnivåer i en och samma kommun. Bland de två aktiebolagen skiljer sig strukturerna åt. I det ena fallet (Margareta) finns styrelsen externt och skolledaren verkar självständigt utan mellanliggande chef. I det andra fallet (Linda) är skolledaren själv ägare

och ordförande i styrelsen, därav den tjocka inre cirkeln – alla positioner samlas i en enda individ. I kooperativen, som är ett föräldrakooperativ (Marina) och en medlemsägd skola (Christina) består styrelserna i det ena fallet av föräldrarna och i det andra av personalen. Det skapar med andra ord helt olika strukturella förutsättningar för skolledarna. I dessa skolor utgör skolan det lokala styr-rummet. Alla finns på plats på skolan.

De sex rektorerna är endast exempel på skolledare. Det finns fler kombinationer och huvudmannaformer som t.ex. stora aktiebolag med många nivåer samt stiftelser, som många gånger arbetar med externa styrelser, flera skolor och skolchefer. Poängen är inte att täcka in alla varianter, utan att ge några konkreta exempel på variation.

I det följande ska denna variation kompletteras och fördjupas genom konkreta exempel. Resultaten presenteras under två rubriker. I det första fallet handlar det om hur skolledare verksamma inom det lokala landskapet utöver att verka inom ramen för sina egna lokala styr-rum också måste relatera till andra lokala rum och positioner. Rummen existerar med andra ord inte isolerade utan framträder som överlappande sfärer. Resultaten bygger på studier genomförda i både kommuner och fristående skolor. Det andra fallet bygger på studier genomförda i en enda större svensk kommun.

Den geografiska gränsens upplösning?

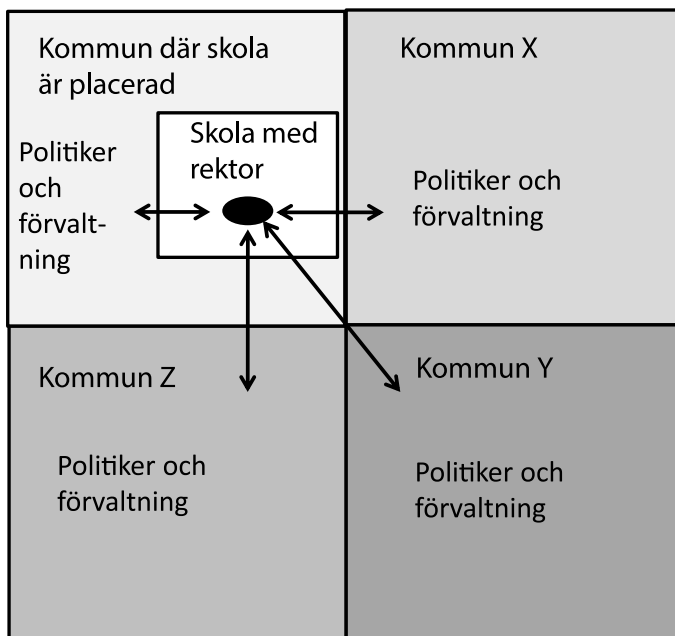
De skolledare som identifierades i figur 4 har samtliga beskrivit hur de upplever att vara skolledare inom ramen för sin egen kontext respektive att befinna sig inom ramen för ett större system. Ett exempel på hur de olika sfärerna överlappar gäller den finansiella aspekten av skolledarskapet. Alla skolledare måste "hämta hem" elevpengen för varje student. Detta görs hos elevens hemkommun. Det betyder för kommunala skolledare att pengarna, i de fall skolan endast har elever från kommunen, fördelas inom den egna sfären. Om barn från grannkommuner tillkommer sammanvävs de olika rummen. För en skolledare i en fristående skola gäller en mer komplicerad ordning, som alltid inrymmer minst två sfärer. Kommer alla elever från lägeskommunen så har skolledaren att hantera kommunens och den egna huvudmannens strukturer. För många är det emellertid mer komplicerat än så. Skolledare kan ha elever från upp till femton olika kommuner. Det betyder med andra ord kontakter med och interaktion med femton olika kommunala sfärer, med olika strukturer. Till detta kommer även särskilda kontakter om ersättning ska fördelas för elever i behov av särskilt stöd.

I Skott (2013) beskrivs den frustration Christina kan känna över att det är hennes lärare som utgör styrelsen. Frustrationen över att försöka länka till de kommunala ordningarna, eller sfärerna, var dock ännu större. Det handlar i det fallet om att den fristående skolan är placerad i en kommun som tidigare haft ett decentraliserat system när det gäller elever i behov av särskilt stöd.

Lösningarna byggdes på skolnivå. Med skollagen 2010 kom nationella krav på att inkludera eleverna i de reguljära grupperna och lägeskommunen fattade då beslutet att avskaffa lokala stödgrupper. Parallellt med detta beslutades att stödpengarna generellt skulle ersättas med förhöjd bassumma för alla elever. Detta kompletterades med en recentralisering av bedömningar för den reducerade grupp elever som trots allt kan komma ifråga för stöd. Sammantaget har de externa förändringarna inneburit ökade krav på att inkludera eleverna, samtidigt som det inneburit en kamp för att elever ska få det stöd de behöver. Det skolledaren upplever frustrerande är att det krävs diagnoser för att få stöd och en bristande tilltro mellan nivåer inom ramen för olika huvudmannasformer. Kontakterna och kampen tär på krafterna:

“Det är i normalfallet inte så svårt att se vad varje elev behöver. Det svåra är att skapa aktiviteter som kan möta behoven. Det är en av de mest frustrerande delarna med mitt arbete ... Det handlar om organisation, resurser och kunskap. Jag tror uppriktigt att vi kan skapa optimala lärsituationer för dessa barn med en genomtänkt organisation när det gäller stöd med tillräckliga resurser och kompetent personal.”

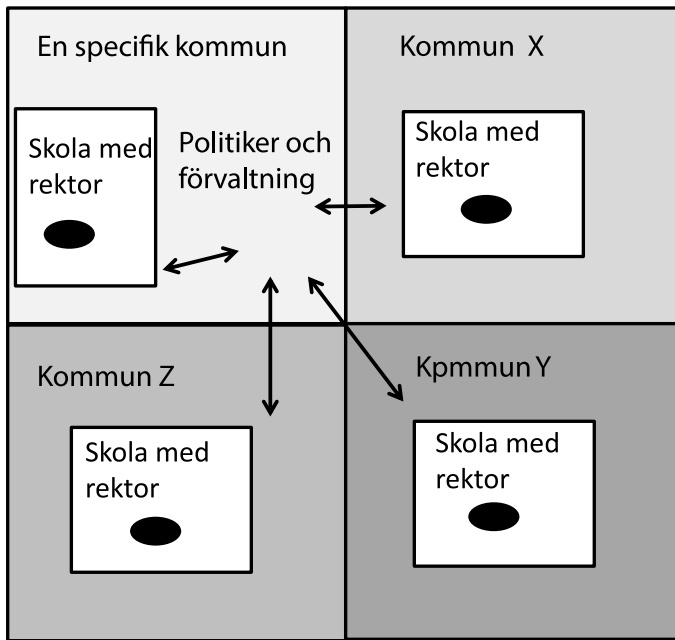
För denna skolledare, som inte har ett externt huvudmannasammanhang finns ändå en lokal, extern struktur att förhålla sig till och som påverkar det dagliga arbetet. Till detta kommer kontakter med andra kommuner. För en annan av skolledarna, som ansvarar för en fristående gymnasiesärskola med ca 15 elever, handlar en betydande del av skolledararbetet om förhandlingar med dessa hemkommuner. För gymnasieskolan finns en riksprislista, men priserna kan skilja sig åt mellan kommuner och i detta fall mellan olika verksamheter. Det uppstår differenser mellan olika taxor. Därmed blir skolledarens uppgift att försöka driva in pengarna för varje elev. Utmaningarna för skolledarna kan sammantaget illustreras med hjälp av figur 5.



Figur 5. Gränsöverskridande aktiviteter från fristående rektors perspektiv.

Vad figur 5 illustrerar är att en skolledare bedriver sin verksamhet inom ramen för fysiska, geografiska gränser. Det gör emellertid inte eleverna som kommer till skolan. I det tänkta fallet kommer eleverna från fyra olika kommuner: lägeskommunen, samt x, y och z. Det betyder alltså att skolledaren kan komma att behöva ha kontakt med såväl politiker som administratörer i fyra olika kommuner. Skolledare kan också vara företrädare för skolor som ingår i en koncern. Det betyder att deras syster-skolor geografiskt är placerade inom olika kommuner. Detta gör i sin tur att statliga satsningar, på till exempel läsa, skriva och räkna går till huvudmannen på central nivå. Där kan det ske en omfördelning mellan olika skolor, beroende på deras skiftande lokala villkor. De centrala organisationerna kompenserar därmed för skilda lokala fördelningsmodeller. De fristående skolorna existerar med andra ord både inom de geografiska kommungränserna och gränsöverskridande.

Samtidigt som detta gäller för fristående skolor finns i exemplen också det omvända perspektivet. Varje kommun måste ha kontakt med fristående skolor. Detta gäller såväl finansieringsfrågor, som i frågor som handlar om planering av antalet elevplatser i de egna skolorna, eventuella samarbeten gällande dyra gymnasieprogram, gemensam fortbildning etc. Varje kommun har också insynsrätt i de fristående skolor som ligger inom kommungränsen. Många kommuner bjuder också in de fristående skolorna i sitt kvalitetsarbete. Allt detta indikerar gränsöverskridande aktiviteter, i enlighet med följande:



Figur 6. Gränsöverskridande aktiviteter från kommunalt perspektiv.

Samtidigt som kommunerna verkar gränsöverskridande är det också påtagligt att de kommunala gränserna finns kvar och markerar revir. Det är bara i de skolor som ligger inom kommungränsen som kommunen har insynsrätt, inte om kommunens elever väljer fristående skolor i andra kommuner. Det gäller inte heller andra kommuners skolor. Kommungränsen är med andra ord både påtaglig och i andra delar under upplösning.

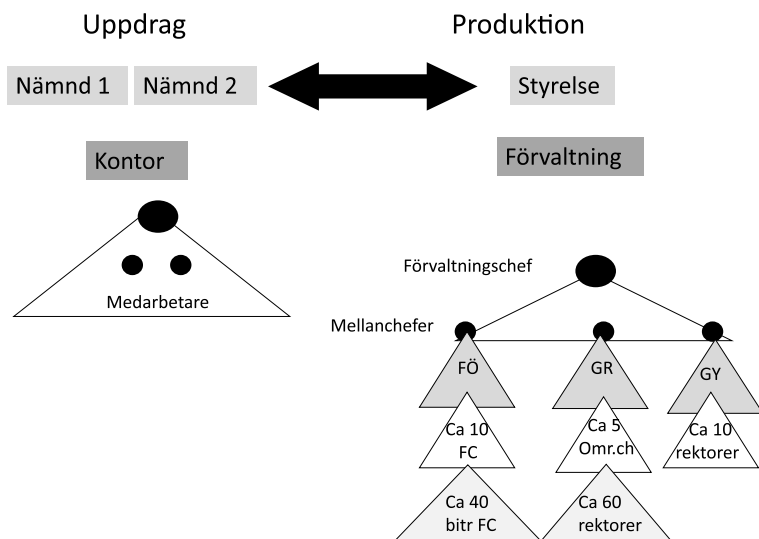
Så långt har fokus legat på fristående skolledare och kommunala organisationer utifrån politikernas/administrationens perspektiv. I det följande flyttas fokus till kommunala skolledare och deras upplevelser av en organisationsstruktur för att hantera närvaron av fristående skolor.

Den kommunala organisationens upplösta gränser?

I december 2014 tillfrågades vi av politiker i en stor kommun om vi kunde hjälpa dem att förstå varför man upplevde kommunikationsproblem med skolledarna i kommunen. De upplevde att skolledarna var mer lierade med staten än med de lokala politikerna. Innan vi började studien kom Skolinpektionen med en tillsynsrapport där man riktade massiv kritik mot den rådande organisationsmodellen i kommunen och påtalade betydelsen av förändring. Vår uppgift blev att kartlägga hur skolledare uppfattade den rådande organisationen. Fokus kom att ligga på systemförståelse och kommunikation. Utifrån exemplet kommer vi här att illustrera några av de utmaningar

som förändringarna i det lokala landskapet har inneburit för de kommunala aktörerna.

En viktig startpunkt för studien var att kommunen själv hade identifierat kommunikationsbrister mellan olika nivåer, vilket de också befارade hade negativ inverkan på möjligheterna att främja lärande på alla nivåer. Detta påtalades också av Skolinspektionen som särskilt kritiserade att det lokala systematiska kvalitetsarbetet inte fungerade. Det verkade inte som att styrelserna fick tillräcklig information för att göra systematiska analyser. En särskild aspekt som framträdde som problematisk var också den dubbla lokala styrstrukturen. För att förklara innebörden i denna tar vi utgångspunkten i de olika ledarskapsnivåerna i den kommunala organisationen i figur 4. Så såg det ut i denna kommun också, men i en mer komplex version. När det gällde de kommunala skolorna gick det förvisso att hitta vertikala ledningsorganisationer för de olika skolformerna. Dessa återfinns i figur 7 på den högra sidan, det som kommunen kallade för produktionssidan. Denna sida hade emellertid kompletterats med en vänstersida, uppdragssidan, vars uppgift var att vara huvudmannaneutral. De två sidorna skulle helt enkelt inte ha kontakt med varandra och kontoren för deras respektive styrelser (två på den vänstra sidan) och en på den högra, var placerade med kilometer emellan. Sammantaget kan organisationen illustreras enligt följande:



Figur 7. En stor kommuns dubbla organisationsstrukturer.

Triangelarna avser denna gång inte lokala skolorganisationer, utan används här endast för att synliggöra sammanhang och komplexiteter. Den vänstra sidan synliggör att det fanns två nämnder, som till sin hjälp hade ett kontor bestående av ett antal medarbetare. Här fanns inga linjeorganisationer, utan mer strategiska funktioner.

Den högra sidan illustrerar den egna verksamhetens komplexitet. Det fanns inte endast en linje med skolchef och förvaltningschef, utan tre huvudlinjer under den överripande förvaltningschefen. Mellan skolledarna och förvaltningschefen fanns också mellanchefer. Varje mellanchefer hade således en egen linje, en för förskola (fö), en för grundskola (gr) och en för gymnasieskola (gy). Under varje mellanchefer fanns ett stort antal förskolechefer och rektorer. Inom förskolan fanns ca 10 förskolechefer, som ledde ca 100 förskolor. Där fanns också biträdande förskolechefer. Inom grundskolan fanns ett extra led med ca 5 områdeschefer och under dessa ca 60 rektorer på olika grundskolor. På gymnasiesidan fanns inga områdeschefer, men ett tiotal kommunala gymnasierectorer på olika skolor. Styrelsen var gemensam för samtliga och agerade företagslikt, på distans från de lägre nivåerna i systemet.

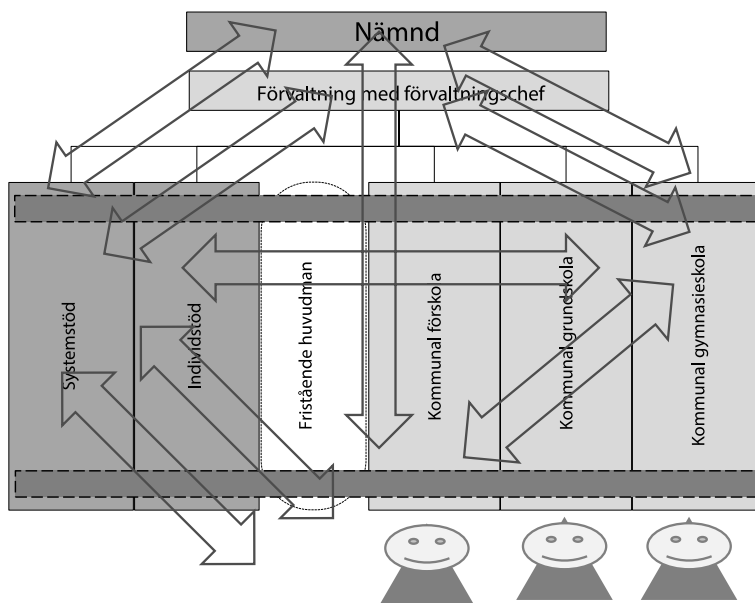
Den politiker som hade väckt frågan om projektet återfanns i en av nämnderna på den vänstra sidan. Mycket snart stod det klart att konstruktionen i sig var en av orsakerna till den bristande kommunikationen. För att mer fullständigt undersöka vad skolledarna faktiskt förstod av organisationen och vilka konsekvenserna inneburit när det gällde länkningen mellan olika systemnivåer sändes en enkät till samtliga skolledare i kommunen (svarsfrekvensen var 76 procent). Kompletterande intervjuer genomfördes också med ledare på olika positioner tillhörande den kommunala mesonivån.

Så länge som frågorna rörde skolledarnas interna arbete i deras egna organisationer så var svaren positiva dvs. de instämde i hög grad på olika påståenden; de trivdes som skolledare och hade höga krav på sig själva. De upplevde en god nivå av autonomi för sina beslut inom organisationen, om till exempel personal, elevinsatser eller eget arbete. Mer än 80 procent av rektorerna hade gått det statliga rektorsprogrammet, vilket kan förklara att de uppfattade höga krav från staten. De upplevde inte några större konflikter mellan sina egna värderingar och uppdraget. I relationen till närmaste chef upplevdes inte heller några värdekonflikter. Mer oklart var om de uppfattade att deras erfarenheter efterfrågades, vilket var ett första tecken på att skolledarna inte såg en ömsesidighet i relationerna till överordnade nivåer.

När frågorna förflyttades till att handla om organisationen bortom den närmaste chefen förändrades svarsmönstren. På den 6 gradiga likertsskalan med *vet ej* som ett ytterligare alternativ svarade 32 procent av skolledarna ”vet ej” på frågan om den egna produktionssidans organisation hade tillräcklig kompetens för att bedriva skolutveckling. För uppdragssidan, som upplevs mer abstrakt var osäkerheten än större. Oavsett fråga var det vanligaste svaret ”vet ej”. Utöver att 36 procent inte visste om denna sida hade kompetens för skolutveckling svarade 45 procent att de inte visste om organisationen var kunnig gällande regleringar. Alternativet till ”vet ej” var som regel låga svarsvärden (1–3 på den 6 gradiga skalan). Sammantaget pekar resultaten entydigt på att skolledarna hade svårigheter att relatera till denna sida av organisationen över huvud taget.

När det gällde styrelserna upplevde skolledarna höga krav från den "egna" styrelsen. De var dock inte säkra på att den hade kompetens att utveckla skolorna och ansåg sig inte ha möjlighet till inflytande i styrelsen. Tveksamheten var påtaglig. Detta gällde än mer relationen till uppdragssidans styrelser. Resultaten är så tydliga att det går att tala om misstro. Detta blir särskilt tydligt när frågan om kvalitetsarbete undersöktes där det enligt lagen ska finnas länknings mellan skolledare och huvudman. På frågan huruvida de upplevde gott samarbete med de olika organisationerna svarade 40 procent något av de lägsta två alternativen och 23 procent "vet ej". 25 procent svarade 4–5. För den egna, produktionssidan, svarade 23 procent att de inte visste medan 13 procent svarade de lägsta alternativen. Hälften svarade 4–5. För ingen av sidorna svarade någon skolledare 6. När dessa värden undersöks ytterligare ser vi att misstron handlar om att de inte vet om de bilder de genererar gällande sin egen skola når och leder till beslut i styrelserna. Gällande uppdragssidan svarade 41 procent vet inte och 44 procent 1–2. Gällande produktionssidan svarade 29 procent "vet inte" och 27 procent 1–2. Sammantaget hade uppdelningen, för att hantera såväl fristående som kommunala skolor, missgynnat kommunikationen i relation till de kommunala skolledarna. Systemförståelsen för det abstrakta var låg.

Frågan är om oklarheterna kommer att försvinna när organisationen görs om och de båda sidorna slås samman. Kommer kommunikationen att bli bättre? Kan reduceringen av antalet styrelser ge en bättre förutsättning för detta? Samtidigt som organisationssammanslagningen skapar förutsättningar för tydlighet, finns de båda sidornas organisationer till stora delar kvar, även om det till exempel resulterat i en fysisk sammanslagning av kontor. Med fokus på de fristående skolornas närvaro i den kommunala sfären är det också påtagligt att omorganisationen inte resulterar i en åtskillnad. I figur 8 presenteras en fri översättning av kommunens nya struktur (görs för anonymisering):



Figur 8. Kommunal organisationsskiss – adderad med urval av kommunikationsutmaningar.

Från vänstersidan i figur 8 återfinns system- och individstöd, från högersidan kommunal förskola, respektive grundskola och gymnasieskola. I mitten har man inkorporerat de fristående skolorna. I denna figur, som alltså bygger på en faktisk kommunal modell, har vi markerat några utmaningar för organisationen när det gäller kommunikation inom och mellan olika nivåer, genom olika pilar. Vi har också lagt till tre skolledare som symboliserar att det inom varje linje ska skapas individuell förståelse av detta system. Även i framtiden behöver kommunen kunna tydliggöra hur och varför olika ledningsnivåer länkas till varandra.

Vi kan konstatera att detta är ett exempel på ett förändrat landskap, där en hybridorganisation växer fram. Bakgrunden är bland annat att det krävs nya förhållningssätt för att kunna relatera till närvaron av de privata organisationernas i det offentliga kommunala rummet.

Mykorrhiza?

Vi har i detta kapitel visat hur det runt varje skolledare går att teckna ett lokalt styr-rum. Detta rum, eller sfär ger skiftande villkor beroende på sammanhang. Samtidigt som skolledaren befinner sig inom denna sfär förutsätter systemet också interaktion och överlappning mellan olika sfärer. I de första exemplen visades hur skolledare relaterar till olika sfärer för att försäkra sig om finansieringen för verksamheten. Det är elevernas hemkommuner som fördelar resurserna men eftersom eleverna rör sig så rör sig också de ekonomiska medlen. Det sker inte automatiskt, utan kräver interaktion och ofta aktiva kontakter och förhandlingar. En kommunal skolledare är del av endast en sfär, om alla elever bor i kommunen. En skolledare hos en fristående huvudman är däremot alltid delaktig i åtminstone två sfärer, den egna huvudmannen och minst en kommunal. Fenomenet medför att kommunala organisationer söker olika lösningar för att hantera dessa olika kontakter. I vissa kommuner har man försökt bygga strukturer för att kunna hantera de fristående skolorna på samma villkor som de kommunala. Resultaten från studien av ”den stora kommunen” visar på ett kommunikationsgap inom den kommunala organisationen och att kommunala skolledare distanserat sig från organisationens abstrakta delar. Den nya organisationen i den aktuella kommunen söker nu finna lösningar som kan underlätta systemförståelse och kommunikation.

De här redovisade studierna fördjupar och konkretiserar de resultat som kommit fram i den nationella studien. De indikerar att gränserna mellan det privata och det offentliga blir mindre tydliga. Nya hybridorganisationer växer fram som svar på de lokala styr-rummens överlappning. Det är uppenbart att det vi ser på ytan, som tydligt identifierbara kommunala och fristående skolsammanhang, under ytan sammanflätas på olika sätt genom ett komplicerat nätverk, i likheter med mykorrhiza. Vilka konsekvenser detta kommer att få, inte minst när det gäller länkning av olika ledningsnivåer, är en empirisk fråga. Valet av metafor antyder också en ömsesidighet. En fråga för undersökning blir därför om hybridorganisationerna som växer fram, där fristående verksamheter till del inkluderas i de offentliga strukturerna, gynnar båda parter. Blir det en symbios, i respektfull växelverkan? Vad består i så fall denna ömsesidighet i? Och vilka nya utmaningar uppstår?

En konsekvens som redan nu kan identifieras är att det i de sammanlänkade organisationerna blir än svårare att hitta ”organisationen” i singularis och därmed att bygga en hel kunskapsorganisation. Om vi antar att kunskap och lärande inte kan reduceras till att endast vara något som tar gestalt i systemets allra finaste kapillärer närmast eleverna, utan är ett centralt innehåll i hela skolans organisation. Då är skolorganisationer också kunskapsintensiva organisationer. Som sådana är de beroende både av det personliga och det formaliserade kunnandet. Medan det senare representerar det kunnande som utgör basen i verksamheten så har kunskapen också en personlig aspekt:

"... kunskap har också en personlig, och mer osynlig aspekt, som är beroende av sammanhanget, av interaktionen mellan människor, och som färgas av individernas förståelse, vilja och intressen. Det mesta som skapas i kunskapsintensiva organisationer bygger i minst lika stor utsträckning på dessa mer svårdefinierade, och djupt personliga kunskapsformer." (Södergren, 2008, s 22)

Om det är så att kunskapens personliga aspekt är beroende av sammanhang och interaktion mellan människor går det inte att ensidigt verka i den vertikala dimension där staten riktar insatser med målsökandet inställt på klassrummet. Vi behöver synliggöra den horisontella dimensionens olika utmaningar. Dessa handlar till del om att förskola/skola alltid bedrivs i ett huvudmannasammanhang, där kunskapsorganisationen verkar genom länkade ledningspositioner. Det handlar bl.a. om vad det personliga kunnandet länkar till för sammanhang och alldeles särskilt i detta fall om vad som sker eller inte sker när detta sammanhang inte blir tydligt för den enskilde.

Vi menar att det är i mykorrhizans osynliga trådar det blir intressant att söka svaren på många av styrsystemets utmaningar. Det lokala landskapet är rikt och i stora delar utforskat.

Referenser

- Bache, I. & Flinders, M.V. (2004). *Multi-level governance*. Oxford: Oxford University Press.
- Ball, S, J, Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How Schools Do Policy. Policy enactments in secondary schools*. London & New York: Routledge.
- Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control. Volume IV The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge
- Berglund, J. (2009). *Teaching Islam: Islamic religious education at three Muslim schools in Sweden*. Diss. Uppsala: Uppsala University, 2009
- Brewer, D. J., & Hentschke, G. C. (2009). The global phenomenon of government financed, privately-operated schools. In M. Berends (Ed.), *Handbook of research on school choice* (pp. 227–246). New York, NY: Routledge.
- Dahllöf, U. (1967). *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm: Almqvist & Wiksell
- Damgren, J. (2002). *Föräldrars val av fristående skolor*. Diss. Lund: Lunds universitet, 2002
- Döös, M. (2007). Organizational learning. Competence-bearing relations and break downs of workplace relations. In Farrel, Lesley & Fenwick, Tara (ed.), *World Year Book of Education 2007*. London: Routledge.
- Erixon Arreman, I. & Holm, A.-S. (2011). Privatization of Public education? The emergence of independent upper secondary schools in Sweden. *Journal of Education Policy*, 26(2), 225–243.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse. Textual analysis for social research*. New York: Routledge
- Forsberg, E. (red.). (2007). *Curriculum Theory Revisited*. Uppsala: STEP, Department of Education, Uppsala University

- Gustafsson, K. (2004). *Muslimsk skola, svenska villkor: konflikt, identitet & förhandling*. Diss. Lund: Univ., 2004
- Jackson, P. W. (ed). (1992). *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan Pub.
- Johansson, O., Nihlfors, E. & Jervik Steen, L. (2014). School Boards in Sweden. In Moss, L. & Paulsen, J.M. Eds. *School Boards in the Governance Process*. Dordrecht: Springer.
- Lundgren, U. P. (1972). *Frame Factors and the Teaching Process: a contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Diss. Göteborg: Univ. 1972
- Lindensjö, B. & Lundgren, U. P. (1986). *Politisk styrning och utbildningsreformer*. Stockholm: Liber. Utbildningsförlaget.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U. P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS förlag
- Moos, L. Ed. (2013). *Transnational Influences on Values and Practices in Nordic Educational Leadership. Is there a Nordic Model?* Dordrecht: Springer.
- Moos, L. & Paulsen, J.M. Eds. (2014). *School Boards in the Governance Process*. Dordrecht: Springer.
- Moos, L., Nihlfors, E. & Paulsen, J. M. Eds. (2015). *Nordic Superintendents: Agents in a Broken Chain*. Dordrecht: Springer
- Myrberg, E. (2006). *Fristående skolor i Sverige: effekter på 9–10-åriga elevers läsförmåga*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2006
- Nihlfors, E. (2003). *Skolchefen i skolans styrning och ledning*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Nihlfors, E. & Johansson, O. red. (2014). *Skolledare i mötet mellan nationella mål och lokal policy*. Malmö: Gleerups.
- Nyhlen, J. (2011). *Styrideal och konflikt – om friskoleetablering i tre norrländska kommuner*. Department of Social Sciences. Mid Sweden University Doctoral Thesis 104
- Robertsson, Mundy, Verger & Menashy (ed). (2012). *Public Private Partnerships in Education. New Actors and Modes of Governance in a Globalizing World*. Edward Elgar Publishing.
- Skolverket (2011). *Skolmarknadens geografi. Om gymnasieelevers pendling på lokala och regionala skolmarknader*.
- Skott, P. (2009). *Läroplan i rörelse: det individuella programmet i möte mellan nationell utbildningspolitik och kommunal genomförandepolitik*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet, 2009
- Skott, P. (2014). *I mötet mellan nationell utbildningspolitik och lokala styr-rum*. I Nihlfors, E. & Johansson, O. Red. 2014: *Skolledare i mötet mellan nationella mål och lokal policy*. Malmö: Gleerups.
- Skott, P. (2013) *Att leda inom ramen för olika huvudmannaskap*. I Johansson, O. & Svedberg, L. (red.) *Att leda mot skolans mål*. Malmö: Gleerups.
- Skott, P., Karlsson, S. & Nihlfors, E.(2014). *Att styra och leda skola – ett lokalt perspektiv*. Uppsala: Uppsala universitet, Institutionen för Pedagogik, didaktik och utbildningssociologi.
- Södergren, B. (2008). *Ett kunskapsperspektiv på organisation och ledarskap – Studier om kunskapsprocesser och kunskapsorienterat ledarskap för innovation och förnyelse*. Företagsekonomiska institutionen, Uppsala universitet, forskningsrapport.

Higher Education Leadership in the Light of Non-Affirmative Discursive Education – Theoretical Developments and Empirical Observations

Christa Tigerstedt & Michael Uljens

Introduction

As demonstrated by previous empirical research (Tigerstedt, 2015), educational issues do not appear as a foreground topic in international higher education (HE) leadership discourse. In order to contribute to educational leadership research in this field, this article articulates a theoretical position and reports empirical findings on HE rectors' educational leadership in Finland as perceived by the rectors themselves. More specifically, the aim is to analyze how educational leadership is constituted and acted out by these higher education leaders. By focusing policy enactment as a critical mediating practice, the activities of the HE rectors are conceptualized as discursive in nature (Schmidt, 2008; Uljens & Ylimaki, 2015). Further, the study is based on non-affirmative education theory (Benner, 1991; Uljens 2002).

Previous research

The field of higher education is very much an interdisciplinary one. Research has often combined theories from e.g. sociology, psychology and policy research (Maassen, 2003; Tight, 2000). As regards the combination of theories we do connect different approaches, but the point of departure consists in viewing educational leadership as an educational issue, i.e. building the treatment on educational theory rather than on policy analysis or leadership theory in general. We think educational leadership has features making it distinct from other forms of leadership. In addition, leadership research often aims at developing support for practice. This article is not aiming at creating new action models or recommendations for leadership practice. Rather, it aims at trying to understand the nature of educational leadership as perceived by practitioners by opening up these experiences as social constructions around leadership corresponding with discourse analytical and educational theory interests. We agree with post-structural research that em-

phasizes the importance of context and language and the way language can be interpreted as something that is constitutive for the subject, and the subject's talk and actions (Juuti, 2001). In comparison to research on strategies and policies, this is something that has not been studied in any great detail within the HE sector. Research about the leadership of higher education institutions (HEIs) has rather been rooted in public administration, strategical leadership and different approaches developed within organizational theory (Kirveskari, 2003). Finally, we argue that *educational* leadership has not been a point of departure in HEI leadership research (Tigerstedt, 2015).

However, approaching leadership from a non-static viewpoint, where both the external context and the social landscape inside the organization matters, is not new. Karp & Helgö (2009) have studied leadership from a similar angle and indicate that how a leader reacts and acts is partly dependent on what kind of recognition and responses he or she receives from others, partly on the context in general and, also, on the leader's personal attributes. They put forth that this does not mean that the leader does not have a choice or control. Instead, the leader bases his or her choices on the responses, context and recognition, and matches these to fit his or her own intention (Karp & Helgö, 2009).

To move a step further from the kind of research referred to above, we approach the social dynamics involved in leadership from a *discursive* perspective. In this view, social influence represents a *dialogic approach* to leadership. Social structures, interaction, and interactional positionings have been studied by, for example, McKenna (2010) according to whom a dialogical approach is crucial for understanding managers'/leaders' social and organizational positioning. Yet, the pedagogical nature of this leadership influence is often less developed.

Empirical research viewing leadership as *discourse* aims at revealing existing interpretations of leadership. This research intends to describe the plurality of perspectives without holding any one above the other (Juuti, 2001). A postmodern approach is not normative or prescriptive – there is no one right way. Also more generally, the importance of shifting perspectives of one's leadership is underlined (Bolman & Deal 2008). The approach is reminiscent of empirical phenomenological psychology in that it is assumed that individuals experience the world differently and that all organizations are thought to consist of people acting from their own understandings of what is going on (Bolman & Deal, 2008). The leadership in focus is therefore also social and non-static. As a result, the rector's role is formed in social interaction by being framed and affected by it, but also contributing to the construction of social reality. Such a view is supported by research on professional development demonstrating a variation in how professionals at different stages of their career understand their jobs. Increasing research questioning such stage theories (Dall'Alba & Sandberg, 2006) provides support for a discursive approach to leadership research. Also, in the past two

decades, research on professional learning communities supports these assumptions. According to Stoll & Louis (2007), such communities have certain characteristics in common: sharing values and vision, collective responsibility, reflective professional inquiry, collaboration, group and collective learning as well as individual learning.

Although leadership research in HE has indeed applied a discourse analytical perspective, the focus has not been on the *pedagogical* or educational qualities or dimensions of leadership. We therefore think that educational leadership research in HE rarely theorizes the *nature* of leadership activity itself as an educational activity and how it influences co-workers. Instead, the main topic for the discursive approaches so far seem to have been strategies and policies (Simola 1998, Saarinen 2008, Välimaa & Hoffman 2008). However, Saarinen's work on policy discourse is still relevant from an educational perspective since it highlights the importance of contrasting discursive policy work with an analysis of situations where policymakers engage with these discourses (Saarinen, 2008). Consequently, it is assumed that as leadership is contextual, educational leadership investigates how actors relate to policy discourses. Here the *mediating* role of the rector (principal) is visible. As we find discursive approaches to HE policy and HE policy implementations to be somewhat rare, the present approach to educational leadership may support that research as well.

This study adds to the strategy and policy oriented research on discourse by addressing educational leadership in HE. Consequently, *educational* leadership as such is seen as having distinctive attributes consonant to a discursive understanding. In the following, the field of educational leadership is first characterized and then a non-affirmative theory on educational leadership coherent with a discursive approach is presented as an alternative.

Educational and pedagogical leadership in HEIs

Leaders of HEIs work in relation to multiple functional areas within their institutions. The internal tasks include academic affairs, teacher quality, curriculum quality, admissions, student affairs, facilities, finance, HR, IT, legal issues, and PR. This is accompanied by accountability to multiple stakeholders. In recent years, tasks related to funding has increased. Compared to leaders of educational institutions in general, the HEIs communicate directly with national authorities. Yet, except for a few, most leaders of HEIs lack adequate education for the task.

Sometimes a difference is made between pedagogical and educational leadership. To us, educational leadership refers to the practice of acting as a leader for both educational institutions, like schools and universities, and for other organizations. Leadership is *educational* to the extent it directly or indirectly aims at supporting human learning at work. Leadership is *peda-*

gogical to the extent it aims at supporting human growth and learning in and through social interaction.

Educational leadership is mostly used in research investigating leadership in primary and secondary education. We argue that the concept has relevance also within HEI although we here find educational leaders at different levels with different work profiles. Although the HEI rector often has been discussed and described within management research as a strategic leader (Juppo, 2011; Kirveskari, 2003), the HEI rector is educationally responsible in the sense that he or she is leading an educational institution. This includes administration or management of the administration as well as leading the development of the organization. Thus, university leaders are educational leaders partly because of the specific nature of the institution itself. However, that the staff is learning occurs in any workplace and organization and does not make any crucial difference. Yet, staff learning through research is distinctive for universities. To lead a “learning through research” organization is also specific due to its educational task – to teach students. A university leader leads all in the organization – its leaders, teachers and students. Still, they often act via other leaders and their learning, who in turn lead teachers and their learning. The teachers in turn teach studying students. Thus, pedagogical leadership operating via social interaction aiming at the Other’s professional learning is considered a part of educational leadership. Frequent words indicating the presence of a pedagogical leadership on a human interactive level are: engagement, authenticity, ethics, democracy, motivation, honesty, competent, change, development, charisma, explaining and holistic (Ohlson, 2011). In Finland, one has also used the term pedagogical leadership in connection with leaders of educational institutions (Kirveskari, 2003), but the concept has not been used within the HE sector.

Their (1994) includes the wellbeing of and the care for other people as an important component of leadership. Work-satisfaction is an important topic in leading universities as well. Herein lies a pedagogical aspect which is left out in some other leadership theories concerned with competence development and learning – people are not only a resource that must learn and develop to be economically productive.

In a meta-analysis describing leadership research, Shields (2010) distinguishes between transformative, transactional, and transformational leadership. *Transformative* leadership relates to themes such as social justice, ethics, democratic leadership, responsibility, and successful schools. It holds a potential for deep and meaningful change in educational settings because it considers things that take place outside the organization and how these have an impact on the internal outcomes in an educational institution (Shields, 2010). *Transformational* leadership, in turn, can be described as proactive and hence strives towards continuous improvement of the organization itself. Components that this leadership type has in common with the transformative leadership approach are the importance of inspiration, individualized consid-

eration, and the fostering of cultural change (Bass, 1990). Transformational leadership has been preferred in educational settings since it is an approach where leadership has an identifiable, even though sometimes indirect, impact on student learning outcomes and on organizational learning (Möller, 2009; Mulford, Silins & Leithwood, 2004; Hallinger, 2003). The *transactional* leadership is a 'Management by exception leadership.' It is retroactive and short-term focused and includes a transaction or agreement, an ad-hoc reward: if you do this you get that. Transactional leaders solve a problem when it is already there – the change is not proactive or continuous (Yukl, 2002).

A non-affirmative approach to discursive leadership

From the above we can conclude that HE leadership research may be expected to acknowledge both external and internal dimensions of leadership. HE leadership appears to be a multidimensional and distributed practice, operating differently on different levels of the system. These levels and types of leadership activities (economic, research, teaching, staff, curriculum) are coordinated in different ways. They are focused on external and internal issues or on combinations of these.

Policies frame both leadership and other practices in higher education. Policies are manifest in policy documents. Previous research shows that these HEI policy documents address social actors differently depending on who have produced these documents and for whom these documents are aimed. Following the view of discourse as 'policy texts in policy contexts,' Saarinen (2008) has observed that in *transnational* documents HE actors are often referred to in an indirect way. Also in national documents discussing transnational topics such as the Bologna process, HE actors are seen as rather passive receivers. Institutions are mentioned, but not the actors themselves: personnel, leaders, and students. In contrast, documents primarily aimed for the national arena address actors in a more direct way, especially if national issues are discussed. In these documents, actors (staff, students, leaders) are considered much more active than in the transnational ones. Given that the policy steering and enactment process is both a top-down as well as a bottom-up one we may assume that this holds especially true for the national policy processes (Saarinen, 2008). University leaders' leadership thus includes a discursive relation to national authorities.

However, in our mind, what lacks is a conceptually more distinct way of addressing these issues. Therefore, we intend to propose a number of concepts that may be beneficial to this end. We find it rewarding to approach these top-down and bottom-up enactment and construction processes by a non-hierarchical understanding of the relation between societal forms of practice. Such a view, in turn, opens up for a non-affirmative view of leadership practice.

A non-hierarchical foundation of discourse. Within western democracies it is typically assumed that educational activities at different levels of the education system demonstrate certain features one of which is a relative freedom. Such a principle accepts and defends a relative autonomy regarding the agency of professional actors within the system (Wermke & Salokangas, 2015). As perceived here, this position assumes two things: first, a *non-hierarchical* relation between societal forms of practice like education and politics as well as between education and economy; second, a *non-affirmative theory of educational influence* (Benner, 1991, Uljens, 2002, 2015, Uljens & Ylimaki, 2015).

The principle of *non-hierarchicality* means that societal education is dependent on and framed by political decision-making, but that the political system is simultaneously dependent on education, the reason being that educational institutions prepare individuals for future political, cultural, and economic citizenship. However, how educational institutions depend on politics varies. For example, a fundamental difference between schools and HEIs is the lack of a politically agreed curriculum directing the HE. Yet, HEIs are still not totally autonomous of political decisions regarding finances and structures.

The principle of non-hierarchical relations between societal forms of practices means that education is both sub- and super-ordinate in relation to these other practices (Benner, 1991; Uljens, 2002, 2015). This interdependent and non-hierarchical relation between politics, economy, and education is seen as a fundamental feature of western education systems resulting in a continuous *dialogue* between e.g. politics and education. We call this dialogue emanating from a non-hierarchical, i.e. an unclosed or aporetic relation between societal practices (e.g. education, politics, economy, healthcare), *discourse*. Assuming the discursive nature of these relations means that they are constitutively open. The openness means that there will be an ongoing negotiation of e.g. meaningfulness, values, knowledge and politics behind and overt in various initiatives. This is why a fundamental feature of educational leadership is discursive in character. Educational leadership is thus considered a discursive, i.e. *mediating* intersubjective activity between different epistemic practices (research, teaching, learning, theory, administrative routines, cultural practices, architecture, IT) and value dimensions (ethics and politics) (Uljens, 2015). In this mediation, actors position themselves differently (Tigerstedt, in press) depending on their personal preferences and values, professional competencies and responsibilities as well as their position, tradition, and existing norms (Saarukka, 2014). Educational leadership is further conceptualized as a *multi-level* and *multi-professional activity* within the HEIs. In addition, the HEIs are seen as *historically* developed educational institutions which means that discourses are to be interpreted as ways of talking and acting that have developed over time.

Non-affirmative leadership. Typically leadership is considered to be about influencing others (Yukl, 2002). Above, it was claimed that the nature of what is referred to by *educational* leadership is often left open. This study is based on a theory of educational leadership assuming that education in democratic educational institutions is about influencing others in a *non-affirmative* way. *Non-affirmative* influence means summoning others to self-activity. Educational as well as pedagogical leadership is then about calling attention to, questioning or problematizing contemporary practices, values or interests, or, to do the same with ideals or political policies for the future. That is, existing societal and other norms and practices are taken seriously, i.e. recognized, yet questioned for educational purposes in order to create a reflective space for the Other's growth. Education as summoning the Other to self-activity (Ge. Aufforderung zur Selbsttätigkeit) means that the educator/leader intentionally adopts a position in relation to the given circumstances and aims but in such a way that room is left for the Other to establish or re-establish the relation to oneself, others or the world. This reminds one of Starratt's (2004) ethical leadership.

The *principle of non-affirmative influence* is related to the concept of *recognition* (Honneth, 2003; Fraser & Honneth, 2003). To recognize the Other means to accept the Other's presence as a demand requiring a response, but also to accept the Other's freedom or non-determinedness (Ranciere, 2010). In contrast to some other theories of recognition, the present one maintains a distinction between recognition and the educational leadership as summoning to self-activity. The argument would be that education goes beyond pure recognition, e.g. having recognized somebody or a situation as something is not yet to take educational leadership action.

The principle of non-affirmativity assumes further that the task of educational practice is to problematize established norms, practices, and knowledge, yet in a non-determined way. Would practices be questioned with instrumental motives and given aims this most likely violates the Other's possibilities to contribute to a process. In this view, education is about supporting the individual's development towards professional, political, and cultural autonomy and as such absolutely necessary for a liberal democratic society. Also the labor market operates in a similar fashion requiring active and innovative approaches to the development of processes and products. We think such an organizational ethos cannot be reached by neglecting participants' contributions in developmental work.

Discursive institutionalism. Contemporary educational leadership research often draws on organizational theory thus disregarding that educational institutions are public institutions. As we discuss how educational leadership operates within HEIs as publicly governed institutions we need to turn to institutional theory. This step must be taken despite the fact that HEIs hold the positions of being independent juridical entities in Finland and the fact that the separation from the state has increased in recent years.

Discursive institutionalism developed by Schmidt (2008) adds to this tradition of thought as it takes its point of departure in normative and cognitive ideas on a philosophical, policy, and program level. These ideas occur as either a coordinative or a communicative discourse, depending on the prevailing political system. In our interpretation a discursive approach to educational leadership in HEIs aims at revealing how processes and dynamics between actors and levels are related to how these substantive ideas (e.g. curricular aims) are reconstructed and how individuals position themselves in relation to these ideas. Consequently, we perceive policy actors on e.g. a national level leading the change processes together with the HEIs (boards and rectors) as a specific type of professional learning communities operating in and creating dynamic environments.

The above definition of educational influence as non-affirmative is coherent with discursive institutionalism – non-affirmative influence acknowledges the open and aporetic character of discourses. Here educational work is viewed as systematic interruption, based on ideas of the practitioners' self-understanding and carrying out professional tasks. Differently expressed, an interruption is an intervention in the Other's relation to him- or herself, other persons, and the world (Honneth, 2003). Discourse analytical approaches typically focus on the construction, constitution and occurrence of discourses. In this study we assume that the HEI rector constructs and constitutes such discursive spaces that invite co-workers to reconstruct themselves.

This recognition-based philosophy provides a general frame for understanding how the educational activities work as interventions. Here influence does not mean implementation of ready-made ideas but an invitation to dialogue. In our view, in so doing, educational leadership recognizes the subject as radically free as this makes him or her able to transcend what is given. But the position also acknowledges the necessity of the subject's own agency as a necessary requirement for transcending a given state. The effects of educational leadership are, obviously, also in the hands of the receivers enacting these intentions. The educational discourse as *invitation to self-activity and self-formation* creates spaces within and between institutionalized levels.

In this study, educational leadership is seen as:

- a non-affirmative, critical-interpretative and cultural-historical and institutional practice,
- carried out on and across different levels of the educational system as discursive and non-affirmative enactment practices made possible by non-hierarchical relations between societal forms of practices,
- where professional actors, through their roles (tasks), relations, persons, and professional identities,

- based on a recognition of the Other's potentiality, reality, and possibility, aimed at supporting teachers/principals/students by summoning (inviting, intervening, demanding, supporting, provoking) them to engage in the transcendence of one's current pedagogical work in a non-affirmative way (Uljens & Ylimaki, 2015)

Methodological discussion

Above we have argued that research on leadership in HEIs needs to connect educational leadership studies and institutional theory with educational theory in order to approach the educational and pedagogical leadership discourse within a HEI context. What follows methodologically from what we have said above? In our minds, a first conclusion is that a discursive approach to HEI leadership is relevant as it corresponds to the non-affirmative and non-hierarchical nature of educational HEI leadership.

Throughout the article discursiveness has been in focus. The article is inspired by perspectives from the traditions of discourse analysis (DA) research both theoretically and empirically. Having said that it is worthwhile pointing out the fact the DA in itself is both a theory and a method (Winter-Jørgensen & Phillips, 2000). General features of DA research are, first, that language is seen as varying as well as leading to a variation of consequences, second, that language is constructed and constituted, third, that multiple true descriptions of one phenomena are commonly possible and, finally, that a wide variation (in the data) is to be expected (Alvesson & Sköldberg, 1994).

Furthermore, discourse analysis is well motivated if one wants to investigate power and leadership relations (Pietikäinen & Mäntynen, 2009). Here the educational leadership is seen in the light of policy and dialogue with actors on multiple levels as well as in relation to the sub- and super ordinate relation to other practices within and outside the HEI. It is, in other words, interesting to see how leadership is both enacted and carried out and to examine the externally framed, constituted, and constructed discourses within HEI leadership. The focus is on the discourse formed by the rector's speech and talk. For example, how do rectors talk about changes? In this specific study, we explore these patterns using discursive psychology as a level and perspective in conducting discourse analysis. This offers us possibilities to investigate smaller discourses like those occurring in the rector's talk (Potter & Wetherell, 1987). The analysis and examination of HEI leadership discourses (interpretive repertoires and subject positions) are discussed in Tigerstedt (2015).

The empirical data

The empirical data that forms the point of departure for the discussion here consists of 63 inauguration speeches and 8 in-depth interviews with HEI rectors collected between 2008 and 2012. An inauguration speech is the speech held by the rector in the beginning of each academic year. These speeches are considered official documents and are found online. The inauguration speeches are also so-called ‘naturally occurring material’ that already existed when the research project started. It is a typical material for a DA (Pietikäinen & Mäntynen, 2009). Interviews on the other hand are not always considered typical DA data. However, thoroughly transcribed and turned into a text they can be viewed as DA data (Wetherell, Taylor & Yates, 2001). Here the empirical findings are discussed in the form of interpretive repertoires and subject positions both being analytical tools commonly used within discursive psychology in order to describe the discourse (Potter & Wetherell, 1987). A subject position is a position in the discourse that the individuals can identify with or choose not to identify with (Söreide, 2007). Interpretive repertoires (i.e. different vocabularies) are systematic sets of terms often used in a similar way. In addition, they are often centered around one or more metaphors (Potter, 1996).

Results

Let us now take a look at the inauguration speeches of the Finnish HEI rectors. When examining the HEI rectors’ inauguration speeches six interpretive repertoires were identified (Tigerstedt, in press):

The Value Oriented Rector: The rector who is value-oriented is pointing out values and ideologies which are preferred and is also signalling those not preferred. Sometimes the rector's own subjective point of view becomes visible here, but many statements also refer to the organization’s value base.

The Caring Rector: This is a human relations focused leader and a rector who wants to see that people feel good and feel that they are appreciated.

The International Rector: As a leader this rector tries to motivate and activate co-workers and students to be internationally open and to be aware of the aspects mentioned above, and also stresses the importance and awareness of internationalization.

The Strategic Rector: This action oriented rector is involved in strategic work, and is interested in driving the development and the implementation of strategies. Connecting core activities to strategy is both crucial and interesting. The strategic rector focuses a great deal on the external environment and the HEI’s positioning.

The Change Driven/driving Rector: This rector experiences a need for continuous change, and also mentions competition and the surrounding society as the driver for this. This leader is outgoing and is very much looking outside of the own organization.

A Facts Oriented (neutral) Rector: This rector tries to act neutral and could also be called the carefully interpretive or translating rector who is trying to talk to the organization and to the world outside at the same time. This rector can get a static and kind of a repetitive role.

As we can see, the rectors did not explicitly experience themselves as *pedagogical* leaders at an interactive level. However, the descriptions above reveal that their leadership approaches clearly reflect *educational* leadership, i.e. ideas of how the staff's learning and development should be best supported. For example, the *value* oriented rector takes as a point of departure certain core values while the *caring* rector not only focuses on academic learning and teaching among staff and students but also on wellbeing, presumably as this is a value in itself and because it may turn out as a successful strategy in the long run. The *internationally* oriented leader again supports learning that takes the international dimension into account.

Educational leadership is here understood as a mediating activity between different interests. Given this, the positions above can be read as different approaches to what this mediation should aim at, from where it should start or how it should be carried out. The positions offer different answers to how the sub- and super-ordinate relations to different societal practices (such as the Ministry level, national level) should be defined visible. The following excerpt from a speech demonstrates how the organization of universities has changed and how the rector navigates in this new landscape:

"You cannot often enough stress the role of the board for the future of the university. It sets the overall aims regarding the HEIs' actions and the economy, the board draws strategic lines as well as gives the guidelines for what actions can be taken. It approves of the negotiated contract with the Ministry of Education. It also elects and dismisses the rector if necessary. The rector is not a member of the board, but a referendary, who ... sits on a great deal of designation power and power to act. Taken all together one can see how the operational and individual leadership is enhanced at all levels of management. The change to what we have had is enormous." (20)

We can see how the balance between the different leadership levels, both internal and external, are understood and interpreted by the rector. This, at the time of the speech, was a natural topic to discuss since the new university act had changed the role of the rector quite extensively. Otherwise this might not be something the rector discusses during an inauguration speech. By doing so the rector makes the process of enactment and mediation visible. The excerpt above shows the discursive nature of the leadership process.

External developments reconstruct the rectors' tasks and degrees of freedom, while the rectors themselves also contribute to the constructing and constituting of the rector's leadership.

We can also connect the content of the excerpt with the idea of leadership as a non-affirmative summoning to self-activity. The different leadership positions do not present explicit and exact aims concerning what these institutions should aim at or what the researchers and teachers should teach or learn. Yet, the positions, to varying degrees, point at a certain direction; they address certain topics that activities within these educational institutions should pay attention to. In doing so, the rectors clearly contribute to constructing a space within the organization. This space can be seen as an invitation to the members and something to which they, in turn, may respond. The rectors' positions vary to the extent they affirm external interests. The internationally oriented rector, for example, affirms that success on the international arena is important. Other positions are less affirmative, e.g. the facts oriented rector.

In the excerpt, the internal (within the institution) summoning to self-activity cannot be seen directly. In the following extract, on the other hand, we have a different case where this is evident. Here, in turn, the non-affirmative influence on others, giving the space to reflect, is seen. This extract makes visible and confirms the assumption made earlier in the article about the very nature of leadership in HEIs: the HEI rector constructs and constitutes such discursive spaces that invite co-workers to reconstruct themselves. This is an invitation to dialogue and shows that the leader considers the co-workers as free to act:

“We have this time decided to have an online strategy discussion. Everyone who wants to can familiarize themselves with the online draft material and comment on it.” (26)

In the inauguration speeches it is more common for the rector to take on a neutral or an interpretive tone (Facts oriented rector – interpretive repertoire and subject position). In this, one can sense the internal non-affirmativity, i.e. the dialogical way to approach each other in a way that enables individual co-workers to make their own decisions and interpretations. A problematizing but neutral orientation opens up possibilities for the audience, the co-workers, to draw their own conclusions. A dialogical space is created and the relations are constitutively open. There is most likely an ongoing negotiation of e.g. meaningfulness, values, knowledge and politics.

But, as we observed above, we can find both open and closed positions, i.e. a variation of the degree to which a position is affirmative or non-affirmative. For example, within the interpretive repertoire called the *strategic* rector, the position seems to be more closed and the rector seems to be more direction giving or convincing leaving less up to the receiver, but on

the other hand here the non-hierarchical relation to the Ministry can be seen in the rector's statements:

"The competition on the international education market requires that the internal management mechanisms allowing the HEI within the frames of the strategy, to have a strong role in the decision making when it comes to economic and academic questions." (10)

The rector uses several discourses to explain and interpret strategies and policy and in so doing is at the same time flexible using this space him- or herself. The rector's talk in the speeches is constantly shifting between the identified interpretive repertoires (can also be understood as clustered subject positions).

In the interviews with the rectors' the talk about strategy gave, in fact, a closer insight into the very nature of the leadership and the balancing within the available space. The mediating role is if possible more visible. This becomes evident especially in the interpretive dialogue where the rector explains the new role to the interviewer (researcher). The rector sees this role as containing certain free spaces: *what* has to be done is clear but *how* this can be done is very much formed by the rector in the talk about strategy, for example when highlighting certain points in the speech while leaving other points out or by giving them a minor visibility/role.

The multi-level and multi-professional nature of HEI leadership is visible when looking at the various positions found in the interviews. Different positions occur during the same speech in a flexible manner depending on the themes discussed as well as the receiver (aimed at audience.) Tigerstedt (in press) discusses this particular issue in relation to discourses formed in interviews with the HEI rectors. The rectors seem to be able to easily recognize the multi-level and multi-professional nature of practice of which their leadership occurs as a part. The discursive nature seems to have gained even more importance if one looks at the way the rectors describe their current roles and tasks. Within HEI in Finland, like elsewhere, both complexity and freedom have increased, but at the same time the dependency on the state is remaining strong. This fact is an example of how the non-hierarchical relation operates. It reveals a two-fold relation showing a double dependency:

"The separation from the State ... gave autonomy to the universities, but the independence is never unidirectional but brings also some more responsibility and some obligations..." (26)

Conclusions

Considering that educational leadership in this article is seen as a mediating intersubjective activity between different practices one can see that dimensions of this is unfolding in the material/data discussed here. A dialogue is seen as important and the interpretive and communicative rector is visible in the discourse. The rector seems to experience that there is a great freedom of choice when it comes to acting: there is space left for the Other (e.g. co-worker) to re-establish him or herself in relation to others and the world. In the interviews with the HEI rectors, this became evident as one rector mentions that *what* has to be done is often clear, but the way or *how* it has to be done is left up to them, the rectors. Here the space, freedom to act and lead in a dialogical way is visible. There seems to be an open space that will form the discourse in the social context. The discursive nature of the leadership is present.

To influence others in a non-affirmative way is about providing the Other with a reflective space or to create this space for the Other in the process of recognition. Not all positions were equally non-affirmative. According to our interpretation, the speeches reflect a constant recognizing of the co-workers as Others when different discourses or positions are used in the process. However, the openness or closedness in the positioning and affirmation varies and this holds true for the themes as well, i.e. talking to students about certain topics become relevant and then again when talking to co-workers other discourses take over. The rector is at the same time also deciding how much room is left for the Other as he or she talks.

Below we come back to the initially discussed types of leadership (Shields, 2010) and look at these in the light of discursive educational leadership the way we have been discussing this in the article. The figure is a modification of Shields's figure (2010, 563) and here we have added the discursive educational/pedagogical leadership as a fourth type of leadership that takes into account the very discursive nature of HEI leadership. The discursive educational leadership in HEIs can be described as a leadership that is non-hierarchical in terms of sub-and super ordination towards different levels and also non-affirmative in its nature in the way the summoning to self-activity is shown. The freedom to act is important and the leader uses this effectively in his or her leadership. He or she balances and constructs his or her role over and over again in the social context influenced by the dialogical nature and relations surrounding him or her within and outside of HE.

Table 1. Four leadership types including discursive educational/pedagogical leadership developed and modified, but based on Shields (2010, 563).

	Transactional Leadership	Transformational Leadership	Transformative Leadership	Discursive Educational/ Pedagogical Leadership
Starting point	A desired agreement or item	Need for organization to run smoothly and efficiently	Realities outside the organization that impinge on the success of individuals, groups and organization as a whole	An interpretation of external demands in relation to internal prerequisites and ambitions
Foundation	An exchange	Meets the needs of complex and diverse systems	Critique and promise	Non-hierarchical discursive practices and non-affirmative relations
Emphasis	Means	Organization	Change in social conditions, wider, perspective	Development and learning through enactment and initiatives
Power	Mostly ignored	Inspirational	A tool for oppression and action	Relational, cannot be eliminated
Key values	Responsibility, commitment	Justice, honesty	Democracy, equity, justice	Caring, critique, commitment, democracy, diversity, holistic viewpoints, non-affirmative relations
Goal	Agreement, mutual advancement	Organizational change, effectiveness	Individual organizational and societal change	Responsible development of organization and the individual in the society, mediation, matching of goals
Leader	Efficient operations through transactions	Looks for motive, common purpose, organizational goals	Lives with tension, activism & challenge, moral courage	policy aware, shared purpose, dialogical leadership
Related theories	Bureaucratic leadership, Scientific Management	School effectiveness, improvement, instructional leadership, change leadership	Critical theories, leadership for social justice	Institutionalism, , curriculum/ educational theory, pedagogical, ethical and authentic leadership, sustainable leadership, DA

Our intention in this article has been to investigate to what extent concepts within discursive educational leadership (e.g. Uljens & Ylimäki, 2015) may be utilized in order to elaborate how HEI rectors construct and constitute spaces that invite co-workers to reconstruct themselves. We have seen that oftentimes these invitations (summoning to self-activity) operate indirectly rather than directly as they do in social interaction typical for e.g. teaching situations. The study has also shown that there is a variation with respect to the degree of affirmativity. As the rectors as individuals may represent several of the positions described above, one and the same rector can sometimes act in affirmative ways in some situations and in non-affirmative ways in other.

Although many questions remain open and require further development, our impression is that this empirical study has offered support for that discursive educational leadership can be used as a conceptual frame of reference in order to understand the very nature of HEI leadership. The idea that the educational discourse can be viewed as an *invitation to self-activity and self-formation* that create spaces within and between institutionalized levels may open up for research into HEI leadership in new ways.

References

- Alvesson, M. & Sköldbäck, K. (1994). *Tolkning och reflection. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Benner, D. (1991). *Allgemeine Pädagogik*. Weinheim: Juventa.
- Bolman, L. G. & Deal, T.E. (2008). *Reframing Organizations: Artistry, Choice and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, (Winter), 19–31.
- Dall'Alba, G. & Sandberg, J. (2006). Unveiling Professional Development: A Critical Review of Stage Models. *Review of Educational Research* 76(3), 383–412.
- Fraser, N. & Honneth, A. (2003). *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. London: Verso.
- Hallinger, P. (2003). Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329–351.
- Honneth, A. (2003). *Erkännande. Praktisk-filosofiska studier*. Göteborg: Daidalos.
- Juppo, V. (2011). Muutoksen johtaminen suomalaisessa yliopistoudistuksessa rehtoreiden näkökulmasta. *Acta Wasensia* 235. Vaasa: Universitas Wasaensis 2011.
- Juuti, P. (2001). *Johtamispuhe*. Juva: PS Kustannus.
- Karp, T. & Helgö, T.I.T. (2009). Leadership as identity construction: the act of leading people in organisations. *Journal of Management Development* 28(10), 880–896.
- Kirveskari, T. (2003). *Visiot oppilaitoksen johtamisessa. Tulevaisuuden tahtotila muodostamassa. Akateeminen väitöskirja*. Tampere: Acta Universitas Tampereensis 933.
- Maassen, P. (2003). *Shifts in Governance Arrangements. An Interpretation of the Introduction of New Management Structures in Higher Education*. In: A. Amara, V. L. Meek & I. M. Larsen (Eds.), *The higher education managerial revolution?* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

- McKenna, S. (2010). Managerial narratives: a critical dialogical approach to managerial identity. *Qualitative research in organisations and management. An international journal*, 5(1), 5–27.
- Mulford, W., Silins, H. & Leithwood, K. (2004). *Educational Leadership for Organisational Learning and Improves Student Outcomes*. London: Kluwer Academic Publishers.
- Möller, J. (2009). Approaches to School Leadership in Scandinavia. *Journal of Educational Administration and History* 41(2), 165–177.
- Ohlson, L. (2011). *Pedagogiskt ledarskap*. Stockholm: Liber.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. (2009). *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Potter, J. (1996). *Representing Reality*. London: Sage.
- Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology*. London: Sage.
- Ranciere, J. (2010). *Dissensus: On Politics and Aesthetics*. London: Bloomsbury.
- Saarinen T. (2008). Position of text and discourse analysis in higher education policy research. *Studies in Higher Education* 33(6), 719–728.
- Saarukka, S. (2014). How School Principals Form Their Leadership Identity. *Leadership in Education (Vodenje v vzgoji in izobraževanju)*, pp. 3–18. <http://en.solazaravnatelj.si/publishing/leadership/leadership-s2014/>. Retrieved 22.10.2015.
- Schmidt, V. (2008). Discursive Institutionalism: The Explanatory Power of Ideas and Discourse. *Annual Review of Political Science* 11, 303–326.
- Shields, C. (2010). Transformative Leadership: Working for Equity in Divers contexts. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 558–589.
- Simola, H. (1998). Constructing a school-free pedagogy: Decontextualization of Finnish state educational discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 30(3), 339–356.
- Starratt, R. J. (2004). *Ethical Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stoll, L. & Louis, K. S. (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. London and New York: Open university Press/McGraw-Hill.
- Søreide, G-E. (2007). *Narrative construction of teacher identity*. Diss. Bergen: University of Bergen.
- Their, S. (1994). *Det pedagogiska ledarskapet*. Mariehamn: Mermerus.
- Tigerstedt, C. (2014). Educational leadership in HEIs in Finland – a thematic insight into the Rector’s Speech. In T. Aarveaara & E. Berg (Eds.), (41–52), *Higher education and research in academe-who should pay*. Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Tigerstedt, C. (2015). The Finnish Higher Education Institution Rector and the Interpretive Repertoire of Transformative Leadership. In: M. Uljens (Ed.), *Educational leadership - theory, research and school development (Report 38)*. Vasa: Åbo Akademi, Faculty of Education and Welfare Studies. www.doria.fi/bitstream/handle/10024/119893/uljens_michael.pdf?sequence=2
- Tight, M. (Ed.) (2000). *Academic work and life: what it is to be an academic, and how this is changing*. London: Elsevier Science.
- Uljens, M. (2002). The idea of a universal theory of education – an impossible but necessary project? *Journal of Philosophy of Education* 36(3), 353–375.
- Uljens, M. (2015). Curriculum work as educational leadership – paradoxes and theoretical foundations. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* 1(1), 22–30. www.nordstep.net/index.php/nstep/article/view/27010
- Uljens, M. & Ylimaki, R. (2015). Toward a Discursive and Non-affirmative Framework for Curriculum Studies, Didaktik and Educational Leadership. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*.
- Välilmaa, J. & Hoffman, D. (2008). Knowledge society discourse and higher education. *Higher Education*, 56, 265–285.

- Wetherell, M., Taylor, S. & Yates, S. J. (2001). *Discourse as data. A guide for analysis*. London: Sage.
- Wermke, W. & Salokangas, M. (2015). Autonomy in education: theoretical and empirical approaches to a contested concept. *NordSTEP* 2015, 1: 28841.
<http://dx.doi.org/10.3402/nstep.v1.28841>
- Winther-Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Yukl, G. (2002). *Leadership in organizations*. New York: Prentice Hall.
- Ärlestig, H. (2008). *Communication between Principals and Teachers in Successful Schools*. Akademisk avhandling, nr 89. Umeå: Umeå Universitet.

Skolledarsamtal i forskning och utbildning: Reflektion kring att analysera skolans språkliga praktik

Anita Nordzell

Inledning

Trots att samtalande är en viktig del av skolledares dagliga verksamhet¹ har väldigt lite forskning tagit sig an det samtalande som sker i praktiken, i vardagssituationer. Rektorer har intervjuats, enkätundersökts och observerats² men få studier har tagit sin utgångspunkt i hur samtalandet går till i handlandet – i själva vardagspratandet i arbetslivet. Senare studier³ har påvisat vikten av att rektorer för dialog med lärare och övrig personal men också poängterat att det ofta saknas medvetenhet om hur dialog och kommunikation går till i verksamheten. Ärlestig (2008, sid 46, 51) har uttryckt det som att det finns en 'organizational and communicative blindness' som påverkar samtalandet mellan rektor och personal i skolor. Skolinspektionen (2010a) drar i sin forskningsöversikt slutsatsen att rektorsers förmåga att kommunicera är central för att utveckla undervisning och lärande, och att kommunikativa processer i skolorna behöver utvecklas. De studier som man bygger på har till övervägande del genomförts med intervjuer, enkäter och observationer som metoder. Jag vill i detta kapitel diskutera en forskningsmetod som kan vidga bilden av rektorsers och även andra skolledares⁴ arbete genom att studera samtalandet som görs i skolverksamhet. Min avsikt med kapitlet är att reflektera något kring skolledarforskning generellt och forskning om skolledarsamtal mer specifikt, men även att göra reflektioner kring hur forskning om samtal kan användas i utbildning av skolledare. Från min erfarenhet som utbildare i rektorsprogram, rektorslyft samt ledarskapsutbildningar på grundnivå och avancerad nivå tar jag upp exempel på hur denna forskning kan utgöra underlag i undervisning för att stärka medvetenheten om den språkliga praktik som rektorer och övriga skolledare tillsammans med andra aktörer i skolan är en del av. För att ge läsaren en bild av hur

¹ Grønn 1983; Nordzell 2007; Skolinspektionen, 2010:a; Sundgren, 2006. Grønn menar att samtalandet är själva ledarskapet.

² Se exempelvis SOU 2015.

³ Se forskningsöversikt från Skolinspektionen 2010:a.

⁴ Fortsättningsvis talar jag om skolledare generellt, men använder begreppet rektorer specifikt om det är lämpligt utifrån de studier som diskuteras.

skolledarsamtal kan analyseras ger jag också ett exempel på en samtalssekvens från ett skolledarmöte.

Bakgrund: Skolledarforskning och ledarskapsforskning – kort reflektion

Att ta utgångspunkt i samtalande och att studera samtalsinteraktion mellan människor i institutionella sammanhang⁵ skiljer sig från stora delar av den skolledarforskning som vuxit fram i Sverige de senaste decennierna. Skolledarforskningen har dominerats av fokus på rektor och dennes verksamhet som aktör i ett spänningsfält av makt- och intressekonflikter. Det har funnits en föreställning om en logisk-rationell koppling mellan den politiska och byråkratiska arena som formulerar målen – formuleringsarenan – och den arena som ska utföra uppdraget – realiseringsarenan – och där rektor är en del i den så kallade styrkedjan (se Sundgren, 2006). Johansson (i SOU 2015) tar upp vikten av denna styrkedja i relation till skolans nationella mål och att många av de problem som tidigare har påvisats kring rektorers arbetssituation beror på svagheter i styrkedjan. I tidigare studier har det beskrivits som att det finns en klyfta mellan formuleringsarenan och realiseringsarenan – en klyfta som bör och kan hanteras genom decentralisering, lokalt tolkade mål och förtlöpanande resultatuppföljning⁶.

Med de reformer som genomförts av svensk skola sedan början av 1990-talet har rektor också givits ett större ansvar generellt genom ökad decentralisering. Rektor har också fått ett allt större ansvar för elevers måluppfyllelse där ständig uppföljning av elevers resultat fått stort utrymme i rektorers arbete och även i massmedia. Allt mer fokus har riktats mot rektor som förändringsagent, ett fokus som också visat sig i skolledarforskning. För att få kunskap om vad som krävs av rektor i den decentraliserade kontexten har mycket forskning riktats mot rektors roll som ständiga utvecklare av skolors arbete och förbättrare av skolors resultat med studier om vad rektor gör, hur rektor ska vara och hur rektor ska agera⁷. Detta fokus på rektor som ledaren av en framgångsrik skola, kan jämföras med ledarskapsforskning generellt sett där stor uppmärksamhet har riktats mot ledarstilar och ledarens personliga egenskaper eller vad som kan vara bästa förutsättningar för den som ska förändra verksamheten. Detta ledarcentrerade förhållningssätt utmanades dock redan 1995 av Meindl i hans artikel *The romance of leadership* och har fortsatt att diskuteras på senare år av bland annat Bligh, Kohles & Pillai

⁵ Med institution menas här samhälleliga inrättningar eller organisationer där skolan ingår.

⁶ Sundgren 2006 med hänvisning till Lindensjö och Lundgren 1986 (i Sundgren 2006).

⁷ Se forskning om framgångsrika skolor i Sverige exvis Höög & Johansson, 2014; Årlestig, 2008. Internationella studier av exvis Day 2007; Harris 2003; Leithwood et al. 2008; Moos et al. 2011.

(2011), Crevani, Lindgren & Packendorff (2010), Crevani (2011) och Lundholm (2011). Kritiken tar utgångspunkt i att forskning alltmer sett ledarskap som skapat eller producerat i samspel med andra individer och grupper i verksamheterna. Synen på den heroiske ledaren, ensam på toppen av en hierarkiskt uppbyggd organisation ses som förlegad. Ledarskap bör i stället förstås som framförhandlat i samspelet mellan medarbetare och ledare och där ledarskap görs i och genom samtal och kommunikation (Spillane, 2009). Med denna förståelse blir det intressant att studera hur ledarskap utförs eller görs i den dagliga praktiken, som en serie av processer utan att utgå från 'yttre' strukturer som en *förutsättning* för skolans ledning (Sundgren 2006). Här blir de teorier och metoder som förs fram i anslutning till det som kallas samtalsanalys av stort värde eftersom nyfiken inom denna forskningstradition riktar mot interaktionen mellan människor och att forskningsmaterialet ofta utgörs av inspelningar av naturligt förekommande samtal⁸. Jag återkommer nedan till en kort presentation av denna forskningstradition, men vill först förtydliga att det interaktionsanalytiska förhållningssättet kan bli ett komplement till en stor del av skolledarforskningen som bygger på svar från intervjuer och enkäter, alternativt från forskares observationer av rektorer i arbete. Intervju- och enkätsvar ger respondenternas uttryck för och beskrivningar av sin praktik i relation till de frågor som forskaren ställt alternativt de observationer som gjorts av forskaren. Intervju- och enkätsvar betraktas med detta perspektiv som en praktik i sig, där interaktion sker mellan en intervjuare och en respondent och där den som tillfrågas uttalar sig om sin verksamhet utifrån de frågor som ställs i just den situationen⁹. Med den utvecklade inspelningsteknik som i dag finns tillgänglig för de flesta kan vi dock relativt enkelt spela in samtal i olika kontexter och få tillgång till samtal som genomförs i olika verksamheter utan att forskaren behöver arrangera den specifika för forskning.

Ett sätt att studera samtal

Samtalsforskning är en växande forskningsinriktning som används inom många discipliner och ofta med tvärvetenskaplig karaktär. Begreppet samtalsanalys är en översättning av engelskans Conversation Analysis, förkortat CA¹⁰. Ett antagande i samtalsanalys är att alla detaljer är potentiellt viktiga i

⁸ Naturligt förekommande material relaterar till sådant som skulle ha skett även utan forskarens närvaro, till skillnad mot exempelvis studier där intervjuer och enkäter förekommer. Se diskussioner om 'natural and contrived data' exempelvis Speer (2002).

⁹ Inom narrativ forskning eller 'berättelseforskning' har det gjorts en ansenlig mängd studier där man betraktat den intervjuade som berättare och inte som informatör. Se exempelvis Silverman, 2001.

¹⁰ Idag används också den mer tekniska termen *analysis of talk-in-interaction* (Cromdal, 2009), som ger en indikation om att det är just interaktion mellan människor som är i fokus.

interaktionen mellan människor. En av de forskare som initierade studier av samtal på ett systematiskt sätt var Harvey Sacks¹¹ (1960-tal i USA, Kalifornien). I ett citat knyter han an till antagandet om att små fenomen kan ge stor kunskap om hur vardagslivet görs:

It is possible that detailed study of small phenomena may give an enormous understanding of the way humans do things and the kinds of objects they use to construct and order their affairs. Sacks; In Atkinson & Heritage (eds.), (1984, s 24)

Studier av små detaljer i våra vardagliga handlingar kan ge oss en förståelse av hur människor utför handlingar och vilka redskap de använder för att skapa och ordna sina aktiviteter. De små detaljerna kan också ge stora effekter i den dagliga verksamheten¹² genom att de ord och begrepp vi använder kan få stor betydelse för hur vi uppfattar en situation, en grupp eller kultur. Genom att studera samtal kan man, förutom att se hur människor talar med varandra, också försöka förstå något om samhället och den kontext där samtalandet utförs (Norrby, 2014). Det finns forskare som använt begreppen *culture in action* (Baker, 2000; Hester & Eglin, 1997; Housley & Fitzgerald, 2009), *organisation in action* (Boden, 1994; Psathas, 1999) och *structure in action* (Boden 1994) för att uppmärksamma hur kultur, organisation och struktur skapas och återskapas i samtal.

CA tog intryck av Garfinkel¹³ som under 1960-talet gav upphov till en gren inom sociologin: etnometodologi där man intresserar sig för de metoder (metodologi) som människor (etno fr grekiskan etno = folk) använder sig av i olika situationer, samt vad dessa metoder skapar i just dessa situationer. Norrby (2014, sid 34) beskriver det på följande vis:

Termen etnometodologi skulle kunna översättas som kulturspecifik metodologi, dvs etnometodologin rör studiet av hur medlemmarna i ett visst samhälle resonerar och tillsammans bygger upp verkligheten utifrån sin vardagskunskap om den egna kulturen.

I senare studier har även Goffmans forskning¹⁴ haft inflytande på samtalsanalytiskt förhållningssätt med idéer om att social interaktion inte enbart är ett medium för att upprätthålla sociala roller utan också en social institution i sig med regler och förpliktelser (Norrby 2014). Språk betraktas som social handling som har en mellanmänsklig funktion (Cromdal 2009), där de ord en person använder får konsekvenser för det fortsatta samtalandet. Intresset riktas mot hur de samtalande gör för att skapa förståelse med frågor som:

¹¹ Harvey Sacks avled i en bilolycka 1975 och hans transkriberade lektioner från Harvard University gavs ut av JAIL Jefferson postumt 1992, se Sacks 1992.

¹² Se Tracy 2002, sid 187.

¹³ Se Garfinkel 1967.

¹⁴ På svenska se exempelvis Goffman 2014.

Hur gör människor när de samspelar med varandra? Vilka språkliga redskap används i detta samspel? Hur går det till när människor förstår varandra eller misstolkar varandra?

Samtalsanalysen har i likhet med annan samhällsvetenskaplig forskning utvecklats mot att studera 'verkligheten' som socialt konstruerad där utgångspunkten är att människor med språket skapar ordning och mening i den verklighet man befinner sig (Börjesson, 2003; Potter, 1996; Tholander, 2006).

Samtal, dialog, kommunikation

Med detta perspektiv får samtalsbegreppet en innebörd som skiljer sig något från hur samtal, dialog och kommunikation ofta har använts inom det pedagogiska fältet (Englund, 2012). Begreppen har ofta kopplats samman med något särskilt sätt att tala eller interagera, ibland med något specifikt syfte som exempelvis 'deliberativa samtal' eller 'dialogsamtal'. Begreppen har också förknippats med en föreställning om att det finns vissa samtalsformer som kan vara särskilt utvecklande eller hur vi *bör* förhålla oss i samspel med varandra. (Englund & Sandström, 2012¹⁵; Englund, 2007; Forsberg & Nordzell 2013).

Kategoriseringar

En inriktning inom den samtalsanalytiska forskningen är att analysera de kategoriseringar som görs av de samtalande själva, en metod som på engelska kallas membership categorization analysis, MCA¹⁶. Utgångspunkten är att människor ständigt kategoriserar i samspel med varandra som ett sätt att skapa ordning i och skapa förståelse av världen (Edwards, 1991; Lepper, 2000; Stokoe, 2012). En stor del av vår kunskap om världen ges av de kategorier som vi använder i vårt språk. Kategoriseringar är i fokus i den korta transkription av ett samtal som jag presenterar nedan som ett exempel på hur en studie av inspelade samtal kan transkriberas, presenteras och analyseras.

¹⁵ Englund & Sandströms (2012) bok *Dialogen som idé och praktik har dialog som fokus*, där dock begreppen dialog, samtal och kommunikation används växelvis.

¹⁶ Kategoriseringsanalyser som gjorts efter Sacks introduktion av begreppet MCA på 1960-talet (Sacks 1992) har i några studier fokuserat på kategorisering i skolmiljö, se exempelvis Baker, 2000; Hjörne 2004.

Samtal i skolledarmöte – ett exempel

Det samtalsutdrag som jag valt att presentera i detta kapitel är från en studie som genomförts av ett skolledarmöte i en grundskola i mellansverige¹⁷ (Nordzell & Börjesson 2004). Deltagarna i mötet är arbetslagsledare¹⁸ i grundskolans senare år (år 6–9). Arbetslagsledarna är lärare men är också av rektor utsedda att representera sina respektive arbetslag i möten som sker kontinuerligt med samma deltagare vid varje mötestillfälle. De har i uppdrag att samordna verksamheten för lärare och elever och i sina möten planerar och strukturerar de verksamheten, men de diskuterar också problem och möjligheter för utvecklingsarbete i skolan. I gruppen är Eskil särskilt utsedd som ledare av gruppen och för information från gruppen vidare till rektor då han deltar i den överordnade grupp som rektor kallar till. I denna del av arbetslagsledarmötet talar man om hur man i skolan ska arbeta vid läsårsstarten efter sommarlovet.

Det finns många sätt att ta sig an en analys av ett transkriberat samtal och i analysen nedan har kategoriseringsanalys (MCA) har varit en inspirationskälla – i en ansats att försöka förstå hur skolan organiserades av de samtalande själva. Transkriptionen är relativt detaljerad, vilket möjliggjorde att se hur deltagarna interagerar i mötet.

(Transkriptionssymboler finns i slutet av kapitlet)¹⁹.

- | | |
|---------|--|
| 1 Bo | .hhh jo vi insåg efter förra års-, läsårsstarten |
| 2 | att det va- det blir inte bra när vi höll på |
| 3 | med en massa (0.7) flum, nä men asså vi höll på |
| 4 | med mål o sånt där- asså eleverna kommer |
| 5 | till skolan |
| 6 Eskil | [tss flum] |
| 7 Bo | [och vill] †börja arbeta med |
| 8 | (1.0) |
| 9 Gerd | läx[or] |
| 10 Bo | [läx]or |
| 11 Gerd | [hehehehe] |
| 12 Bo | [och dom] vill (0.5) ha riktig undervisning |

¹⁷ Cirka 8 timmar från denna grundskolas samtal har spelats in av deltagarna själva i forskningssyfte initierat av professor Gunnar Sundgren i forskningsprojektet *Skolans styrning och ledning* hösten 2003 – våren 2004. Se ytterligare studier av inspelningar från två gymnasieskolor i Nordzell 2007.

¹⁸ Definition av skolledare är här rektor samt de som fått ledaruppdrag av rektor och här ingår arbetslagsledare.

¹⁹ Transkriptionssymbolerna som använts är i enlighet med ett internationellt använt system som gör det möjligt för en läsare av en transkription att läsa på liknande sätt som talarna i samtalet uttryckt sig. Detta ger andra forskare möjlighet att göra egna bedömningar av analysen samt även använda underlaget för alternativa analyser. Transkriptionssättet kan upplevas som komplicerat att läsa för en ovan läsare, men har fördelar för de som är bekanta med framställningssättet.

- 13 (0.5) och så kommer dom hit efter ett
 14 långt sommarlov o utvilade (0.4) o så kör vi
 15 igång med
 16 (0.6)
 17 Gerd °flum°
 18 Bo flum ja (1.0) lekar o (0.7) så där
 19 ? (fniss)
 20 [>o de va inte bra<
 21 Gerd [hur har ni lagt upp-
 22 Bo vi vill- vi vill starta upp med riktig
 23 undervisning
 24 Eskil ahh
 25 Bo mycket tidigare
 26 ? ((knackar med penna i bordet))
 27 Eskil <ja:g tycker [preci:s] tvärtom>
 28 ? [hehehehe]
 29 Eskil jävla matte-no-nördar, så här ligger det till
 30 att om man ska få nånting bra gjort här i
 31 livet så ska man ha ett bra socialt klimat
 32 och det få- får man genom att man gör (0.7)
 33 inte så där direkt skolmässiga saker utan
 34 andra saker som (.) fluuum
 35 Flera ((skratt))
 36 Eskil att sätta upp mål det kändes inte ens som
 37 fluuum=
 38 Bo [ne nej, nej det är inte=
 39 Eskil =[för mig utan
 40 Bo =[men he ele]verna upplevde det som flum däremot (0.4)
 41 inte jag
 42 Eskil det beror på hur det presenteras av lärarna
 43 tror jag (0.2) ja- jag hävdar att
 44 Bo mmmmmm

Med fokus på kategoriseringar i materialet ovan är flum en kategori som väckte vårt intresse. För att se hur det används och hur det uppfattas i interaktionen kan vi i en näranalys se att Bo inleder samtalet med att visa missnöje med hur föregående skolår inleddes. Han beskriver på raderna 1–10 en motsättning mellan aktiviteterna ”flum” och ”läxor”. Den paus på 0,7 sek som Bo gör inför begreppet ’flum’ (rad 3) kan tolkas som att det är ett känsligt eller laddat uttryck. Begreppet tas också direkt upp av Eskil som mitt i Bos inledning svarar med ”tss flum” (rad 6).

Kategorierna utvecklas på de följande raderna och ges olika karaktäristik och kopplas till olika handlingar. På rad 29 kan vi se att Eskil kallar Bo och troligtvis även en grupp runt Bo, för ”jävla matte-no-nördar”. Eskils svar till

Bo blir ett ifrågasättande av den kategoriindelning som Bo gör med uttrycket ”flum”; dvs förtjänar det Bo syftar på verkligen att kallas flum? Bo försöker också själv mildra uttrycket ”flum” genom ”mål o sånt där”, vilket dock inte godtas av Eskil (rad 36–37) ”att sätta upp mål kändes inte ens som flum”. Eskil återanvänder Bos eget argument ”höll på med mål o sånt där” och vänder det mot Bo, genom att säga att ”mål kändes inte ens som flum”. Bos uttalande om ”arbetet med mål” som ”flum” blir ett skäl för Eskil att placera Bo i en grupp av lärare som inte ställer upp på en pedagogik där lärare arbetar med målformuleringar tillsammans med både elever och med andra lärare.

”Flum” ställs mot ”läxor” när Gerd hjälper Bo att hitta rätt ord i sitt försök att förklara vad eleverna vill börja arbeta med efter sommaren. Bo blir emotsagd och tar kategorin elever som argument för sin sak och för att bygga upp trovärdighet i sitt inlägg. Lärare förväntas generellt sett ge elever ’god undervisning’ och stå för ’god pedagogik’ och används här av Bo i hans argumentation om att han som lärare försöker ge eleverna det de behöver och vill ha. Han framställer det som att eleverna upplevde läsårsstarten som ”flum” och att det är eleverna som vill ha ”läxor” och ”riktig undervisning” och inte ”hålla på med mål o sånt där”. Bo framstår som en lärare som ställer upp för eleverna, men uttrycker sig som ”vi” och ger intryck av att inte vara ensam i argumentationen om mer ”riktig undervisning”.

Kategorierna flummare och matte-no-nördar används i flera sammanhang i den inspelade gruppens samtal (totalt cirka 8 timmar) och flera beskrivningar görs av vad ’flum’ och ’matte-no-nördar’ står för. När deltagarna i gruppen talar om ’flum/flummare’ eller ’ma-no-nördar’ tas följande uttryck upp:

Flum/flummare	Matte-no-nördar
mål och lekar ett bra social klimat inte så där riktigt skolmässiga saker söka sig utanför skolans väggar ej mätbart med exakt vetenskap teambuilding eller teambildning utvecklingssamtal eller invecklingssamtal arbetslagets nya mentor måste få lära känna klassen reflektion	läxor riktig undervisning skolmässiga saker schemat ska börja löpa mycket mer matte

Innebörden av kategorierna och deras tillskrivna handlingar skiftar i olika sammanhang och det går inte att fastslå vem som ’egentligen’ står på elevernas sida eller vilken retorik som främst gynnar eleverna. Begreppen används i argumentation för elevernas bästa och skulle kunna relateras till *olika* retorik om pedagogiska förhållningssätt. Arbetslagsledarna använder ’flum’ och ’matte-no’ som representationer för bästa möjliga utbildning för eleverna. Detta kan jämföras med en tidigare studie där Mehan & Houston (1975)

beskriver ett samtal mellan rektor och lärare och där berättelser om barn och lärare används för att fatta beslut om barns inplacering i olika grupper inför kommande läsår; berättelser som tar sin utgångspunkt i och tillit till regler om god pedagogik.

Reflektion

Några forskare som analyserat samtal i institutionella sammanhang har beskrivit de studerade samtalen *som* organisation och en klassisk studie gjordes av Boden (1994) där samtal presenteras som den process där organisation skapas och där samtalande både producerar och reproducerar strukturer och hierarkier. Ovanstående samtalsutdrag kan analyseras som att arbetslagsledarna skapar ordning i sin förståelse av de organisationsmedlemmar som de relaterar sig till. Det är inte enbart lärare, rektor, elever, vaktmästare eller andra formella kategorier som vi kan förstå som aktörer i samtalen, utan även flummare och ma-no-nördar är påtagligt närvarande. I det inspelade materialet i sin helhet finns ytterligare många kategorier som tycks vara aktiva i det språkliga spelet mellan deltagarna, men som troligtvis inte skulle ingå i ett traditionellt organisationsschema.

Även ett annat begrepp från tidigare kategoriseringsanalyser kan appliceras på ovanstående transkription: *kultur i handling*, ett begrepp som uppmärksammar att kultur skapas och återskapas i den språkliga praktiken i vardagens samtal. Samtalet om flummare och ma-no-nördar är relativt informellt där talare går in i varandras uttalanden och även avbryter varandra utan att det tycks vara mot den ordning eller kultur som råder. Utifrån det totala inspelade materialet kan mötesordningen beskrivas som att den är informell i den mening att en dagordning där man går igenom vilka punkter som ska tas upp och diskuteras inte presenteras inledningsvis. Punkter tas i stället ofta upp ad-hoc när någon i gruppen anmäler en fråga som denne vill informera om eller ha belyst med hjälp av deltagarna i gruppen. Detta kan ske kontinuerligt under mötet. Tilltalet mellan deltagarna i mötet kan även det beskrivas som informellt med de beskrivningar som de ger varandra, där flum och ma-no-nördar är två exempel.

Genom att studera samtalandet i skolan kan vi se hur deltagarna själva skapar ordning i den 'verklighet' de befinner sig i. Det ger en bild av en 'skola i handling' – som den levs och uttrycks i det vardagliga arbetet. Man kan då fråga sig om de ord och uttryck som används är konstruktiva för det arbete som ska utföras? Hur påverkar de använda kategorierna vardagsarbetet? Ger de stöd i arbetet med att skapa lärande- och utvecklingsmöjligheter för barn och ungdomar? Dessa frågor borde vara av intresse för de professionella i respektive verksamhet och bedömningen borde göras av dessa, förslagsvis i utvecklingsarbete tillsammans med utomstående forskare/utvecklingsansvarig.

Att vara vaksam om de sätt som man uttrycker sig på kan tyckas vara en självklarhet för medarbetare i organisationer där man arbetar med och ständigt relaterar till andra människor. I utbildningsverksamhet är språk ett viktigt verktyg i själva utförandet av verksamheten, både i undervisningssituationer och i samspel med andra professionella i skolan. Det har dock visat sig i Skolinspektionens utvärderingar (2010b) att många skolor inte fått Skolinspektionens godkännande när det gäller arbetet mot trakasserier och diskriminering²⁰, där språkliga handlingar är väsentliga. Det finns därmed skäl att uppmuntra till ökad medvetenhet kring den språkliga praktiken i vardagsarbetet i skolor och förskolor.

Samtalsanalys i undervisning

Det transkriberade samtalet om 'flum' och 'ma-no-nördar' har jag använt flitigt i utbildningssammanhang och min erfarenhet är att det väcker både igenkännande och förvånade reaktioner, men ibland även irriterade och rent av ilska reaktioner från kursdeltagare. Exemplet fungerar både för att provocera till och för att initiera samtal mellan kursdeltagare. Många känner igen sig i uppdelningen av lärarkategorierna 'flum' och 'ma-no-nördar', men reflekterar också över hur samtalande går till i de egna verksamheterna.

Det finns forskare som använt samtalsanalys i utbildning av professionella och i utveckling av olika praktiker. Med det engelska begreppet "applied conversation analysis" diskuterar Antaki (2011, kap 1) olika sätt att se på hur samtalsanalys kan tillämpas i institutionella sammanhang och trots att han antyder vissa begränsningar för vad forskare med CA-inriktning kan erbjuda när det gäller att lösa institutionella problem skulle både forskning och utbildning kunna utvecklas parallellt genom att forskare tar fram sina forskningsresultat för gemensam granskning med praktiker. I den antologi som Antaki (2011) är redaktör för beskriver flera forskare hur de arbetat med konversationsanalys i institutionella sammanhang, med syfte att skapa medvetenhet om hur man talar, som en förutsättning för att på ett medvetet sätt använda språket som ett medel att nå det man vill i verksamheterna. Med tillämpad konversationsanalys blir därmed målet med forskningen inte enbart att se hur samtalande går till i praktiken utan att även utveckla praktiken tillsammans med de professionella.

²⁰ Rektorer och förskolechefer är enligt svensk lag ansvariga för det samtalsklimat som råder, de ska se till att den språkliga praktiken inte är diskriminerande. I Skolverkets dokument om *Nolltolerans mot diskriminering och kränkande behandling – lagens och huvudmannens ansvar (2011, Sid 4)* beskrivs hur lagstiftningen som vuxit fram de senaste åren skärpt kraven på skolors arbete mot olika former av kränkande behandling. "Det råder nolltolerans. Det vi inte accepterar på en arbetsplats för vuxna, ska vi heller inte acceptera att barn och elever utsätts för i skolan."

Stokoe (2011; 2014) som arbetat med utbildning av professionella i olika kurser arrangerade i universitetsmiljö resonerar kring de pedagogiska vinsterna med att använda samtalssekvenser från just de verksamheter som deltagarna känner igen²¹. Stokoe har inte, enligt hennes egna texter, arbetat med att låta kursdeltagare spela in sina egna samtal för analys, utan har använt material från sin egen forskning i utbildningssammanhang. Hon redovisar sekvens för sekvens vad som händer i samtal och låter kursdeltagarna reflektera kring hur nästa sekvens kan komma att uttryckas.

Att använda material från de verksamheter som kursdeltagarna känner igen är inte något nytt i utbildning av yrkesverksamma, men i de fall där jag haft möjlighet att låta kursdeltagare spela in material från sin egen praktik, kan just uppmaningen att göra inspelningar av samtal uppfattas som något nytt. Vanligtvis uppmanas studenter att intervjua, sända enkäter eller att observera, vilket kan ses som en spegling av den forskning som görs inom området och som jag noterade inledningsvis. Några kursdeltagare har gjort motstånd mot ett nytt sätt att skaffa empiriskt material men efter genomförda analyser har flera kommentarer inkommit om fördelar med detta sätt att arbeta. Som exempel kan nämnas att dessa analyser ger nya insikter om den språkliga praktiken i den egna verksamheten och att dessa analyser blir användbara i den egna praktiken.

Analys av samtal i undervisning skulle därmed kunna göras på flera sätt. Ett sätt är att i undervisning presentera exempel från lämpliga verksamheter och låta kursdeltagare reflektera kring dessa, för att på detta sätt inspirera till att vara uppmärksam på det samtalande var och en är delaktig i. Ett mer omfattande sätt är att komplettera ovanstående med att kursdeltagare själva spelar in material för analys och diskussion. Det är ett arbetssätt som tar mer tid i anspråk, men tycks ge kursdeltagarna nya och eventuellt djupare insikter kring språkets roll i vardagssamtal. En kommentar från en kursdeltagare som lämnades i anslutning till en examination i en ledarskapsutbildning vårterminen 2014, avancerad nivå, kan ses nedan. Kursdeltagarna var främst aktiva skolledare eller lärare och genomförde inom kursens ram inspelningar från (bland annat) de egna verksamheterna. Skribenten nedan poängterar vikten av att synliggöra den språkliga praktiken.

I analysen (av det empiriska materialet, min anm) har samtidigt ett pedagogiskt ledarskap vuxit fram tydligare för mig. Det är ett ledarskap som medvetet uppmärksammar det språk som styr tankar och handlingar i skolans verksamhet för att samtidigt uppmuntra till ett kollektivt lärande. När medvetenhet finns om den norm som påverkar och som gemensamt konstrueras i den sociala interaktionen kan ett pedagogiskt ledarskap bidra till ett gemensamt lärande som leder till skolutveckling. (...) Dessvärre kan jag också inse svårigheter då det uppstår en paradox när man ska styra och påverka en verksamhet och samtidigt vara lyhörd för den kultur och process som man är med

²¹ Se även Lamerichs & te Molder i Antaki 2011

och konstruerar. För att synliggöra behöver man dekonstruera den konstruktion som tas för given i en skola, det är då möjligt att bygga upp den igen, medvetet i ett gemensamt samspel. (Ylva Zeller Tiilikainen, kursdeltagare vt 2014)²².

Kursdeltagaren tar upp vikten av att det som är självklarheter i det vardagliga talet inte ska tas för givet; det ska bli ifrågasatt. Andra kursdeltagares analyser av inspelade skolledarmöten visade bland annat att konkreta beslut inte fattades i mötena, trots att det fanns tydliga önskemål hos mötesdeltagarna om att beslut skulle fattas för att underlätta samordningen i verksamheten. När just denna analys presenterades i den pågående kursen visade efterföljande diskussioner att brist på beslutsfattande kunde ses i flera skolledarmöten.

En annan analys visade att tystnad var ett effektivt sätt att utestänga deltagande i mötesgemenskapen och i ett tredje exempel negligerades en mötesdeltagare fullständigt genom att ingen av de övriga deltagarna svarade an på eller kommenterade den negligerades problematiska situation. Kursdeltagaren som genomfört analysen gjorde bedömningen att det förmodligen var skillnad i status mellan mötesdeltagarna som gavs uttryck för i samtalet, där den som negligerades var förskollärare och de övriga lärare. Händelsen noterades eller uppmärksammades dock inte av deltagarna i det analyserade materialet.

Avslutande kommentarer

Genom att aktivt lyssna till vad vi själva och andra säger i olika situationer kan vi bli medvetna om hur vi uttrycker oss och hur vi agerar. Med utgångspunkt i det vi hör kan vi sedan fundera över om just dessa sätt att uttrycka sig och just de begrepp som används är konstruktiva eller ej i de sammanhang där de används. Om de professionella finner att den samtalspraktik som råder i verksamheten inte stämmer med det som de finner lämpligt eller konstruktivt, kan de inspelade samtalen vara utgångspunkt för att i grupp resonera kring hur det borde gå till och hur man skulle kunna samtala.

Med vårt språk skapas bilder och förståelser av den värld vi är del av. Hur vi formulerar oss, vilka begrepp vi använder och hur vi uttrycker oss får konsekvenser för hur de sammanhang vi befinner oss i presenteras och hur de kan förstås. Men med språket skapar vi också villkoren för vårt samspel. I de små detaljerna kan vi se hur exempelvis relationer, kategorier och hierarkier skapas i vårt vardagliga samspel. Jag menar att det är viktigt att dessa detaljer uppmärksammas och blir synliggjorda för att utföra medvetna handlingar och för att samtalet gagnar skolans verksamhet. Om skolans språk-

²² Kursdeltagaren har givit sitt samtycke till att detta citat publiceras och föreslog att det skulle refereras med hennes namn.

liga praktik är en viktig del av verksamheten, är det väsentligt att skolledare blir uppmärksamma på sina egna och andras språkliga handlingar för att kunna verka för en kreativ och utvecklande skolkultur.

Transkriptionssymboler

Transkriptionssymboler är hämtade från Fitch & Sanders (2005) med min översättning och tolkning till svenska.

- (.) Mikropaus: kort hörbar paus men svår att mäta
- (1.2) Paus som anges i sekunder och tiondels sekunder, denna paus 1,2 sekunder.
- också Understrykning markerar betonad stavelse
- °kan jag få° Gradtecken visar noterbart lägre tal än omkringliggande tal
- [tss flum] Hakparentes visar samtidigt eller överlappande tal
- ju: Kolon markerar förlängning av ljudet strax före.
- <långsamt> Mindre än eller större än markerar tal som är snabbare eller
- >snabbt< långsammare än omgivande tal.
- arb- Binstreck markerar ett snabbt avslut på talet
- = Likhetstecken markerar tal som hänger ihop, men där talarna i detta exempel överlappar varandra
- ((skratt)) Dubbelparantes markerar transkriberarens noteringar.
- .hhh Inandning

Referenser

- Antaki, Charles (red.) (2011). *Applied Conversation Analysis. Intervention and Change in Institutional Talk*. England: Palgrave Macmillan.
- Atkinson, J. Maxwell & Heritage, John (red.) (1984). *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baker, Carolyn D. (2000). Locating Culture in Action: Membership Categorisation in Texts and Talk. In Alison Lee & Cate Poynton, (red.), *Culture and Text: Discourse and Methodology in Social Research and Cultural Studies*. London: Routledge.
- Bligh, Michelle C.; Kohles, Jeffrey C & Pillai, Rajnandini (2011). Romancing leadership: Past, present, and future. *The Leadership Quarterly* 22, 1058-1077.
- Boden, Deirdre (1994). *The Business of Talk: Organizations in Action*. Cambridge: Polity Press.
- Börjesson, Mats (2003). *Diskurser och konstruktioner. En sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Crevani, Lucia; Lindgren, Monica & Packendorff, Johan (2010). Leadership, not leaders: On the study of leadership as practices and interactions. *Scandinavian Journal of Management* 26, pp 77-86.
- Crevani Lucia (2011). *Clearing for action: Leadership as a relational phenomenon*. Stockholm: The Royal Institute of Technology, KTH.

- Cromdal, Jakob (2009). Handlingars konsekvens och tolkningars relevans. I Anna Sparrman mfl (red), *Den väsentliga vardagen. Några diskursanalytiska perspektiv på tal, text och bild*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Day, Christopher (2007). What Being a Successful Principal Really Means. An International Perspective. *Educational Leadership and Administration*. Vol 19, Fall.
- Edwards, Derek (1991). Categories Are for Talking. On the Cognitive and Discursive Bases of Categorization. *Theory & Psychology*, 1(4), 515-542.
- Englund, Boel (2012). Dialog och dialogicitet som tankefigur hos tre filosofer. I Boel Englund & Birgitta Sandström (red), *Dialogen som idé och praktik*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Englund, Boel & Sandström, Birgitta (red.) (2012). *Dialogen som idé och praktik*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Englund, Thomas (2007). Skola för deliberativ kommunikation. I Tomas Englund (red.): *Utbildning som kommunikation. Deliberativa samtal som möjlighet*. s. 153-168.
- Fitch, Kristine L. & Sanders, Robert E. (red.) (2005). *Handbook of Language and Social Interaction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Forsberg, Eva & Nordzell, Anita (2013). 'Dialogue' for school improvement? *Nordic Studies in Education*, Vol 33, pp 187-203. ISSN 1891-5914.
- Garfinkel, Harold (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge; Polity Press.
- Goffman, Erving (2014). Jaget och maskerna: en studie i vardagslivets dramatik. Lund: Studentlitteratur.
- Gronn, Peter C. (1983). Talk as the Work: The Accomplishment of School Administration. *Administrative Science Quarterly*, 28, 1-21.
- Harris, Alma (2003). Introduction. In Alma Harris, Christopher Day, David Hopkins, Mark Hadfield, Andy Hargreaves and Christopher Chapman (red.), *Effective Leadership for School Improvement*. London: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group.
- Hester, Stephen & Eglin, Peter (red). (1997). *Culture in Action. Studies in Membership Categorization Analysis*. Washington DC: International Institute for Ethnomethodology and Conversation Analysis: University Press of America.
- Hjörne, Eva (2004). *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. (Göteborg studies in educational sciences 213). Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Housley W and Fitzgerald R (2009) Membership categorization, culture and norms in action. *Discourse & Society* 20(3): 345–362.
- Höög, Jonas & Johansson, Olof (red.) (2014). *Framgångsrika skolor: mer om kultur, struktur och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Lamerichs, Joyce & te Molder, Hedwig (2011). Reflecting on Your Own Talk: The Discursive Action Method at Work. In Charles Antaki (red.). *Applied Conversation Analysis. Intervention and Change in Institutional Talk*. England: Palgrave Macmillan.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*. 28(1), 27-42.
- Lepper, Georgia (2000). *Categories in Text and Talk*. London: SAGE Publications Ltd.
- Lundholm, Susanne (2011). Meta-managing. A Study on How Superiors and Subordinates Manage Their Relationships in Everyday Work. Lund: Lund University.
- Mehan, Hugh & Houston, Wood (1975). *The Reality of Ethnomethodology*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Meindl, James R. (1995). The romance of leadership as a follower-centric theory: a social constructionist approach. *Leadership Quarterly*, 6(3), pp329-341.

- Moos, L., Day, C., & Johansson, O. (2011). Introduction to the International, Successful School Principalship Project. In L. Moos, O. Johansson, C. Day (eds.) *How School Principals Sustain Success over Time. International Perspectives*. New York: Springer.
- Nordzell, Anita (2007). Samtalat skolledarskap. Kategoriserings- och identitetsarbete i interaktion. *Linköping Studies in Education and Psychology*, no 112. Linköping: LiU Tryck. Diss
- Nordzell, Anita & Börjesson, Mats (2004). Flummare, ma-no-nördar, nyanställda och dom som gör som dom vill. Analys av skolledares vardagstal. *Pedagogisk Forskning*, 9(4), 287-307.
- Norrby, Catrin (2014). Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra. Lund: Studentlitteratur.
- Potter, Jonathan. (1996) *Representing Reality. Discourse, Rhetoric and Social Construction*. London: Sage.
- Pstathas, George (1999). Studying the Organization in Action: Membership Categorization and Interaction Analysis. *Human Studies* 22, 139-162. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Sacks, Harvey (1992). *Lectures on Conversation*. Volume I and II. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Silverman, David (2001). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction* (andra rev. upplagan). London: SAGE Publications.
- Skolinspektionen (2010a). *Litteraturoversikt inför granskning av Rektors ledarskap 2*. Skolinspektionen. Dnr 40-2010:5763.
- Skolinspektionen (2010b). *Skolors arbete vid trakasserier och kränkande behandling*. Skolinspektionens rapport 2010:1, Dnr 40-2009:1745.
- Skolverket (2011). *Nolltolerans mot diskriminering och kränkande behandling - lagens krav och huvudmannens ansvar*. Stockholm: Fritzes. ISBN: 978-91-86529-28-4.
- SOU (2015). *Rektorn och styrkedjan. Betänkande av Utredningen om rektorernas arbetsituation inom skolväsendet*. SOU 2015:22. Stockholm: Fritzes. ISBN 978-91-38-24252-0.
- Sparman, Anna; Cromdal, Jakob; Evaldsson, Ann-Carita; Adelsvärd, Viveka (red.) (2009). *Den väsentliga Vardagen. Några diskursanalytiska perspektiv på tal, text och bild*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Speer, Susan A. (2002). 'Natural' and 'contrived' data: a sustainable distinction? *Discourse Studies*, 4(4), 511-525.
- Spillane, James P. (2009). Managing to Lead: Reframing School Leadership and Management. *The Phi Delta Kappan*, Vol. 91, No. 3, pp. 70-73.
- Stokoe, Elisabeth (2011). Simulated Interaction and Communication Skills Training: The 'Conversation-Analytic Role-Play Method'. In Charles Antaki (red.). *Applied Conversation Analysis. Intervention and Change in Institutional Talk*. England: Palgrave Macmillan.
- Stokoe, Elisabeth (2012). Moving forward with membership categorization analysis: Methods for systematic analysis. *Discourse Studies*, Vol 14(3) 277-303.
- Stokoe, Elisabeth (2014). The Conversation Analytic Role-play Method (CARM): A Method for Training Communication Skills as an Alternative to Simulated Role-play. *Research on Language and Social Interaction*, 47:3, 255-265, DOI: 10.1080/08351813.2014.925663
- Sundgren, Gunnar (2006). *Skolledning: språk och förhandling*. Lund: Studentlitteratur.
- Tholander, Michael (2006). Socialkonstruktionismen som myt. *Pedagogisk forskning i Sverige*, Årg 11, Nr 3, S 219-222. ISSN 1401-6788
- Tracy, Karen (2002). *Everyday Talk. Building and Reflecting Identities*. New York: The Guilford Press.

Zeller Tiilikainen, Ylva (2014). Citat. Utdrag ur examinationsuppgift från kursen Ledarskap och utbildningsledning, Stockholms universitet.

Ärlestig, Helene (2008). *Communication Between Principals and Teachers in Successful Schools*. Diss Nr 89, Pedagogiska institutionen, Umeå Universitet.

DEL 3

Högre utbildning

Balancing evidence-based and experience-based knowledge in education

Tine S. Prøitz & Petter Aasen

Introduction

The point of departure of our homage to Eva Forsberg is two central themes in her extensive academic scholarship, teachers' professional development and evidence-based teaching practices (Forsberg 2014). In this chapter, we discuss how requirements for evidence-grounded practice in education can merge with professional requirements of contextual considerations and local engagement. We investigate and discuss this issue in connection with the future role of higher education and research in general and within a setting recognized by change, new political and public expectations and requirements, and turmoil. We argue that teacher education particularly is caught in a divergence that often has been thought of as more or less incompatible elements in academia. We discuss the concept of evidence in educational research and professional education and search for a constructive balance between evidence-based knowledge and experience-based practice.

The future role of universities?

At the beginning of this century, the European Commission questioned the future role of universities in Europe (European Commission, 2003). With reference to the lack of developments in the second half of the 20th century, the commission challenged European universities to consider what their contribution to society should be. The EU pointed towards current changes and raised the question: "Can the European universities, as they are and are organized now, hope in the future to retain their place in society and in the world?" (European Commission, 2003).

Education policy initiatives articulated in the international policy arena—such as the question posed by the Commission, the Lisbon Strategy (European Council, 2001), the Bologna Process (1999), and the development of European qualification frameworks—illustrate the eagerness to influence the development of European higher education. Research on European higher education focuses on how policy changes such as the Lisbon Strategy and the Bologna Process have affected institutional strategies and academic

scholarship (Musselin & Teixeira, 2014). A central aspect of these discussions is how the “new academic landscape” of competition, performativity, comparison, and accountability influences knowledge production, curricula, academic work, and professional education (Ball, 2003, 2011; Henkel, 2000). An interesting example is how traditional and disciplinary approaches to knowledge development in doctoral education are considered outdated and in need of change. Social, economic, and environmental challenges demand emphasis on more industrial, professional, and transdisciplinary or interdisciplinary approaches (Rensfeldt, 2013; Jongeling 1999; Khem 2007). This development, seen in Europe as well as in other parts of the world, is part of a more comprehensive trend that emphasizes more practice-oriented and relevant training in higher education. It also focuses on the need for stronger links between theory and practice and for collaboration between researchers and practitioners. The developments in external expectations, national and transnational policies, and institutional strategies are referred to as the applied turn in research, which is said to devalue the importance of basic research (Boucher, Smyth, & Johnstone, 2004; Huisman & Naidoo, 2007; Jongeling, 1999; Khem, 2007; Malfroy & Yates, 2003; McWilliam, 2004; Nerad & Heggelund, 2011; Rensfeldt, 2013). Another interpretation of the new external expectations and demands is that it reflects necessary adjustments that enable higher education to respond to the complexity of “real-world” problems. The requirement of more practice-oriented and multidisciplinary approaches is pivotal in creating research-based knowledge for political and professional interventions (Boucher et al., 2004).

Higher education institutions are also under pressure from competing knowledge providers outside universities that are emerging within national borders as well as on the European and international arena. These non-university knowledge providers represent a challenge to academia because they often move fast, can rapidly adjust to societal needs and requirements, and offer research based evidence applicable to policymaking and practice (OECD, 2007; Gough et.al. 2011; Davies 1999, 2000; Bhatti et al. 2006). A common trait among these knowledge providers is a persistent focus on the development of research-based evidence for evidence-based practice (Hansen 2014, 2009). The expansion of new knowledge providers the last 15 years not only emphasizes the point made by the EU-question, it also displays how knowledge developed and provided by actors outside higher education institutions is taken seriously and affects decision-making in policy and practice. The strength of these providers seems to be precisely their ability to meet contemporary societal problems with relevant answers and evidence of what works.

Bridging the research–practice gap

Researchers have investigated the hardships of bringing research-based knowledge into the daily work of practitioners and professionals (Nutley et al., 2008, 2003; Levinsson, 2013). The research literature defines this as the theory–practice, or research–practice, gap and highlights the need for bridging that gap (Nutley et al., 2003). A recent example illustrating this situation is the Norwegian reaction to the internationally debated work of Hattie (2009) based on evidence from research synthesis. A range of actors in education, including politicians, educators, and researchers, participated in heated debates not only around the results, the knowledge, and recommendations in Hattie’s study, but also about what kind of evidence shaped the results and the basis of systematic review studies (*Aftenposten*¹).

The heated debates succeeding Hattie’s study in Norway and elsewhere reflect well-known issues discussed in other academic disputes on the pros and cons of systematic reviews and research synthesis in education (Biesta, 2007; Hammersley, 2001; Gough et al., 2012; Davies, 2000; Hansen, 2014; Levinsson, 2013). Critics emphasize different issues in these debates. One lead argument is that the field of education diverges from other academic and professional fields due to its complexity, contextuality, and local variation (Biesta, 2007; Hammersley, 2001; Clegg, 2005). This leads to the argument that it is hard to generalize findings from specifically focused education research and develop universal recommendations for educational settings in general. Other aspects of the critique focus on an understanding of evidence predominantly grounded in studies of interventions and effects based on randomized control trials. One central position is that this represents an epistemological approach suitable for professional fields such as medicine, but less so for the field of education. Accordingly, the approach is considered not to be transferable to educational policymaking and practice.

Few, however, have questioned the concept of evidence in relation to variations between scientific and professional fields. What is evidence within different social and political fields and in different professions? If teachers have a need for a type of evidence that is different from that of physicians, nurses, and engineers, how do knowledge providers, researchers, and educational programs respond to this challenge?

¹ See a series of articles published in *Aftenposten* in Spring 2015 (for example, 28.5, 7.5, 4.5, 27.4).

Evidence-based policy and practice

On a general level, the increased focus on evidence-based policy and practice relates to several societal developments (Bhatti et al., 2006; Levinsson, 2013; OECD, 2007). One aspect is the increased production and availability to research, information, and data in a digital and global world. Another aspect is a current strong belief in knowledge and evidence as the best basis for policy development and professional decision-making within most fields.

The Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) project *Evidence in Education. Linking research and policy*. (2007) explains the expanded emphasis on evidence in education by pointing to a multitude of factors: a greater concern with student achievement outcomes; the explosion of available evidence due to a greater emphasis on testing and assessment; more explicit and vocal dissatisfaction with education systems nationally and locally; and the increased access to information via the internet and other technologies. The accentuation of evidence also references broader issues and focuses the policy-making processes on more legitimate factors (OECD, 2007). These broader issues relate to the introduction of decentralized decision-making within education in most OECD-countries, thus leading towards more responsibilities on the local level. The discourse of evidence has a more prominent role when there is more available information, less national control, a more informed public sphere, and an increase in numbers of authority levels for policy development. However, the OECD report considers a broad spectrum of different types of research, information, and data as evidence. Thus, the OECD operates with a broader understanding of the concept of evidence.

Another approach to evidence in education is to consider it as a “master idea” (Røvik et al., 2015). It is characteristic of master ideas that they travel widely, have an unclear origin, are self-referencing and eclectic, and often lead to reforms. Master ideas spread quickly and forcefully, creating a worldwide discourse among various types of actors at several levels simultaneously. Master ideas tend to be taken for granted; they seem to be self-evident and, as such, are often hard to criticize. For example, it is difficult, on a principal level, to dispute the importance of evidence. Master ideas often lead to reforms because they highlight contemporary problems. They also give a large degree of freedom for local application through high degrees of flexibility (Røvik et al., 2014). Within this perspective, evidence-based practice in education is defined by the type of incontestable knowledge that is produced by systematic review of intervention studies and “what works” studies. This implies, however, a narrow understanding of evidence as a concept. For the purpose of the discussion of evidence in this chapter it seems necessary to deconstruct the concept of evidence-based practice as master idea to reveal several meanings and to open up different interpretations in different political and professional fields. This deconstruc-

tion implies an epistemological discussion, but it also bears pointing out that there is a difference between evidence as a scientific concept and a practitioner's understandings of evidence. (Røvik et al., 2014; Hansen & Rieper, 2009; Eurat, 2004).

The current advancement of evidence-based practice as a master idea is so expansive that it is characterized as a movement (Røvik et al., 2014; Hansen & Rieper, 2009). The expansion of the evidence-based-practice movement is legitimizing arguments for a more scientific approach in education, particularly in terms of the natural sciences. This points toward applying a rationalistic ideal in the search for truth through documentation of “what works” and emphasizes the universal and generalized nature of research-based knowledge. This may be well documented in medical research and practice; however, there are several reasons to problematize this issue in relation to the field of education, for example, when the aim is to introduce educational measures to resolve issues in varying school settings.

Critics of the evidence-based-practice movement emphasize how contextual variations seem to be ignored and question whether evidence-based practice in principle can be used within the field of education (Biesta, 2007; Clegg, 2005). Others have criticized the linear and top-down logic that underpins and follows the evidence movement (Hammersley, 2001; Biesta, 2007). The main arguments of this criticism are that education, teaching, and learning take place in contexts characterized by unpredictability and complexity and by decision-making grounded in professional judgment and normativity. A fundamental consensus in this critical literature is that evidence-based knowledge, which focuses on studies of “what works,” cannot meet the need for a broader focus in thinking about the relation among research, policy, and practice (Biesta, 2007; Hammersley, 2001; Clegg, 2005).

A study of research and practice relations in education

Education policy expresses high expectations for the use of research, information, and data in schools by teachers and school leaders (OECD, 2007; SKOLFORSK, 2014). On the other hand, research shows how difficult it is to “bridge” the research-practice gap (Nutley et al., 2008). Several theoretical perspectives on the relation between theory and practice have been developed. As discussed by Rasmussen and Holm (2012) and Nutley et al. (2008), we can identify at least five well-known and overarching approaches to the relation between research and practice: 1) the pipeline, rational-linear perspective; 2) the Mode 2 research perspective; 3) the boundary research perspective; 4) the structural coupling perspective; and 5) the interactive perspective (Figure 1).

Figure 1. Perspectives on the relationship between research and practice.

	The pipeline/ rational-linear perspective (Rasmussen & Holm, 2012; Nutley et al., 2008)	Mode 2 (Gibbons et al., 1994)	Boundary work (Gieryn, 1995)	Structural coupling (Rasmussen & Holm, 2012)	Interactive perspective (Nutley et al., 2008)
Characteristics	Research can be directly trans- ferred from research to practice.	Emphasizes solutions to real-life practice problems; main task of research is to be applica- ble to solving practice prob- lems.	The boundary work between education research and practice is a trading zone over boundaries and what kind of relations that can be established.	Describes how systems relate to other systems and tries to maintain its own independ- ence towards other systems.	Emphasizes the need to adapt and adjust results of research to various con- texts through dialogue with and involve- ment of prac- titioners.

The five perspectives in Figure 1 present a range of perceptions² of the research–practice relationship in education. For the discussion in this chapter, we present the results of a recent multi-method study of different models and concepts used to map and synthesize research, information, and data within the field of education using the five different perspectives (see Prøitz [2015] for a more detailed description of the study³).

The study focuses on international perspectives on research mapping and knowledge synthesis for dissemination of knowledge, as well as scientifically approved methods to improve teaching and learning in education. The research question guiding the study is: What concepts and models for research mapping and knowledge synthesis are in use internationally within the field of education? The study investigates a broad selection of examples of organizations from several countries⁴ working with evidence-based practice and their products. The summarized findings of the study can be presented along two dimensions: 1) variation and difference and 2) commonalities and similarities.

² These perspectives are not mutually exclusive.

³ The study was a part of the Swedish SKOLFORSK inquiry into evidence-based practice in education commissioned by the Swedish Ministry of Education and the Swedish Research Council.

⁴ Centre for the use of research & evidence in education (CUREE), Iterative Best Synthesis Programme (BES), Swiss coordinating centre for research in education (SKBF), WZB Berlin Social Science Center, German institute for international Educational Research (DIPF), The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)

Variation and difference

The study shows that a multitude of different types of institutions work within this line of knowledge brokerage in an attempt to bridge the gap between research and practice. Their products resulting from mapping research and synthesizing knowledge display great and noticeable variation. Characteristics of the bridging work and the products presented seem to vary among countries. The study indicates that there is a divide between more Anglo-Saxon approaches, which are characterized by systematic review and meta-analysis, and more Continental European approaches, which are characterized by various types of synthesis of information, data, and research. The study demonstrates how working for the enhancement of evidence-based practice is influenced by differences in understanding of what evidence means in varying educational settings. It also seems to vary according to differences in research traditions between countries and regions, as well as with what kind of research is available.

Commonalities and similarity

In spite of the variations in types of organization and approaches to synthesizing knowledge, some common traits among the organizations studied can be observed. Organizations with a strong and explicit ambition to improve research-based practice put a lot of emphasis on knowing the contextual situation of the practice field and how research findings can be applied. These organizations show resentment toward the philosophy of “one size fits all,” and the recognition of the need for local adaptation and flexibility have a strong position in their work. Another common feature of the knowledge brokers in education is that they put a lot of effort into work that systematically activates and integrates the knowledge they develop in realistic situations or through structural arrangements. The study’s results imply that organizations that work closely with practice assume a position within the perspective of boundary work claiming a *hybrid role*, which involve both scientific practice and the use of scientific knowledge. This positioning can be seen in how they synthesize and present relevant knowledge and the tendency to seek a balance between research-based evidence and practice-based evidence. This implies a multi-level and complex working situation located at the boundary between research and practice that contrast the more superficial understandings of evidence-based practice often characterizing policy-makers.

At a general level, the organizations studied all have an explicitly stated evidence-based practice objective, but how this is played out varies. Very few of the organizations studied can be placed in relation to only one of the five perspectives presented above (Figure 1). None of the organizations can be placed solely within the pipeline perspective. On the other hand, most of

the organizations work within the perspective of boundary work. In particular, most of the brokers include the interactive perspective, which pays attention to both scientific documentation and the application of scientific knowledge in educational practice. This means that “they in one way or another denote the process of translation from one field to another” (Rasmussen & Holm 2012). This underscores the need for research results to be more applicable to practice—not as something that is being done by academics *for* or *to* be transmitted to the practice fields, but in interaction *with* practitioners and professionals as underlined in the fifth perspective of interaction by Nutley et al. (2008).

Knowledge brokering in particular and evidence-based practice in general addresses the competence and perspective of the knowledge provider. However, evidence-based practice also is dependent on knowledge-creating processes within academia and the competence of the professional teacher.

The knowledge creating processes

Initially we examined how critics argue that European higher education institutions do not promote knowledge-creating processes and educational programs with relevance to social and professional challenges. This critique was also put forward in an evaluation of the Norwegian doctoral programs in 2012 (Thune et al., 2012). The evaluation showed that the programs were of high quality and held a higher rank than those of other countries. The biggest challenge, however, appeared to be the relevance of the doctoral programs to assignments and careers outside the research. The evaluation of the Norwegian doctoral programs shows that few institutions work systematically with innovation in organization and content to meet students' expectations, the needs of society, and labor requirements. Most higher education institutions do not have strong policies or tools to enhance relevance. Accordingly, more attention on the institutional level should be directed towards the role of education and research in a knowledge-driven society.

Doctoral programs traditionally have been perceived as knowledge creation directed towards academic subjects or disciplines. At the same time, professional programs such as medicine, dentistry, law, engineering, economy, and psychology have a long tradition as academic practice sciences, with research and doctoral programs targeting the development of professional uniqueness and knowledge demand. In recent years, similar demands have been expressed within what we may refer to as the welfare state professions, such as education, health, and social care (Aasen & Rye, 2013).

Strengthening research education and research within teacher education requires that higher educational institutions strive for research embedded in the international research front and draw attention to the social and educational challenges and interests. The institutions must make certain that edu-

cation and research meet the quality expectations of the academic norm and, at the same time, confirm relevance through addressing the professional's needs, applicability, and practical problem solving.

Accordingly, profession-oriented doctoral programs that focus on teacher education must assure quality and relevance in educational research and meet the educational sector's need for evidence-based practice. Higher education institutions must establish a balance between discipline-based research and professional-oriented and practice-based research. Furthermore, these institutions must facilitate cooperation between various prominent academic groups and realize that advances in disciplines and specific academic fields on the one hand and profession-oriented knowledge development and applied research on the other hand are mutually dependent. The practice-oriented research draws on the research discipline, but also research in applied contexts contributes to disciplinary development.

We argue that educational research providing evidence for improved practice should be based on some sort of collaborative research design (Tikunoff & Ward, 1983; Kyle & McCutcheon, 1984; Allen & Shockley, 1996; Clark et al., 1996). Evidence to underpin educational practice requires an applied approach. The knowledge-creation process should be characterized by interactive cooperation (Jonsson, 2001). At the same time, we will warn against drawing a too sharp a line between basic and applied educational research (Dahllöf, 2000). New general knowledge in the education field is often gained through more applied and contextual research.

While traditional knowledge creation takes place in a disciplinary, primarily cognitive context, collaborative research occurs within broader, interdisciplinary, social, and applied contexts. Traditional research is characterized by issues raised and resolved through cognitive and social norms of academic sciences, while issues that form the basis for collaborative research primarily originates from complex application contexts (Tikunoff & Ward, 1983; Gibbons et al., 1994).

The primary purpose of knowledge achieved through applied and collaborative research is to be relevant outside academia, and this aspect should be included in the knowledge-creating process from the very beginning. However, collaborative research does not imply a purely instrumental production of knowledge. The issues in a particular setting targeted by the research should not be addressed merely in neutral terms. The research must take in account different choices, values, and preferences of various stakeholders and users. This means that the application context of the research is assumed complex; it is shaped by broad spectrums of intellectual and social needs. This fact guides the knowledge-creating process from the very beginning and puts the research in a broader context.

In collaborative and interactive efforts to build bridges between theory and practice, the roles of researchers and practitioners sometimes get confused for example in action research designs. Action research often empha-

sizes that practitioners must participate in the research process as researchers. In research, which aims to support, direct and legitimize educational practice, it is necessary to involve teachers in various stages of the research process. However, research requires scholarly competence, and a research-based teacher education should not be mixed up with research education. The strength of professional teaching has its grounding in different forms of knowledge, where knowledge generated through research is important, but not the only form of knowledge that provides the foundation for professional practice. Accordingly, when teachers are involved in research to merge academic knowledge production with professional requirements of contextual considerations and local engagement, it is critical that they participate as teachers and not as researchers. Teacher training as other professional programs should however, qualify for postgraduate research education.

Hence, research that aims to define and give evidence of best practices in the field of education should include different values and preferences. The research process should take into account that in social settings there are various legitimate choices to be made in terms of how knowledge should be generated and interpreted. Thus, research for evidence-based practice cannot be understood in terms of creating and delivering a neutral package of knowledge.

Knowledge facilitators working within the evidence-based practice paradigm accentuate the importance of making sure that the knowledge they provide is relevant and can be used and integrated in situational practices. This challenges the conventional models of research mapping and knowledge synthesis applied in natural sciences and medicine. As we have argued above, in education it challenges the research process and the knowledge-creating process itself.

Research aimed at evidence-based recommendations implies having knowledge and information about the contexts in which the knowledge is created. This presupposes continuous dialogue between the different parties and a process in which various values, interests, and needs are taken into account. In social settings, such as educational practice, research-based evidence should be a product of processes in which demand and supply factors come into play.

Teacher education and evidence-based practice

Evidence-based practice in education challenges the competence of the knowledge broker and the design of the knowledge-creating processes within academia. It also describes demands on the competence of the users of evidence, the professional teachers.

Education as a field in general and teacher education, in particular, have become the center of attention in several countries, where relevance and

quality have been questioned. To strengthen the knowledgebase for teacher education, many countries have concentrated on developing new professional master's and doctoral programs. Often these developments focus on the need to strengthen the evidence on which teachers ground their classroom practices (OECD, 2007). In Scandinavia, educational and research policy endorses renewed teacher education and quality development in schools through educational research to stimulate research-based practices (for example, SKOLFORSK in Sweden and FINNUT in Norway). Significant in these efforts are concepts like evidence, evidence-based, and evidence-informed practice.

Tension between long-standing traditions of academia and the more practice-, relevance- and professional-orientated approaches is not new within the field of education and teacher training (Aasen, 2008; Aasen & Prøitz, 2014). In teacher education, these tensions reflect cross-disciplinary interests and practices and strains between the area of disciplinary pedagogy and the area of professional training. Education is characterized as a re-contextualized scientific field, structured by vertical and horizontal discourses (Bernstein, 1999), where the vertical discourse is grounded in disciplinary pedagogy and the horizontal discourse is grounded in the teaching profession (Sundberg, 2004; Beach, 2011). How these discourses are played out in real life varies. One example, as described earlier, is the introduction of distinctions between professional teacher education with specialized graduate schools focusing on more praxis-orientated research, and disciplinary educational programs, emphasizing basic research in pedagogy (Angervall & Gustafsson, 2015).

The legitimacy of teacher education is that it supplies teachers with a knowledge base and skills that a school needs at a given historical moment. Teacher training has thus a reactive function through the expectation at any given time to mirror the school's needs and requirements. However, teacher education also has a proactive task in the sense that it should educate teachers who can shape the future of the school. Teacher training should be a mirror for school development and hence for social development. Both of these expectations of teacher education have historically been the basis for political reform initiatives (Hallsén, 2013).

As we have pointed out above, higher education in general is expected to enhance relevant research-based knowledge to strengthen professional practice and interventions. Teacher education is expected to provide a research-based education that draws upon new and relevant national and international research. Educational programs should convey and engage students in scientific work methods, critical thinking, and recognized scientific knowledge. Research-based learning processes promote students' independence, analytical skills, and critical reflection. Through research-based teacher education, future teachers continuously adopt new research-based knowledge and con-

stantly develop themselves, their profession, and their workplace (Aasen & Prøitz, 2014).

Teacher education traditionally has had relatively weak research anchoring (NOKUT, 2006). The professional elements of the programs have given priority to practice-based and experience-based knowledge. Accordingly, in teacher education there is a challenge to establish a balance between the different forms of knowledge; research-based and experience-based knowledge must be vetted against each other.

We definitely have the educational research that can provide didactical imperatives. We have research-based findings and knowledge that point towards solutions to practical problems that one should expect in teacher training and in professional practice. Professional autonomy and freedom to choose appropriate methods cannot overrule research-based documentation. At the same time, it is necessary to emphasize that research does not always give immediate pre-packed solutions, even more rarely within the teaching profession. Research often raises more questions than it provides answers. In relation to professional practice in schools, research can draw a clearer picture of an often complex and contradictory social reality, but it cannot remove it.

Research-based teacher education requires a balance between the three main responsibilities of educational research. First, the research implies an analytical exercise. Problems and phenomena documented must be discussed in relation to more general scientific concepts, theories, and empirical findings. Second, educational science as social sciences in general is a critical exercise. It should problematize and conduct critical discussions of established schemes and patterns in schools and professional practice in relation to various values, positions, and patterns of social interaction, power relations, and social organization.

Thirdly, education science is a constructive exercise. Education, teaching, and training knowledge that is gained through research is the basis for initiating and promoting specific forms of educational practice. This, as we have previously argued, is not necessarily an instrumental or technocratic understanding of research applications. Educational research, for example, cannot depoliticize educational policy and educational issues. Education is inherently an ethical and political act (Apple, 1990). Everyone who has been in a classroom knows that solutions to educational problems and dilemmas often depend on value choices. Often decision-making is a trade-off that favors some over others. Research-based knowledge may prescribe, verify, and standardize solutions, but just as importantly, it helps develop a critical and reflective knowledge base for professional conduct.

The future role of the teaching profession

Higher education institutions are expected to take a stronger position to enhance relevant professional training and research-based practice (Aasen & Prøitz, 2014). They are expected to focus on the need for stronger links between theory and practice, and collaboration between researchers and practitioners. In this chapter, we have discussed how requirements for evidence-grounded practice in education can merge with professional requirements of contextual and local engagement.

To retain their place in society higher education is expected to emphasize more practice oriented training and more practice-oriented research generating research-based knowledge for political and professional interventions. In this chapter we have discussed the concept of evidence in educational research and how professional education must search for a constructive balance between evidence-based knowledge and experience-based practice. We have argued that evidence-based practice in education challenges the competence and the perspectives of both the knowledge brokerages and research in higher education. With reference to the findings in a study focusing on the research and practice relations in education, we have acknowledged the importance of how evidence-based organizations understand their role as knowledge providers. In synthesizing knowledge and knowledge facilitation, knowledge providers underscore the importance of making sure that the knowledge they provide is relevant and can be integrated into specific situational practices. Evidence based recommendations imply having knowledge and information about the context in which the knowledge, information and data are to be applied. Likewise, the design of knowledge-creating processes within academia should not only seek evidence for what works, but also for when and for whom it works. However, equally important in bridging research and practice, is the competence of the users of evidence-based knowledge – the professional teacher.

Schools develop through national policy priorities, research-based knowledge, its teachers' professional judgment and discretion grounded on both research-based and experience-based knowledge, and value-based assessments and priorities. Hence, the challenge is how higher teacher education can strengthen the research-based and value-based professionalism, and how teacher training can ensure that the profession is developing a coherent conceptual framework, a common language, a unified theory, an intellectual community, and a frame of reference for value-based and knowledge-based reflection and action.

References

- Aasen, P. (2008). Lærerutdanningen ved universiteter og høyskoler. Utdanningspolitiske perspektiver. In G. Knudsen and T. Evenshaug (Eds.), *Universitetet og Lærerutdanningen. Historiske perspektiver*. Oslo: Unipub AS.
- Aasen, P., & Prøitz, T. S. (2014). Lærerutdanning som høyere profesjonsutdanning. In N. Frølich, E. Hovdhaugen, and L. I. Terum (Eds.), *Kvalitet, kapasitet og relevans. Utviklingstrekk i norsk høyere utdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Aasen, P., & Rye, E. (2013). Behovet for profesjonsrettet doktorgradsutdanning. *UNIPED*, 4, 84–97.
- Allen, J. B., & Shockley, B. (1996). Composing a research dialogue: University and school research communities encountering a cultural shift. *Reading Research Quarterly*, 3(2), 220–228.
- Angervall, P., & Gustafsson, J. (2015). Invited to academia. Recruited for science or teaching in education sciences. *Scandinavian Journal of Educational Research*. doi:10.1080/00313831.2015.1066432
- Apple, M. W. (1990). Foreword. In S. G. O'Malley, R. C. Rosen, & L. Vogt (Eds.), *Politics of education: Essays from radical teacher*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Ball, S. J. (2000). Performativities and fabrications in the education economy: Towards the performative society? *The Australian Educational Researcher*, 27(2), 1–23.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228. doi:10.1080/0268093022000043065
- Beach, D. (2011). Education science in Sweden: Promoting research for teacher education or weakening its scientific foundations? *Education Inquiry*, 2(2), 207–220.
- Bernstein, B. (1999). Vertical and horizontal discourse: An essay, *British Journal of Sociology of Education*; 20, 2; Academic Research Library pg. 157
- Bhatti, Y., Hansen, H. F., & Rieper, O. (2006). Evidensbevægelsens udvikling, organisering og arbejdsform. En kortlægningsrapport. København: Akf-forlaget.
- Biesta, G. J. J. (2007). Bridging the gap between educational research and educational practice: The need for critical distance. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 295–301.
- Bologna Declaration. (1999). The Bologna Declaration of 19 June 1999 – Joint declaration of the European Ministers of Education.
- Boucher, C. Smyth, C. A., & Johnstone, M. (2004). Creating collaborative spaces: The pleasure and perils of doing multidisciplinary, multi-partner qualitative research. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 26(3), 419–428.
- Clark, C., Moss, C. A., et al. (1996). Collaboration as dialogue: Teachers and researchers engaged in conversation and profession development. *American Educational Research Journal*, 33(1), 193–231.
- Clegg, S. (2005). Evidence-based practice in educational research: A critical realist critique of systematic review. *British Journal of Sociology of Education*, 26(3), 415–428.
- Dahllöf, U. (2000). Ämnesutveckling och intressentbehov som bas för stöd åt pedagogisk forskning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 5(2), 107–130.
- Davies, P. (1999). What is evidence-based education? *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 108–121.
- Davies, P. (2000). The relevance of systematic reviews to educational policy and practice. *Oxford Review of Education*, 26(3–4), 365–377.

- Eraut, M. (2004). Practice-based evidence. In Thomas, G., & Pring, R. (Eds.), *Evidence-based practice in education*. Maidenhead: Open University Press.
- European Commission (2003). The role of the universities in the Europe of knowledge. Communication from the Commission. Brussels: 05.02.2003.
- European Council. (2001). Report from the Education Council to the European Council, the concrete future objectives of education and training systems. Retrieved August 2015. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_en.pdf
- Forsberg, E. (2014). Utbildningens bedömningskultur I granskningens tidevarv. *Utbildning & Demokrati*, 23 (3), 53–76.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., & Scott, P. (1994). The New Production of Knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies. London: Sage.
- Gieryn, T. F. (1995). Boundaries of science. In S. Jasanoff, G. E. Makle, J. C. Petersen, & T. Pinch (Eds.), *Handbook of science and technology studies*, 393–443. London: Sage Publications.
- Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (2012). *An introduction to systematic reviews*. London: Sage.
- Gough, D., Tripney, J., Kenny, C., & Buk-Berge, E. (2011). *Evidence informed policy in education in Europe: EIPPEE final project report*. London: University of London.
- Hallsén, S. (2013). *Lärarutbildning i skolans tjänst?: En policyanalys av statliga argument för förändring*. Doctoral thesis, Faculty of Educational Sciences, Department of Education. Uppsala University.
- Hammersley, M. (2001, September). Some questions about evidence-based practice in education. In *Evidence-based practices in education*. Symposium conducted at the annual conference of the British Educational Research Association, University of Leeds, UK.
- Hansen, H.F. (2014). Organisation of evidence-based knowledge production. Evidence hierarchies and evidence typologies. *Scandinavian Journal of Public Health*, 42(13), 11–17.
- Hansen, H.F., & Rieper, O. (2009). The evidence movement. The development and consequences of methodologies in review practices. *Evaluation*, 15(2), 141–163.
- Hattie, J. (2009). Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement. London: Routledge
- Henkel, M. (2000). Academic identities and policy change in higher education. London: Jessica Kingsley.
- Huisman, J., & Naidoo, R. (2007). The professional doctorate: From Anglo-Saxon to European challenges. *Higher Education Management and Policy*, 18(2), 51–62.
- Jongeling, S. B. (1999). PhD or professional doctorate—is there a choice. In Brennan, J., et al. (Eds.), *What kind of university?* Buckingham: Open University Press.
- Jonsson, L. (2001). Kunskapsutbildning I samverkan mellan forskning och praktik. Linköping: Linköpings universitet. Ekonomiska institutionen.
- Khem, B. (2007). Quo vadis doctoral education? New European approaches in the context of global changes. *European Journal of Education*, 42(3), 307–319.
- Kyle, D. W., & McCutchen, G. (1984). Collaborative research: Development and issues. *Journal of Curriculum Studies*, 16(2), 173–179.
- Levinsson, M. (2013) *Evidens och existens. Evidensbaserad undervisning i ljustet av lärares erfarenheter*. Doktorsavhandling: Institutionen för didaktik och pedagogisk profession, Göteborgs universitet.
- Levinsson, M. (2015). *Kartläggning och sammanställning av forskning i Norden*. Stockholm: Vetenskapsrådets Rapporter.

- Malfroy, J., & Yates, L. (2003). Knowledge in action: doctoral programs forging new identities. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 25(2), 119–129.
- McWilliam, E. (2004). W(h)ither practitioner research. *The Australian Educational Research*, 31(2), 113–126.
- Musselin, C., & Teixeira, P. (2014). Reforming higher education: Public policy design and implementation. Dordrecht: Springer.
- Nerad, M., & Heggelund, M. (2011). *Toward a global PhD? : Forces and forms in doctoral education worldwide*. Seattle, WA: University of Washington Press.
- NOKUT (2006). Evaluering av allmennlærerutdanningen I Norge 2006. Del 1: Hovedrapport. Oslo. NOKUT
- Nutley, S. Davies, H., & Walter, I. (2003). Evidence-based policy and practice: Cross-sector lessons from the United Kingdom. *Social Policy Journal of New Zealand*, 20, 29–48.
- Nutley, S. Jung, T. & Walter, I. (2008). The many forms of research- informed practice: a framework for mapping diversity, *Cambridge Journal of Education*, 38:1, 53–71,
- Organization for Economic Co-operation and Development (2007). *Evidence in Education. Linking research and policy*. Paris: CERI/OECD.
- Prøitz, T. S. (2015). Metoder for systematiske kunnskapsoversikter – relevant, tilgjengelig og praktisk anvendbar? Stockholm: Vetenskapsrådets Rapporter.
- Rasmussen, J., & Holm, C. (2012). In pursuit of good teacher education: How can research inform policy? *Reflecting Education*, 8(2), 62–71. Retrieved from <http://reflectingeducation.net>
- Rensfeldt, A. B. (2013). Imaginaries of “Europe” in the governmentality of PhD education. *European Education*, 45(4), 44–60.
- Røvik, K.A. (2014). Reformideer og deres tornefullevei inn i skolefeltet. In K. A. Røvik, T. V. Eilertsen, & E. M. Furu (Eds.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sundberg, D. (2004). From pedagogik to educational sciences? Higher education reform, institutional settings and the formation of the discipline of educational science in Sweden. *European Educational Research Journal*, 6(4), 393–410.
- Tikunoff, W.J., & Ward, B. A. (1983). Collaborative research on teaching. *Elementary School Journal*, 83(4), 454–467.
- Thune, T., et al. (2012). PhD education in a knowledge society. An evaluation of PhD education in Norway. Oslo: NIFU.

Higher Education and Research in a Steady State – On changing premises and practices for educational research in Sweden.

Rita Foss Lindblad & Sverker Lindblad

Introduction

Considering current discourses on educational research at universities, research councils and government the preconditions for educational research are in transition. Catchwords like “World class,” “excellence,” “strategic,” “visionary,” “multi-disciplinary,” and “internationally competitive” are repeatedly used among financiers and higher education institutions (HEI) and reflect what is at stake and what has come into focus. This is combined with an increasing emphasis on competition for research funds, publication impact, international networking and research cooperation in research projects. In sum, what is communicated to the research community with such an emphasis today is competition, positioning in research hierarchies and demands for strategic action in order to obtain funds and to produce what is regarded as high-quality research of social and political accountability.

While the pressure on the research community to perform according to some specific lines has intensified, public trust in science and research is generally high. However, in the research community and in the mass media we sometimes note harsh criticisms, e.g. of Swedish educational research – stating that it is of poor quality and lacks political and professional relevance (see e.g. Lundahl, 2014, for comments). Discourses with similar positions of arguments directed to educational research are also emphasized internationally, and there are now numerous reports about how research is being re-structured and “restored” (see Walters, Lareau & Ranis, 2009). It is within such contexts that we find a need to increase our understanding of the conditions we as educational researchers are facing or are about to face.

Our text is organized in three sections: We start with a tour of more general issues on research policy and research preconditions in order to elaborate some conceptual clarifications of one specific way to describe current trends. This framing is then used with a focus on educational research in an analysis of the Swedish case and some dominant perceptions of its historical development and the current situation. Here we also identify characteristics of educational research in different international contexts – in terms of a

discipline or a field of study. In the concluding session we discuss the changing relations between preconditions for educational research and research performance and knowledge production.

Referring to the distinction between game and play we analyze any possible changes in the rules of the game and if such changes are having an impact on the play – in educational research performances and in knowledge production. Using this metaphor we ask: are “the rules of the game” in transition, and what does this entail for “the art of playing” it?

Framing the case: the system of higher education and research into the dynamics of a steady state

Addressing issues, practices or objects within systems of higher education and research can hardly be done without specifying the operations within science-society interactions. Changes in science and research systems relate to societal changes – in the state, in the economy, in policy-making and so forth. There is as much complexity as reflexivity in the ways in which science and society are interconnected (Beck, 1992, Giddens, 1990). However, this does not mean either that our knowledge of societal changes can explain changes in science – or vice versa, or that it is possible to use our descriptions of the one to characterize those of the other. The reason for this is obvious – the increasing interconnectedness *between* ‘society’ and ‘science’ presupposes as much increasing interconnectedness *within* science, as well as *within* society. Consequently, it is wise to regard both of them just as much in their specificity as in their interconnectedness, treating them as non-trivial realities important for understanding the present situation.

The work of the physicist and sociologist of science Robert Ziman (1994) has been important for us in this respect, and especially his notion of “science in a steady state” – a concept by which he captures the dynamics of a research system that is reaching its “limits to growth” and, as a consequence, finds itself in a situation of radical structural transitions. Ziman (*ibid* p. vii) states:

Science is reaching its ‘limits to growth’. It is expected to contribute increasingly to national prosperity, yet national budgets can no longer support further expansion to explore tempting new research opportunities, by larger research teams, equipped with increasingly sophisticated apparatus. As a result, science is going through a radical structural transition to a much more tightly organized, rationalized and managed social institution. Knowledge-creation, the acme of individual enterprise, is being collectivized.

At the outset, Ziman’s thesis and reasoning could seem alien to educational research, simply because of major differences between scientific fields.

However, reading and taking his thinking seriously as one of many intellectual endeavors for synthesizing observable changes of academic science and science policy, we will here allow ourselves to put some of his ideas to the test in the context of educational research.¹ Following Ziman (as well as for example Gibbons et. al., 1994 and Nowotny et.al., 2001) we will regard the changed relations between science and society (and here the social embedding of educational research) as essential for understanding the current state of “steady state” affairs and the policies laid out for its transformation.

We set ourselves the following tasks: Firstly, to find out what evidence there is for arguing that the preconditions of educational research have changed radically and been put under pressure, with greater pressure for efficiency and public accountability, with increased competition for funding, and with losses in autonomy as well as changes within its institutionalized norms. Secondly, in order to capture and test these tendencies of steady state conditions for educational research in the Swedish context, we need to analyze the distribution of research resources and competition, as well as control over these resources, in combination with what agents are at work in this system, along with outputs of the system as research performance.

Reworking the rules of the game: Expansion and contraction in higher education and research

Central to the Steady State argument of Ziman (1994) are changes in public research funding and its relation to increased expectations and dependences on research and scientific knowledge in society. The situation described – with limitations in national budgets and higher education expansion – could be described as a higher education system in contraction – where the demands are “more for less money within fewer spaces of action” (see Askling *et al.*, 2007). With regard to higher education and research in Sweden we can observe the following:

During the 20th century, expansion was the normal trend for the system of higher education and research. However, this system is operating under increasing constraints and limits of resources. A way to capture this is in terms of incomes as shown by the research councils and the government.²

We note an overall expansion of research resources, which in a way is inconsistent with the steady state thesis. But there are findings that support this thesis. Firstly, direct governmental funding is slowly decreasing its share of resources for research, while research councils and various authorities are

¹ See Vara (2006) for a comment on the complete work of Ziman, including some earlier as well as more recent work in the same genre.

² Forskningsresurser I högskolan. En kartläggning av lärosätenas forskningsfinansiering. UKÄ-rapport 2013:7

increasing their shares by means of competitive calls. Secondly, income from other actors such as various research foundations, the EU and private research funding is small but increasing significantly. And thirdly, as put forwards in a recent report from the research councils, we note that the total amount of resources per individual researcher has actually been diminishing from 2001 to 2013.³ In sum, there are several indicators pointing to tendencies in Swedish research funding that support the Ziman (ibid.) thesis of science in a steady state – decreasing shares of direct funding, more actors, and fewer resources to individual researchers. Against this background, we conclude that there is an important ingredient of contraction within what appears to be expansion in the current system of higher education and research.

Reconfiguring the rules of the game

The conclusion about an ongoing contraction tendency is here assumed to have implications for what is going on in the system, firstly in terms of procedures and practices in relation to distribution and control over inputs and outcomes of the system, and secondly in the practices of research.

Starting with the distribution and control over research resources, we note revisions in the distribution of research resources from what we can name management by placement (see e.g. Hopmann, 2008) to management by expectations or performances. Management by placement is based on direct resource allocation from the government to the universities in combination with directives for how to use these resources. Management by expectations, in turn, is based on putting forward statements about what research should produce and controlling what outputs are achieved. Since the early 2000s there has been an increasing emphasis on management by expectations – exemplified by increased competition for external research funds and measurement of research production among researchers and across higher education institutions.

Increased competition to obtain research resources is supervised by e.g. the research councils, who also carry out international intelligence work considering development strategies and resource distribution. According to information from the research councils, the competition for resources varies over years and across research fields, but to a large extent the probability of obtaining research funds for the individual researcher seems to be small. The rules of the game are also becoming increasingly complex, where different kinds of expectations for e.g. strategic research programs, positioning research infrastructures and so forth are played out. (An international exception is some of the work of the European Research Council.)

³ The Swedish Research Council: Analysis and Proposal to the Government's Research Commission. Stockholm: Vetenskapsrådet

In terms of the output of research, important tools are different kinds of bibliometrics – e.g. estimates of publishing activities and impact as presented by the research councils or research assessment exercises by the university chancellor or the HEIs. For instance, the Swedish research council argues that there is an increase in publications and their citation impact over the years but states at the same time that other countries are swelling even more in that respect. Such numbers are then used as instruments in the distribution of resources for research – at HEIs, departments, faculties and institutions and as a background for reviewing research proposals. The implications of this are much debated in terms of publication strategies such as “slicing” (where research results are divided into separate articles) and strategic selection of publication channels.

There are two side effects of increased competition and control of research that are not recognized. First, there is the hidden work of researchers in writing proposals for funding, where often only one out of ten is funded, and in writing submissions to research journals – sometimes with very high rejection rates. Second, the tasks of peer reviewing are increasing – for instance of proposals for research funds to be ranked, and the reviewing of expanding numbers of submissions to an increasing number of journals. A similar expansion concern research reviews of different kinds, for instance research assessments of universities, faculties and departments as well as evaluations of individual researchers. To our understanding peer reviewing is expanding in academia as an important aspect of the dynamics of research in a steady state.

Our conclusion is that the activities, actors and efforts in the system of higher education and research are being intensified under the banner of efficiency as well as societal relevance. There are presumably differences between different parts of the academy (see Whitley, 2000), but to our understanding this is an overarching tendency in academia. Given this, the following question arises – is this intensification having consequences for the production of knowledge? Is it just a technical issue in terms of efficiency and control, or is it a matter of qualitative changes in the rules of the game that are changing the performance of academic work?

According to Ziman academic life can no longer be understood – or lived – as composed by “truth seeking” individual scholars and scientists, making their careers based on their own choices within well-defined disciplinary boundaries.⁴ It is argued that the transition in academic life toward a solid state has implications for the ethos (or institutional imperatives) to govern higher education and research systems.⁵ Scholars and researchers finds themselves today in a situation where there is a surplus of their competences; where there is increased competition for funding and positions; and where

⁴ However, this argument is weakened in Ziman (2002).

⁵ We are here referring to the academic ethos in terms of what Merton named CUDOS ...

the academic research system faces increased pressure for efficiency, as well as for public accountability.

Ziman's analyses seem at the surface to be of little immediate value to those whose main interest concerns educational research and higher education. However, like other books and ideas that analyze and put words to the interrelatedness of 'science' and 'society,' either from the perspective of social theory more generally, such as work by scholars like Deleuze (1995), Drucker (1993) and Castells (1996), or from the same 'social dimension of science' perspective as Ziman, such as Gibbons (1994) and Nowotny *et al.* (2001), his work provides us with a general framework within which our own analyses can be placed.

Going into the case – on transitions in educational research

In the previous section we put forwards two significant tendencies in the system of higher education and research in Sweden in terms of expansion and contraction, which are changing the rules of the game with implications for play performance. With this framing we now turn to educational research – its trajectory and current condition.

Getting educational research into the academy

The manifold inquiries in education are located and organized in many ways. In the 19th century educational inquiries were developed in academia in philosophy, as noted by e.g. Immanuel Kant's lectures "Über Pädagogik" or later in the creation of chairs in education as an academic discipline in the Nordic countries – in Sweden first in Uppsala and Lund in the early 20th century – with the training of teachers as a main task (for a comparative analysis of the development of educational sciences and educational research, see Schriewer & Keiner, 1992). A major expansion of educational research occurred during the reform period after WWII, where educational research was instrumental in reform decisions and elaboration of innovations in teaching congenial to the development of welfare-state education as "a spearhead towards the future."

During the 1960s and 1970s there was a development of sectorial research situated at state authorities such as the National Board of Education, the National Board of Higher Education and their successors, the National Agency of Education and the National Agency for Higher Education. The ambition was to develop research of relevance for these authorities and the sectors they were responsible for. Parallel to this there was the introduction of "teacher colleges" in Sweden in the late 1950s, with chairs in education

sciences and allocation of resources for research to support the development of teacher education and the production of knowledge of relevance to the education sector in society.

However, a few decades later this specific “rationality of educational relevance” was coming to an end. Sectorial research was regarded as being too tightly governed and ineffective in terms of knowledge production, and the resources were transformed into the research councils in order to enhance quality. And with the reform of higher education in 1977 the teacher colleges were integrated into the academic system of higher education and research, and they contributed in a significant way to the expansion of this system. In a way sectorial educational research organization, perhaps with the exception of research on testing and test development, came to an end around the turn of the millennium.

Educational research in Sweden was evaluated, on behalf of the committee for educational research at the then Research Council for the Humanities and Social Science, by a set of international scholars in the middle of the 1990s (Rosengren & Öhngren, 1997) who presented more detailed analyses of various traditions and their international recognition. The evaluation report presents a story of successful progress. However, the report pointed to the relation between educational research and political power as somewhat of a blind spot to the research community – in a way naturalizing issues of relevance in research – as well as a lack of communication between successful research traditions in e.g. learning. And the report also presented an educational research community that to a very great extent was based on specific education departments in Sweden.

However, this situation was changing at the turn of the millennium. Firstly, in relation to a general reconfiguration the disciplinary organization eroded and turned into more multi-disciplinary or cross-disciplinary fields of study. Secondly, teacher education was academicized: where the former Ptolemaic teacher education organization (where the teaching education college or department was the self-evident center) was transformed into a network organization where different faculties and departments turned into nodes of teacher education that was a task for the HEI as a whole (Calander, 2004). And thirdly, resources for educational research were increasingly requiring competition between researchers and various kinds of departments (Foss Lindblad & Lindblad, 2013).

Summing up these developments, we note processes of the expansion of educational research taking different routes, firstly based on disciplinary organization, and secondly transformed into multi-disciplinary fields of study engaging several parts of the higher education system. Parallel to this expansion we also find different ways of dealing with issues of research relevance – from questions given to education chairs from the school commission in the 1940s to the creation of teacher colleges and sectorial research in the 1950s and 1960s and onwards. In the 2000s this development was

configured into specific kinds of solutions that we will deal with below. As external research funds are becoming increasingly important and are of vital concern in educational research policy, we will focus on them.

Revising the rules of the game in educational research

What are the current developments regarding resources for educational research? Firstly, such resources are increasingly becoming a matter of external financing – in accordance with other tendencies in Swedish research (see the Research Bill 2012/13).⁶ The largest agents are here a set of Swedish research councils, and we will deal more in detail with them.

Broady et al. (2011) analyzed research funds from these agents, which during 2005–2010 funded educational research in the amount of more than SEK 1 250 million (equal to Euro 143 million).⁷ In sum funds for 345 projects and other issues were distributed by the research councils as presented in Table 1.

Table 1: Sum of research funds for educational research from the Swedish Research Council, the Bank of Sweden Tercentenary Foundation, and the Swedish Council for Working Life and Social Research 2005–2010. Sums in mSEK and Percentage by disciplinary fields.

University disciplinary fields	Sum in mSEK	Percent
Humanities	220	18
Pedagogik and Didaktik	702	56
Other social studies	301	24
Other scientific fields	14	2
Total	1 249	100

Based on Broady et al (2011)

In Table 1 we note that during 2005–2010 educational research was carried out in different fields of study, here grouped as *humanities* (including history, linguistics, theology etc), *pedagogik and didaktik* (including education, general didactics, subject didactics, as well as educational work) and *other social studies* (psychology, sociology, political science, and economics). This indicates firstly the fact that educational research is a field of study constituted by different disciplinary labels and secondly that competition for research funds in educational research is played out in a multi-disciplinary arena. This is to a large extent based on decision-making in terms of research policy as will be shown below, referring especially to the construction of the Educational Science Committee (ESC) at the Swedish Research Council.

⁶ Here we do not include contract research (where the funder owns the research) but only grant research (where the researcher or the researcher's HEI owns the results).

⁷ To these sums we should add research funds from the European Commission, but such information was not available.

The largest share – 75 percent – of Swedish research funds is given by the Educational Science Committee. Given this, it is reasonable to analyze the ESC more in detail. The making of the ESC is based on two different events. The first is due to the integration of teacher education programs into academia, which was not always followed by resource distribution but with demands for the academicization of teacher education. The second is a transition in research policy (see e.g. Benner, 2001) concerning so-called sectorial research, where the Swedish authorities – like the Swedish Agency for Education – had to turn their research department over to the research councils, which in turn had to combine demands for societal and scientific relevance. The Committee for Educational Sciences was thus constructed (Askling, 2006; Fransson & Lundgren, 2003) to deal with resources for educational research of relevance for teacher education. This started with the rather small sum of mSEK 20 in 2001. The progression from 2008 and onwards is presented in Table 2.

Table 2: Funds in Million SEK for educational research from the Education Science Committee (ESC) and as shares of the total funding of the Swedish Research Council (SRC) 2008–2013.

Funding	Year					
	2008	2009	2010	2011	2012	2013
ESC funding in mSEK	155	158	167	192	209	207
ESC share of total SRC funds	4.4%	3.9%	3.8%	4.2%	4.3%	3.7%

Funds for educational research from the ESC are increasing as such, but not their share of the SRC, which is about the same over the period – around four percent. To this is added that there is comparatively stiff competition among researchers in education sciences – the grant rate is now less than ten percent for research project proposals.⁸

Reforming the play

Let us start this section with somewhat of a paradox: To claim that educational research in Sweden is in crisis would be, in one way, to repeat what often has been said, and, in an other way, to make a somewhat peculiar statement, given the long-time expansion of educational research in terms of research incomes as well as outputs. This paradox – as we here call it – is based on conceptions of educational research as being a science that never seems to be fully “right” in terms of expected outcomes – or fully “good” in terms of scientific quality. The paradox has been a recurrent theme in scholarly work and in discussions within the field, as is clearly pointed out in Forsberg (2006/2007). We find a specific combination in a field that is char-

⁸ Vetenskapsrådets årsredovisning 2014 (Annual Report for the Swedish Research Council 2014)

acterized by high expectations of social and political relevance but also has an unclear status as a science. More than once, we find a weak and unclear status of educational research as a science together with a general lack of autonomy vis-à-vis various external stakeholders (such as teacher unions or state authorities) – e.g. in the form of demands for practice-related research or research on large scale assessments, to take two quite different examples (see also for instance an interesting analysis of tensions between the academy and teaching professions in Switzerland by Hofstetter & Schneuwly, 1999).

This duality is not accidental, but is rather a characteristic of educational research, and not only in Sweden. John Furlong and Martin Lawn's (2011) edited volume *Disciplines of Education: Their Role in the Future of Educational Research*, where scholars from different disciplines in Great Britain give their views on educational research, supports such a claim. The volume bears witness to somewhat ambiguous views, where some authors express a loss of public visibility and a lack of influence on educational policy, which leads to pessimism and announcements of crises. However, other authors refer back to their own disciplinary strength (for example in psychology, geography, sociology, economics) but also point out that research on education is marginalized from these disciplinary centers. Despite these differences, it is obvious that the challenges for educational research are of the same kind – emanating, on the one hand, from a highly problematic relationship between educational research, teacher education and education and, on the other hand, arising from difficulties in reaching scientific recognition, also driven by and within its disciplinary pluralities (see here in what ways the Australian case of educational research shows tendencies similar to those in Sweden, though the system there is organized quite differently (Foss Lindblad & Lindblad, 2013).

In the dynamics of a steady state there is an increased stress to emphasize the relevance of educational research to the public and especially to policy-makers. One option, as presented in table 1 is to widening the field of educational research by including a larger number of disciplines. Another option of doing this is to select research categories assumed to be of relevance for dealing with prioritized education challenges. Thus, a frequently used option in research politics is to categorize research domains in order to further increase the possibilities that research with the “important” categories will be funded. The CES is here an interesting example. A set of categories were developed by the committee and pointed out by the government (see here 2011/12 RFR 12, p 13 ff.) when presenting the merits of research that is funded by the CES. Here, categorizing research of relevance for teacher education turned out to be obvious research policing, e.g. “praxis-close” research (SOU 2005:31, p 80 ff.) related to the constraints that the Swedish Research Council should not finance sectorial research. These categorizations are options to open up for prioritization of research in terms of societal

and political challenges – e.g. in relation to what is conceived of as of relevant for teacher education.

Table 3: Classification of Committee for Educational Sciences contributions to different categories of research. Percent.

Category of contribution	CES distribution in percent
Didactics	32
Group processes	9
Individual learning	32
Educational history	12
Educational systems	30
Studies of effects	7
Professions	8
Values	23
Total percent	154*

* The total of 154 percent is due to some contributions being located in more than one category.

In Table 3 we present the distribution of research funds across the categorizations that CES uses. The table is based on the number of contributions to one category divided by the total number of contributions from CES. The categories work in a dual way in the funding process: applicants have to locate their proposal in one or more categories in which they are reviewed, and the outcomes of the review process can be clustered across the categories, as is presented in the table. This is also a way to legitimize the actual selection of research to support, since the categories indicate the relevance of this research.

Following the idea of the dynamics of science in a steady state, such categorizations are in a way a tool for managing the tensions between research curiosity and research relevance. By means of these categories it is possible to analyze the distribution of funds and their assumed relevance to different problems and challenges. In that sense categorizations serve as a tool for governance as well as for reflections concerning the politics of research-fund distribution. For instance in the distribution of funds in 2011 research related to didactics was given much more funding than in previous years, which might be due to an increasing demand for research of relevance to the teaching profession.

A way to capture the play across these changing playgrounds is to analyze research performance in publication patterns. In steady-state dynamics we could expect that the number of publications would increase as well as the kind in relation to what is asked for in the system. In an appendix we present the publication pattern for a faculty of education at a large and successful Swedish university for the period 2004 – just before a performance-based system of research resources is presented – through 2014, which is the latest year of statistics available from the university database. The size of the fac-

ulty is about the same, and it produces just above the expected world impact according to a research assessment in 2010.

It can be noted that during this period:

- The total number of publications increases from 346 to 670 publications – almost a doubling,
- The total number of peer-reviewed publications increases from 110 to 488 publications – a factor of more than four,
- The number of peer-reviewed scientific articles increases from 41 to 199 publications, almost five times more!

In Figure 1 we present these changes over time in greater detail for three quite different types of publications – mostly non-peer-reviewed departmental reports and monographs, compared to peer-reviewed articles in scientific journals. In sum, the publication pattern over the years has changed radically over a decade both in number and in kind. The kind of publication favored in the distribution of resources (see Nelhans & Eklund, 2015) at the university is increasing rapidly, while traditional departmental reports are declining.

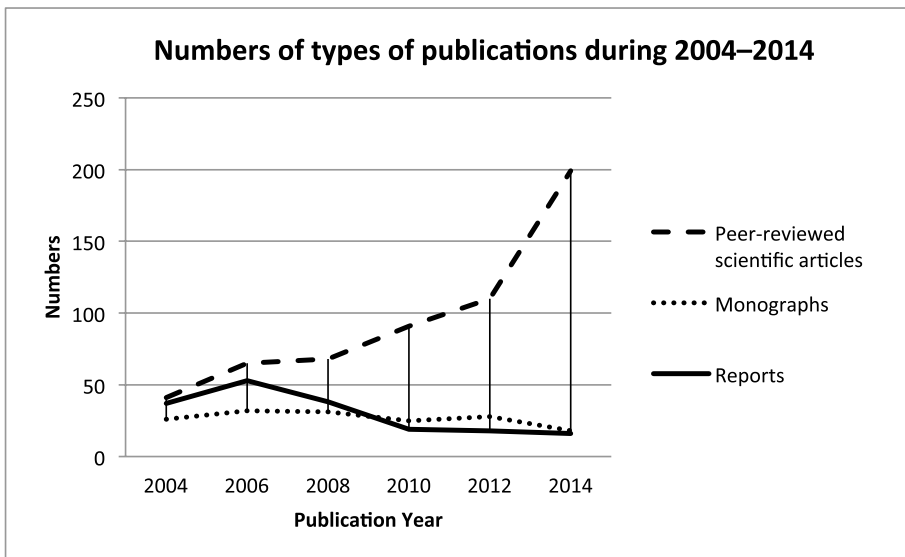


Figure 1: Patterns of research publication types. Numbers across years.

This development regarding numbers and kinds of publications is what could be expected given the expectations in research policy based on criteria for research resource distribution in relation to different kinds of publications, where peer review is an important criterion.

In what ways does this development correspond to research resource distribution over time in this specific case? The finances for the faculty in question are presented in Table 4

Table 4: Internal and External Research funding for an education faculty 2004–2014. mSEK across years.

Categories of Research Funding	2004	2008	2010	2014
Internal Research Funding for research and doctoral education	23	41	53	67
External Research Funding from Research Councils	30	36	34	51
External Funding for Commissioned Research	16	22	24	47
Total	2073	2107	2121	2179

The information was provided by the faculty financial office.⁹

Though the information given in Table 4 is limited, it is of interest in several ways. Firstly, there is an overall expansion in funds, although this is partly exaggerated by the fact that internal research funding includes resources for the doctoral programs as well. Secondly, commissioned research increased its share, which could be expected in solid-state dynamics with an increasing number of agents. Thirdly, research-council funding actually decreased its share (from 44 to 31 percent), which can be understood in relation to increased competition for research funds across disciplines but also a sign of a contracting tendency in an overall expansion in educational research.

Combining the results in the specific case at hand, we have noted: (a) an overall expansion of resources but a relative contraction of external funds from research councils, and (b) an increase in the number of research publications that actually seems to be larger than could be expected from the resources attained for research. In sum the combination points towards intensification in research performance and a great sensitivity among researchers to what matters in research funding.

However, a few critical questions arise: does this changing performance pattern have implications for research results and knowledge contributions in the field of education, and is it correlated to enhanced research quality? It is impossible to answer these questions in full here. But we would put forward two critical remarks: firstly, the expansion in the number of research articles seems to be somewhat problematic. The simple assessment of research quality in terms of the assumed prestige of publication channels (the Norwegian model) does not show a larger share in high-quality journals, and secondly, research communication analyses present a scattered picture with fragmented communication (see e.g. Jarneving, 2015) and a lack of core journals according to current communication patterns. Such core journals are regard-

⁹ Karin Timan is acknowledged for her valuable contribution here.

ed as vital for the intellectual and social recognition of a field of study (Leydesdorff, 2001) and for the orientation in the research discourse and knowledge production in the current field.

These findings on research performances are to our understanding not only valid for the current case, but seem to be part of a more general picture (Hansen & Lindblad, 2010.) concerning educational research communication. Similar conclusions were made, e.g. when analyzing research in the specific field of international research on international large-scale assessment as presented by Lindblad, Pettersson & Popkewitz (2015). With the information given, it is evident that research publication activities are expanding, but so far little evidence that such adapting to desired research patterns is leading to improved research communication and knowledge stabilization in the field of educational research.

Concluding remarks on educational research in a steady state

In this chapter we have presented a view of the system of higher education and research from a vantage point influenced by Ziman's (1994) notions of a "science in a steady state" where expansion is turning into contraction – meaning more activities, more agents, and more of crowdedness. Since higher education and research is a system where similar tendencies seem to be translated into different fields, we started this text by presenting a more general picture and then turned to the field of educational research.

Considering the general picture we could show an expansion of the system in general as shown in reports from research councils and the chancellor for higher education and research and in parliamentary bills. However, within this general picture we also found indications of increased contraction, as in the redistribution of funds for research from basic allocations directed to the HEIs to competition of external funds. We also noted an increase in agents in the research system and a decrease in research funds for individual researchers in combination with a governing of research towards collective research programs and research hierarchies, e.g. in funding centers of excellence. An important point in this changing system of expansion and contraction is that competition for resources is increasing and that expectations are expressed for research in terms of international publication and international networking. In a word – the preconditions for academic work and life are getting harsher.

Looking at the specific field of educational research, we note a set of transitions – entering the academy as a *discipline* – Pedagogik – in its own right with a background in philosophy and expanding into the behavioral and social sciences with important functions in relation to major welfare state re-

forms. This disciplinary progress up to the 1990s came to an end, and educational research turned into a *field of study* where Pedagogik and Didaktik were assumed to cooperate and compete with other social sciences as well as the humanities and the social sciences within what was given the name of Education Sciences. This multi- or pluri-disciplinary turn at the end of millennium changed the preconditions for educational research in terms of the number of agents competing for funds and recognition, as well as in expectations in terms of networking, publishing and reviewing research.

So, what is the current condition for educational research in Sweden? From the point of view of researchers in Pedagogik there is a shift towards increased *competition* for external research resources but also in terms of expected research *collaboration* in the current pluri-disciplinary field of study, where researchers with other disciplinary allegiances are increasing their interest in research on education issues. We also note increases in the work to be done – in networking, in peer reviews, in publishing – which in sum can be regarded as an *intensification* of research activities. In many ways this is a development that brings new opportunities, but also risks for *fragmentation* and isolation as well as *strategic over-adjustment* in educational research relative to governing practices. This is especially problematic when such performance has implications in terms of deficiencies in research communication and a lack of recognition of knowledge production in the field of education. We are afraid that we have noted such implications in the analyses carried out here.

We have here shown some issues that need to be dealt with in research as well as in research policy. What, then, are the main strategies to choose from and to cultivate?

Strategy *one* is playing the game in accordance with current rules, for instance for individual research programs to intensify work in adjusting research directions and proposals for funding as well as in networking and publishing in accordance with current visions and established criteria in order to get leading positions in the field of educational research.

Strategy *two* is working to change the rules of the game. This can, for instance, be done by strengthening collegial research collaboration and communication within the field and by means of this increasing the academic influence on research discourses and research questions within the changing educational landscape of today.

In the current situation it is vital for educational research to identify such alternatives and assess them in terms of what achievements have been reached and what tasks are needed in order to produce significant and relevant research on education. This is a collegial task, regarded in the long run to meet the ambitions of current research policy as well as the demands from other stakeholders and, most importantly, the demands of increased and deepened knowledge about education and the targets of our research.

Appendix: Faculty of education at the University of Gothenburg:
number of publications by publication types 2004–2014.

Publication type	2004	2006	2008	2010	2012	2014
Article – book review	2	2	4	21	12	9
Chapter in monograph, book	70	98	75	67	69	74
Chapter in monograph, book – peer reviewed	0	0	2	2	21	52
Artistic research and development	0	0	1	0	0	0
Conference Abstract – peer reviewed	1	0	3	10	15	116
Conference paper – non peer reviewed	36	49	50	30	52	30
Conference paper – peer reviewed	68	61	121	87	102	19
Conference poster	7	4	5	13	14	15
Doctoral thesis	17	13	16	18	10	15
Journal/newspaper article	22	37	24	26	23	42
Licentiate thesis	1	0	0	4	4	11
Monograph, book	14	18	20	17	14	12
Monograph book peer reviewed	0	0	0	0	1	2
Monograph, book – edited	12	14	11	8	13	4
Other	3	5	4	10	5	6
Report	37	53	38	19	18	16
Scientific journal article – non peer reviewed	13	9	28	29	20	16
Scientific journal article – peer reviewed	41	65	68	91	110	199
Scientific journal article – review article	0	0	2	8	9	2
Textbook	2	2	0	5	0	2
Totals:	346	430	473	465	512	670

Source: Gothenburg University Publications: <https://gupub.gu.se/statistics/>
2015-10-29.

References

- Annual Report for the Swedish Research Council 2014.
- Askling, B. (2006). *Utbildningsvetenskap – ett vetenskapsområde tar form*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Askling, B., Foss Lindblad, R., Wärvik, G-B. (2007). *Expansion och Kontraktion. Utmaningar för högskolesystemet och utbildningsforskare. Vetenskapsrådets rapportserie 9:2007*.
- Beck, U. (1992). *The Risk Society. Towards another Modernity*. London: Sage.
- Benner, M. (2001). *Kontrovers och konsensus: Vetenskap och politik i svenskt 1900-tal*. Nya Doxa.
- Calander, F. (2004). *Mellan akademi och profession: Nitton svenska lärarutbildares berättelser om lärarutbildning igår och idag*. LÄROM Rapport nr 4. Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Castells, M. *The Rise of the Network Society*. Blackwell Publishers: Oxford
- Deleuze, G. (1995). *Postscript on Control Societies*. In G. Deleuze (Ed.), *Negotiations (1972–1990)*, New York: Columbia University Press
- Broadly, D., Börjesson, M., Dalberg, T., Krigh, J. & Lidegran, I. (2011): *Inventering av svensk utbildningsvetenskaplig forskning. Redovisning av ett uppdrag för vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté*. UVK rapport 2011-03-16
- Drucker, P. F. (1993). *Post-Capitalist Society*. Harper Collins Publishers. New York
- Forsberg, E. (2006/2007). *Pedagogik som disciplin och verksamhet*. Uppsala: *Studies in Education Philosophy and Education Policy*.
- Foss Lindblad, R. & Lindblad, S. (2013). *Educational Research: The State of Sweden and the Australian 2.2 world*. *The Australian Educational Researcher*, 11/2013, Vol, 40/4
- Fransson, K., & Lundgren, U. P. (2003). *Utbildningsvetenskap – Ett begrepp och dess sammanhang*. Rapport 2003:1. Stockholm: Vetenskapsrådet.
www.cm.se/webbshop_vr/pdf/VR2003_1.pdf
- Furlong, J. & Lawn, M. (Eds.) (2011). *Disciplines of Education. Their role in the future of educational research*. London: Routledge.
- Gibbons, M., Limoges C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (1994). *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Sage.
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Stanford University Press.
- Hansen, M. & Lindblad, S. (2010): *Forskningskommunikation och publiceringsmönster inom utbildningsvetenskap: En studie av svensk utbildningsvetenskaplig forskning vid tre lärosäten (Vetenskapsrådets Rapportserie Nr 10:2010)*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (1999). *Sciences of education between disciplinary and professional field. An analysis of the tensions and pitfalls of the process of disciplinarisation*. *European Educational Researcher*, 5(3), 17–23.
- Hopmann, S. T. (2008). *No child, no school, no state left behind: schooling in the age of accountability 1*. *Journal of Curriculum Studies*, 40(4), 417–456.
- Jarneving (2015): *Lectures on bibliometric analyses at the University of Gothenburg*. Unpublished manuscript.
- Leydesdorff, L. (2001). *A sociological theory of communication*. Universal Publishers.
- Lindblad, S.; Pettersson, D.; Popkewitz, T. (2015). *International Comparisons of School Results: A Systematic Review of Research on Large Scale Assessments in Education*. Stockholm: Vetenskapsrådets rapporter.

- Lundahl, L. (2013). Challenges of educational theory in the age of knowledge capitalism. In Biesta, G., Allan, J., & Edwards, R. (2013). *Making a difference in theory: The theory question in education and the education question in theory*. Routledge.
- Nelhans, G. & Eklund, P. (2015). Resursfördelningsmodellen på bibliometrisk grund vid ett urval svenska lärosäten. Report. Vetenskap för Profession. University of Borås.
- Nowotny, H., Scott, P., & Gibbons, M. (2001). *Rethinking science: Knowledge and the public in an age of uncertainty*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Regeringens Proposition (Governmental Bill) 2012/13:30. *Forskning och innovation*. Stockholm
- Rosengren, K., & Öhngren, B. (Eds.). (1997). *An evaluation of Swedish research in education*. Stockholm: HSFR.
- Rothblatt, S., & Wittrock, B. (1993). *The European and American university since 1800. Historical and sociological essays*. Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- Schriewer, J., & Keiner, E. (1992). Communication patterns and intellectual traditions in educational sciences: France and Germany. *Comparative Education Review*, 25–51.
- State commission proposal 2007:81: Resources for quality. Stockholm: Fritzes.
- The Swedish Research Council: Analysis and Proposal to the Government's Research Commission. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- UKÄ-Rapport 2013:7. Forskningsresurser i högskolan. En kartläggning av lärosätenas forskningsfinansiering 2008–2012. Uka.se
- Vara, A. M, (2006). An insiders view on science and society. Re-reading John Ziman. *Journal of Science and Communication*, December 2006. [jcom.sissa.it/sites/default/.../Jcom0504\(2006\)C03.p](http://jcom.sissa.it/sites/default/.../Jcom0504(2006)C03.p).
- Walters, P. B., Lareau, A. & Ranis, S. (2009). *Education Research On Trial. Policy Reform and the Call for Scientific Rigour*. New York: Routledge.
- Whitley, R. (2000). *The Intellectual and Social Organization of the Sciences (Second Edition: with new introductory chapter entitled 'Science Transformed? The Changing Nature of Knowledge Production at the End of the Twentieth Century')*. Oxford University Press: Oxford
- Ziman, J. (1994). *Prometheus Bound. Science in a dynamic steady state*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ziman, J. (1996). Is science losing its objectivity? *Nature*, 382(6594), 751–754.
- Ziman, J. (2002). *Real Science, What it is and what it means*. Cambridge: Cambridge University Press.

Academic core values and quality: the case of teaching-research links

Lars Geschwind

Introduction

In the higher education discourse, some themes are persistent. In this article, one of these themes is under scrutiny: teaching-research links. In the current Swedish higher education and research policy debate, teaching-research links is a theme used in support of various standpoints, including but not limited to: a changed funding system; more attractive career systems; and increased educational quality across the higher education landscape.

The idea of a close link between the two core activities at higher education institutions has positive connotations and is generally seen as praiseworthy; it is part and parcel of the whole idea of contemporary higher education with traces back to the foundation of the University of Berlin in 1810 (Geschwind 2015). At the same time, the governance and steering of higher education sector has changed the last decades. The transition from grand central planning to steering by goals and outcomes is well-documented (Pollitt and Bouckaert 2011). While various frameworks and concepts have been used to interpret and fully comprehend this development, the dominant concept has been New Public Management (NPM) (Christensen and Læg Reid 2011). The governance structures in the public sector at large have been fundamentally transformed. In Scandinavia, this is the case since the early 1990s in particular (Christensen and Læg Reid 2014). Not only have the direct steering and governance in the form of funding regimes and evaluation practices changed, but, in several sectors, market or quasi-market relationships have also been created. Schools, health institutions and even government agencies now compete in a market. The marketization of higher education should be interpreted in this context, albeit with one major difference. Whereas in some neighbouring sectors competition primarily takes place at local or regional levels, higher education providers, at least some of them, compete in a global market (van Vught 2008). The rise of league tables and rankings of universities can be understood in this light.

An important aspect of NPM is that activities should be possible to follow up, assess and evaluate both *ex ante* and, in particular, *ex post*. The introduction of evaluation systems in research and education has been followed by the development of evaluation criteria, to be interpreted and used by evalua-

tors (Henkel 1991). In the cases of higher education and research, most evaluations are undertaken through peer review, either individually or by panels. Evaluation criteria are developed which are expected to address as many desirable, quality related aspects as possible. In this article, data from peer review exercises in education and research form the empirical part. The hypothesis is that evaluations of education and research tend to neglect the link between teaching and research, and thus contribute to a separation between these two core academic activities.

Teaching-research links has been discussed since the introduction, in the late 19th century, of research as a compulsory task for academic teachers (Björklund 1991). In modern times, the publication of an article by Hattie and Marsh sparked a critical debate on the evidence base for arguing that teaching-research links are vital for research quality (Hattie and Marsh 1996). Hattie and Marsh saw no clear (quantitative) evidence that strong research environments are also good at teaching: “Overall, we have consistently found that there is a zero relationship between teaching and research at the individual academic and at the Department level.... We are not suggesting that research and teaching is not linked in the mind of the academic (indeed it is), but we are claiming there is no evidence of the effects of this thinking in the outcomes of teaching and research” (Hattie & Marsh 2004). These compelling results were irresistible for those arguing for a further specialization among higher education institutions, academic staff etc. The signal picked up by policy makers in the higher education sector was that teaching and research could be separated, e.g. in the form research-intensive universities on the one hand and teaching-only universities in the UK with little or no research funding on the other (Jenkins 2004). Although this interpretation was a simplification of the authors’ findings, by then the notion that links to research was not a precondition for educational quality had become an established, evidence based “truth” (Geschwind 2015).

Recently, teaching-research links have also been found to be a case of policy and practice de-coupling. Geschwind and Broström (2014) showed that, in a Swedish context, excellent young researchers and teaching award winning lecturers meet challenges by balancing different academic tasks. There was a considerable gap between policy and practice. Whereas everybody stressed the importance of a close relationship, the links tended to be weaker when it came to practice, not because of lack of ambition but rather as a consequence of pragmatic prioritization related to recruitment and promotion criteria.

The separation between teaching and research has become an increasingly urgent issue on the higher education policy agenda. As mentioned, the idea of a teaching-research nexus has been a dominating theme in higher education, connected to the birth of the modern university in Berlin in the early 19th century. However, during the 20th century, in particular in the 1960s, the Humboldtian ideal encountered mass higher education realities. No longer is

higher education exclusively an endeavour for the elite but rather a sector that concerns a large proportion of the population. There is an ever increasing demand to deliver both high quality teaching and excellent research. This development has created tensions within higher education institutions. In many countries, the idea of a teaching-research nexus is now challenged by the idea that separation carries specialization benefits in terms of enhanced quality and quantity in each of the two “production lines”: teaching and research. For instance, this is the case in Canada, where researchers and teachers follow different tracks. A career track including tenured teaching-only professors has been a consequence at some institutions.¹

The topic studied here is the relationship between evaluation practices and teaching-research links. Leisyte et al (2009) have convincingly shown how contextual factors, resulting in unintended consequences, can contribute to a separation between teaching and research. With examples from such diverse fields as Biotechnology and Medieval History, in UK and in the Netherlands, they discuss how various factors, not least evaluation systems, have transformed departments (Leisyte et al. 2009).

We will now turn to the empirical data – the evaluation reports – to see if, and if so, in what way the other core activity is mentioned in evaluations: how is education referred to in evaluations of research and vice versa? The main focus will be on the institutional level, with a particular focus on one case university, but before that we will briefly take a look at the national evaluation system of higher education and its relationship to teaching-research links.

The Swedish national system for evaluation of education

A national evaluation system of higher education was introduced in Sweden in the early 1990s. In the following, the two most recent systems will be under scrutiny. The national evaluation system for education operating during the period 2001–2006 included a number of different elements but its focus was on subject and programme reviews. The evaluation model used included self-evaluation reports, site visits by peer review panels and written public reports with recommendations for the future. There were also sanctions; if quality was assessed as unsatisfactory, the right to award degrees could be revoked. The quality criteria comprised preconditions, processes and results.

The most significant research related criterion used in these evaluations was the number of academic staff with PhDs. This was seen as a prerequisite

¹ www.theglobeandmail.com/news/rise-of-the-teaching-class-changing-makeup-of-canadasuniversities/article26603696/

for the education provided. A practice was developed which meant that for each subject or programme leading to a degree, at least two permanent teaching academic staff holding PhD qualifications were required. This was also by far the most important criterion when it came down to “sharp” decisions regarding sanctions. In total, approximately 10 % of all subjects and programmes received a warning. A synthesis report from the evaluation period summarizes the critical points:

The most common critique is that the educational environments have shortcomings regarding critical and creative milieus, usually unsatisfactory teacher competence within certain areas or a too small or scattered environment. Another common critical point is the links to research in the sense that the relationship between undergraduate education and research is unclear or unsatisfactory. It can also be that course literature is not scientific enough or outdated (Högskoleverket 2007, p 59).

It is clear from this section that research links were important when assessing the quality of education. A specific example of how the links could be discussed and assessed is in the evaluation of Study and Career counsellor programmes:

The main problem is a weak link to research. Too few PhDs are involved in educational programmes and the final theses are to too high degree supervised by teachers without a PhD. [...] The right to award degrees at the University of Malmö is revoked due to unsatisfactory teacher competence and supervisor capacity, suboptimal organization and administration and in course literature (Högskoleverket 2007, p. 27).

In the evaluation reports, numerous statements are made about teaching-research links. In particular, the lack of time for academic staff to undertake research is put forward as a threat to quality (Geschwind 2004).

Another way of assessing the teaching-research links was introduced in the national evaluation system in use in the 2011–2014 period (Högskoleverket 2012). In this system, considerably more focus was placed on output, in particular the final degree thesis. One of the basic ideas behind the introduction of this system was that the thesis was believed to say something about educational quality, not only about the paper itself but rather as a comprehensive summary of all learning that had occurred during the course of the studies (cf. Forsberg 2007).

Evaluations at the institutional level

Institutional evaluations of research

A trend in the last years has been to introduce research assessment exercises (RAEs) at the institutional level. Such comprehensive evaluations of all research have been undertaken at a large number of the Swedish research-intensive universities such as Uppsala, Lund, Gothenburg, etc. but also at younger institutions with a lower proportion of research income. In the following, two research evaluations from the same research-intensive institution – KTH Royal Institute of Technology – are studied, in order to examine whether education is mentioned and discussed in the evaluation reports.

The first RAE was undertaken in 2008 and comprised a combination of peer review by international panels and bibliometrics. The aim of the project was to identify strengths and weaknesses in research environments across the institution. In the “Evaluation package” including the self-evaluation and the statistics to be provided, no questions address links to teaching (except doctoral education) (KTH 2008, pp 218–227). The mix of activities at a technical university is mentioned in the introduction of the report: “Success in engineering research depends on achieving a good balance between different types of activities from basic and applied research and education to technology transfer and social engagement” (RAE 2008, p 30).

The imbalance between teaching and research was also identified as a challenge for some environments.

An important point raised by the international Experts was the commitment to education made by many UoAs. This is epically true of Panel 8 (Industrial Technology and Materials Science), Panel 11 (Technology for the Built Environment) and Panel 12 (Architecture, Built Environment and Management). Although this RAE focused on assessing research quality, graduates are well recognised at all levels of KTH as significant “outputs”. In many cases, however, there was a poor balance between research and education. Some units, such as Mathematics and Industrial Economy have very heavy teaching loads, while others, often those with ample external financing, teach very little. This weakens the links between excellent research and education, a problem that needs attention in a university that aims to be one of the leading forces in technical research and higher education. (RAE 2008, p 39)

This quote builds on an assumed shared idea that a balance between teaching and research is a goal in itself and that an imbalance – too much research or too much teaching – is less desirable. Being “enthusiastic” about education is positively assessed: “Both senior professors and junior staff have an enthusiastic attitude towards education” (RAE 2008, p. 95). In some areas, the interwoven nature of research and education is mentioned, as in Architecture: *In addition, “research” in architecture cannot be separated from education. In a profession that is driven by service-based commissions, one*

rarely gets to explore innovative approaches in professional work. Rather, it is teaching that offers the outlet to explore riskier ideas and new approaches (RAE 2008, p 105).

However, the idea of a close relationship between teaching and research is challenged when it comes to assessing research output. There are perceived trade-offs for academic staff, as shown in the following two quotes from the international panels:

The integration of high quality education within the research framework and industrial collaboration was impressive. Commitment to teaching was excellent and there is enthusiastic participation by students at all levels. However, for two units this commitment has affected the basic scientific productivity, which was considered average. (RAE 2008, p 92)

They have targeted their efforts on education, forming highly qualified manpower (architects, engineers, surveyors and economists) for Sweden. Applied research also plays very significant role with many researchers providing up-to date knowledge in the political and legislative arenas as well as to the labor market and to civil society in Sweden. This focus makes the units in this field distinctive and possibly more challenging to assess using the same criteria. The dependency of units within the field on student numbers, including PhD students, is a serious impediment to the advancement of internationally competitive basic research. (RAE 2008, p 105)

Hence, too many students, regardless of level, can threaten the advancement of “basic” research. With a more positive take on this aspect, one environment was assessed as very successful despite having many students to educate: “The field normalized citation score of the unit is 41% above the world average. Considering the heavy educational load of the unit and limited funding from KTH for basic research, these are noteworthy achievements”. (RAE 2008, p 107)

In the latest research assessment exercise at KTH (RAE 2012), a similar evaluation approach was used, again combining bibliometrics and peer review panels. However, one important adjustment was made. Inspired by the British Research Excellence Framework, more focus was placed on research “impact”. All units of assessment were invited to provide impact statements and impact case studies, describing their contributions to industry and society at large. This novelty, and the potential consequences for the evaluation, was discussed in the concluding parts of the evaluation:

The fact that RAE 2012 addresses the current international and national discussion about the need to focus on research impacts and increase the engagement with business and government agencies does not mean that the importance of excellence in basic research is played down. Rather, it means that it is important to broaden and make more systematic the values produced by university research in its context of education and industrial and societal outreach. (RAE 2012, p 137)

Interestingly, impact is the one context in which education is mentioned in this evaluation: “About half of the statements underline relationships with institutes as important for impact. Somewhat more underline relations between research and education.” (RAE 2012, p 46) Furthermore: “Almost all UoAs stress that educational quality is the baseline for the most important impact: delivering highly skilled persons to external actors.” (RAE 2012, p 45) In the “evaluation package”, no questions were asked about relations to education. (RAE 2012, pp 144–157)

Summing up, we can see that education is discussed in both RAEs. The ideal that research should have close links to education particularly comes to the fore in the assessments by experts. We can see an interesting change following the introduction of “impact” as a core criterion in the 2012 evaluation. From having been an important end in itself in 2008, education became one of several, albeit frequently mentioned, form of “impact” in 2012.

Institutional evaluations of education

As a direct consequence of the first RAE in 2008, education was also evaluated at KTH in 2011. The evaluation was a full-scale exercise encompassing all educational programmes inspired by the aforementioned national evaluation model (2001–2006) including self-evaluation, site-visits and reporting by external panels. In total, some 50 experts from various disciplines, educational developers, students and stakeholders from industry were involved.

Interestingly, almost simultaneously three other similar initiatives were taken at Uppsala University, Lund University and University of Gothenburg. A comparative study of these projects (Karlsson et al. 2014) showed that while they had very different aims and approaches, they were all related to a preceding research evaluation. They were also outcomes of internal discussions concluding that “it was now time for education”. Two of the initiatives, at Uppsala University and Lund University respectively, were specifically focused on teaching-research links as a theme. At KTH Royal Institute of Technology, the case in point here, an Educational Assessment Exercise (EAE) was launched, following the same acronymic logic as the research assessment (and later followed by an Administrative Assessment Exercise, AAE). In the self-evaluation template, the following aspect is included under “Prerequisites”:

5.1. Please describe and analyse the provision of teachers, e.g. with regard to competence profile (scientific and pedagogical), recruitment situation and gender balance. (KTH 2011, p 4)

Furthermore, under “Processes”:

6.1. Please describe and analyse the teaching and learning approach and its connection to

§ professional practice (engineering/architecture/relevant field)

§ research and developing knowledge, including KTH research platforms and research areas

§ new developments in teaching and learning (KTH 2011, p 4)

A close reading of the full evaluation report from the panels reveals that research and teaching-research links were discussed frequently. Beginning with the question of how research is linked to education, many of the comments are specifically addressing the final thesis and the possibility to include students in ongoing research projects, including projects involving industrial partners:

“Industrial research projects involve students in their theses.” (EAE 2012, p 47)

Involving students in research projects also has potential benefits for internationalization:

“The programme offers opportunities for its students to engage in an international context through thesis projects conducted abroad as well as within KTH in highly active research environments with extensive international components.” (EAE 2012, p 48)

Many comments are made in relation to academic staff/faculty, and their competences, working conditions and the internal division of labour. More generally, similar to the RAEs, being active in both education and research is perceived as a precondition for quality:

“The faculty is highly trained, active in research and has industry experience.” (EAE 2012, p 49)

The internal division of labour is also commented, in less positive terms in cases when education is found to be a low priority for academic staff. The whole idea of having teachers who are active researchers is encouraged by this panel of reviewers:

“Teachers active in the bachelor-level programme may not have the opportunity to be engaged in research in a similar way as their colleagues, who are mainly active in the master-level programme and seem to have a weaker focus on the quality of teaching. Master’s level teachers seem to have a more active role in research, with less emphasis on teaching.” (EAE 2012, p 47)

Last but not least, an interesting note is made on the very idea of research-based education. Despite, or perhaps because of, the evidently close relationship between teaching and research in this particular unit of assessment, more development work is encouraged in order to strengthen the link even further: “The sub-panel also encourages the EES to reflect on the various ways of implementing research-based education.” (EAE 2012, p 46)

Teaching-research links in long-term plans

A common aim for all three evaluations discussed above is that they were meant to inform policy and practice at the institution. Therefore, the outcomes and results of the exercises were to be visible also in strategic plans and goal documents. If we take a closer look at the development plans overlapping the years when the evaluations took place, we can see that teaching-research links held a prominent position as one of the goals during the period 2009–2012. There were explicit references to the 2008 RAE.

KTH Teachers take part in both education and research

The international evaluation of KTH research in 2008 showed that part of KTH faculty have very little contact with education at basic and advanced levels. At the same time, there are teachers with very little contact with research. Teaching should have equal status at KTH as research. The ground rule should be that all KTH teachers should take part in both research and teaching. (KTH 2009–2012, p. 18)

In addition:

To sustain a strong link between education and research means a lot to KTH credibility as a research university. The goal above that all teachers should teach at basic and advanced levels also means that education’s links to research is strengthened and that students quicker get in touch with new research. (KTH 2009–2012, p 18)

In the subsequent development plan, for the years 2013–2016, the following paragraph is included: “KTH is a technical university. That means education is a central part of the activities, and that education should be based on research. The goal is that all faculty conduct education as well as research. Ongoing research at KTH has an impact on education”. (KTH 2013–2016, p 14)

In the long-term vision document *Vision 2027*, aiming at KTHs 200 year centenary, teaching-research links are exclusively discussed in a section on master programmes:

At the advanced level, the broader programmes enable specialisation within all research areas. In order to give students freedom to choose, and for researchers to disseminate their research, there is a wide selection of courses at

advanced level. The influx of external students, both national and international, to the advanced level is high thanks to education's close contact with research and KTHs network with society.

Conclusion

Higher education is increasingly held accountable for its own activities. Currently, a large number of evaluations, assessments, reviews and follow-ups are conducted in the sector by various actors including state agencies, funding bodies and HEIs themselves. It is a sector in which evidence, facts and reviews are expected to play a major role in decision-making. The dominating form of evaluation is peer review, both in education and in research. The theme discussed in this paper is whether evaluation practices in the two core academic tasks – education and research – in fact have unintended consequences for the link between them. Ever since the early 19th century, teaching and research are supposed to have a strong relationship, sometimes described in the literature as a “nexus”. Not only is research-based education (and, to a lesser extent, education-based research) perceived as something worth striving for as one of the long lasting ideals of higher education, it is also legislated in the higher education act in the case country, Sweden.

A hypothesis was tested that evaluations of education and research both tend to neglect the link between teaching and research, and thus contribute to a separation between these two core academic activities. This hypothesis turned out to be false. The analysis of evaluations undertaken at a research-intensive technical university in Sweden, KTH Royal Institute of Technology, shows that the “other” activity, education and research respectively, is frequently mentioned in evaluation reports. In the 2008 Research Assessment Exercise (RAE), for instance, links to education are discussed. One of the overall conclusions from that exercise was that teachers and researchers tend to develop separate tracks with little or no contact. This was subsequently highlighted in the 2009–2012 development plan for the university. In the 2012 RAE, there are few explicit references to education. Nevertheless, education has a prominent place in the report, this time as a form of “impact”. Again, links between research and teaching are mentioned in the development plan (2013–2016). From the education perspective, the report from the 2011 Education Assessment Exercise (EAE) makes ample references to research and the importance of links to research.

Hence, the peer reviewers in this study stress the importance of strong teaching-research links. This is despite the fact that it was not an explicit evaluation criterion at all in the research evaluations and only to a lesser extent in the evaluation of education. First of all, regarding academic staff, being active in and showing commitment to both education and research is emphasized in the evaluation reports. Thus, the Humboldtian ideal of the

combined researcher-teacher is still alive in our time of mass higher education, including when it comes to evaluation reports. In the RAEs, education is occasionally also discussed as a trade-off, as an explanation to why the publication record shows some room for improvement, or in one case, when describing a group that is successful despite having a heavy teaching load. When it comes to descriptions on how to integrate research and teaching, statements are more abstract and vague. Perhaps unsurprisingly, most explicit teaching-research links are mentioned when the final degree thesis is discussed; otherwise the issue is mentioned in more general terms.

What are the implications of these findings? The relatively strong support of teaching-research links by external reviewers needs to be followed by practice within higher education institutions. If we believe that this link is important, indeed the *sine qua non* of higher education, it needs to be defended as a higher value, a quality criterion in its own right. Similar to other highly desirable things in higher education, such as mobility, gender equality and internationalization, this requires sophisticated governance and evaluation systems and active leadership at all levels. This study, despite its limited scope has also showed that we need more research on how the teaching-research nexus is to be understood, both in teaching-oriented and in research-oriented contexts.

References

Evaluations and policy papers

- EAE (2012) Education Assessment Exercise (EAE) 2011 external panel of assessors report, KTH Royal Institute of Technology.
- Examina på grundnivå och avancerad nivå. Höskoleverkets rapportserie 2012:15 R. Fastställd 21 december 2010. Reviderad 19 juni 2012
- Höskoleverket (2007) Hur har det gått? En slutrapport om Höskoleverkets kvalitetsgranskningar åren 2001–2006. Höskoleverkets rapportserie 2007:31 R.
- Höskoleverket (2012) Höskoleverkets system för kvalitetsutvärdering 2011–2014
- KTH (2009–2012) KTH i människans tjänst för morgondagens samhälle. Kungliga tekniska högskolan utvecklingsplan 2009–2012.
- KTH (2011) Self-Evaluation Manual for the Education Assessment Exercise (EAE). KTH Royal Institute of Technology 2011.
- KTH (2012) Vision 2027 Slutversion 2012-01-03, KTH Royal Institute of Technology.
- KTH (2013–2016) Utvecklingsplan 2013–2016, KTH Royal Institute of Technology.
- RAE (2008) Research Assessment Exercise, Focusing on Quality, KTH Royal Institute of Technology.
- RAE (2012) Research Assessment Exercise, KTH Royal Institute of Technology.

Literature

- Björklund, S. (1991). *Forskningsanknytning genom disputation*, Uppsala: Almqvist & Wiksell.
- Christensen, T., and Læg Reid, P. (2011). *The Ashgate research companion to new public management*: Ashgate Publishing, Ltd.
- Christensen, T., and Læg Reid, P. (2014). "Performance and Accountability—A Theoretical Discussion and an Empirical Assessment." *Public Organization Review*.
- Forsberg, E. (2007). "Formeringen av forskningsanknytning genom examensarbete." *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2006(2).
- Geschwind, L. (2004). "Working Conditions for University Teachers in Sweden" *paper for the 26th EAIR forum*. City: Barcelona.
- Geschwind, L. (2015). "Forskningsanknytning – högskolans sine qua non?", in J. a. F. Björkman, Björn, (ed.), *Riksbankens jubileumsfonds årsbok 2015/2016*. Göteborg/Stockholm: Makadam förlag.
- Geschwind, L., and Broström, A. (2014). "Managing the teaching–research nexus: ideals and practice in research-oriented universities." *Higher Education Research & Development*, 1–14.
- Hattie, J., and Marsh, H. W. (1996). "The relationship between research and teaching: A meta-analysis." *Review of educational research*, 66(4), 507–542.
- Hattie, J and Marsh, H. W. (2004). One journey to unravel the relationship between research and teaching. Presentation at an International Colloquium on Research and teaching: Closing the divide? Winchester, March 18–19.
- Henkel, M. (1991). *Government, evaluation and change*, London: Jessica Kingsley Publishers.
- Jenkins, A. (2004). *A Guide to the Research Evidence on Teaching-Research Relations*. The Higher Education Academy, York.
- Karlsson, S., Fogelberg, K., Kettis, Å., Lindgren, S., Sandoff, M., and Geschwind, L. (2014). "Not just another evaluation: a comparative study of four educational quality projects at Swedish universities." *Tertiary Education and Management*, 20(3), 239–251.
- Leisyte, L., Enders, J., and de Boer, H. (2009). "The balance between teaching and research in Dutch and English universities in the context of university governance reforms." *Higher Education*, 58(5), 619–635.
- Pollitt, C., and Bouckaert, G. (2011). *Public Management Reform: A comparative analysis-new public management, governance, and the Neo-Weberian state*: Oxford University Press.
- van Vught, F. (2008). "Mission Diversity and Reputation in Higher Education." *Higher Education Policy*, 21(2), 151–174.

Högre utbildning och praktisk kunskap – en komplicerad historia

Agneta Linné

Inledning

När den högre utbildningens historia skrivs tas inte sällan avstamp i de första universiteten och deras bildningsideal för att sedan följa institutionen ifråga framåt i tid och rum, kanske utreda de klassiska och sedermera humboldtska bildningsidealerna, och så landa i ett spänningsfält mellan bildning och meritokrati – eller rent av i ett skifte från bildning till meritokrati. Andra historier skrivs om professionsutbildningar som idag är en del av akademien – lärarutbildning, läkarutbildning, sjuksköterskeutbildning och så vidare. Här kan historieskrivningen handla om kamp för tillträde, möten mellan kunskapsformer, eller skiftande social rekrytering. Inte sällan skrivs professionsutbildningarnas historia tagna var för sig, och åtskilda från en gemensam universitetshistoria. Frågan kan ställas vad en dylik separerad historieskrivning gör med universitetet och dess landskap. Kanske behöver bilden utmanas av universitetet som oföränderlig – och delvis motsträvig – mottagare av olika utbildningar på lägre, eller inledningsvis kanske obefintlig akademisk nivå, vilka outtalat förväntas anpassa sig till universitetets kunskapsföreställningar och självbild.¹

I mitt bidrag till vänskriften prövar jag att i stället utgå från några trådar i dagens brokiga utbildningslandskap för att bakåt över tid spåra olika rötter, traditioner och kollektiva minnen – och måhända väcka frågor om hur kulturella särarter kan begripliggöras. Hur kan till exempel spänningen förstås mellan ett distanserat, kritiskt analyserande tal i en vetenskaplig kunskapskultur och de röster av omsorgsrationalitet och personligt tilltal som återfinns i vård- eller lärarutbildningar? Spänningen mellan en verksamhet där målet är att genom forskning och vetenskapligt arbete förändra kunskapen, och en verksamhet där målet snarare är att förändra kunskapens bärare, den blivande läraren eller förskolläraren? Jag gör här ett återbesök i Basil Bernsteins tänkande och prövar om begreppen horisontell och vertikal

¹ Jag avstår från att peka ut något arbete av den först nämnda typen. Se t.ex. Geschwind & Forsberg (2015) för exempel på ett perspektiv som väl speglar komplexiteten hos dagens högre utbildning.

kunskap kan te sig fruktbara som redskap att begripa motsättningar inom och mellan kunskapstraditioner i högre utbildning.

Eftersom jag sysslat en del med pedagogik och lärares utbildning kommer mina exempel till stor del att hämtas från dessa områden inom högre utbildning. Framför allt grundar jag diskussionen i egen forskning om utbildning av lärare för obligatorisk skola (Linné 1996, 2007, 2015) samt i resultaten från två större forskningsprojekt inom högre utbildning: *När praktikgrundad kunskap möter högskolan* (Eliasson 2009, Englund & Linné 2008, Holmberg 2009, Linné et al. 2011, Tellgren 2008) och *Vad gör språk?* (Englund red. 2011), där kunskapskulturer och språkbruk i tre praktiskt inriktade lärarutbildningar studerades i historiskt och nutida perspektiv. En vidgad läroplansteoretisk ansats utgjorde en av utgångspunkterna för de båda projekten (Lundgren 1983, Bernstein 1990, Wertsch 2002, Koselleck 2004); det första projektet ställde historia, kultur och kunskap i fokus medan det andra riktade blicken mot språkbruk, makt och normativitet (Foucault 1966, Halliday 1978, Fairclough 2003, se Englund red. 2011).²

Texten är strukturerad på följande vis. Först presenteras kortfattat Basil Bernsteins tänkande om horisontellt och vertikalt organiserad kunskap, eller horisontell och vertikal diskurs som är de begrepp han utmejslar. Därefter belyser jag drag i utbildningen av lärare för obligatorisk skola och pedagogik som vetenskap över tid. Så vidgas de empiriska exemplen till fler lärarutbildningskulturer – utbildningar av förskollärare, vårdlärare och textillärare, varvid såväl skiften över tid som nutida spår diskuteras. I framställningen av dessa empiriska exempel prövar jag att sätta Bernsteins begrepp och språkbruk i rörelse för att begripa de skeenden som lyfts fram. Texten utgår från en närläsning av en av Bernsteins sena artiklar. Avslutningsvis kommenteras några centrala punkter i de spår som lagts ut.

Bernstein om horisontellt och vertikalt organiserad kunskap

Basil Bernstein bidrog med viktig inspiration i det vetenskapliga samtal som var en del i den svenska läroplansteorins fortsatta framväxt från 1970-talet fram till 1990-talet (se t.ex. Bernstein & Lundgren 1983). Hans teori om kulturell överföring är en av få som länkar utsagor om företeelser på makronivå såsom stat och samhälle, klass, arbetsdelning, makt och kontroll, till faktorer på mikronivå som språk, kommunikation och pedagogik. Gränsdragning, åtskillnad och gränsstrider, liksom inramning och makt över språkspel, kan urskiljas bland återkommande spår i hans tankebygge av allt

² Båda projekten stöddes av Vetenskapsrådet; Boel Englund var huvudsökande för *Vad gör språk?* och Agneta Linné för *När praktikgrundad kunskap möter högskolan*, här delade Linné och Englund det vetenskapliga ledarskapet.

mer precist formulerade begrepp och relationer mellan kategorier (Bernstein 1977, 1990, 2000).

Jag prövar nu att följa ett av spåren i Bernsteins senare produktion. Bland de sista av de texter som publicerades före hans bortgång återfinns en essä om diskurs och kunskapsstruktur (Bernstein 1999), där han utvecklar begreppsliga redskap för analys av kunskapsformer och kunskapsinnehåll med exempel hämtade från bland annat praktiskt vardagsliv och skilda vetenskapliga discipliner.³ Inledningsvis urskiljs två slags grundläggande diskurser: horisontella och vertikala, där en horisontell diskurs präglas av att kunskaper, kompetenser och literacy är segmentella, kontextspecifika och kontextberoende, länkade till olika kulturella och lokala platser och inte sällan förmedlade i form av förebilder eller förevisning, medan en vertikal diskurs karakteriseras av sammanhängande, regelmässiga och explicita symboliska kunskapsstrukturer vilka är relativt plats- och kulturoberoende (ibid.). Betraktat som idealtyp är horisontell diskurs karakteristisk för vardagsliv och informell social gemenskap, där mycket av det som brukar förknippas med praktisk kunskap gestaltas, medan vertikal diskurs präglar kunskapsformer i formella institutioner och organisationer, t.ex. för utbildning och forskning.

En vertikal diskurs kan emellertid byggas och organiseras på olika vis – Bernstein (1999) skiljer mellan *hierarkiska* och *horisontella* kunskapsstrukturer inom en vertikal diskurs och tar detta som utgångspunkt för en diskussion av olika universitetsdiscipliners kunskapsformer och sociala positioner. Ytterligare distinktion görs så inom kategorin horisontella kunskapsstrukturer. Här urskiljs sådana vars språk har en explicit begreppslig syntax som förmår göra relativt precisa empiriska beskrivningar och/eller generera formella modeller av empiriska relationer – dessa benämns områden med stark grammatik, respektive kunskapsområden vilkas språkliga/begreppsliga styrka är svagare, och som följaktligen kan sägas ha svag grammatik. Hit räknar Bernstein bland annat sociologi, socialantropologi och ”cultural studies”, medan matematik, logik, ekonomi, lingvistik och delar av psykologi tillerkänns stark grammatik. Fysik får däremot exemplifiera en hierarkisk vertikal kunskapsstruktur, där laboratoriet med dess regelsystem tillika med ett övergripande teoretiskt språk formar rummet för kunskap:

”For the acquirer, the passage from one theory to another does not signal a break in the language; it is simply an extension of its explanatory/ descriptive powers.” (Bernstein 1999, s. 164).⁴

³ Den aktuella artikeln av Bernstein har inte minst inspirerat forskning om yrkesundervisning (för ett svenskt exempel, se Nylund 2013), varvid främst distinktionen mellan horisontell och vertikal diskurs ställts i fokus.

⁴ Karin Knorr Cetina (1999) har t.ex. framhållit den dekontextualiserade karaktären hos laboratoriets vetenskapliga praktik. Här renodlas objekt till föremål för undersökning och separeras i och med det både från sina naturliga kontexter och från sina individuella brukare eller bärare.

I motsats härtill utvecklar horisontella kunskapsformer, särskilt de med svagare grammatik, ett flertal parallella, specialiserade språk – något som kan bidra till att ” ’truth’ is a matter of acquired ’gaze’;” (ibid., s. 165).

Starkt förenklat kan kategoriseringen sammanfattas på följande sätt (jfr ibid., s. 168).

Vertikal diskurs	Horisontell diskurs
Hierarkiska kunskapsstrukturer	Horisontella kunskapsstrukturer
Stark grammatik	Svag grammatik

Med detta, här kortfattat skisserade, skelett som underlag utvecklas så ett antal observationer ägnade att begripliggöra relationer mellan makt och kunskap inom akademien. Avslutningsvis markeras – med vetenskapen sociologi som exempel – det angelägna i en ompositionering i riktning mot starkare fokus på empirisk forskning, mot ett tillstånd där:

” [...] the discursive centre of gravity shifted from the specialised languages to issues of empirical description: a shift from commitment to a language to dedication to a problem and its vicissitudes.” (Bernstein 1999, s. 170).⁵

Empiriska exempel

Läroutbildning för obligatorisk skola

Läroutbildning för obligatorisk skola bär starka spår av en horisontell diskurs i sina historiska rötter. Att följa en lärare i seminariets övningsskola, och därigenom steg för steg skolas in i en praktikgemenskap präglad av det självklaras normativitet – så här gör vi, så här har vi alltid gjort, upptog en stor del av studietiden vid seminariet. Normativiteten låg inbäddad i själva uppdraget – att forma blivande lärare och skola in dem i ett yrke starkt präglat av att gestalta både moral och kunskap. Värdebaserad snarare än målrationalitet karakteriserade läroplanen. Förebildlighet och att bli förevisad hur praktiken skulle bemästras, för att så under handledning själv skolas in i en lärarposition var centralt.

Ett dramatiskt skifte vad gäller det praktiska behärskandet av och inskolningen i en klassrumsteknologi skedde emellertid under andra halvan av 1800-talet: den tidigare helt dominerande växelundervisningen (den så kallade lancastermetoden) övergavs till förmån för samlad undervisning under lärarens ledning, tillika med åskådningsundervisning. Hur kan detta förstås? Hur kan överhuvud ett grundläggande brott med en tidigare

⁵ Här kan en jämförelse göras med den uppfordran till en mer ”praktisk” läroplansteori som Ian Westbury (2007) utvecklar i en av de antologier om läroplansteori som Eva Forsberg står bakom (Forsberg 2007).

dominerande praktik förklaras? Bernstein (1999) diskuterar inte detta specifikt vad gäller en horisontell diskurs, däremot när det kommer till en horisontell kunskapsstruktur, som antas kunna förändras i tider av stark social förändring. Den kan också utvecklas genom att nya språk introduceras. Ett nytt sätt att tala erbjuder nya perspektiv, nya frågor ställs och nya relationer träder fram, och, framför allt – nya röster hörs, röster som kan utmana en tidigare hegemoni. Samtidigt bär en horisontell kunskapsstruktur ständigt sitt förflutna, inneboende i språket:

”At the level of speakers, language creates reflective feedback from on-going experience and practices. This introduces constraint on the determination of the future.” (Bernstein 1999, s. 167)

En observation jag gjorde i analyserna av lärares utbildning var att den förändring som tydligt kunde konstateras när det kom till normerande klassrumsteknologi sammanföll med ett generationsskifte av seminarielärare över landet. Nya tongivande aktörer inom fältet, unga och av ungefär samma ålder, reformulerade läroplanens grundläggande principer – och ramade samtidigt in utrymmet för framtiden (Linné 1996, s. 135–139). Kanske denna så otvetydigt materiella grund för kommunikation och språk – nya röster inträder, flertalet ungefär samtidigt – bidrar extra starkt till att också talets innehåll skiftar. Kanske den ompositionering som Bernstein efterlyser i slutet av sin artikel underlättas om såväl generationsskifte som sociala förändringar i den aktuella kontexten sammanfaller i tid och plats.

Det nya språk som ersatte den äldre lancastermetoden som modell för klassrumskommunikation tog emellertid inledningsvis form som näst intill exakt avbildning av förlagor. Enkla beskrivningar i läsebokstexter omvandlades till enkla frågor med givna svar – frågor där ett och endast ett svar utgjorde det rätta – och endast det rätta svaret förekom i läroböcker och lektionsutkast. Hur läraren skulle hantera andra svar – felaktiga, tvetydiga eller kanske riktiga ur ett annat perspektiv – berördes aldrig (Linné 2007). Fråga-svarssekvenser tog steg för steg form som en yrkesspecifik språklig genre i lärares utbildning och arbete, en genre tungt laddad med symboliskt kapital. I analyser av lektionsutkast kan man se hur med tiden den mekaniska upprepningen av exakt återgivna ordalydelser kom att öppnas mot reflektion kring frågans formulering i syfte att skapa tydligare föreställningar (ibid.). Dock ter sig språket och kunskapsstrukturen kontextbunden och segmenterad – olika ämnesinnehåll länkades till olika slags frågor, utan generaliserande teori som sökte bakomliggande kognitiva orsaker till att en viss fråga tänktes väcka viss tankeverksamhet hos eleven. Kanske levde föreställningar vidare om ett underliggande, ”korrekt” svar, nu möjligt att locka fram ur den lärandes inre i stället för att som tidigare direkt memoreras.

Bernstein (1999) utvecklar hur språket i en horisontell kunskapsstruktur blir retrospektivt i och med att deltagarna i språkspellet saknar redskap att skilja det från vardagsspråkets horisontella diskurs:

”The contributors cannot think beyond the sensibility which initially formed them, a sensibility embedded in a knowledge structure and on an experiential base, local in time and space. The specialised languages that the speakers therefore construct are embedded in projections from the past.” (ibid., s. 167)

Att ett mönster för klassrumstal präglad av lärarens frågor och berättande, avlöst av elevers svar, tungt präglade skolan för många decennier framåt finns klart dokumenterat i den forskning som bl.a. inspirerat svensk läroplansteori (Bellack et al. 1966, Hoetker & Ahlbrand 1969, Lundgren 2015).

Pedagogik som vetenskap

Ungefär samtidigt som denna normativa klassrumskommunikation befestes mötte emellertid svensk lärarutbildning och en bredare svensk pedagogisk offentlighet pedagogik som vetenskap. Johann Friedrich Herbarts utformning av ett sammanhängande och generellt tankebygge för pedagogik (Herbart 1806) utgör därvid ett försök att bygga en starkare grammatik – och att samtidigt avgränsa ett särskilt territorium för den nya vetenskapen. Pedagogik som vetenskap vilar enligt Herbart (1835/1917) på praktisk filosofi och psykologi. Ur etiken härleds normativa frågor om uppfostrans mål, om vad en stark, sedlig karaktär omfattar, medan psykologin hjälper oss att förstå förutsättningarna för lärande. Uppfostran och undervisning är likväl något annat än tillämpad etik och psykologi. Herbarts beskrivningar av hur föreställningsmassor appercipieras – möts, förstärks eller ställs mot varandra, kanske slutligen införlivas, ger en konkret och näst intill materiell bild av själen och dess möte med omvärlden. Åskådningsföremål beskrivs som om de vandrade in i elevens medvetande för att i kamp eller förening med tidigare existerande element sätta sina påtagliga avtryck. En uppfordrande teori om människoblivande och om kulturell reproduktion – dock inte om ett exakt återskapande, utan en vetenskap om människans möjlighet att bli någon hon inte redan var.

Pedagogik som vetenskap tog under denna tid form snarare som logiskt, abstrakt system än som empirisk forskning. Snart kom detta sätt att kartlägga territoriet emellertid att utmanas. Också nu var det nya röster som hade börjat ta ton i och med att en ny generation folkskollärare började forma ett tal i det offentliga – ett tal med anspråk på att stå fritt i förhållande till ämbetsmannastaten och den äldre lärarutbildargenerationen. Samtidigt hade Herbart lagt en viktig grund för framtiden i och med de begrepp och det perspektiv han utmejslat.

Med psykologins framväxt som empirisk vetenskap ökade styrkan i språk och grammatik. Barnets och den lärandes själ placerades i laboratoriet och gjordes till föremål för experimentella undersökningar, till och med fysiologiska mätningar, och fysiologiska förändringar kategoriserades som uttryck för inläring och känslor, för inre skeenden.⁶ Styrkan i det språk som här kom att utvecklas visade sig få stor betydelse och sätta starka och långvariga spår både i svensk pedagogisk vetenskap och hos utbildningen av lärare för obligatorisk skola. Sålunda kom större utrymme att ägnas experimentell psykologisk forskning än filosofiska, historiska och sociologiska aspekter av ämnesdisciplinen pedagogik under decennierna efter inrättandet av de första professurerna. Förhoppningarna var stora om att medelst generell teori och experimentell metod kunna göra hållbara förutsägelser av mänskligt beteende, att genom närmande till naturvetenskapens vertikala och hierarkiska diskurs kunna förutse – och styra – framtiden.

Också företrädare för lärarutbildning och folkskola riktade stora förväntningar mot detta nya. Ellen Key (1900) utropade ett *Barnets århundrade*, där natur och utveckling tänktes skapa nya möjligheter för framtiden. Studiebesök företogs vid Teachers College, Columbia University i New York, och svenska lärare kunde läsa i pedagogisk fackpress om hur experimentell psykologi borde göras till grund för urval av läroplansinnehåll och metod enligt modell från detta lärosäte. Psykologi infördes i kursplaner för blivande lärare under 1910-talet – samtidigt som äldre, idealistiskt färgade föreställningar om själen och dess yttringar alltjämt levde kvar i läroböckerna. Längre fram, under 1930- och 40-talen, byggdes allianser mellan folkskol-läraarnas ledande talesmän och företrädare för pedagogisk och psykologisk vetenskap; därmed stärktes psykologi som den vetenskap som via testmetodik och experiment skulle utveckla skola och pedagogik. Barnet kom att forma text för samverkan.⁷

I spåren av efterkrigstidens arbete att skapa en sammanhållen grundskola utmanades på nytt pedagogikens epistemiska objekt av nya företrädare för skola och pedagogik. Den sammanhållna klassen, differentieringsfrågan, de praktiska skolreformernas problem blev förvisso föremål för psykologisk forskning, samtidigt som emellertid klassrummet och den pedagogiska processen uppfordrade ett nytt språk för pedagogik att ta form. Ett ramfaktorteoretiskt perspektiv kom att bli en del i detta nya språk (Lundgren 2015); dess framväxt, och den fortsatta utvecklingen mot läroplansteori, har

⁶ Hur en ung lärarinna kunde fångas av denna nya vetenskap i sådan grad att hon sökte sig till dåtidens ledande tyska laboratorier för att inleda den forskarkarriär i pedagogik/psykologi som bidrog till att hon senare blev en av Skandinavien första kvinnor som professor i pedagogik, visar Helga Engs levnadshistoria (Lönnå 2002).

⁷ Om psykologi i lärarutbildningen, se Linné (1996, s. 231-240), om allianserna mellan ledande lärarföreträdare och psykologisk vetenskap, se Lawn (2008) och Lundahl (2006, del 3).

analyserats i flera av de skrifter Eva Forsberg redigerat (t.ex. Forsberg 2003, Forsberg 2007, Englund, Forsberg & Sundberg 2012).

I en tillbakablick på pedagogik som vetenskap över tid kan Bernsteins jämförelse mellan vad som uppfattas som utveckling och framsteg inom hierarkiska respektive horisontella kunskapsstrukturer bidra till att kasta ljus över fler frågor. I en hierarkisk kunskapsstruktur är utvecklingen av teori det centrala – teori som är mer generell, mer integrerande, än tidigare. I en horisontell kunskapsstruktur kan detta däremot inte gälla, eftersom språken inte är kompatibla:

” [...] since they make different and often opposing assumptions, with each language having its own criteria for legitimate texts, what counts as evidence and what counts as legitimate questions or a legitimate problematic. Indeed, the speakers of each language become as specialised and as excluding as the language. Their capital is bound up with the language and, therefore, defence of and challenge of other languages, is intrinsic to a horizontal knowledge structure.” (Bernstein 1999, s. 163).

Genom dylika skeenden av utmaning och försvar formeras fält vilka förstärker den seriella karaktären hos horisontella kunskapsstrukturer (ibid.). I detta ligger kanske ett frö till att förstå en del gränsstrider mellan olika teoretiska ”skolor” inom pedagogik som vetenskap. Liksom mellan företrädare för olika delar av efterkrigstidens lärarutbildning.⁸

Utbildning av förskollärare, vårdlärare och textillärare

Även i blivande barnträdgårdsledarinnors – senare förskollärares, och vårdlärares utbildning kan spänningar spåras mellan en inledningsvis dominerande horisontell, vardaglig och segmenterad diskurs som rymde drag av horisontell kunskapsstruktur präglad av svag språklig grammatik, och försök att omformulera kunskapsobjekt med hjälp av psykologins eller medicinens starkare språk (Tellgren 2008, Eliasson 2009). En vetenskapligt rationell teknologi flyttades in i seminarierna med observationsboxar, intelligensmätningar, skattningsscheman, kvasiexperimentella ansatser och undervisningsteknologiska modeller, i strävan att kategorisera och normalisera individen, barndomen, sjukdomen och omsorgen. Steg för steg utmönstrades senare dessa dominerande teknologier ur utbildningarna och ersattes av referenser

⁸ När jag för ett antal år sedan var verksam vid en av landets lärarhögskolor möttes jag inte sällan av ett tal om den gamla övningsskolan med rötter i en lång tidigare historia. Övningsskolans tid tycktes omsvept av en positiv strålgång, där hade det som verkligen var viktigt och bra för de blivande lärarna utspelat sig. Vad står en sådan berättelse för? En markering mot nykomlingar att den värld för vilken man utbildar, praktikgemenskapen i läraryrket, var oändligt mycket viktigare än det som utspelade sig inom högskolan – och kanske en markering av att just detta värdefulla var hotat när nu institutionen omvandlats till högskola. Företrädare för den praktiska, horisontella diskursen värnade om sitt språk och sin särskildhet, inte minst efter högskoleinträdet.

till andra överordnade språk och kunskapskulturer. Ett mångfasetterat samspel mellan kontextualiserade och dekontextualiserade epistemiska praktiker gestaltades över tid.

Samtidigt förde utbildningarna vidare och befäste en högt värderad kvalitet, nämligen förmåga till lyhördhet för socialt samspel, barns signaler, mänskliga känslor, liksom förmåga att medverka i och leda mellanmännliga språkspel. I de aktuella utbildningarna var denna praktiska, horisontellt organiserade kunskap av största vikt. Målet var att i första hand förändra den studerandes egenskaper, förmågor och kunskaper, inte primärt att förändra kunskapsstrukturen. Den studerande som subjekt skulle förändras – i det arkivmaterial som utgjort empiriskt underlag för studien av förskollärautbildningen (Tellgren 2008) återfinns åtskilliga uttryck för hur studerandes uppförande, idiom och språkbruk noterades och kommenterades; liknande utsagor finns i intervjumaterial från undersökningarna av vårdlärautbildning (Eliasson 2009) och textillärautbildning (Holmberg 2009). I utbildningen av textillärare tog ett hantverksspråk form som broderi, garnteknik, sömnad och vävning. I detta handlingens språk förmedlade lärautbildningen noggrannhet och hantverksskicklighet, ofta till stor del genom att förevisa och ta efter snarare än genom verbalt språk. Det kan i sammanhanget noteras att Bernstein (1999) inkluderar lärandet av ett hantverk bland horisontella kunskapsstrukturer med svag grammatik, dock tyst förmedlad.

När så forskning, vetenskap och forskningsbaserade examensarbeten under 2000-talet tog plats som representanter för en vetenskapligt-rationell kunskapskultur, där kunskapen objektifieras och skiljs från sin bärare, vävdes dessa nya språk och praktiker steg för steg samman med målet att förändra den studerande som subjekt. Kanske var den inskolning i praktikgemenskapen som kontinuerligt skedde – om än inte alltid explicit uttalat – det som hade, och har, störst betydelse för de studerandes professionella utveckling. Bernstein (1999) återkommer till förvärvet av den blick som krävs för hemhörighet i ett språk inom en kunskapskultur.

”Because a horizontal knowledge structure consists of an array of languages, any one transmission necessarily entails some selection, and some privileging within the set recontextualised for the transmission of the horizontal knowledge structure. The social basis of the principle of this recontextualising indicates whose ‘social’ is speaking. [...] Whose perspective is it? How is it generated and legitimated? [...] A ‘gaze’ has to be acquired, i.e. a particular mode of recognising and realising what counts as an ‘authentic’ sociological reality. [...] And this is, I suspect, a tacit transmission [...].” (Bernstein 1999, s. 164 f).

Med hjälp av data från den inledningsvis nämnda undersökningen av språk, makt och normativitet i 2000-talets utbildningar till förskollärare, vårdlärare och textillärare (projektet *Vad gör språk?*, Englund red. 2011) kan exempel

på språkbruk urskiljas som spelar med i forandet av en dylik blick. Analysunderlag utgjordes av inspelningar av ett mindre antal föreläsningar och seminarier vid två olika högskolor, som sedan transkriberades och närlästes med fokus på språkhandlingar och normativa utsagor. Ett distanserat tal som stämde med förebilden ”akademisk föreläsning” (och som bar spår av en starkare grammatik) var tydligt i allmänna föreläsningar i pedagogik som riktade sig till lärarstuderande med inriktning mot olika skolformer och gällde gemensamma områden, samtidigt som inslag av informellt språk och ironi också var vanligt förekommande. Boel Englund tolkar denna genremix bland annat som ett uttryck för att sociala relationer sågs som viktiga och att ironin och inslagen av vardagsspråk bidrog till att upprätthålla dem (Englund 2011, s. 157 ff).

Ett annat tydligt drag var skillnaderna mellan föreläsningar som riktade sig till blivande förskollärare respektive vårdlärare å ena sidan och de allmänna föreläsningarna å den andra. Här urskiljdes olika grad och slag av normativitet. De allmänna föreläsningarna förmedlade normer om det önskvärda i att förstå och kunna förklara; det som skulle förstås kunde i ett exempel vara breda, abstrakta frågor rätt långt från konkret lärararbete, i ett annat frågor närmare det kommande yrket samt den litteratur som skulle läsas och vad som i den var särskilt intressant (Englund 2011, s. 148 ff). Föreläsningarna som riktade sig till blivande förskollärare eller blivande vårdlärare var däremot mer präglade av normativa utsagor, och då kanske inte främst om hur den blivande läraren borde vara eller hur något skulle göras – det som normerades var snarare vilken teori som borde ledsaga den praktiska verksamheten, liksom ett visst sätt att förstå, ett visst sätt att se på barn och lärande. För att använda Bernsteins begrepp rörde således normerna de olika språken för att vetenskapligt förstå och förklara den praktik för vilken man utbildade.

Att en horisontell diskurs är levande också i dagens utbildning av lärare för yngre barn framträdde tydligt i de analyser av seminarier, bl.a. i anslutning till praktikperioder, som också gjordes inom projektet *Vad gör språk?* (Odelfors 2011). Här urskiljdes samtal till stöd för självständighet där lärarens frågor syftade till att få fram förtydliganden och som präglades av uppmuntran och bekräftelse av en aktiv studerandeposition, hela tiden med hjälp av ett högst informellt och vardagsnära språk (ibid., s. 72 ff.). Andra språkhandlingar grundades mer i lyssnande, inbjudande frågor, förslag och ifrågasättande som dämpades av skratt, eller förmedling av att lyhörighet, eftertänksamhet och val av ord var betydelsefulla kvaliteter i pedagogiskt arbete. Omsorg och etik lyftes fram.⁹ Detta horisontellt organiserade

⁹ Den provkarta på språkhandlingar som här urskiljdes diskuterades i ett genusperspektiv. De aktuella utbildningstraditionerna är alla starkt laddade med kvinnligt genus. I en eventuell fortsatt analys med hjälp av Bernsteins begrepp är detta något som bör fördjupas.

språkspel kan ses som ett viktigt led i att utveckla professionellt omdöme för ett kommande lärararbete.

Slutord

I den vandring jag nu gjort i delar av den högre utbildningens landskap har jag prövat att sätta ord på några empiriska exempel med hjälp av det språk Basil Bernstein formulerat för att tala om kunskap och kunskapsformer i akademi och i vardagsliv. Komplexiteten i landskapet och den mångfasetterade karaktären hos den praktiska kunskap som lever i lärares utbildning har gjorts tydlig. De studier som exemplen hämtats från visar ett varierande samspel över tid mellan olika kunskapsstrukturer och mellan språk som gestaltar grammatik av olika styrka. Dominerande kunskapsformer i några av utbildningarna har belysts, varvid skiften i språkbruk lyfts fram. Tydligt är hur kvardröjande äldre språkhandlingar hela tiden visat sig vara aktiva i det pågående och hur de bidragit att forma gränser för det kommande.

Exemplen ovan har visat behovet att i professionsutbildningar som dem till lärare problematisera relationen mellan en horisontell diskurs – präglad av omsorgsrationalitet, kontextberoende och rumslig avgränsning – och det vertikalt organiserade, generella, dekontextualiserade och kritiskt analyserande språket i vetenskapliga discipliner som pedagogik och didaktik.

En vertikal diskurs öppnar för att se och kunna sätta ord på det som är gemensamt för olika platser, att behärska flera sätt att förstå världen, att analytiskt länka fenomen till varandra eller skilja dem åt utifrån en övergripande princip, att bygga teori och att kritiskt granska något i ett nytt perspektiv. En vertikal diskurs uttrycker och bygger makt över språk, tanke, plats och kunskapsobjekt. En horisontell diskurs formar det sociala samspelet i seminarierummet, utbyter och gestaltar det spektrum av relationer och känslor som riktar blicken med vars hjälp en praktik kan förstås och professionellt omdöme förvärfvas. Ett professionellt omdöme som utgör en central del i lärares ansvariga handlande.

I vilken utsträckning länkas nu de olika språken samman i dagens högre utbildning? Fortlever de sida vid sida i olika rum inom ramen för en professionsutbildnings från varandra åtskilda platser, eller kan de stödja varandra i form av att ett starkare, vertikalt språk brukas i kritiska analyser av de kontexter där praktik sker, samtidigt som personliga erfarenheter av samma praktik tillåts komma till tals? Och hur hanteras de många parallella språken inom en samhällsvetenskaplig disciplin idag – till exempel pedagogik? Riskerar de att subjektiveras och göras till föremål för en ny slags normativitet, där det gäller för en blivande lärare att välja “rätt” teori som redskap att förstå och förklara en pedagogisk praktik?

Basil Bernstein tecknar bilden av ett universitetslandskap i ständig rörelse:

“Looking through the set of languages and their fractured realities, forever facing yesterday rather than a distanced tomorrow, is rather like visiting a gallery where paintings are in continuous motion, some being taken down, others replacing and all in an unfinished state. The invisible energy activating this movement is changes in the landscapes already taken place or taking place, some disfiguring, some eroding, some opening new prospects.” (Bernstein 1999, s. 170).

Det är mot denna bild han uppfordrar till en förflyttning från de många specialiserade språken som huvudfokus till analys av forskningsproblem och deras empiriska uttryck. Texten i det här kapitlet skall ses som ett försök att anta denna utmaning.

Referenser

- Bellack, Arno A., Kliebard, H. M., Hyman, R. T. & Smith, F. L. (1966): *The Language of the Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Bernstein, Basil (1977): *Class, Codes and Control*. Vol III. Towards a Theory of Educational Transmissions. Second ed. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, Basil (1990): *Class, Codes and Control*. Vol IV. The Structuring of Pedagogic Discourse. London: Routledge.
- Bernstein, Basil (1999): Vertical and horizontal discourse: an essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157–173.
- Bernstein, Basil (2000): *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield.
- Bernstein, Basil & Lundgren, Ulf P. (1983): *Makt, kontroll och pedagogik*. Stockholm: LiberFörlag.
- Eliasson, Eva (2009): *Metod, personlighet och forskning*. Stockholms universitet, Avhandlingar från pedagogiska institutionen, 159.
- Englund, Boel red.(2011): *Språk och normativitet i lärares utbildning*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Englund, Boel (2011): Akademiskt och mindre akademiskt i språkbruket – diskussion. I: Boel Englund red. *Språk och normativitet i lärares utbildning*, s. 148–159. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Englund, Boel & Linné, Agneta (2008): *Academic tribes and less academic tribes – practical knowledge, academic values, and teacher education*. Paper presenterat vid Nordic Educational Research Association (NERA) 36th congress, Aarhus universitet.
- Englund, Tomas, Forsberg, Eva & Sundberg, Daniel red. (2012): *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*. Stockholm: Liber.
- Fairclough, Norman (2003): *Analysing Discourse. Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge.
- Forsberg, Eva red. (2003): *Skolan och tusenårsskiftet*. Uppsala universitet, Studies in Educational Policy and Educational Philosophy, Research Reports, 2003:2.

- Forsberg, Eva red. (2007): *Curriculum Theory Revisited*. Uppsala universitet, Studies in Educational Policy and Educational Philosophy, Research Reports, 10.
- Foucault, Michel (1966): *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*. Paris: Gallimard.
- Geschwind, Lars & Forsberg, Eva (2015): *Forskning om högre utbildning. Aktörer, miljöer och teman*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Halliday, Michael (1978): *Language as Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.
- Herbart, Johann Friedrich (1806): *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Bristol: Thoemmes.
- Herbart, Johann Friedrich (1835/1917): *Konturer till föreläsningar i pedagogik*. Stockholm: Bonniers.
- Hoetker, J. & Ahlbrand, P. A. (1969): The persistence of the recitation. *American Educational Research Journal*, 6(2), 145–167.
- Holmberg, Annelie (2009): *Hantverksskicklighet och kreativitet*. Uppsala universitet, Acta Universitatis Upsaliensis, Studia Textilia, 1.
- Key, Ellen (1900): *Barnets århundrade*. Stockholm: Bonniers.
- Knorr Cetina, Karin (1999): *Epistemic Cultures. How the Sciences Make Knowledge*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Koselleck, Reinhart (2004): *Erfarenhet, tid och historia*. Göteborg: Daidalos.
- Lawn, Martin red. (2008): *An Atlantic Crossing? The Work of the International Examination Inquiry, its Researchers, Methods and Influence*. Oxford: Symposium Books.
- Linné, Agneta (1996): *Moralen barnet eller vetenskapen? En studie av tradition och förändring i lärarutbildningen*. Stockholm: HLS Förlag, Studies in Educational Sciences, 6.
- Linné, Agneta (2007): The lesson as a pedagogic text: a case study of lesson designs. I: Ian Westbury & Geoffrey Milburn red. *Rethinking Schooling. Twenty-five Years of the Journal of Curriculum Studies*, s. 48–77. London: Routledge.
- Linné, Agneta (2015): Curriculum theory and didactics: towards a theoretical rethinking. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1(1) NordSTEP 2015, 1: 27002 – <http://dx.doi.org/10.3402/nstep.v1.27002>
- Linné, Agneta, Englund, Boel, Eliasson, Eva, Holmberg, Annelie, Tellgren, Britt & Sandström, Birgitta (2011): *Practical knowledge meets academia*. Paper presenterat vid American Educational Research Association (AERA) annual meeting, New Orleans.
- Lundahl, Christian (2006): *Viljan att veta vad andra vet. Kunskapsbedömning i tidigmodern, modern och senmodern skola*. Stockholm: Arbetslivscentrum.
- Lundgren, Ulf P. (1983): *Between Hope and Happening. Text and Context in Curriculum*. Geelong, Australia: Deakin University Press.
- Lundgren, Ulf P. (2015): When curriculum theory came to Sweden. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1(1) NordSTEP 2015, 1: 27000 – <http://dx.doi.org/10.3402/nstep.v1.27000>
- Lønna, Elisabeth (2002): *Helga Eng – psykolog og pedagog i barnets århundre*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Nylund, Mattias (2013): *Yrkesutbildning, klass & kunskap*. Örebro: Örebro Studies in Education, 40.
- Odelfors, Birgitta (2011): *Genusskapande seminarier. I: Boel Englund red. Språk och normativitet i lärares utbildning*, s. 70–94. Stockholm: Stockholms universitets förlag.

- Tellgren, Britt (2008): Från samhällsmoder till forskarbehörig lärare. Kontinuitet och förändring i en lokal förskollärautbildning. Örebro: Örebro Studies in Education, 24.
- Wertsch, James V. (2002): *Voices of Collective Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Westbury, Ian (2007): Theory and theorizing in curriculum studies. I: Eva Forsberg red. *Curriculum Theory Revisited*, s. 59–77. Uppsala universitet, Studies in Educational Policy and Educational Philosophy, Research Reports, 10.

Kvalitet i högre utbildning och forskning – en fråga om både och?

Åsa Kettis

Inledning

Frågan om kvalitet i högre utbildning står högt upp på agendan och det långt utanför universitetets väggar. Det ses som en nyckelfaktor i Europas kunskapsbaserade ekonomi, vilket bland annat kommer till uttryck i Bologna-reformen med dess strävan efter ökad transparens, studentmobilitet, anställningsbarhet och kvalitetssäkring. Det är glädjande att universitet och högskolor får sådan uppmärksamhet och att stort hopp sätts till sektorns förmåga att bidra till samhällets utveckling. Totalt användes cirka 64 miljarder, eller 7 procent, av svenska statens budget för att finansiera högskoleväsendet 2015 (Regeringskansliet, 2016) och den andelen har ökat över tid. Ur ett internationellt perspektiv har dock resursutvecklingen i Sverige varit ganska medelstora (Eriksson och Heyman, 2014), även om ökade anslag till svensk forskning tillsammans med besparingar i andra länder har förändrat bilden något under de allra senaste åren. I jämförelse med 49 andra länder kommer Sverige på fjärde plats när det gäller resurser till högre utbildning och forskning i förhållande till BNP, efter Danmark, Kanada och Singapore (U21, 2015). Men med intresse, förväntningar och ekonomiska insatser följer också en vilja att styra och följa upp. Det är fullt förståeligt – det finns många konkurrerande ändamål för resurserna. Om inte lärosäten förvaltar dem väl kanske de gör bättre nytta i en annan del av samhället.

Den akademiska kvalitetssäkringskulturen

Samhällets intresse av att högre utbildning och forskning bidrar med samhällsnytta är alltså fullt legitimt, men vad som ibland glöms bort i iver är att universitet inte bedriver vilken verksamhet som helst. Det är en samhällsinstitution som anförtros uppdraget att svara för ”förvärvande av universell kunskap som överskrider geografiska, kulturella och politiska gränser” och som ska ”ge kommande generationer sådan utbildning och sådan kunskap som sätter dem i stånd att bidra till respekten för balansen i naturen och i livet självt”. Denna beskrivning av universitetets uppdrag är hämtade ur Magna Charta Universitatum, som tillkom när universitetet i Bologna firade

900-årsjubileum 1988. Det har kommit att räknas som de europeiska universitetens rättighetsförklaring.

I Magna Charta Universitatum betonas även några *förutsättningar* för att universiteten ska kunna klara sitt uppdrag och tillgodose samhällets behov. Till dem hör värnandet av de akademiska kärnvärdena. Ett sådant är lärosätenas autonomi, det vill säga ett moraliskt och intellektuellt oberoende i förhållande till politisk, ideologisk och ekonomisk makt. Dit hör också akademisk frihet i både forskning och utbildning, liksom att dessa två verksamheter är oskiljbara.

Det är så högtidligt och idealt att det skulle kunna tas för tomma fraser, men det är det för viktigt för. Det kan också ses som något självklart, men det är det långt ifrån. I samband med den allt ökande internationaliseringen har the International Association of Universities sett sig föranledd att påminna om de akademiska värdena i ett upprop: *Affirming Academic Values in Internationalization of Higher Education: A Call for Action* (2012). I en nyligen publicerad studie initierad av Europaparlamentet uttrycks samma oro (European Parliament, 2015). Till följd av ökad konkurrens, ökat behov av icke-statliga resurser och ökade krav på anställningsbarhet, finns en risk att universitetets sociala ansvar tappas bort och de akademiska värdena tummas på. Det behöver inte vara någon motsättning mellan ökad internationalisering, entreprenörskap och privat ägande å ena sidan och akademiska värden å andra sidan. Men det gäller att inte i hastigheten glömma bort de senare – de värden som gör att vi kan kalla oss för universitet.

Det finns alltså goda skäl att damma av Magna Charta Universitatum och ta det som utgångspunkt för en fördjupad diskussion om universitetets roll i samhället – och i detta sammanhang mer specifikt frågan om kvalitet i högre utbildning och forskning. Med universitetens komplexa uppdrag i åtanke är det uppenbart att det inte finns några enkla lösningar på rådande utmaningar, men i debatten om tillståndet för högre utbildning förefaller det ofta så. Den rymmer ofta tvärsäkra uttalanden av ”antingen-eller-karaktär”, medan frågornas lösning kräver sofistikerade avvägningar som ofta resulterar i ett ”både och”. Det akademiska kvalitetssäkringssystemet är väl rustat för att hantera sådan komplexitet.

Formerna för att säkerställa god kvalitet i högre utbildning och forskning är väl utvecklade och införlivade i den akademiska miljön. De står i samklang med akademiska värden och arbetsformer och är lika självklara som den luft vi andas. Universitetet är den plats i samhället där systematisk granskning är en självklarhet. All forskning passerar ämneskunniga kollegors kritiska blick och dessa hämtas såväl i den närmaste miljön som långt utanför den. Sakkunnig granskning inför tjänstetillsättning, medelstillelse och publicering, livaktig seminarieverksamhet, examinationer och öppna disputationer med externa bedömare – allt detta syftar till att säkerställa att god kvalitet upprätthålls och utvecklas. Det sker i en anda av kollegial samverkan präglad av öppenhet, konstruktivt kritiskt ifrågasättande och kumula-

tivt kunskapsbyggande. Det äger rum inom respektive disciplin, men också mellan olika discipliner och i relation till omgivande samhälle. Samarbete söks där det förväntas bidra till stärkt kvalitet genom synergier och kompletterande kompetenser, oavsett om det är nationellt eller internationellt. Det vetenskapliga samtalet är i sig ett uttryck för den akademiska kvalitetskulturen. Det är väl underbyggt och styrs av generositetsprincipen, det vill säga en genuin vilja att nyfiket utforska och förstå den andres perspektiv innan eventuella motargument framförs. Dessutom tillmäts argumenten samma värde oavsett vem som framför dem – de bär av egen kraft. Magna Charta Universitatum betonar också att ”genom att motverka intolerans och alltid vara öppet för dialog är universitetet en idealisk mötesplats för lärare med förmåga att dela med sig av kunskap och med möjligheter att utveckla den genom forskning, och studenter med såväl rätt som förmåga och vilja att ta tillvara denna kunskap”.

Universitetets verksamhet vilar därmed på en internaliserad strävan efter högsta kvalitet i verksamheten – en professionsburen kvalitetsmedvetenhet hos lärare och forskare vilken understöds av en väl etablerad incitamentsstruktur. Likaså finns en vilja till lärande och utveckling hos studenterna, som aktivt valt sin utbildning. Som ledare väljs de främsta bland likar, vilka utgör ett föredöme i omdömesgillt och skickligt utövande av uppdraget. De har förtjänat sina kollegors förtroende genom att själva leva upp till högt ställda kvalitetskrav. Likaså bidrar lärare och studenter i samverkan till kontinuerlig utveckling av verksamheten. Studenterna finns representerade i alla beslutande och beredande organ och ges möjlighet att lämna sina synpunkter på varje kurs. Lärarna svarar för kontinuerlig utveckling genom kollegialt utbyte och i nära samverkan med studenterna.

I många avseenden är den akademiska kvalitetskulturen ett föredöme när den fungerar som det är tänkt, något för andra samhällssektorer att inspireras av. Samtidigt talas det mycket om behovet av att bygga nya kvalitetssystem för att säkra, följa upp och utveckla kvaliteten i högre utbildning och forskning. Det som då avses är ofta modeller som hämtas från andra samhällssektorer, präglade av idén om målstyrning genom resultatuppföljning och utvärdering. Varför, när vi redan har en väl integrerad modell för kvalitetssäkring? Är den undermålig? Är resultaten dåliga och påkallar behovet av andra ansatser för kvalitetssäkring?

Kvaliteten på svensk högre utbildning och forskning

Om man åtminstone för ett ögonblick utgår från antagandet att rankingslistor säger något om lärosätens kvalitet, kan man få en fingervisning om resultaten. Sverige placerar sig bland de främsta om man relaterar antalet lärosäten i absoluta toppen av tongivande internationella rankingslistor till landets folkmängd (se t.ex. The Economist, 2015) med KI, UU och LU och inbland

SU bland de 100 främsta. Då ska man samtidigt betänka att det finns i över 20 000 universitet i världen.

Vid rankning av *hela system* för högre utbildning och forskning kommer Sverige på femte plats bland femtio undersökta länder och på fjärde plats när hänsyn tas till BNP per capita (U21, 2015; U21, 2016). Sverige skattas som nummer fem när det gäller output. Produktionen av vetenskapliga artiklar per forskare är näst högst bland de femtio och artiklarnas genomslag ligger på tionde plats. Även när det gäller lärosätenas utbyte med övriga samhället och andra lärosäten världen över ligger Sverige högt – på tredje plats efter Schweiz och Österrike. Placeringen är särskilt hög när det gäller antalet sampublicationer mellan universitetsbaserade forskare och forskare inom industrin, men också när det gäller internationell sampublicering och kommunikation med omgivande samhälle via webben. Begränsningar i lärosätenas finansiella autonomi hör till det som drar ner det sammanvägda betyget något, liksom att såväl den befolkningsandel som deltar i högre utbildning, som andelen universitetsutbildade i arbetskraften endast är medelhög. I rapporten kommenteras de nordiska ländernas placering som följer (avser de nordiska länder som ingår i jämförelsen, förutom Sverige också Danmark och Finland):

The three Nordic countries are also in the top five when no adjustment is made for income levels; their high rank across years and methodologies is quite a remarkable result which shows the high standing of their higher education systems.

Det svenska systemet för högre utbildning och forskning är helt enkelt mycket framgångsrikt ur ett övergripande perspektiv. Det är inte säkert att det beror på den akademiska kvalitetsäkringskulturen, då den borde vara för handen i alla länders system för högre utbildning, om än i varierande form och grad. Men det ger inte heller fog för att underkänna svenska lärosätens kvalitetssäkring till förmån för TQM, Lean, eller Six Sigma eller andra system för att skapa förutsättningar för systematiskt förbättringsarbete vilka används inom näringslivet och andra myndigheter. Även de systemen har sina styrkor och svagheter (Andersson, 2006).

Så allt är gott och väl? Nej, det är tillräckligt bra för att prestera goda rankingsplaceringar, men rankingslistor berättar som bekant inte hela sanningen. De flesta listor fångar inte utbildningskvaliteten annat än med ganska trubbiga indikatorer, som till exempel antalet studenter per lärare, eller andelen internationella studenter. Vilken kvalitet undervisningen håller förblir okänt. De flesta rankingar säger helt enkelt mer om tillståndet för svensk forskning än svensk högre utbildning, även om det även där finns begränsningar. Rankingslistor ”count what is measurable rather than measure what counts”.

När idealbilden krackelerar

Att den idealbild av akademisk kvalitetssäkring som skisserades ovan inte alltid präglar verksamheten kan nog många med djupare erfarenhet av akademien hålla med om – åtminstone inte fullt ut, överallt och alltid. Det bekräftas även av de interna utvärderingar som genomförs vid landets lärosäten. Den akademiska kvalitetssäkringsmodellen kräver kanske inte några radikala förändringar som sådan, men den behöver underhåll, restauration och varsam renovering.

Ibland är inte öppenheten så stor som den borde vara och den oberoende granskningen inte tillräckligt oberoende. Miljön i våra seminarierum präglas inte alltid av generositetsprincipen och även den kollegiala styrmodellen har sina avigsidor. Den kallas ibland för ”vackert-väder-styre” – den fungerar bäst så länge utmaningarna är måttliga och alla är någorlunda överens. När åsikterna går isär, eller beslut som går emot de egna kollegorna behöver fattas, riskerar den att gå i baklås. Förmågan att ta sitt kvalitetsansvar sviktar inte bara i organiserad form, utan ibland även på individnivå. *Primus inter pares* är ibland bättre forskare än ledare. Det finns dessutom lärare och forskare som betar sig på ett sätt som inte är kvalitetsfrämjande. Ibland är skälet att utbildningsuppgiften inte ger samma status och erkännande som forskningen och därför prioriteras ned. Forskning och utbildning, som ju är oskiljaktiga enligt *Magna Charta Universitatum*, glider ibland isär och fördelas på olika personer. Vidare tillämpas den akademiska form av kvalitetssäkring som är självklar inom forskningen – kollegial granskning – mindre ofta inom utbildningen där även incitamentsstrukturerna är mindre utvecklade. En skicklig forskare belönas av systemet, men den skickliga läraren har ofta fått hålla tillgodo med sin inre tillfredsställelse av ett gott arbete.

Även samverkan med studenterna varierar, från miljöer där studenterna är aktiva medskapare av utbildningen till miljöer där studenterna har en ganska passiv roll. Ibland stannar inflytandet vid slentrianmässigt ifyllande av kursvärderingar, som ingen bryr sig om.

Och mycket av utvecklingsarbetet sker organiskt och okoordinerat. Spontana underifråninitiativ är ofta mycket kvalitetsdrivande, men kvalitetsutvecklingen skulle förmodligen gynnas av ett stärkt strategiskt tänkande på alla nivåer. Många goda initiativ går i stå eftersom de är eldsjälsberoende och saknar ledningens stöd för fortlevnad.

Är svaret att vi ska implementera styrmodeller och kvalitetssystem från andra samhällssektorer, eller ska vi aktivt värna och vidareutveckla det vi har? Ett förslag till svar blir: ”både och”.

Extern påverkan eller akademiskt oberoende

Svenska lärosäten utsätts, liksom lärosäten världen över, för externa krav och påverkan som skiftar med samhällstrender och politiska agendor – så har det alltid varit och kommer alltid att förbli. Frågan är hur situationen hantearas. Sättet det görs på präglas av den ”kvalitetskultur” som finns vid ett lärosäte, dess fakulteter och institutioner. Harvey och Stensaker beskriver fyra olika idealtyper av akademiska kvalitetskulturer och hur de förhåller sig till extern påverkan: mottaglig, förnyelseinriktad, reaktiv och reproducerande (Harvey och Stensaker, 2008).

En akademisk miljö som karakteriseras av en *reproducerande kvalitetskultur* värnar status quo och interna kvalitetsnormer och avvisar externt inflytande så långt möjligt. Den är sig själv nock, vilket för tankarna till elfenbenstornet. En *mottaglig kvalitetskultur* gör det mesta möjliga av varje externt krav och ser det som en möjlighet att anpassa verksamheten – lite som en osjälvständig mönsterelev. Den *reaktiva kulturen* ser inget gott i utifrån kommande pålagor och influenser och gör motvilligt det som krävs men inget mer. Den kan liknas vid en omotiverad student, som trots allt vill klara tentan och få studiemedel. Den *förnyelseinriktade kulturen* gör ”både och”. Om en extern pålaga ligger i linje med de egna målen, görs mesta möjliga av den. Men om den inte understödjer det man vill uppnå görs minsta möjliga. I en förnyelseinriktad kultur håller man varje utifrån kommande påbud eller influens framför sig, vrider vänder på det i ljuset av vad man vill åstadkomma och doserar sitt engagemang därefter.

I den förnyelseinriktade kulturen är man så klar över sina mål att det inte spelar någon roll om ett initiativ som kan underlätta vägen dit är eget, eller kommer utifrån. Man kombinerar integritet och öppenhet. En sådan miljö kan buffra för externa krav på ett sätt som varken leder upp i elfenbenstornet, eller till en situation där universitetet är ett lydigt redskap för den kunskapsbaserade ekonomin. Det är en miljö som står stadigt i den akademiska myllan, som lever sin Magna Charta Universitatum, samtidigt som den nyfiket och intresserat kommunicerar med, påverkar och låter sig påverkas av omvärlden utan att köpslå med sina grundläggande värderingar.

Styrning genom utvärdering

I linje med rådande styrningsfilosofi inom såväl privat som offentlig sektor sker styrning ofta genom utvärdering. Tanken är att vägen mot målet inte ska regleras mer än nödvändigt, men att resultatet ska följas upp. Med utvärdering i offentlig sektor hoppas man – förutom politisk styrning – uppnå verksamhetsutveckling, kontroll och ansvarsutkrävande (Lindgren, 2014). Högskolesektorn utgör inget undantag.

Utvärdering av svensk högre utbildning har förekommit sedan 60-talet, men det var i och med 1993 års högskolereform ”Frihet för ansvar”, som det tog ordentlig fart (Högskoleverket, 2001). Reformen innebar decentralisering av den svenska högskolan och resultatbaserad resurstilldelning och därmed ett ökat utvärderingsbehov. Uppdraget gick till dåvarande Kanslersämbetet. Karaktären på myndighetens utvärderingar har sedan växlat över tid. Under vissa perioder har lärosätets kvalitetsarbete varit i fokus, under andra utbildningskvaliteten i sig. Även betoningen på förutsättningar, processer och resultat har varierat. Nuvarande Universitetskanslersämbetets (UKÄ) senaste utvärderingssystem, 2011–2014, var utpräglat resultatinkänt – examina utvärderades med i huvudsak självständiga arbeten som bedömningsunderlag. Bedömningarna resulterade i något av tre omdömen: *Bristande kvalitet*, *Hög kvalitet* och *Mycket hög kvalitet*. Det första ledde till krav på åtgärder, vilka följdes upp efter ett år och följdes av indragen examensrätt om brister då kvarstod. Det sista renderade extra medeltilldelning till ansvarigt lärosäte.

Systemet kritiserades hårt av såväl Sveriges universitets- och högskoleförbund (SUHF), Sveriges förenade studentkårer (SFS), som European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), den europeiska organisationen för granskningsmyndigheter. I det sista fallet ledde det till att UKÄ förlorade sitt medlemskap i ENQA. Till invändningarna hörde att sättet att mäta kvalitet har bristande validitet; självständiga arbeten är ett alltför begränsat underlag för bedömning av hela utbildningars kvalitet. Riksdagens utbildningsutskott uppdrog 2013 ett dansk forskningsinstitut att genomföra en oberoende utvärdering av systemet. Den visar att systemet har haft en kvalitetsdrivande effekt genom ökat fokus på lärandemålen och de studerandes resultat och då särskilt de självständiga arbetena. Samtidigt konstateras att utvärderingarna har missgynnat yrkesorienterade respektive tvärvetenskapliga utbildningar. Systemet har inte heller förmått urskilja om goda utvärderingsresultat beror på studentgruppens förutsättningar eller på lärosätets insatser.

Redan 2011 bestämde sig SUHF:s expertgrupp för kvalitetsfrågor för att ta konsekvenserna av sin kritiska hållning och börja utarbeta en alternativ modell. Hur skulle ett system se ut som lärosätena skulle vara nöjda med – samtidigt som det svarar mot skattebetalarnas legitima krav på uppföljning? För att söka svar på frågan beslutade vi i expertgruppen för kvalitetsfrågor att ta reda på hur andra länder har löst frågan. Gruppen besökte myndigheter och lärosäten ibland annat Kanada (Ontario), Storbritannien (Skottland), Island och Australien (Stråhlman, 2013). Besöken bidrog, som allt meningsfullt lärande, till ett perspektivskifte. Förutom att det blev uppenbart att det finns alternativa, välfungerande modeller, slogs vi av insikten att förtroendet mellan regering, myndighet och lärosäten kan vara mycket större än i Sverige. Ett stort ömsesidigt förtroende mellan alla aktörer verkade vara en viktig grundförutsättning för lyckosam implementering av ett nationellt

kvalitetssäkringssystem. Till syvende och sist vill ju alla samma sak – att det egna landets universitetsutbildning ska hålla högsta tänkbara nivå och visa på utvecklingskraft.

Våren 2014 lade SUHF – i samverkan med SFS – fram ett förslag på ett alternativt system, utmejslat mot bakgrund av genomförd omvärldsanalys och erfarenheten av det rådande systemets styrkor och svagheter (SUHF, 2013). Ungefär samtidigt utsåg regeringen en särskild utredare, blivande universitetskansler Harriet Wallberg, med uppdrag att lägga fram ett förslag i slutet på samma år. Det förslaget utmynnade i sin tur i ett regeringsförslag (Regeringskansliet, 2015). I det senare föreslås att kvalitetssäkring av utbildning ska ske genom lärosätenas egna kvalitetssäkringssystem och UKÄ:s granskning av dessa system. Det innebär en förändrad rollfördelning mellan lärosätena och UKÄ. Förslaget ligger i linje med SUHF:s förslag och ännu närmare Wallbergs. Riksdagsbeslut väntas först våren 2016, men många lärosäten har inlett sina förberedelser inför denna förändring.

Det är tydligt att den förväntade förändringen gjuter ny energi i lärosätenas interna kvalitetsarbete. Lärosätena ser över sina nuvarande kvalitetssystem och gör nödvändiga förstärkningar, bland annat med ledning av avsnitt 1 i *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the Higher Education Area* (Universitetskanslersämbetet, 2015). UKÄ signalerar tydligt att ESG kommer att vara ledstjärnan i deras kommande granskningar. På många håll är entusiasmen stor, eftersom större inflytande och ägarskap ökar förutsättningarna för att skapa utvecklingsdrivande utbildningsutvärderingar. Samtidigt finns en oro över hur man ska klara ännu en uppgift i ett redan ansträngt resursläge. Det är ännu oklart om det utökade uppdraget kommer att åtföljas av förstärkt medelstilleddning från staten.

Samtidigt som lärosätena förbereder sig för att själva svara för utbildningsutvärderingar, föreslås att sådana även fortsatt ska utgöra en ”betydande andel” av UKÄ:s granskningsaktiviteter. Om det förblir omfattande utbildningsutvärderingar i UKÄ:s regi riskerar det att konkurrera ut lärosätenas egna utbildningsutvärderingar, alternativt finns en uppenbar risk för dubbelarbete. Men det stannar inte där. Det är stor utvärderingsträngsel runt svenska lärosäten. Vetenskapsrådet har lämnat ett förslag på en modell för nationella forskningsutvärderingar, som går mot mer inträngande granskning av lärosätenas forskning med stöd av peer review (Vetenskapsrådet, 2014). Flera lärosäten har på eget initiativ genomfört motsvarande forskningsutvärderingar, men nu riskerar de att bli utkonkurrerade av en nationell styrningsambition. Till det föreslår Vinnova en ny modell för att värdera lärosätenas samverkan (VINNOVA, 2014)

Om dessa utvärderingar blir verklighet dimper de strax ner hos lärosätena – sannolikt utan koordinerande ambition hos avsändarna – och riskerar att underminera lärosätenas önskan att hålla samman sina kvalitetssystem. Hur påverkar det forskningens och utbildningens oskiljbarhet – att dessa utvärderas separat, av olika aktörer? Och vad händer med kärnverksamheten, dvs.

arbetet med att *genomföra* forskning och utbildning, när utvärderingar tar allt mer tid och uppmärksamhet i anspråk?

Denna situation delas av många offentliga verksamheter. Lindgren benämner kvalitetsmätningar, uppföljningar och tillsyn i den offentliga sektorn som ”utvärderingsmonstret”, som omätligt riskerar att äta själva kärnverksamheten ur huset, antingen det är sjukvård, skola, omsorg eller högre utbildning och forskning (Lindgren, 2014). Och monstret frodas trots att det har tveksamt vetenskapligt stöd. Bredvid står en försvagad profession och iakttar dess framfart – i värsta fall blir den omkullsprungen.

Är utvärderingar till hjälp eller stjälp? Står de i det ondas eller godas tjänst? Svaret är förstås ”både och”. Framförallt är utvärderingsinstrumentet i sig varken bra eller dåligt. Det beror på av vem och hur det används, liksom i vilken omfattning.

Den ”goda” utvärderingen

Klokt genomförda utvärderingar kan vara till stor hjälp i arbetet med att säkra kvaliteten i och utveckla en verksamhet. Vi stimuleras till reflektion, tvingas ta ett kliv bakåt och analysera vår verksamhet, vilket ofta bidrar till välbehövlig uppryckning. De brister som trots allt finns i miljön blir kända och möjliga att åtgärda. Det skapar förändringstryck och får oss att ta oss samman – skavanker fixas till, långbänkar går i mål och nya idéer spirar. Goda initiativ synliggörs och kan spridas mellan universitets olika delar. Vi stimuleras att höja våra ambitioner bortom lägstanivån. Kort sagt, det är både meningsfullt, roligt och utvecklingsdrivande.

En god utvärdering kan ses som ett sätt att anta ett akademiskt förhållningssätt till den egna verksamheten. Liksom i forskningen undersöks verksamheten systematiskt och kritiskt för öka förståelsen för hur den fungerar. Det sker med hjälp av externa kollegor som kan ifrågasätta det för givet tagna och bidra med nya perspektiv.

Det är ibland som om vi glömmer kravet på saklighet, systematiskt undersökande och ifrågasättande när det kommer till våra egna arbetssätt. I forskningen är det en självklarhet, men när det gäller hur utbildning och undervisning ska utformas eller forskningsmiljöer byggas, utgår vi i bästa fall från reflekterad beprövad erfarenhet.

“All over the country, these groups of scholars, who would not make a decision about the shape of a leaf or the derivation of a word without painstaking assembling the evidence, make decisions on admission policy, size of universities, staff-student rations, content of courses and similar issues based on dubious assumptions, scrappy data and hunch.” Sir Eric Ashby, Master of Clare College, Cambridge, 1963

Det är inte heller någon självklarhet att informera sig om forskningen på området. Vi förser gärna andra samhällssektorer med forskningsresultat – som vi menar bör underbygga deras verksamhet – men när det gäller vår egen praktik är vi ofta vetenskapligt obildade. Ämnesinhalten är för det mesta grundligt vetenskapligt förankrat, men långt ifrån alla konsulterar ämnesdidaktisk eller högskolepedagogisk litteratur i arbetet med att utforma undervisningen. Det är heller inte regel att prefekter, dekaner och rektorer tar ledning av vad ledarskaps- och organisationsforskningen visar. Detsamma gäller forskningsverksamheten. Det egna ämnets teori och metod behärskar vi oftast till fulländning, men hur många känner till vad forskningen har att säga om förutsättningar för att skapa forskning av hög kvalitet? För långt drivet kan naturligtvis även kravet på evidensbaserad praktik bli ett monster, men att inte känna till forskningen på området kan knappast vara en merit i en organisation som bygger sin existens på forskning som idé. Den kunskapen behövs i kombination med annan form av kunskap och beprövad erfarenhet. Tillsammans bildar det den grund varpå lärare och forskares professionella omdöme vilar, på individnivå och i kollegiet. Kunskap om relevant forskning ger dessutom god vägledning både vid utformning av utvärderingar, vid analys av resultaten och identifiering av åtgärder. Exempel på litteraturöversikter som beskriver rådande kunskapsläge är de som har sammanställts på uppdrag av SUHF (Elmgren, Forsberg, Lindberg-Sand och Soneson, 2014; Carlsson, Kettis och Söderholm, 2011; Bolander-Laksov, Kettis och Alexandersson, 2014).

Den ”onda” utvärderingen

Ovanstående kan ses som en beskrivning av den ”goda utvärderingen”. Den ger underlag för reflektion om den egna verksamheten med samtidigt erkännande av dess komplexitet. Men vad karakteriserar i så fall den ”onda” utvärderingen?

Den saknar förankring och legitimitet i den verksamhet som den ska undersöka – och i förlängningen påverka – och uppfattas därför som meningslös, som ett intrång, eller ett direkt hot. Ett skäl till att den är ovälkommen är att den driver på dokumentationskraven och stjälar tid från kärnverksamheten utan att bidra till utveckling. Samtidigt förenklar den den komplexa verkligheten i strävan efter jämförbarhet mellan verksamheter och över tid. Bara det mätbara mäts. Den överordnade principen är att det ska vara lätt för den som är i ansvarig position att fånga upp tydliga signaler på verksamhetens kvalitet – helst i termer av rött, gult eller grönt. Måttens validitet sviktar och sällan konsulterar man forskningen, eller utövande lärare, forskare och studenter, för att säkra den (Lodge, 2014). Det resulterar i kvantitativa indikatorer som i bästa fall belyser någon del av det man egentligen vill mäta, men långt ifrån allt. De blir, genom sin försåtliga exakthet, styrande för diskussionen.

Om det stannar vid en analys med full medvetenhet om indikatorernas begränsning kan det ändå vara värdefullt. Det bildar utgångspunkt för reflektion. Vad beror det på att värdet på en viss indikator ser ut som det gör och vilken betydelse har det i just denna verksamhet? Men om värdet på en indikator tas för sanningen om en verksamhets kvalitet och används som underlag för beslut om sanktioner eller medelstilldelning, kan det vara direkt perverterande. Det kan leda till att verksamheten börjar fokusera – inte på det som reellt bidrar till hög kvalitet – utan på det som indikatorerna förmår fånga. Måtten blir till mål (Lindgren, 2014). Det kan leda till hämmad kreativitet och innovationskraft. Verksamheten avprofessionaliseras och blir ett mekaniskt måluppfyllelsemaskineri.

Låt säga att en indikator för att mäta forskningsanknytning är andelen disputerade bland undervisande lärare. I många utbildningar är en hög andel disputerade lärare en rimlig grundförutsättning för god kvalitet, men det säger ingenting om hur väl man lyckas integrera forskningsperspektivet i undervisningen. Risken är att god forskningsanknytning anses vara avklarad om alla undervisande lärare är disputerade. Men det räcker inte. Att åstadkomma genuin forskningsanknytning kräver medvetenhet hos undervisande lärare och utbildningsansvariga på alla nivåer. Det kräver konkreta strategier och kan ibland utmana etablerade undervisningspraktiker (Pan, 2014).

Dessutom kan det uppstå målkonflikter mellan indikatorerna. I vissa verksamheter kanske det inte ens är ändamålsenligt att sträva efter högsta möjliga andel disputerade lärare. I vissa fall kan inslag av odisputerade lärare *med annan expertis*, t ex klinisk, vara motiverat och bidra till en högre sammantagen kvalitet. En annan indikator skulle kunna vara andelen doktorander som ges möjlighet att undervisa. Även här skulle en hög andel kunna vara eftersträvansvärd, eftersom det bidrar till doktoranders utveckling av generiska färdigheter liksom breddning av kunskaper inom det aktuella området, och därmed till forskarutbildningens kvalitet (Gilmore, Lewis, Maher, Feldon och Timmerman, 2015). Att utbilda doktorander som redan vid examen ser utbildning och forskning, som intimt sammanhängande delar av den egna yrkesutövningen är dessutom ett sätt att bädda för forskningen och utbildningens oskiljbarhet – helt i enlighet med Magna Charta Universitatum. I vissa situationer kan det dessutom vara att föredra att doktorander undervisar (och i andra inte). Men då riskerar man att falla dåligt ut i den indikator som mäter forskningsanknytning, eftersom andelen disputerade lärare i undervisningen blir lägre.

Den ”goda” utvärderingen och akademisk kvalitetssäkring

Givet detta blir slutsatsen att det är lättare att åstadkomma ”goda” utvärderingar om de kan ske med hänsyn till det utvärderade ämnesområdets/utbildningens särskilda förutsättningar och behov och med ett visst mått av ägarskap. Standardisering och jämförbarhet viktas ned till förmån för skraddarsydda utvärderingar som är mer relevanta för den aktuella verksamheten och håller högre validitet. All form av underlag kan då användas utan att skapa oönskade styrningseffekter, även nyckeltal, indikatorer och enkätdata. Det som är viktigt är att utbildningsansvariga, lärare och studenter i den aktuella miljön analyserar underlaget och identifierar såväl styrkor som svagheter och utvecklingsbehov.

För att sätta den egna verksamheten i perspektiv och säkerställa systemets legitimitet, krävs därutöver någon form av extern kollegial granskning. Till analysens slutsatser måste också fogas handlingsberedskap. Fakultetsledningen måste ha en förväntan på att åtgärder vidtas om det behövs för att upprätthålla eller utveckla kvaliteten. De bör också ta ansvar för att de goda exempel som synliggörs genom utvärderingarna ges stöd och sprids.

Man skulle kunna se den ”goda” utvärderingen som ett sätt att lita till den akademiska form av kvalitetssäkring som redan finns och låta den tjänstgöra i ännu ett sammanhang. Professionens, dvs. lärares och forskares, förmåga till analys och bedömning av komplexa frågor används för att säkra och utveckla kvaliteten i den egna verksamheten på basis av systematiskt insamlat underlag. Det leder till ett robust system som tillåter mångfald, häktar i det vardagsnära kvalitetsarbetet och skapar ägarskap. Detta samtidigt som det ger en överblick som det löpande kvalitetsarbetet i den lokala miljön inte förmår.

Bamber och Anderson sätter i en studie av universitetslärare ljus på det professionsdrivna kvalitetsarbetet, vilket sker mer eller mindre oberoende av universitetsövergripande policyer (Bamber, 2012). Det viktigaste kvalitetsarbetet ur lärarperspektiv är informella *ad hoc*-diskussioner med studenterna, reflektion över det egna arbetet, examinationsresultat och återkoppling från studenterna genom enkel formativ utvärdering, till exempel genom att be om återkoppling på post-it-lappar i slutet av ett undervisningspass. Det är utvärderingsaktiviteter som är integrerade i universitetslärares professionsutövning, eller med Bamber and Andersons egna ord:

Evaluation which is rooted in academic practices within the specific discipline may be difficult to quantify, but it is just this type of evaluation which will lead to enhancement. Evaluation which is focused on institutional performativity, on the other hand, may, at best, obtain little more than superficial compliance. At worst, it will simply be ignored.

När lärarna ombads ge förslag på hur arbetet med utvärdering skulle kunna förbättras nämnde de förstärkt kollegialt lärande och obligatorisk peer review/observation i undervisningssituationer (till skillnad från frivillig sådan). Stöd från en pedagogisk utvecklingsavdelning/motsvarande nämndes också. Även om lärarna var intresserade av att utveckla utvärderingsarbetet, reserverade de sig för att det inte får ta för mycket tid från själva undervisningen.

Författarna förordar sammanfattningsvis en situation präglad av tydliga budskap från ”toppen” och stor flexibilitet på ”golvet”. Det ska finnas uttalade krav från ledningen att utvärdering ska ske, men *hur* det sker bör kunna variera. Med tanke på den stora variationen av undervisningstraditioner i olika ämnesmiljöer är det osannolikt att samma utvärderingsmodell passar alla. Det bör därför finnas utrymme att samla in underlag för utvärdering på sitt eget sätt, så länge det analyseras med kvalitetssäkring som syfte.

Detta tankesätt kan tillämpas på alla nivåer och såväl när det gäller forskning som utbildning. Det nationella systemet bör nöja sig med att kräva att lärosätena kvalitetssäkrar och utvecklar all utbildning och forskning – med så få specifika anvisningar som möjligt – för att sedan säkerställa att så sker. Även på universitetsnivå bör återhållsamhet råda när det gäller att föreskriva hur en utbildnings- eller forskningsutvärdering ska gå till för att lämna frihet åt fakulteterna. I idealfallet kommer man gemensamt överens om minimikrav som alla utvärderingar vid ett lärosäte ska leva upp till, inbegripet ett minimum av gemensamma element som medger meningsfulla jämförelser. Fakulteterna bör i sin tur lämna frihet åt institutioner och program att prägla utvärderingarna, så att utvärderingarna blir så ändamålsenliga och utvecklingsdrivande som möjligt. Låt oss kalla det för reell autonomi.

Men det ökade förtroendet för underliggande nivå kräver också ett skärpt ansvarstagande på nivå. Lärosäten, fakulteter, och institutioner måste kunna uppvisa att åtgärder vidtas, och om det inte är görligt, avveckla berörd utbildning eller forskningsområde. Om vi inte lyckas visa att vi kan hantera brister och tillvarata möjligheter förverkar vi med all rätt vårt mandat.

Kvalitet i högre utbildning och forskning – en fråga om både och?

Så hur lyder svaret på den kryptiska frågan i kapitlets rubrik? Är kvalitet i högre utbildning och forskning en fråga om både och? Jag menar det. För att åstadkomma utbildning och forskning av hög kvalitet krävs både värnande om akademiska kärnvärden och öppenhet för externa influenser i en väl avvägd balans. På motsvarande sätt krävs både ett professionsburet och kollegialt kvalitetsansvar som krav på systematiska utvärderingar. Det finns fler dikotomier som borde luckras upp till förmån för kvaliteten i universitetets verksamheter. Det är mänskligt att tänka i termer av antingen eller, men det

stämmer sällan överens med verkligheten, som är betydligt mer komplex. Självklart finns inga alltigenom goda eller onda akademiska miljöer, ej heller några alltigenom goda eller onda utvärderingar, men att renodla dem i tan- ken är ett sätt att få syn på det som annars försvinner i nyanserna.

Exempel på andra icke ändamålsenliga dikotomier är ”forskning eller ut- bildning”, ”administration eller kärnverksamhet”, ”kollegialt styre eller lin- jestyre”, ”forskningsanknytning eller arbetslivsanknytning”, ”bildningsut- bildning eller yrkesinriktad utbildning”, ”e-lärande eller campusundervis- ning”. Dualistiskt tänkande skapar onödiga lösningar och ibland lågintensiva ställningskrig. Mer av ”både och” skulle möjliggöra nya lösningar. Låt oss lösa upp dessa och andra dikotomier och ersätta dem med växelverkan. Gi- vet komplexiteten i högre utbildning och forskning kräver de flesta frågor sofistikerade avvägningar, inte ställningstaganden för eller emot, annat än som ett led i förtydligandet av argumenten. Och för denna balansakt är san- nolikt Harveys och Stensakers förnyelseinriktade kultur bäst rustad.

Referenser

- Andersson, R., Eriksson, H., Torstensson, H. (2006). *Similarities and differences between TQM, Six Sigma and Lean Production*. The TQM Magazine, 18 (6), 282–296.
- Bamber, V., Anderson, S. (2012). *Evaluating learning and teaching: institutional needs and individual practices*. International Journal for Academic Development. Academic Development. 17 (1), 5–18.
- Bolander Laksov, K., Kettis, Å., & Alexandersson, M. (2014). *Ledning för kvalitet i undervisning och lärande på grundnivå och avancerad*. Stockholm: SUHF.
- Carlsson, H., Kettis, Å., & Söderholm, A. (2011). *Research Quality and the Role of the University Leadership. A review commissioned by the Association of Swedish Higher Education (SUHF)/Experts' Committee on Quality*.
- The Economist. *Top of the class. Competition among universities has become intense and international*. (2016, 8 januari). Hämtat från www.economist.com/news/special-report/21646987-competition-among-universities-has-become-intense-and-international-top-class
- Elmgren, M., Forsberg, E., Lindberg-Sand, Å., & Sonesson, A. (2014). *Ledning för kvalitet i forskarutbildningen*. Stockholm: SUHF.
- Eriksson, L. och Heyman, U. (2014). *Resurser för utbildning och forskning*. Stock- holm: SUHF, 2014.
- European Parliament. (2015). *Internationalisation of higher education*. Brussels: Eu- ropean Parliament Directorate general for internal policies. Policy department B: Structural and cohesion policies. Cultural education.
- Gilmore, J., Lewis D.M.G., Maher, M., & Feldon, D., Timmerman, B.E. (2015) *Feed- ing two birds with one scone? The relationship between teaching and research for graduate students across the disciplines*. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 27 (1), 25–41.
- Harvey, L. & Stensaker, B. (2008). *Quality Culture: understandings, boundaries and linkages*. European Journal of Education, 43 (4), 427–442.

- Högskoleverket. (2001.) *Från bedömning av kvalitetsarbete till bedömning av kvalitet*. Rapport 2001:8 R. Stockholm: Högskoleverket.
- International Association of Universities. (2012). *Affirming Academic Values in Internationalization of Higher Education: A Call for Action*.
- Lindgren, L. (2014). *Nya utvärderingsmonstret: om kvalitetsmätning i den offentliga sektorn*. Lund: Studentlitteratur.
- Magna Charta Universitatum (2016, 8 januari). Hämtad från: www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/english
- Pan, W., Cotton, D., Murray, P. (2014). Linking research and teaching: context, conflict and complementarity. *Innovations in Education & Teaching International*, 51 (1), 3–14.
- Regeringskansliet (2015). *Kvalitetssäkring av högre utbildning. Promemoria*. U2015/1626/UH. Stockholm: Regeringskansliet, Utbildningsdepartementet.
- Regeringskansliet. *Statens budget 2015 i siffror*. (2016, 8 januari). Hämtat från www.regeringen.se/artikl§§1ar/2015/04/statens-budget-2015-i-siffror/
- Stråhlman, C. (2013). *Internationella utblickar i kvalitetssäkring av högre utbildning*. Stockholm: SUHF.
- SUHF. (2013). *Slutrapport från SUHF:s expertgrupp för kvalitetsfrågor 2012–2013*, sid. 8–16. Stockholm: SUHF.
- U21. *U21 Ranking of National Higher Education Systems* (2016, 8 januari). Hämtat från www.universitas21.com/article/projects/details/152/u21-ranking-of-national-higher-education-systems
- U21. (2015). *U21 Ranking of National Higher Education Systems*. Melbourne: Melbourne University.
- Universitetskanslersämbetet. (2015). *Standarder och riktlinjer för in om det europeiska området för högre utbildning*. Stockholm: Universitetskanslersämbetet.
- Vetenskapsrådet. (2014). *Forskningskvalitetsutvärdering i Sverige – FOKUS*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- VINNOVA. (2014). *Förslag på modell för värdering av samverkan*. Stockholm: VINNOVA.

DEL 4

Utbildningspolitik

Den svenska läroplansutvecklingen – Begrepp och tendenser

Daniel Sundberg & Ninni Wahlström

Läroplansfrågornas aktualitet

Läroplaner har det senaste decenniet kommit att inta en central plats internationellt sett inom utbildningspolitiken. Inte minst har läroplaner och läroplansreformer befunnit sig i fokus för politikernas strävan att förbättra utbildningssystemets och skolornas verksamhet och resultat. Internationellt har det växt fram en stark policyrörelse som kännetecknas av att den lyfter fram verksamhetens utfall som sitt centrala intresse, samtidigt som rörelsen förespråkar att tydliga kunskapsstandarder formuleras centralt för att sedan tillämpas lokalt på de olika skolorna (Andersson-Levitt 2008). Läroplansforskning pekar emellertid på att implementeringen av denna typ av läroplaner till olika nationella, kulturella och politiska traditioner och system innehåller såväl spänningsfält som motsägelser (Forsberg & Pettersson 2014, Sivesind & Karseth 2010, Sundberg & Wahlström 2012). En pågående transnationell trend är alltså tydligt märkbar, men ingalunda given när det gäller konsekvenser.

Läroplaner har historiskt varit länkade till kulturell, social och politisk integration och ett instrument för nationalstater att bygga nationella identiteter och referensramar hos den uppväxande generationen. Denna läroplansfunktion har emellertid omprövats de senaste decennierna givet flera olika faktorer som (i) statens svårigheter att tillförsäkra jämlik utbildning och skolgång för alla medborgare, (ii) fler läroplansintressenter från civilsamhälle och privat sektor som aktivt påverkar skolans innehåll och former, (iii) framväxten av internationella organisationer och aktörer som definierar en global utbildningspolitisk agenda, och (iv) transnationaliseringar av ramverk och läroplansmodeller i ett tilltagande utbyte och lärande mellan länder.

Läroplansforskningen står mitt i en omvälvande period av förändringar och vi vill i detta kapitel ställa frågor om den svenska läroplansutvecklingen och hur kunskapslandskapen på samhällsliga transnationella och nationella utbildningspolitiska arenor också kan förstås på programmatiska nivåer (den faktiska läroplanen) och lokala skol- och klassrumarenor (den genomförda läroplanen). Läroplansfrågorna om urvalet, organiseringen och bedömningen av skolkunskaperna är inte begränsad till en officiell policynivå. Vi kommer i texten att argumentera för en transnationell förståelse kring den svenska

läroplansutvecklingen, där läroplansanalyser också kopplas samman med skol- och klassrumsanalyser, liksom de en gång utvecklades i den klassiska läroplansteorin. Idag har det öppnats, vill vi mena, nya sådana möjligheter genom den diskursiva institutionalismen och begrepp som rekontextualisering.

I denna text kommer vi, utifrån läroplansreformen för grundskolan i Sverige, *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*, i fortsättningen kallad Lgr 11, visa och diskutera hur den svenska läroplanen tagit form under påverkan av samtida transnationella standardsbaserade policyrörelser. Genom exempel på hur den transnationella utbildningspolitiska diskursen har förstått och anpassats till ett svenskt sammanhang då den översatts till en nationell förståelse, sätts rekontextualiseringsbegreppet särskilt i arbete. Kapitlet pekar på en rad förskjutningar i den svenska läroplansutvecklingen och kunskapsfrågorna de två senaste decennierna, vilka har betydande implikationer för lärare och deras undervisning¹.

Hur beforskas läroplansfrågorna? – något om läroplansteorins utveckling i Sverige

Redan när Elliot Eisner (1979) diskuterar den amerikanska skoldebatten och läroplansforskningen i slutet av 1970-talet så karakteriserar han den som tydligt inriktad på baskunskaper och standards. Eisner tar upp tar upp den så kallade back-to-basicsrörelsen som ganska ensidigt poängterar vikten av att skolan framför allt måste ge eleverna grundläggande kunskaper i att läsa, skriva och räkna. För att vi ska veta att eleverna verkligen har nått de kunskaper som samhället förväntar sig av dem så måste kunskaperna testas. Resultaten av testen är så intressanta att de publiceras i media, där föräldrar och allmänhet kan jämföra resultaten från de egna barnens skola med resultaten från andra skolor. Eisner (1979) menar att det generellt finns en övertygelse om behovet av en tydlig lägsta acceptabel nivå för de så kallade baskunskaper som alla elever minst måste uppnå, vilket i sin tur leder till föreställningen om utbildning som en produkt som skolan levererar. För att försäkra sig om att skolan har erbjudit den produkt som eleverna utlovats så måste eleverna kunna visa och uttrycka sina kompetenser på ett tydligt sätt för läraren, så att läraren i gengäld kan bekräfta elevernas resultat med en bedömning i form av betyg eller liknande. Utifrån 1960-talets inflytande från psykologin argumenterar Eisner för att läroplanen känns igen som ”en planerad sekventiell serie av olika steg som ska leda till mål som är kända i förväg

¹ När det gäller frågan om kunskap i relation till läroplaner vad räknas som kunskap, har vi inspirerats av Eva Forsbergs många intressanta och infallsrika studier och analyser (t.ex. i Lundahl & Forsberg 2006, Forsberg 2007, Carlgren; Forsberg & Lindberg 2009, Forsberg 2012).

och som nås med hjälp av ett maximum av pedagogisk effektivitet” (Eisner 1979, s 10)

Det går ganska enkelt att uppfatta likheter med dagens svenska skoldebatt och att känna igen begrepp som ”kompetens” och ”leverans”. Eisner (1979) strävade efter att utveckla en annan syn på skola och utbildning och ett annat anslag för läroplansforskningen. Han hade inget emot utvärdering av elevernas kunskaper och kompetenser, men menade att en bedömning av elevers kunskaper och kompetenser måste få ta elevens samtliga uttrycks sätt i anspråk. På liknande sätt betraktade han lärarens undervisning som en konst, ett artisteri, snarare än som ett evidensbaserat handlingssätt som ska leda till ett önskat och fördefinierat resultat. Eisner aktualiserar redan här det som är mål- och resultatstyrningens grundläggande dilemma. Det är viktigt att formulera vissa grundläggande krav på kunskapsmål som eleverna ska uppnå å ena sidan, men om nästan alla elever når kraven för den lägsta betygsnivån så väcks genast frågan om kraven kanske är för lågt ställda å den andra sidan.

Så har då inget hänt sedan 1970-talet? Vi tror att två slutsatser kan dras av denna historiska betraktelse. Den första slutsatsen är att studieobjektet, det vill säga skolans verksamhet, över tid uppvisar ganska stor likhet i sin problemställning om vad som räknas som kunskap och hur denna ska kontrolleras. Den andra slutsatsen är att läroplansforskningens kunskapsobjekt, som betecknar det sätt som läroplansforskarna ställer sina frågor på, däremot i stället växlar över tid. En tredje slutsats skulle också kunna vara att läroplansforskningen inte har förmått att rå på den generella bild av skolan som skissades i avsnittets inledning, mer än temporärt. Föreställningen om en skola som ska förse eleverna med baskunskaper och kontrollera elevernas kunskaper är stabil, såväl historiskt som geografiskt. För att återigen referera till Eisner (1979) så har de metaforer och det språk som vi använder när vi talar om skola en avgörande betydelse för uppfattningen om vilka värderingar som bör styra skolan och hur skolans utbildning bäst kan genomföras. Utifrån vilka bilder och med vilka begrepp har då den läroplansteoretiska forskningen ställt sina frågor om skolan i ett svenskt sammanhang?

Under 1960-talet riktade Urban Dahllöf uppmärksamheten mot skolverksamhetens struktur och processer för att rätt kunna tolka utvärderingars resultat. Genom att göra reanalyser på tidigare data där också faktorer som kunskapsprovets svårighetsgrad och nedlagd undervisningstid tillmättes betydelse för tolkningen av resultatet så fann Dahllöf att inte bara kunskapsresultat och en liknande undervisningsmetod behövde tillmätas betydelse. Lika viktigt är att utforska provens innehållsvaliditet och den process som ledde fram till resultaten. De ramar för undervisningen som Dahllöf specifikt uppmärksammade var elevgrupperingens sammansättning, den totala tiden som stod till förfogande för undervisningen och de läromedel som lärare och elever hade tillgång till (Dahllöf 1999). Detta tänkande i termer av ramar-processer-resultat utgör en grund för såväl det ramfaktorteoretiska tänkandet

som för den teoribaserade utvärderingen. Om utvärderingen utgår från någon form av ram för undervisningen så bör man fråga sig både varför denna ramfaktor ser ut som den gör och varför den har betydelse just här och nu. Därefter riktas fokus mot vilka processer som ligger mellan ramen och ett förväntat utfall. När utfallet analyseras och prövas sker det i relation till de kedjor av processer som antagits styra utfallet (a.a.). Läroplansforskningen använder begrepp som re-analys, makromodeller, efterprövning och processdata.

Ulf P. Lundgren (1979/1989) förde mera konkret in klassrummet i läroplansforskningen. Den teoribaserade utvärderingen växte fram som en reaktion mot testinriktade utvärderingar av enkel output-inputmodell, men ambitionen stannade inte vid övergripande utvärderingar. De psykologiska inlärningsteorierna visade sig ha lite att bidra med när det kom till didaktik, därför behövde kunskaper om inlärning fördjupas med hjälp av empiriskt underbyggda modeller om undervisning. Fokus för klassrumsforskningen återfinns i relationen mellan undervisning och inlärning, eller mellan externa och interna processer. Utgångspunkten är att klassrumsundervisning är en komplex social process som kräver en tydlig avgränsning i fråga om vilka dimensioner i undervisningen som ska observeras och hur dessa observationer ska genomföras. Lundgren initierade en svensk klassrumsforskning som studerade undervisningsprocessen i relation till undervisningens innehåll med avseende på läroplan. Avsikten med den läroplansteoretiskt inriktade klassrumsforskningen är att utifrån direkta klassrumsobservationer analysera kommunikativa relationer utifrån ett innehållsperspektiv, för att därigenom bättre kunna förklara undervisningsprocessers villkor, med implikationer också för skolans praktik. Metodutvecklingen för denna inriktning av klassrumsforskningen hämtade framför allt sin inspiration från den amerikanska klassrumsforskningen inom det läroplansteoretiska fältet. Den svenska klassrumsforskningen intresserade sig inte enbart för lärarens kommunikation med elever som grupp, utan också för hur kommunikationen fördelades mellan lärare och olika elever (Gustafsson 1977). Karakteristiska begrepp är kod, undervisningsprocess, styrgrupp, språkspel, turtagning, pedagogiska roller.

Till utmanarna mot ett tidigare kvantitativt och funktionalistiskt dominerat forskningsparadigm hörde den så kallade nya utbildningssociologin som också kom att få en tydlig påverkan också på svensk läroplansforskning. Framförallt var det två brittiska forskare, Basil Bernstein och Michael Young, som med sin forskning utvecklade begrepp för hur social klass kan förstås i relation till kunskap och utbildning. Bernsteins grundbegrepp klassifikation och inramning är fortfarande i hög grad aktuella för att undersöka rekontextualiseringsprocesser från policy till läroplan och från läroplan till undervisningspraktik. På motsvarande sätt har Michael Young återigen placerat kunskapsbegreppet i läroplansforskningens epicentrum genom att argumentera för att skolans ständiga uppgift är att arbeta för en förskjutning

från maktens företrädare till giltig kunskap till att sprida giltig kunskap till alla (Young 2008, 2015). Om den nya utbildningssociologin under 1970-talet främst kom att intressera sig för utbildningens reproduktion, och därmed såg undervisningen som i viss utsträckning determinerande, så erbjöd 1980-talet istället ett starkt intresse för didaktiken som forskningsfält. Här sammanföll två olika forskningstraditioners engagemang för didaktiska frågeställningar, men det sätt varpå frågorna ställdes formulerades olika utifrån de två olika perspektiven. Medan den fenomenografiskt inspirerade didaktiken grundas i variationsteorin och ställer frågor om hur elever bäst tillägnar sig ett visst kunskapsinnehåll, så ställer den läroplansteoretiskt inriktade didaktiken frågor om kunskapsinnehållet i sig, dock inte som ett vetenskapligt utan som ett etiskt och politiskt problem (jfr Englund 1986). Det är i denna senare tradition som innehållsanalyser av läromedel och läroplaner har utvecklats i linje med en språklig vändning, där framförallt begreppet diskurs har framstått som ett produktivt begrepp för att urskilja hur ett samhälles olika sociala krafter strävar efter att dominera läroplanens innehållsliga agenda.

Med denna korta översikt vill vi visa hur skolans uppgift, som i någon mening alltid är att utgöra en gemensam referensram för den nya generationens kunskapsinhämtning, har utforskats ur olika perspektiv under de senaste femtio åren. Allteftersom samhället utvecklas ställs frågorna ur nya perspektiv. I dagens globaliserade och heterogena samhälle lyfts återigen frågor fram om skolans effektivitet, förmåga att erbjuda alla elever relevanta bas-kunskaper och att kontrollera att så sker. Den evidensbaserade policy som EU förespråkar och den evidensbaserade undervisning som Skolverket, med stöd i skollagen, är uttolkare av, leder till ett förnyat intresse för utvärdering och klassrumsforskning.

Några tendenser i 2000-talets läroplansforskning

Medan en postmodern fenomenologisk forskningsbas, där identitetsfrågan och det personliga tas som utgångspunkt för en kritisk granskning av skolan och läroplanen, har präglat den nutida utvecklingen i USA (se t.ex. Pinar 2004) så har ”den språkliga vändningen” på många sätt kommit att påverka utvecklingen av den läroplansteoretiska forskningen i Sverige. Med utgångspunkt i språkets konstituerande roll för hur vi förstår världen har den pedagogiska forskningen intresserat sig för med hjälp av vilka begrepp skola och utbildning kan analyseras. Det har i sin tur lett till ett förnyat och ökat intresse för pedagogisk filosofi. Filosofer med utvecklade teorier om språk, kommunikation och social interaktion har lämnat viktiga bidrag till det pedagogiska forskningsfältet. Begreppens centrala roll leder både till en kamp om dess innebörd och användningsområde å ena sidan och en möjlighet för olika forskningsinriktningar att närma sig varandra å andra sidan. Således har läroplansforskning och den sociokulturella forskningen (se t ex Säljö

2000) flera gemensamma referenser till företrädare för den pedagogiska filosofin som lyft fram den sociala och kommunikativa dimensionen i människors lärande, som till exempel Bakhtin, Vygotsky, Mead och Dewey. Det filosofiska intresset återspeglar sig också i den framträdande roll som kommunikations- och språkfilosofier som Habermas och Foucault, med ett intresse för hur språklig kommunikation präglar människans villkor, har fått inom pedagogiken (jfr Englund 2004).

Läroplanen har ett antal mål som delvis överlappar varandra, allt från att bidra till elevernas intellektuella utveckling till att förbereda dem för att axla rollen som samhällsmedborgare och att bidra till sitt lands ekonomiska utveckling. Hur dessa mål bäst ska kunna uppnås genom dagens skolutbildning och hur målen ska balanseras mot varandra är frågor som har stått i centrum för 2000-talets läroplansteoretiska forskning. I linje med dessa samhällsförändringar har det skett stora organisatoriska och institutionella förändringar av skolan i flera länder. Inte minst kan man se en förskjutning mot en mera marknadsinriktad syn på skolan och dess uppdrag. Att vi under 2000-talet har sett en liknande förändring i flera länders skolsystem med sinsemellan olika traditioner och historia beror till stor del på det yttre tryck som skapats dels genom en alltmer globaliserad ekonomi (Lundgren 2015), dels genom ett alltmer etablerat transnationellt policysamarbete vad gäller skola och utbildningspolitik.

Förutom en marknadsinriktad syn på skola och ett transnationellt samarbete på policynivå kännetecknas 2000-talets skolpolitik av en statlig strävan att få bättre kontroll över skolans verksamhet för att därigenom också kunna ställa krav på ökad kvalitet och ökade kunskapsresultat. Kontrollen handlar inte bara om hur varje nationellt skolsystem förhåller sig till sitt lands läroplaner utan än mer om hur de klarar sig i relation till internationella kunskapsmätningar som OECD:s PISA-undersökningar. Den fråga som läroplansforskare ställs inför är hur man som forskare kan förhålla sig till spänningen mellan att betrakta läroplanen som ett någorlunda självständigt ramverk för skolans verksamhet till att betrakta läroplanen som ett alltmer instrumentellt verktyg för bredare politiska, sociala och ekonomiska syften.

Vad som framför allt präglar denna inriktning på marknad, fritt val av skola och ansvarsutkrävande är en uppfattning om kunskap som nytta och ett medel för att nå andra mål i stället för att förstå kunskap som ett värde i sig. En sådan instrumentalism i synen på kunskap förändrar själva konstruktionen av läroplanen. I många länder har ämneskunskap och ämnesindelning fått en svagare position till förmån för generiska kompetenser som att kunna tänka tillsammans, samarbeta i heterogena grupper, lära att lära etc. De nya principerna för kunskapsfrågorna och läroplanernas utformning som bygger på kompetenser, förmågor och resultat har lett till en betoning på ”görande” snarare än på ”kunnande”, i en strävan efter ”nyttiggörande” av skolkunskapen och att få fram mätbara resultat och (Yates & Young 2010). Här har framför allt Micahel Young (2008) lyft fram en kunskaps sociologisk dis-

kussion som genererat ett förnyat intresse för realismen i termer av social realism (Young 2015), kritisk realism och transaktionell realism

Under 2000-talet har det skett ett skifte från att betrakta läroplaner och läroplansforskning som i stort sett nationella angelägenheter i ett decentraliserat perspektiv till att förstå policyprocesser och utbildningsreformer ur ett transnationellt perspektiv med staten som huvudaktör på den nationella arenan. Med paradigmet om en global kunskapsekonomi som ordnande policyprincip så blir begrepp som ”europeisering” och mellanstatliga jämförelser allt mer framträdande. Även om läroplansforskningen nu möter nya utmaningar i form av en utbildningspolicy som domineras av utvärderingar, resultat, standards, evidens och kontroll, så innebär det inte att den kritiskt reflekterande läroplansforskningen har spelat ut sin roll, tvärtom. Läroplansforskningen har närmast fått en ny vitalitet genom att den har tvingats förhålla sig till frågor om läroplanens innehåll och kunskapsbegrepp, komplexa styrformer och förändrade innebörder av vad som menas med skolans medborgerliga bildning. Genom denna utmaning har läroplansforskningen både betraktat läroplanen som en källa till pedagogisk förnyelse och som en organiserande motkraft till en internationell policyagenda (Sivesind; Van den Akker & Rosenmund 2012). Läroplansteorins syfte är inte endast att utforska bakomliggande antaganden och samhällliga förutsättningar för olika länders reformagendor. Den vill också undersöka hur respektive utbildningsreformer skapar sin egen policyagenda genom att kombinera och omformulera olika element från den transnationella policyarenan till sina egna unika uttryck. Därigenom blir en komparativ läroplansforskning central, både för att kunna få syn på vad som binder samman olika nationella reformer och vad som ger varje reform sin nationella konfiguration. De komparativa studierna tar form genom att nationella reformer ställs i relation till transnationella reformrörelser, genom en mer direkt jämförelse mellan samtida reformer i två eller flera länder, eller genom att olika studier av läroplansreformer relateras till varandra.

Det yttre policytrycket och de internationella kunskapsmätningarna har bidragit till att 2000-talet präglats av ett sociokulturellt fokus på villkor för lärande, som dock till stor del har utvecklats utanför ett läroplansteoretiskt fokus. Vad som i stället har utmärkt läroplansforskningen är ett sökande efter relevanta begrepp och pedagogisk-filosofiska utgångspunkter för att förhålla sig till förskjutningar i begrepp som kunskap, ansvar, globalisering och rättvisa. Vidare har den transnationella arenan på allvar etablerats som en del av en vidare samhälllig nivå i en läroplansteoretisk teoribildning för att förstå den statliga formeringen av utbildningspolitiken. Här kan man tala om en denationalisering av policyagendan i relation till en tidigare i första hand inomstatligt orkestrerad reformagenda (Wahlström 2011, Sundberg & Wahlström 2012). En utveckling mot flera aktörer och flera mer eller mindre samspelta arenor har lett fram till ett behov av att förstå utbildningspolitiska diskurser både som innehåll och handling. Från en grund byggd på Viven

Schmidts (2012) teoribildning om diskursiv institutionalism kan de språkliga diskursiva uttrycken förstås i termer av koordinerande och kommunikativa diskurser där såväl själva den språkliga handlingen som dess innebörd kan analyseras. För att förstå den transformering av policy- och kunskapsdiskurser som sker mellan olika arenor bör Bernsteins (2000) begrepp rekontextualisering särskilt framhållas. Rekontextualisering av olika begrepp innebär att de ges en delvis ny mening när de omformuleras, omorganiserar och omförstås på nya arenor.

Några tendenser i den svenska läroplansutvecklingen – förskjutningar mellan Lpo94 och Lgr 11

Grunden för kunskapssynen i svensk skola från mitten av 1990-talet och framåt lades i betänkandet *Skola för bildning* (SOU 1992:94). I det andra direktivet som den då ny tillträdde regeringen gav till utredningen skriver regeringen att en ”närmare analys av begreppen kunskap och bildning bör ligga till grund för översynsarbetet” (SOU 1992:94 s. 324).² Förutom att kunskapsbegreppet fick en central roll i 1990-talets läroplansreformer utmärktes också reformarbetet av att läroplanernas struktur och innehåll skulle anpassas till den mål- och resultatstyrning för skolan som införts 1991. Mål- och resultatstyrningen innebar, när den kopplades samman med styrningsfilosofin New Public Management, ett nytt sätt att tänka om skolans verksamhet. I stället för att förstå skolans utbildning som en kontinuerlig process där eleverna tillägnar sig mer avancerade kunskaper efterhand i individuell takt, skulle nu skolans kunskapsmål formuleras i termer av vilka kunskaper som ska vara uppnådda vid en viss tidpunkt som ett resultat av skolans undervisning. I läroplanen Lpo 94 fick mål- och resultatstyrningen en lösning som innebar ett ”både-och”. De så kallade uppnåendemålen uttryckte en lägsta nivå för kunskaper som alla elever i årskurs 5 respektive i årskurs 9 skulle ha tillägnat sig. Dessa mål, som svarade mot mål- och resultatstyrningens behov, kompletterades med så kallade strävansmål för samma årskurser. Syftet med de mer gränslösa strävansmålen var att visa på ämnets bredd och djup och på elevernas möjligheter att utveckla kunskaper inom ämnet.

I argumentationen inför en förändrad kursplanstruktur för läroplanen Lgr 11 utsattes de dubbla målnivåerna för stark kritik. I stället kom ordet ”tydlighet” att spela en stor roll. Argumentet löd att en likvärdig undervisning endast kan garanteras med hjälp av klara och entydiga mål. Likaså ska innehållet för undervisningen tydligt anges i respektive kursplan. Den mest genomgripande förändringen för läroplanen Lgr 11 blev dock det nyuppfunna begreppet ”kunskapskrav”. Kraven på vilka kunskaper eleverna ska uppnå

² För en uttömmande diskussion om kunskapsbegreppet med grund i 1990-talets läroplansreform se t ex Carlgren; Forsberg & Lindberg (2009) eller Carlgren (2015).

måste uttryckas så tydligt att lärare, elever och vårdnadshavare enkelt ska förstå vad de innebär. Eftersom innehållet i avsnitten i de inledande avsnitten Skolans värdegrund och uppdrag och Övergripande mål och riktlinjer är i stort sett detsamma i Lpo 94 och Lgr 11 finns inte orsakerna till de stora skillnaderna mellan läroplanerna att finna i framskrivningen av synen på kunskap eller värden. I stället handlar det om vad Allan Luke (2013) betecknar som de ”tekniska” delarna av läroplanen. Luke konstaterar att struktur och rubriker ofta är ”givna” innan själva arbetet med att skriva en kursplan påbörjas. Det innebär att beteckningarna på kursplanens olika delar aldrig riktigt problematiseras. I stället blir uppgiften för de experter som engageras i kursplaneskrivandet att fylla i texter inom en given struktur. Detta stämmer väl överens med hur begreppet kunskapskrav lanserades redan i den utredning som föregick arbetet med att ta fram nya kursplaner till läroplanen Lgr 11. Med Luke (2013) argumenterar vi för att läroplansforskare måste, liksom tidigare, fortsätta att kritiskt granska en läroplans underliggande antaganden och ideologiska grund för att kunna uttala sig om kunskapssyn, innehållsfokus, värdegrund och likvärdighet. Men den läroplansteoretiska forskningen behöver också ägna betydligt större uppmärksamhet än hittills åt effekterna av den faktiska strukturen och benämningen av läro- och kursplaners olika delar, eftersom också den tekniska formen för en kursplan spelar roll för hur den tolkas, tillämpas och omsätts i undervisningspraktik. En jämförelse mellan Lpo 94 och Lgr 11 är ett bra exempel på ”teknikaliteternas” betydelse.

Medan Lpo 94, trots sina uppnåendemål, i termer av typologi kan kategoriseras som en kompetensorienterad läroplan måste Lgr 11 utifrån sin struktur och sitt innehåll betecknas som en resultatorienterad och standardsbaserad läroplan. Vid en analys av kursplanerna i svenska för årskurs 5 i Lpo 94 respektive årskurs 6 i Lgr 11 som utgår från Bernsteins (2000) två pedagogiska grundmodeller, kompetens- respektive resultatmodellen, framgår skillnaderna tydligt. Jämförelsen görs mellan sex olika kännetecken som kan appliceras på bägge modellerna: plats, tid, utvärdering, kontroll, elevers texter samt autonomi. Lpo 94 har en svag klassifikation av platsen för undervisningen. Vad gäller tid så prioriteras nuet snarare än vad som ska presteras i en kommande utvärdering av kunskaperna. Kontrollen över undervisningsprocessen är till stor del förlagd till eleven själv, med läraren som handledare och övervakare. Därmed blir också elevens autonomi relativt hög. Sammantaget stämmer dessa karakteristika väl in på en kompetensbaserad modell. En analys av kursplanen i svenska för åk 6 i Lgr 11 leder till närmast motsatt resultat. Platsen och undervisningsformen är reglerad i läroplanen genom anvisningen om strukturerad undervisning under lärares ledning, både i helklass och som individuell undervisning. Kunskapskraven har fått en dominerande plats. Det är tydligt för eleverna när och hur deras kunskaper utvärderas och tidsaspekten riktas framåt mot kommande prov och betygssättning. Krav och kontroll leder till att avvikelser från det förväntade synliggörs som just avvikelser. Sammantaget innebär de tydliga strukturerna för innehåll och

utvärdering, i kombination med ett ökat antal nationella prov, att elevernas autonomi begränsas. Lgr 11 överensstämmer därmed till största delen med en resultatbaserad grundmodell (Wahlström kommande).

Men spelar det då någon roll vilken typologi som en läroplan baseras på? Ja, vi menar, i likhet med Luke (2013) att läroplanens struktur får konsekvenser för hur innehåll och kunskapsförväntningar kan skrivas fram i de olika kursplanerna. Ges läroplanen en tät koppling till mätbara kunskapsresultat kommer innehåll och kunskaper att formuleras och tolkas på ett specifikt sätt. Vid en motsvarande analys som ovan av de båda kursplanerna i svenska, men den här gången för årskurs 9, framgick det att en viss form av utbildningssvärden blev helt dominerande i Lgr 11 medan det fanns en större spridning i Lpo 94. Analysen gjordes utifrån en utbildnings instrumentella, inre samt positionella värden. Det finns alltid instrumentella inslag i all utbildning eftersom det helt enkelt behövs vissa kunskaper att bygga vidare på för att utveckla fördjupade kunskaper inom ett ämnesområde. Ett exempel på kunskapens instrumentella värden är vad vi brukar kalla baskunskaper. Utbildningens inre värden utgörs av att kunskap är berikande i sig för en individs utveckling och sätt att förstå världen. Utbildningens positionella värden kan vara av två slag. Dels kan de beteckna möjligheter att nå vissa betyg, att gå på vissa skolor etc. för att komma vidare i utbildningssystemet och i förlängningen att nå en viss yrkesposition, dels betecknar positionella värden hur olika grupper av elever positioneras inom utbildningen i relation till identitet, som kön, etnicitet och klass. Utifrån en sådan analys av de båda läroplanerna framgår det att kursplanen i svenska i Lpo 94 lämnar visst utrymme för samtliga värden medan de instrumentella värdena i kursplanen i Lgr 11 är helt dominerande. I Lgr 11 osynliggörs utbildningens inre värden och de informella positionella värdena som har med skilda grupper och identiteter att göra (Wahlström 2014b) och det har en hel del att göra med de begränsningar som formuleringen av tydliga kunskapskrav implicerar.

Läroplansreformen Lgr 11 kan alltså inte förstås som en modifiering av den förra läroplanen Lpo 94. Lgr 11 måste i stället betraktas som en fristående läroplansreform eftersom den inbegriper genomgripande förskjutningar och skiften vad gäller typ av läroplanskonstruktion, kunskapsfaser, innehålls- och arbetsformer och lärares professionella läroplansarbete. Utvärderingen pekar på att den svenska läroplansutvecklingen rymmer underliggande förskjutningar i linje med de internationellt förekommande läroplansdiskurserna och läroplansorienteringarna. Läroplansreformen Lgr 11 har i väsentlig utsträckning påverkats av transnationella policytrender som inneburit ideologiska skiften i svensk utbildningspolicy, vilket har lett till en denationaliserad utbildningskonception och en ökad instrumentell syn på skolans kunskapsuppdrag (Sundberg & Wahlström 2012, Wahlström 2014). Framför allt har konstruktionen och implementeringen av Lgr 11 varit en del av en koordinativ transnationell diskurs som handlat om tekniska hur-aspekter av läroplanen,

snarare än en kommunikativ om *vad* elever behöver utveckla kunskap om i ett framväxande samhälle.

Hur ska vi förstå den svenska läroplansutvecklingen?

Eliot Eisners observationer kring läroplansfrågorna i slutet av 1970-talet är i en mening fortfarande aktuella. I omställningen till ett framväxande alltmer informations- och kunskapsintensivt samhälle ser dock svaren annorlunda ut. Läroplansforskningen har många utmaningar när det gäller att utveckla teorier och begrepp för att förstå och förklara såväl kontinuiteter som förändringar, men också i att kritiskt påvisa innebörder och implikationer av vissa utvecklingslinjer. Alla läroplaner ligger inbäddade i normativa värden. Idag är läroplansfrågorna på ett delvis nytt sätt kopplade en tilltagande kulturell mångfald och diversitet kring elevers olika förutsättningar. Det finns nya frågor att ställa när gäller verk samma samhällskrafter inbegripna i skolreformerna (Englund 2004, Forsberg 2007, Lundgren 1979/1989, Sundberg & Wahlström 2012).

För att förstå den svenska läroplansutvecklingen är det viktigt att flera olika läroplansaktörer inbegrips i analysen. Staten är i en mening en omkopplingsstation i läroplansprocesserna. Inte minst utgör OECD och EU en kraftfull reformkoalition på den internationella utbildningspolitiska arenan. Flera starka policyaktörer har under det senaste decenniet drivit en transnationell läroplansdiskurs i riktning mot mer kompetensorienterade läroplanskonstruktioner. Genom att utveckla olika programmatiska styrningsverktyg, som EU:s metod för öppen samverkan och OECD:s kunskapsundersökningar i form av PISA-undersökningar, skapas ett mer tekniskt, avnationaliserat och likformigt utbildningsspråk för länders nationella läroplaner och styrningsdokument, från förskola till högre utbildning (Sundberg & Wahlström 2012).

Läroplaner som program för undervisning är dock inte bara tekniska frågor. Innehålls- och urvalsfrågorna om vad som ska räknas som kunskap bör inta centrum för en kritisk uppmärksamhet. Läroplansanalyser av Lgr 11 som vi tagit upp denna text (jfr. även Sundberg & Wahlström 2015) visar t.ex. på avsevärda diskursiva förskjutningar mellan Lpo 94 och Lgr 11 när det gäller bakomliggande idésystem, de kunskapsbegrepp som används och hur kompetenser och förmågor förstås och relateras till läroplanen. Det är ett resultat som motsäger officiella deklARATIONER som föregick Lgr 11 om att denna läroplansreform skulle vila på samma kunskapssyn som dess föregångare och endast uppfattas som en revidering av den tidigare läroplanen Lpo 94. Trots officiella deklARATIONER om kontinuitet avseende kunskapssyn, värdegrund etc. visar alltså djupare analyser på betydande förskjutningar avseende underliggande filosofiska idéer, kulturella normer och ideologiska diskurser. När läroplaner analyseras är det viktigt att dessa lager av läroplansförändringar tas i beaktande.

Vad vi också pekat på i denna text är att så kallade ”resande läroplans-idéer” omtolkas när de rekontextualiseras i olika nationella och lokala kontexter. Genom begreppet *rekontextualisering* undersöks hur olika arenor i utbildningssystemet tolkar och omtolkar en reform. Skolreformer betraktas som ”rörliga” i den meningen att den förstås på olika sätt på till exempel policynivå, kommunal nivå och skolnivå, men den skiljer sig också åt i tolkning mellan olika kommuner, skolor och lärare. Vidare är en reform rörlig i den meningen att olika arenor påverkar varandras tolkning och att tolkningen av en viss reform också förändras över tid. Tid, rum och kontext förstås alltså inte som fixerade givna bakgrundsvariabler utan blir en del av undersökningen.

För läroplansforskningen väcks viktiga frågor om hur reformers bärande begrepp ges delvis nya betydelser när de reser över från sina ursprungliga sammanhang till nya tillämpningsområden, som t. ex olika utbildnings- och skolarenor. Begreppet mål- och resultatstyrning utgör ett exempel på ett sådant reformbegrepp som rekontextualiseras, dvs. förstås på delvis nya sätt, när det flyttas över från ett ursprungligt ekonomiskt budgetsammanhang in i skolans praktik. Men, som vi gett exempel på i denna text, är även skolor och klassrum läroplanskontexter, där läroplansbeslut tas och läroplanshändelser utspelar sig (Doyle 1992). Med den nya utbildningsvokabulären kring standards, kunskapskrav, evidens, mätningar och kontroller adresseras vissa register av lärares undervisningsrepertoarer, vissa pedagogiska roller och undervisningsprocesser. Här framstår läroplansforskarens kritiska öga angeläget framöver.

Referenser

- Andersson-Levitt, Kathryn M. (2008): Globalization and curriculum. In: Michael F. Connelly, ed.: *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction*. London: Sage Publications.
- Bernstein, Basil (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Carlgren, Ingrid; Forsberg, Eva & Lindberg, Viveca (2009). *Perspektiv på den svenska skolans kunskapsdiskussion*. Rapport nr 7. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Doyle, Walter (1992): Curriculum and Pedagogy. In Philip W. Jackson: *Handbook of Research on Curriculum*, pp. 486–516. New York: Macmillan.
- Carlgren, Ingrid (2015). *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Göteborg: Daidalos.
- Dahllöf, Urban (1999). Det tidiga ramfaktorteoretiska tänkandet. En tillbakablick. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 4(1), 5–29.
- Eisner, Elliot W. (1979). *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan.

- Englund, Tomas (1986). *Curriculum as a Political Problem. Changing Educational Conceptions with Special Reference to Citizenship Education*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Tomas (2004). Nya tendenser inom pedagogikdisciplinen under de tre senaste decennierna. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 9 (1), 37–49.
- Forsberg, Eva (red.) (2007). *Curriculum theory revisited*. Uppsala: STEP, Department of Education, Uppsala University.
- Forsberg, Eva (2012). Kunskapssyn i omvandling? I Tomas Englund; Eva Forsberg & Daniel Sundberg (red.): *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*, s 225–241. Stockholm: Liber.
- Forsberg, Eva & Petersson, Daniel (2014). European Educational Transfer and Curriculum Displacement: the Swedish case. In: Nordin, Andreas & Sundberg, Daniel (red.) (2014). *Transnational policy flows in European education: the making and governing of knowledge in the education policy field*. Oxford: Symposium Books.
- Gustafsson, Christina (1977). *Classroom Interaction: A Study of Pedagogical Roles in the Teaching Process*. Stockholm: Stockholm Institute of Education, Department of Educational Research.
- Luke, Allan (2013). Introduction: The practical problem of curriculum. I Allan Luke; Annette Woods & Katie Weir (red.): *Curriculum, Syllabus Design and Equity: A Primer Model*, s 1–5. New York: Routledge.
- Lundahl, Christian & Forsberg, Eva (2006). Kunskapsbedömningar – utvärdering, betyg och nationella prov. I Eva Forsberg & Erik Wallin (red.): *Skolans kontrollregim – ett kontraproduktivt system för styrning?*, s 19–45. Stockholm: HLS förlag.
- Lundgren, Ulf P. (1979/1989). *Att organisera omvärlden – En introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Lundgren, Ulf P. (2015, in press). What's in a name? That which we call a crisis? A commentary on Michael Young's article 'Overcoming the crisis in curriculum theory'. *Journal of Curriculum Studies*.
- Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna: Lpo 94: Lpf 94. (1994). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. (2011). Stockholm: Skolverket. Tillgänglig på Internet: www.skolverket.se/publikationer?id=2575
- Pinar, William (2004). *What is curriculum theory?*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Prop 2015/16:1, utg. omr. 16. Förslag till statens budget för 2016. Utbildnings och universitetsforskning. Stockholm: Finansdepartementet.
- Schmidt, Vivien (2012). Discursive institutionalism. Scope, dynamics, and philosophical underpinnings. In Frank Fischer & Herbert Gottweis (red): *The Argumentative Turn Revisited*, pp. 85–113. Durham & London: Duke University Press.
- Sivesind, Kirsten; Van den Akker, Jan & Rosenmund, Moritz (2012). The European curriculum: restructuring and renewal. *European Educational Research Journal* 11(3), 320–327.
- Sivesind, Kirsten & Karseth, Berit (2010): Conceptualising curriculum knowledge within and beyond the national context. *European Journal of Education* (45)1, 103–120.
- SOU 1992:94. Läroplanskommittén (1992). *Skola för bildning: huvudbetänkande*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Sundberg, Daniel & Wahlström, Ninni (2012): Standards-based curricula in a denationalized conception of education: the case of Sweden. *European Educational Research Journal* 11 (3), 342–356.

- Sundberg, Daniel & Wahlström, Ninni (2015). *Theory-based evaluation of the curriculum Lgr 11*. Uppsala: The Institute for Evaluation of Labour Market and Education Policy (IFAU).
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Wahlström, Ninni (2011). Utbildningens villkor – globalisering och lokal mångfald. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 20(3), 29–49.
- Wahlström, Ninni (2014a): The changing role of the state in a denationalized educational policy context. In Andreas Nordin & Daniel Sundberg (Eds.): *Transnational Policy Flows in European Education: the Making and Governing of knowledge in the Education Policy Field*, pp.159–182. Oxford Studies in Comparative Education, vol 42, no 1. Oxford: Symposium Books.
- Wahlström, Ninni (2014b): Equity – Policy Rhetoric or a Matter of Meaning of Knowledge? Towards a Framework for Tracing the ‘Efficiency-Equity’ Doctrine in Curriculum Documents. *European Educational Research Journal* 13(6), 731–743.
- Wahlström, Ninni (kommande). A third-wave of European education policy: transnational and national conceptions of knowledge in Swedish curricula.
- Yates, Lyn & Young, Michael (2010). Globalistaion, knowledge and the curriculum. *European Journal of Education* 45(1), 4–10.
- Young, Michael F. D. (2008). *Bringing Knowledge Back In. From Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education*. London: Routledge.
- Young, Michael F.D. & Muller, Johan (2015). *Curriculum and the specialization of knowledge – studies in the sociology of education*. New York: Routledge

En smygande översättningsprocess – innebörder av begreppet omsorg i texter om förskolans uppdrag och kvalitetsarbete

Maria Folke-Fichtelius & Annica Löfdahl Hultman

Bakgrund och syfte

Den svenska förskolans uppdrag har i statliga styrdokument beskrivits som en kombination av ett social- och familjepolitiskt respektive ett utbildningspolitiskt uppdrag. I samband med att förskolan nu, i likhet med övriga skolformer, ingår i ett mål- och resultatstyrningssystem (Folke-Fichtelius & Lundahl, 2015) har förskollärare idag även ett krav på att dokumentera och synliggöra sin verksamhet. Detta aktualiserar frågor om hur uppfyllandet av förskolans mål kan dokumenteras och utvärderas och vad som ska betraktas som resultat. Kraven på dokumentation och kvalitetsredovisning har även sin grund i en ökad marknadsanpassning, där förskolorna i konkurrens med varandra behöver visa upp sig för presumtiva kunder/föräldrar (Löfdahl & Pérez Prieto, 2009). Den studie som vi presenterar här ingår i ett projekt¹ där vi studerar förskollärarprofessionen i relation till dessa krav. Sammantaget har våra resultat (Löfdahl, 2014; Folke-Fichtelius, 2013; Folke-Fichtelius & Lundahl 2015; Löfgren, 2014; 2015; kommande) visat att omsorgsrelaterat arbete ges en perifer position när förskolans verksamhet och lärares arbete skrivs fram. Detta har föranlett oss att rikta ett specifikt fokus mot hur omsorg framställs i såväl statliga och kommunala policydokument som förskolornas egen dokumentation av sin verksamhet. Den lokala förskolenivåns dokumentation behandlas i en egen delstudie (Löfdahl & Folke-Fichtelius, 2015) medan syftet här är att undersöka och diskutera vilken innebörd omsorg ges i dokument som produceras på statlig nivå och kommunal ledningsnivå. Vi frågar oss vilken betydelse det omsorgsrelaterade arbetet tillskrivs när det gäller kraven på dokumentation och resultatredovisning och i vilken mån och på vilket sätt förskolorna förväntas dokumentera och synliggöra omsorg som en del av sitt arbete.

¹ Synliggörande, dokumentation och en förändrad lärarprofession i förskolan. Finansierat av Vetenskapsrådet 2011: 5056.

Dokumentationsarbete som policyförändring

Från vårt teoretiska perspektiv betraktar vi krav på dokumentationsarbete i förskolan som en policyförändring (Ball, 1999; Ball, Maguire & Braun, 2012) som handlar om krav på att beskriva och visa upp sin verksamhet i olika sammanhang och för olika målgrupper. Vi intresserar oss specifikt för den policy rörande förskolans omsorgsuppdrag som skrivs fram såväl i statliga som kommunala dokument där frågor om dokumentation och kvalitetsarbete i förskolan behandlas och diskuteras. Ett grundantagande för studien är att den policy som formuleras i dessa texter har betydelse, i den meningen att de bildar utgångspunkt för förskolläraernas agerande i det systematiska kvalitetsarbetet. Studien knyter här an till en läroplansteoretisk forsknings-tradition som intresserat sig för processer av policyformulering på olika nivåer inom utbildningssystemet. Utifrån ett läroplansteoretiskt perspektiv kan formuleringen av policy rörande förskolan ses som en form av gränsarbete (Gieryn 1983; Nippert-Eng, 1995) som formar förskolan som samhällsinstitution (Folke-Fichtelius, 2008). Vi menar att häri ryms såväl förhandlingar som kompromisser och överenskommelser. Det handlar om att upprätthålla och utmana balansen mellan skilda aspekter av förskolans uppdrag för att tillgodose olika aktörers krav och förväntningar på förskolan. I detta ingår också den betydelse som omsorg i förskolan tillskrivs vid olika tidpunkter och av olika aktörer. De statliga och kommunala förväntningar och krav på dokumentation och synliggörande av omsorg som uttrycks i policytexter utgör en del av detta gränsarbete.

Ett svårfångat och otydligt omsorgsbegrepp

Begreppet omsorg har diskuterats och problematiserats inom flera forskningsområden och visar sammantaget att omsorg är svårdefinierat, mångtydigt och svårt att avgränsa. En förklaring är att omsorg som företeelse till stor del är osynlig och förgivettagen och av tradition utförs i det tysta och inte uppmärksammas förrän den saknas. Två grundläggande och kompletterande betydelser av begreppet omsorg som lyfts fram och beskrivs inom forskning är omsorg som verksamhet eller aktivitet, som till exempel att sköta om barn, gamla och sjuka, respektive omsorg som förhållningssätt eller kvalitet, i betydelsen av att ha omsorg om någon, att vara omsorgsfull, och engagerad i det man gör (se t ex Halldén 2007). I det emotionella omsorgsarbetet ingår ”starka och nära relationer, känslomässig inblandning och slitsamt engagemang” samt att ”ge tröst och uppskattning, lyssna, ta itu med vrede och frustration, ge kärlek och trygghet” (Davies, 1996, s. 26). Ett särskilt begrepp är Noddings (2002) omsorgsetik som handlar om att omsorg är något man lär sig i relation till andra och att omsorg alltid handlar om att beakta den andres perspektiv. Omsorgsetik innefattar ömsesidighet i mötet

mellan den som ger och den som tar emot omsorg som ett villkor för att individen ska utveckla kunskap om livet och tillvaron.

Begreppet omsorg och vad det kan innefatta har diskuterats länge. Vid en nätverksträff för barnomsorgsforskning år 2000 ställdes frågan om begreppet omsorg och dess betydelse ur en rad olika infallsvinklar, bland annat med syftet att ”rädda det från retorisk förflockning ...” (Halldén, 2001, s. 1). Några intressanta infallsvinklar som vi bär med oss är Lindgrens (2001) granskning av begreppet i förskolans styrdokument. Hon konstaterar här att termen omsorg inte syns i rubriker i innehållsförteckningen vare sig i Barnstugeutredningen från 1972, eller i läroplanen för förskolan (Lpfö98). Lindgren menar även att omsorg har en underordnad roll i de pedagogiska programmen och att det till och med verkar finnas en ovilja under 1970-talet att använda begreppet, möjligen med koppling till att omsorg förknippades med passivitet. Under 1980-talet används ordet i relation till kroppsliga behov, medan det under 1990-talet framförallt används i en abstrakt betydelse, som ett förhållningssätt i vardagen. Det senare innebär också att omsorgen kan omfatta barnens intellekt. Därmed konstruerades en tydlig koppling till begreppet lärande som lanserades på 1990-talet och som, enligt Lindgren, upphäver dikotomin mellan kropp och själ. Omsorgens betydelse i förskolan blir synlig först då den ställs mot begreppet pedagogik, menar Johansson och Pramling Samuelsson (2001). De menar att ”pedagogiken förblir instrumentell om den inte kan sammanfasas med omsorg och omsorgen saknar en riktning om den inte tar fasta på lärandet bortom här och nu” (s. 41). Vidare hävdar de att omsorg och lärande ska ses som sammanvävda aspekter i arbete med barn. Vi frågar oss hur denna eventuella sammanvävning kommer till uttryck i förskolans dokumentation, och om den finns, vilka termer som då används.

Aktuell forskning som belyser omsorg i samband med nya krav på synliggörande och dokumentation i förskolan, visar att begreppet är sparsamt omnämnt i sådana sammanhang. I Vallberg Roth och Månssons (2008) studie om individuella utvecklingsplaner i förskolan konstaterar de att ”Ordet omsorg finns inte nämnt i planerna” (s. 95) och på ett liknande vis konstaterar Löfdahl & Perez Prieto (2009) att omsorg knappast nämns i förskolans planerings- och utvärderingsdokument. Ett bland flera sätt att förstå denna brist på ordet omsorg i tidigare texter kan knytas till Perssons (2010) resonemang där han menar att förskolan i Sverige har genomgått ett antal positionsförflyttningar varav den senaste, som handlar om inträdet i utbildningsväsendet är intressant för vårt projekt. I ett globalt perspektiv är intresset för utbildning att betrakta som en investering där förskolan ges en central roll för att, enligt Persson, förbereda ”för den internationella utbildningsekonomins krav” (s. 75). I denna situation verkar omsorgsbegreppet vara i gungning i den positionsförskjutning som karaktäriseras av att gå från en social och omsorgsinriktad verksamhet till en förskola med inriktning mot kunskap, utbildning och lärande. Folke-Fichtelius (2008) analys av policytexter

rörande förskolans statliga reglering visar också att begreppet omsorg används som ett retoriskt redskap i samband med förskolans juridiska och organisatoriska överflyttning från socialtjänsten till utbildningsområdet. En jämförelse över tid visar här att det skett en förskjutning i innebörden av begreppet omsorg, från omsorg som arbetsmarknadspolitiskt serviceuppdrag till omsorg som pedagogiskt redskap. Med dessa förskjutningar markeras förskolans närmande till skolan (se Folke-Fichtelius, 2008, s. 76–77).

Det är mot denna bakgrund vi har valt att studera vilken innebörd omsorg ges i några valda statliga och kommunala texter om förskolans uppdrag och kvalitetsarbete.

Empiri och analys

Vårt empiriska material utgörs av gällande statliga styrdokument; skollagen (SFS 2010: 800), den reviderade läroplanen för förskolan (Lpfö98, rev. 2010) samt aktuella allmänna råd från Skolverket (Skolverket, 2013), där förskolans uppdrag och kvalitetsarbete beskrivs. I materialet ingår även utvärderingar av Skolverket (2004; 2008) och Skolinspektionen (2011; 2012) samt sammanlagt 37 verksamhetsplaner och kvalitetsredovisningar producerade på kommunal ledningsnivå i två medelstora kommuner i Sverige, mellan åren 2004 och 2013. För att möjliggöra en kortare historisk analys har vi även analyserat Pedagogiskt program för förskolan (Socialstyrelsen, 1987). Vi använder oss också av resultat hämtade från tidigare genomförda analyser av policydokument som belyser förskolans uppdrag, formulerade i samband med förskolans överflyttning från socialtjänsten till utbildningssektorn (se Folke-Fichtelius, 2008).

Analysen har genomförts i form av en textanalys där vi använt oss av teorier och begrepp hämtade från en begreppshistorisk analysmetod, företrädd av bl. a. Koselleck (2002; 2004). Centralt i den begreppshistoriska analysen är bl. a. frågan hur ett begrepp används i ett visst historiskt sammanhang. Utifrån ett begreppshistoriskt perspektiv kan de sätt som begrepp används retoriskt betraktas som politiska handlingar (Jordheim 2003; Kurunmäki, 2005). Koselleck uttrycker det som att begreppen ”inte bara reagerar på utan påverkar också omständigheterna och skeendena” (Koselleck, 2004, s. 111). I den meningen kan användningen av ett begrepp också förstås som ett ”styrinstrument” (ibid., s. 159). I vår studie är vi intresserade av om omsorgsbegreppet kan betraktas som ett retoriskt redskap och om vi kan förstå dess användning som ett politiskt styrinstrument i samband med policyformuleringen rörande förskolornas systematiska kvalitetsarbete.

I de studerade texterna har vi använt oss av analysbegreppen diakron respektive synkron dimension (se vidare t ex Jordheim, 2003 samt Kurunmäki, 2005). Den diakrona dimensionen uppmärksammar hur ett begrepps innebörd och användning förändras över tid medan den synkrona dimensionen

uppmärksammar det specifika sammanhang där begreppet används. Huvudfokus i vår analys utgörs av den synkrona dimensionen, då vi i första hand är intresserade av den innebörd som omsorgsbegreppet ges i det specifika nutida sammanhang som förskolornas systematiska kvalitetsarbete utgör. Samtidigt menar vi att en jämförelse med tidigare policydokument kan tydliggöra omsorgsbegreppets innebörd och användning just i detta specifika sammanhang. När det gäller det historiska perspektivet sträcker sig vår studie i huvudsak över ett par decennier. Den skiljer sig därmed från de begreppshistoriska analyser som Koselleck arbetat med, och som sträcker sig över flera århundraden. Vi menar att även det kortare tidsperspektiv som vi arbetat med kan bidra med att synliggöra förändringar i omsorgsbegreppets innebörder och retoriska användning i policyformuleringen.

I analyserna har vi även beaktat den analytiska åtskillnaden mellan ordet respektive begreppet. Förekomsten av ett ord i olika texter kan vara konstant, samtidigt som innebörden av det begrepp som ordet betecknar kan växla. Ett begrepp kan alltså förändras till sin betydelse och anpassas till nya betingelser, utan att själva ordet förändras, något som Koselleck beskrivit som en ”*smygande översättningsprocess*” (se Jordheim 2003, s. 157). För att kunna synliggöra eventuella förändringar i omsorgsbegreppets innebörd har vi strävat efter att studera det i sitt sammanhang. Det har inneburit att vi även uppmärksammat vilka ytterligare ord och begrepp som används för att beteckna omsorgsrelaterad verksamhet i förskolan. I denna del av analysen finns kopplingar till det som Koselleck benämner som en *onomasiologisk* analys, och som analyserar de olika begrepp som används om ett och samma ”sakförhållande” (Jordheim, 2003, sid. 135–136), i vår studie de uppdrag och beskrivningar av verksamhet som kan relateras till omsorg. Vi har även strävat efter att uppmärksamma det som Koselleck betecknat som *motbegrepp*, d v s begrepp som ställs i motsats till det analyserade begreppet, och som avgränsar det från andra begrepp (Jordheim, 2003; Koselleck, 2004).

I resultatavsnitten nedan presenterar vi omsorgsbegreppet först i relation till andra begrepp följt av en analys av omsorgsrelaterade ord och begrepp.

Från kärleksfull omsorg till det enskilda barnets välbefinnande

I vårt material blir omsorgsbegreppets relation till andra begrepp särskilt tydlig när det gäller skrivningar om förskolans uppdrag. Detta uppdrag diskuterades bl a under 1990-talet i samband med förskolans överföring från socialtjänsten till utbildningssystemet. Vid tiden för överflyttningen angav Pedagogiskt program för förskolan (Socialstyrelsen 1987:3) de uppgifter, mål och riktlinjer som skulle gälla för förskolan. I ett flertal skrivningar framstår omsorg här som en central del av förskolans uppdrag. Under rubri-

ken Förskolans uppgifter angavs bl a att barnen i förskolan skulle ”få en god, trygg och kärleksfull omsorg och gemenskap, få medvetet stöd för att utveckla sin personlighet och kompetens, få vidgade kunskaper om sig själva och sin omvärld samt fostras till demokratiska värderingar” (Socialstyrelsen 1987, s. 12). Som exempel kan även nämnas ett avsnitt med rubriken Den dagliga verksamheten, där omsorgens betydelse lyftes fram med följande skrivning:

För de yngsta barnen är vården och omsorgen av största betydelse. Genom en kärleksfull omvårdnad ska personalen tillgodose barnens behov av en nära kroppslig och social kontakt...] ...[Även om de äldre barnens behov av vård och omsorg gradvis minskar utgör de direkta vård- och omsorgsinlagen – praktisk hjälp, tröst, beskydd, uppmuntran – en väsentlig del i den pedagogiska verksamheten under hela förskoletiden. (Socialstyrelsen, 1987, s. 47)

Under processen vid förskolans överflyttning till utbildningssektorn poängterades i olika sammanhang vikten av att förskolan behöll sitt tidigare breda socialpolitiska uppdrag, samtidigt som förskolans pedagogiska roll skulle förstärkas och förtydligas (se t ex prop.1997/98:6; SOU 1997:157). Återkommande skrivningar var här att omvårdnad, omsorg, fostran, utveckling och lärande bildar en oupplöslig helhet i förskolans verksamhet.

Den breda synen på förskolans uppdrag uttrycks också i de nu gällande statliga styrdokumenterna för förskolan. Verksamheten i förskolan regleras idag i 2010 års skollag (SFS 2010) samt i en nationell läroplan (Lpfö98, rev. 2010). När det gäller förskolans syfte och uppdrag anger skollagen att förskolan ska ”stimulera barns utveckling och lärande samt erbjuda barnen en trygg omsorg” (SFS 2010, 8 kap, 2§). Verksamheten ska också ”utgå från en helhetssyn på barnet och barnets behov och utformas så att omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet” (ibid, 2§). Helhetssynen lyfts även fram i förskolans läroplan som anger att ”förskolan ska erbjuda barnen en god pedagogisk verksamhet, där omsorg, fostran och lärande bildar en helhet” (Lpfö98/2010, s 7). I läroplanen anges också att verksamheten i förskolan ska präglas av ”omsorg om det enskilda barnets välbefinnande, trygghet, utveckling och lärande ” (ibid, s. 7) samt att ”såväl omvårdnad och omsorg som vila och andra aktiviteter skall vägas samman på ett balanserat sätt” (ibid, s. 9). Ytterligare en skrivning är att verksamheten ska ”präglas av omsorg om individen och syfta till att barnens förmåga till empati och omtanke om andra utvecklas” (ibid, s. 6). I Skolverkets Allmänna råd för förskolan (2013) återkommer helhetssynen på förskolans uppdrag, här uttryckt i termer av att omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet i undervisningen (Skolverket 2013, s 18). Här finns även en markering om att såväl förskollärare som barnskötare i förskolans arbetslag har ansvar för att ”erbjuda barnen en trygg omsorg” (ibid., s 15).

Synen på förskolans uppdrag, vilka delar av det som bör lyftas fram, samt hur relationen mellan dem ska se ut, får konsekvenser för synen på vad som ska dokumenteras och synliggöras i förskolans systematiska kvalitetsarbete. Frågan om vad som ska rymmas i detta kvalitetsarbete tas bland annat upp i förskolans läroplan (Lpfö98/2010), i kapitlet Uppföljning, utvärdering och utveckling. En stor tonvikt ligger här på dokumentation av barnens lärande och ”förändrade kunnande” (ibid., s.17). Samtidigt anger läroplanen att det är ”verksamheten i sin helhet, det vill säga dess förutsättningar, organisation, struktur, innehåll, aktiviteter och pedagogiska processer” som ska dokumenteras, följas upp och utvärderas (ibid.) Syftet med utvärderingen är att ”undersöka vilka åtgärder som behöver vidtas för att förbättra förutsättningarna för barn att lära, utvecklas, känna sig trygga och ha roligt i förskolan” (ibid., s. 16). I läroplanstexten finns inga specifika skrivelser om omsorg som en del av det systematiska kvalitetsarbetet. Huruvida dokumentation av omsorg förväntas ingå i det systematiska kvalitetsarbetet framgår därför inte av läroplanens skrivelser.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att förskolan både i de tidigare och i de nu gällande statliga styrdokumenterna tillskrivs ett brett och omfattande uppdrag, där omsorg ingår som en del. Sett i relation till skrivelser om lärande har dock skrivelser om omsorg givits litet utrymme i de nu aktuella styrdokumenterna. Dokumenterna innehåller inte heller någon definition, beskrivning eller kommentar om vad som innefattas i begreppet omsorg. Skrivelserna om omsorg, fostran, utveckling och lärande som en ouplöslig helhet framstår här närmast som ett återkommande mantra, med oklar innebörd. Begreppet omsorg tycks här alltså ha genomgått just den ”retoriska förflackning” som Halldén (2001) befarade. Denna eventuella förflackning innebär dock inte att användningen av omsorgsbegreppet som retoriskt redskap, som en del av det gränsarbete som formar förskolan som samhällsinstitution, har mist sin betydelse. Tvärtom visar vår analys av andra texter i vårt empiriska material att omsorgsbegreppet används av olika aktörer för att markera hur man ser på balansen mellan olika delar eller aspekter av förskolans uppdrag. Utsagor om denna balans återkommer i texter producerade på såväl statlig som kommunal nivå.

Efter de förskolereformer som genomfördes under 1990-talet har Skolverket (2004, 2008) genomfört två större utvärderingar av förskolans verksamhet. I dessa framkommer en viss kritik mot den ökade betoningen av barns lärande inom vissa områden, med farhågor om att detta kan ske på bekostnad av uppdraget att främja barns allsidiga utveckling. Denna kritiska inställning kan jämföras med en utvärdering som genomfördes av Skolinspektionen (2011) ett år efter revideringen av förskolans läroplan. I rapporten diskuteras förskolans uppdrag uttryckt i termer av lärande, omsorg, värdegrundsarbete, fostran och färdighetsträning. Utredarna formulerar här en skarp kritik mot att det i de granskade förskolorna inte alltid råder en balans mellan dessa delar. I en del av de förskolor som granskats råder det enligt

utredarnas bedömning ”ett för ensidigt fokus på omsorg och fostran” (s. 15) och ”ett för svagt fokus på lärande” (s. 7). Det är också enligt utredarna de yngre barnens behov av omsorg som prioriteras framför ”alla barns behov av utveckling och lärande” (s. 7 och s.15). Medan Skolverkets utvärderingar kan tolkas som en kritik mot en ökad betoning av förskolans skolförberedande uppgift uttrycker Skolinspektionens utvärdering snarare en önskan om ett förtydligande av detta uppdrag. I detta förtydligande ingår alltså ett tydligare fokus på barns lärande i förskolan, samtidigt med en nedtoning av förskolans fostrans- och omsorgsarbete.

Vi konstaterar att både Skolverket och Skolinspektionen betonar helhetsynen på förskolans uppdrag, samt vikten av att hitta en balans mellan de olika delarna. Vad som ska betraktas en lämplig balans tycks det däremot råda delvis skilda meningar om. Det framstår också som mycket oklart vad Skolinspektionen lägger in i termerna lärande, omsorg och fostran. Det innebär i sin tur att det är svårt att tolka vad Skolinspektionen menar att förskolorna rent konkret ska göra för att inte prioritera omsorg och fostran. Eller annorlunda uttryckt, vad är det förskolorna gör för mycket av när det gäller omsorgen, vad ska de ta bort för att få en bra balans? Ytterligare en fråga som aktualiseras i Skolinspektionens skrivningar är den uppdelning i lärande, omsorg, värdegrundsarbete, fostran och färdighetsträning som utvärderarna gör när det gäller beskrivningen av förskolans uppdrag. Vilket lärande är det som åsyftas, om omsorg, fostran och färdighetsträning är åtskilt från, och inte innefattar, lärande? Vi betraktar, med Kosellecks terminologi, Skolinspektionens sätt att skriva fram dessa begrepp som motbegrepp vilka i hög grad bidrar till att förstärka en dikotomi mellan olika delar i förskolans uppdrag.

Samtidigt visar analysen av de kommunala kvalitetsredovisningarna att omsorg som en del av förskolans uppdrag även uppmärksammas av den kommunala ledningen. Även här återfinns utsagor om vikten av att upprätthålla en balans mellan de olika delarna i förskolans uppdrag. I en kvalitetsredovisning från 2011 (kommun B) markeras vikten av att uppmärksamma förskolans ”breda” uppdrag i det systematiska kvalitetsarbetet:

”Uppmärksamhetens styrande funktion är dokumenterad och det finns alltid en risk med att när ett område är under stark utveckling kan andra områden hamna i skuggan. Det är därför angeläget att uppmärksamma både förskolans omsorgsuppdrag och dess betydelse för barns lärande och utveckling. För att få balans mellan förskolans båda uppdrag (EDUCARE) behöver den kunskapsbas som finns om omsorg och fostran synliggöras och kommuniceras mer än vad som görs idag.”

Precis som vid analysen av Skolinspektionens skrivningar, kan omsorgsbegreppets funktion i den kommunala kvalitetsredovisningen beskrivas som ett motbegrepp, där kommunen med hjälp av begreppet omsorg uppmärksammar vikten av att i dokumentationen av det systematiska kvalitetsarbetet även inkludera aspekter av förskolans uppdrag och verksamhet som inte

uppfattas kunna täckas av begreppet lärande. Till skillnad mot Skolinspektionsens tidigare refererade användning av omsorg som ett underordnat motbegrepp till lärande används omsorgsbegreppet i detta fall för att förstärka synliggörandet av förskolans omsorgsuppdrag, snarare än att tona ner det.

Uttolkat i termer av gränsarbete tycks omsorgsbegreppet alltså även fortsättningsvis komma till användning i policyformuleringen rörande vad förskolan kan och bör vara som samhällsinstitution. I detta gränsarbete får omsorgsbegreppet funktionen av det som Koselleck benämner som ett ”*elastiskt allmänbegrepp*” som överallt möter en viss förförståelse, men vars mer precisa betydelse pendlar ...” (Koselleck, 2004, s. 89) och som därmed kan användas som ”slagord” (ibid. s. 161) av flera skilda aktörer i policyformuleringen.

Välbefinnande, hälsa trygghet och trivsel

Förutom skrivningar om omsorg som en del av förskolans uppdrag finns få ytterligare exempel där ordet omsorg används i statliga styrdokumentet respektive i de kommunala verksamhetsplanerna och kvalitetsredovisningarna. Ordet omsorg återfinns undantagsvis i läroplanens målformuleringar, men när vi analyserat vilka andra ord och begrepp som betecknar omsorgsrelaterad verksamhet, framträder samtidigt en bild där förskolans omsorgsuppdrag och omsorgsrelaterade verksamhet får en mer framträdande roll. Exempel på sådana omsorgsrelaterade ord och begrepp som förekommer relativt frekvent i de studerade texterna är trygghet, trivsel, tillit, välbefinnande och hälsa. På statlig nivå återkommer dessa ord och begrepp framförallt i Skolverkets Allmänna råd för förskolan (2013). I dessa betonas vikten av en säker och hälsosam miljö, att uppmärksamma miljöfaktorer som luft och ljus, att servera varierade och näringsriktiga måltider och att skapa rutiner för att förhindra smittspridning. Vi noterar även skrivningar som kan relateras till bristande omsorg, uttryckt i ord som anonymitet, otrygghet, nedstämdhet, håglöshet och stress hos barnen. Här ser vi kopplingar till tidigare forskning, där omsorg beskrivits som något förgivettaget, och som blir synlig först när den saknas.

Olika ord som kan relateras till omsorg används även i de dokument som producerats på kommunal ledningsnivå i de två studerade kommunerna. Sådana ord återfinns här under rubriker som Trygghet och trivsel, Trygghet – barnsäkerhet eller Hälsa och livsstil. Dessa ord används även i flera fall i de särskilda inriktnings- eller effektmål som formuleras av kommunledningens i de två studerade kommunerna. Exempel på sådana mål är att förskolan ska präglas av trygghet, att barnen i förskolan vid behov ska ges möjlighet till en lugn miljö, och att barns och ungas delaktighet, livskvalitet och hälsa främjas på ett hållbart sätt. Orden återkommer även i de prioriterade utvecklingsområden som anges för det fortsatta kvalitetsarbetet. Exempel på områ-

den förskolorna förväntas utveckla är barnsäkerhet, barns kostvanor och behov av fysisk aktivitet, arbetsformer avseende hälsa och livsstil samt arbetssätt när det gäller samspel och relationer mellan barn och personal.

I de sammanfattande kvalitetsredovisningarna framgår att förskolornas bedömning av de ovan nämnda inriktnings- och effektmålen relaterade till omsorg i hög grad bygger på resultatet av de barn- och föräldraenkäter som genomförs. Om en hög andel av föräldrarna anger att de känner sig trygga med att lämna sina barn på förskolan, och att deras barn trivs på förskolan, ses detta som en intäkt för en god kvalitet. Det innebär således att det i första hand är föräldrarna som förväntas bedöma kvaliteten i förskolans omsorgsarbete.

I kvalitetsredovisningarna finns samtidigt exempel på att bedömningen av barnens trygghet och trivsel utökats så att den även genomförs av förskolepersonalen genom den självskattningsmodell som tillämpas i en av kommunerna. I personalens bedömning av sitt arbete ingår här Trygghet och trivsel som ett särskilt kvalitetsområde. Inom detta självskattningsområde riktas också fokus mot omsorgsarbete som process, med frågor om hur förskolan arbetar för att skapa trygghet, säkerhet och trivsel samt hur man hanterar konflikter och lägger upp sitt främjande och förebyggande likabehandlingsarbete. I kommunledningens kvalitetsredovisningar redovisas sedan förskolepersonalens självskattningar som resultat i kvantitativa termer, med uppgifter om hur stor andel av förskolorna som nått en viss nivå av självskattningens olika steg.

Diskussion och slutsatser

Vi har noterat att betoningen av omsorg som en del av förskolans uppdrag och som en aspekt av kvalitetsarbetet skiftar både över tid och mellan olika aktörer och nivåer inom utbildningssystemet. I termer av gränsarbete får skrivningar om omsorg, respektive avsaknaden av sådana skrivningar, en särskild betydelse som redskap för att upprätthålla, utmana och återupprätta helhetssynen på förskolans breda uppdrag. Vi ser även att omsorg används som ett motbegrepp, antingen för att tona ner betydelsen av omsorg i relation till lärandeuppdraget, eller för att betona aspekter av verksamheten som inte täcks av begreppet lärande. Vi noterar också hur Skolverket respektive Skolinspektionen ger uttryck för delvis skilda synsätt när det gäller balansen mellan de olika delarna i förskolans uppdrag och i vilken mån de bör uppmärksammas och synliggöras. En jämförelse mellan statliga och kommunala dokument visar att förskolans omsorgsuppdrag prioriteras i högre grad på kommunal nivå än på statlig nivå. En försiktig tolkning av de relativt nyttgivna allmänna råden från Skolverket är samtidigt att vi här kan skönja ett möjligt trendbrott när det gäller den uppmärksamhet som riktas mot förskolans omsorgsuppdrag även på statlig nivå.

I de kommunala kvalitetsredovisningarna noterar vi att olika aspekter av omsorgsbegreppet uppmärksammas på olika sätt och i olika hög grad i det systematiska kvalitetsarbetet. Det är framförallt de planerade och målinriktade omsorgsaktiviteterna som uppmärksammas. Det gäller i huvudsak kroppsliga aspekter av omsorg i form av olika typer av hälsofrämjande och skadeförebyggande arbete. I kommunernas verksamhetsplaner uppmärksammas omsorgsarbetets fysiska aspekter i särskilda inriktningsmål rörande trygghet, säkerhet och hälsa där förskolorna förväntas redovisa sitt arbete med barnsäkerhetsronder, smittskyddshantering, rapportering av olycksfall mm. Analyserna visar hur resultatet även redovisas i form av andel nöjda föräldrar i föräldraenkäter som offentliggörs på kommunernas websidor, och därmed utgör redskap i förskolornas marknadsföring. Här räcker inte förskolepersonalens bedömningar, utan det krävs att föräldrarna agerar som externa bedömare för att resultaten ska kunna betraktas som tillförlitliga och jämförbara.

De resultatnriktade aspekterna av omsorg som verksamhet är relativt synliga framförallt i den kommunala ledningens dokumentation av det systematiska kvalitetsarbetet. Men om vi istället tittar på dagliga rutinartade omsorgsaktiviteter i förskolan framstår dessa i princip som osynliga och uppmärksammas inte i det systematiska kvalitetsarbetet. Vi menar att det är anmärkningsvärt i förhållande till den stora del av förskoledagen som ägnas åt dessa aktiviteter och ser en tydlig koppling till förskolans anpassning till ett mål- och resultatbaserat styrsystem. När måluppfyllelse och resultat krävs är det nära till hands att de delar av verksamheten som inte har specifikt uttalade mål, och som inte kan uppvisa omedelbara mätbara resultat, blir osynliggjorda.

När det gäller omsorgens emotionella sida uppmärksammas den i liten utsträckning i gällande styrdokument. Detta emotionella omsorgsarbete kan också ses som en ständigt pågående process med långsiktiga mål, där resultatet visar sig först när barnen är vuxna, i det sätt som de själva utövar emotionellt omsorgsarbete i relation till andra. Denna typ av resultat låter sig därför inte beskrivas, mätas och jämföras i det systematiska kvalitetsarbetet. Med hjälp av det historiska perspektivet kan vi här se en transformering, där bedömningen av den emotionella omsorgen riktas bort från förskolepersonalens agerande och förhållningssätt för att istället fokusera på barnens uppvisande av välbefinnande, hälsa, trygghet och trivsel. Denna transformering är särskilt tydlig i jämförelse med Pedagogiskt program för förskolan (Socialstyrelsen, 1987), där förskolepersonalens förmåga att ge kärleksfull omsorg och att skapa nära relationer uppmärksammas i hög grad. Med Kosellecks terminologi kan vi här tala om en *smygande översättningsprocess*, där omsorgsbegreppet får en delvis ny och mer avgränsad innebörd vilket i sin tur innebär att vissa aspekter av omsorg tenderar att osynliggöras. När ord som trygghet, trivsel, välbefinnande och hälsa används i verksamhetens målformuleringar, kommer utvärderingen också att riktas mot barnen och det sätt

som de visar resultatet av den omsorg de är föremål för, det vill säga om och hur de visar att de mår bra, är friska, känner sig trygga och har roligt i förskolan. Denna transformering av begreppet omsorg, uttryckt i form av en resultatfokuserad terminologi, tolkar vi relation till den tidigare nämnda retoriska förflackningen, som en retorisk åtstramning av innebörden av begreppet omsorg.

Förskolans läroplan anger att det är förskolans förutsättningar, organisation, struktur, innehåll, aktiviteter och pedagogiska processer som ska dokumenteras, följas upp och utvärderas i det systematiska kvalitetsarbetet. En möjlig tolkning är här att förskolornas omsorgsrelaterade arbete skulle kunna uppmärksammas även som förutsättning och process. Våra resultat pekar dock på att det snarast pågår en avgränsning mot omsorg som en resultatintriktad verksamhet, möjlig att bedöma. När omsorg transformeras till resultatintriktade aktiviteter händer något med ansvaret och med de förskollärare som ansvarar för aktiviteten. Från att tidigare ha tillskrivits egenskaper som kärleksfull och omhändertagande bidrar den resultatintriktade omsorgen till att förskollärare snarare blir fråntagna ansvaret och kan beskrivas som neutrala och instrumentella i sitt arbete när omsorgen lämnas över att bedömas av externa aktörer utanför förskolans profession.

I relation till förskolläraryrket menar vi att det är problematiskt att stora delar av förskollärares arbete är osynligt i dokumentationen av kvalitetsarbetet och det finns fog för en viss oro att förskollärares professionella kompetens gällande omsorg, precis som begreppet omsorg, kan komma att förflackas. När ett innehåll i en verksamhet sällan eller aldrig blir föremål för diskussion, utvärdering eller utveckling, och när de policykrav som ställs på detta innehåll är otydliga, menar vi att det påverkar utvecklingen av förskollärares professionella färdigheter, d v s förmågan att handla och agera inom ramen för sin kompetens. Den tendens till nedtygning av förskollärares omsorgsrelaterade arbete som uppmärksammas och problematiseras i tidigare forskning, tenderar därmed att förstärkas ytterligare i det mål- och resultatstyrningssystem som förskolan nu ingår i.

Referenser

- Ball S. J. (1999) What is policy? Texts trajectories and toolboxes. I J. Marshall and M. Peters (red.) *Education policy*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Ball, S. J.; Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactment in secondary schools*. London: Routledge.
- Davies, K. (1996). Önskingar och realiteter. Om flexibilitet, tyst kunskap och omsorgsrationalitet i barnomsorgen. Stockholm: Carlssons.
- Folke-Fichtelius, M. (2008): *Förskolans formande: statlig reglering 1944–2008*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Folke-Fichtelius, M. (2013). *Synliggörande och dokumentation i förskolan – statliga krav och förväntningar*. Paper presenterat på NERA Congress, Reykjavik 2013.
- Folke-Fichtelius, M & Lundahl, C. (2015) Förskolebarns lärande som mått på kvalitet – statliga krav på dokumentation i förskolan. I G. Åsén (red.) *Utvärdering & pedagogisk bedömning i förskolan*. Stockholm: Liber
- Gieryn, T. F. (1983) *Cultural boundaries of science: Credibility on the line*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Halldén, G. (2001) Inledning. I Omsorgsbegreppet i förskolan. Olika infallsvinklar på ett begrepp och dess relation till en verksamhet. Sid 1–7. Working papers on Childhood and the Study of Children 2001:1. Departement of Child Studies, Linköpings universitet, Sweden.
- Halldén, G. (2007) Omsorgsbegreppet och bilden av barnet. I Gunilla Halldén (red.) *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Sid 60–80. Stockholm: Carlsson.
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2001) Måltidssituationen på förskolan – ur ett omsorgs och lärandeperspektiv. I *Omsorgsbegreppet i förskolan. Olika infallsvinklar på ett begrepp och dess relation till en verksamhet*. Sid 37–51. Working papers on Childhood and the Study of Children 2001:1. Departement of Child Studies, Linköpings universitet, Sweden.
- Jordheim, H. (2003) Läsningens vetenskap: utkast till en ny filologi. Gråbo: Anthropolos.
- Jordheim, H. (2004) Inledning. I Reinhart Koselleck (översättning Joachim Retzlaff), *Erfarenhet, tid och historia: Om historiska tiders semantik*, s. 19. Göteborg: Daidalos.
- Koselleck, R. (2002) *The Practice of Conceptual History: Timing history, spacing concepts*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Koselleck, R. (2004). *Erfarenhet, tid och historia: om historiska tiders semantik*. Göteborg: Daidalos.
- Kurunmäki, J. (2005) Begreppshistoria. I G. Bergström & K. Boréus *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys*, s 181–217. Lund: Studentlitteratur.
- Lindgren, A-L., (2001) Begreppet omsorg i förskolans pedagogiska program – ett tentativt resonemang. I Omsorgsbegreppet i förskolan. Olika infallsvinklar på ett begrepp och dess relation till en verksamhet. Sid 21–29. *Working papers on Childhood and the Study of Children 2001:1*. Departement of Child Studies, Linköpings universitet, Sweden
- Läroplan för förskolan Lpfö 98. [Ny, rev. utg.] (2010). Stockholm: Skolverket.
- Löfdahl, A (2014). Förändrade relationer mellan lärare och föräldrar i förskolan – aspekter av en förändrad lärarprofession. *Pedagogisk forskning i Sverige* 19(4–5), sid 246–267.
- Löfdahl A., & Folke-Fichtelius, M (2015) Preschool's new suit: care in terms of learning and knowledge. *Early Years: An International Research Journal*, DOI:10.1080/09575146.2014.995600

- Löfdahl, A., & Pérez Prieto, H. (2009). Between Control and Resistance: Planning and Evaluation texts in the Swedish Pre-school. *Journal of Education Policy* 24(4), 393–408
- Löfgren H. (2014). Teachers' Work with Documentation in Preschool: Shaping a Profession in the Performing of Professional Identities. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2014.965791>
- Löfgren, H. (2015). Learning in preschool. Teachers' talk about their work with documentation in Swedish preschools. For publication on *Journal of Early Childhood Research*. DOI: 10.1177/1476718X15579745
- Löfgren, H. (kommande). A noisy silence about care: Swedish preschool teachers talk about documentation. Accepted for publication in *Early Years: An International Research Journal*.
- Nippert-Eng, Christena E. (1995) *Home and work: negotiating boundaries through every day life*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Noddings, N. 2002. *Starting at Home. Caring and Social Policy*. Berkley: University of California Press.
- Persson, S. (2010) Förskolans Janusansikte. I Bim Riddersporre & Sven Persson (red) *Utbildningsvetenskap för förskolan*. Sid 61–80. Stockholm: Natur & Kultur
- Prop.1997/98:6 *Förskoleklass och andra skollagsfrågor*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1997:157 Att erövra omvärlden. Förslag till läroplan för förskolan. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2010:800 *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen (2011) *Förskolans pedagogiska uppdrag*. Kvalitetsgranskning. Rapport 2011:10. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (2004) *Förskola i brytningstid*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2008) Tio år efter förskolereformen. Nationell utvärdering av förskolan. Rapport 318. 2008. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2013) Förskolan; Skolverkets allmänna råd med kommentarer. Stockholm: Skolverket.
- Socialstyrelsen (1987) Pedagogiskt program för förskolan. Allmänna råd från Socialstyrelsen 1987:3. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Vallberg Roth, A-C. & Månsson, A. (2008). Individuella utvecklingsplaner som uttryck för reglerad barndom: Likriktning med variation. *Pedagogisk forskning i Sverige*; 2, 2008, sid 81–102.

”Var blev ni av ljuva drömmar”? – om inkludering som utopi

*Claes Nilholm*¹

Inte alla vet att Eva Forsberg har en bakgrund som speciallärare och ett brinnande engagemang för elever som hamnar i svåra situationer under sin skoltid. Samtidigt har hennes forskning till stora delar handlat om läroplansteori (läroplansteoretiska analyser och utbildningsfilosofi (t.ex. Forsberg, 2014a, 2014b)). Jag ska i mitt bidrag försöka binda samman dessa till synes disparata aspekter genom att analysera idén om en inkluderande skola som lanserats inom ramen för en specialpedagogik som så att säga velat transformera sig själv. Mer specifikt vill jag resonera lite kring utbildningspolitiska ideal, inte minst vad gäller aspekter som legitimitet och forskarens ansvar, vilket jag menar ligger i linje med Evas egna forskningsintressen.

Efter en kortare introduktion av problemområdet, tänker jag beskriva hur idén om inkludering av några formulerats som en radikal idé för hur utbildning ska gestaltas, snarare än som ett recept för hur elever i olika typer av svårigheter ska undervisas, för att sedan följa vad som händer med idén när den provas mot den så kallade verkligheten. Avslutningsvis kommer jag tillbaka till frågor som handlar om utopiers legitimitet och forskarens ansvar.

Vad är problemet?

Inkludering kan ses som en lösning på ett problem och därför kan det vara på sin plats att något diskutera vilket problem inkludering är ett svar på. Historiskt sett har det varit svårare att passa in vissa barn i skolans verksamhet än andra. Annorlunda uttryck skulle man kunna säga att deltagandet i undervisningen grundats på en idé om normalitet. Den som inte passat in i denna normalitet har setts som avvikande i någon mening. Under skolhistorien har en mängd olika sätt att identifiera elever som bedömts avvika från normen utvecklats och olika sätt att möta deras behov har prövats. Exakt hur många elever det rört sig har varierat över tid.

Något förenklat kan man konstatera att det funnits två undervisningssystem, ett för de elever som bedömts som normala och ett för dem som be-

¹ Jag vill tacka Kerstin Göransson för hennes kommentarer på en tidigare version av denna artikel.

dömts som avvikande i någon mening. Vi har alltså ett normalsystem och ett specialsystem (Skrtic, 1991, 1995). Denna uppdelning karakteriserar alla västerländska skolsystem. De båda systemen kan vara mer eller mindre integrerade. Sverige har historiskt sett betraktats som ett land med en jämförelsevis starkt integrerad specialpedagogik (EADSNE, 2003) men är samtidigt ett av de få länder som har en särskild skolform för elever med utvecklingsstörning. Länder som Tyskland och Holland är exempel på starkt uppdelade system med en mängd specialskolor.

Idén om inkludering handlar om att föra de två systemen närmare varandra, ibland också om att skapa ett gemensamt utbildningssystem för alla elever. Inkludering är kanske mest känd i det svenska sammanhanget genom den så kallades Salamanca-deklarationen (1994) där ”inkludering” lyftes fram som ett ledord för det som traditionellt kallats specialundervisning och specialpedagogik (se också Vislie, 2003). I det här sammanhanget ska jag framför allt intressera mig för de mer radikala uttolkarna av inkluderingsbegreppet. Flera såg med inkludering en möjlighet inte bara att påverka situationen för elever i olika typer av svårigheter utan som en utmaning mot traditionell undervisning (se t.ex. Lipsky & Gartner, 1996, Skrtic, 1991, 1995). Mitt motiv för att intressera mig för just den radikala uttolkningen av inkluderingsbegreppet är till delar att det ligger nära min egen bild av hur utbildning bör gestaltas. Men framför allt tycker jag dessa radikala idéer väcker viktiga frågor om forskarens ansvar och den pedagogiska forskningens roll i relation till demokratiska processer. Ett ytterligare motiv är som nämnts att jag tror Eva Forsberg är intresserad av dessa infallsvinklar.

Drömmen om framtiden

Kerstin Göransson och jag (2014) urskilde i en forskningsöversikt fyra kvalitativt olika sätt att definiera inkludering. En av dessa definitioner var vad jag här kallar en radikal definition som utmärks av att begreppet inkludering omfattar alla elever och att skolan ska skapa gemenskaper (”communities”). I en genomgång av den forskning om inkludering som haft störst impact på forskarsamhället (Nilholm & Göransson, inskickad) fann vi flera forskare som mer eller mindre förespråkar detta (t.ex. Barton, 1997, Brantlinger, 1997, Slee, 2001). Definitionerna kan skilja sig åt och vara mer eller mindre elaborerade. Barton (1997) är en av dem som gett en utförlig beskrivning av vad radikal inkludering handlar om:

Inclusive education is about responding to diversity; it is about listening to unfamiliar voices, being open, empowering all members and about celebrating ‘difference’ in dignified ways. From this perspective, the goal is not to leave anyone out of school. Inclusive experience is about learning to live with one another. (p. 233f)

Barton menar vidare att hur inkludering definieras inte går att skilja från grundläggande politiska och ideologiska frågor. Språket är enligt Barton inte heller ett neutralt medel för att beskriva verkligheten utan inkludering handlar också om en kritik av specialundervisningens/specialpedagogikens språk. Vidare handlar inkludering enligt Barton inte bara om att skapa gemenskaper inom skolans ram utan inkludering handlar också om det omgivande samhället och dess relationer till skolan. Till skillnad från många andra knyter också Barton sitt resonemang om inkludering till en specifik form av demokrati, närmare bestämt deltagardemokrati.

I det nordiska sammanhanget är den kanske främste inkluderingsförespråkaren Peder Haug som i sin inflytelserika och mycket läsvärda skrift *Pedagogiskt dilemma – om specialundervisning* (1998) formulerar en vision som i stora delar påminner om Bartons (1997):

Inkluderande integrering betyder att undervisningen ska ske inom ramen för den klass där barnet är inskriven som elev. Argumentet för detta är först och främst knutet till en uppfattning om social rättvisa som lika rätt till deltagande utifrån kollektiva demokratiska värden. Man bedömer att det mest rättvisa och bästa för den enskilde eleven och för samhället är att alla, oberoende av förutsättningar, intressen och prestationsförmåga, deltar i samma samhällsgemenskap och får gemensam undervisning från unga år. Genom detta läggs en positiv grund för att dessa barn också som vuxna ska kunna fungera tillsammans i det vanliga samhällslivet. Stor vikt läggs vid social träning och på att utveckla gemenskapen... (Haug, 1998, s 23f).

Haug argumenterar för att inkluderande integrering innebär allas rätt till delaktighet i en gemenskap. Han menar vidare att skillnader mellan barnen ska ses som naturliga och att inget barn ska stigmatiseras eller stötas ut. På så sätt, menar Haug, blir skolan likvärdig och också att skillnaden mellan pedagogik och specialpedagogik upphävs. Lärare ska ha en generell och universell kompetens.

Vi ser att språkdräkten skiljer sig något åt och att Bartons resonemang är mer förankrade i en identitetspolitisk diskurs, medan Haug i högre grad knyter an till en välfärdsstatlig reformtradition. I det här sammanhanget är jag dock mer intresserad av likheterna; båda menar att inkludering har konsekvenser för hela skolans organisation och innebär skapandet av gemenskaper. Båda tar deltagardemokrati som utgångspunkt för sin argumentation och menar också att skillnaden mellan de två systemen, normalsystemet och specialsystemet, ska försvinna.

Vart tar drömmen vägen?

Det radikala drömmen om gemenskap ("community") är givetvis inte enbart någon specialpedagogisk angelägenhet utan har en lång tradition (t.ex. Dewey, 1916) och inflytelserika nutida förespråkare (t.ex. Lave & Wenger, 1991, Noddings, 1996). Men det är inom ramen för en kritik mot traditionell specialpedagogik/specialundervisning som gemenskap kommit att föras fram som en lösning på specialpedagogikens problem. Det finns dock ganska lite som pekar på att idén kommit att förankras i praktiken (se t.ex. Göransson, Nilholm & Karlsson, 2011). Hur ska man förstå det? Jag vill föreslå och kort diskutera fem förklaringar till att den radikala idén om inkludering inte fått fotfäste:

- Samhällsförändringar
- Brist på stöd i styrdokument
- Medikaliseringen av olikhet
- Brist på konsensus
- Brist på empiri

Samhällsförändringar

Nyliberala strömningar har lett till en marknadisering och decentralisering av utbildningssystemen (Englund, 1996). Samtidigt finns också en risk att dessa förändringar överdrivs då svensk skola fortfarande är hårt reglerad genom lagstiftning, styrdokument, inspektioner, allmänna råd och så vidare. En tendens som möjligen till delar kan ses som en konsekvens av nyliberala förändringar som jag tror haft stor betydelse vad gäller drömmen om gemenskaper är vad jag skulle vilja kalla individualiseringen av skolprojektet. Den innebär inte endast att individen ska välja skola utan också att det är individen som är den enhet som skolan så att säga arbetar mot. Det är individen som regleras med olika typer av individuella utvecklingsplaner, åtgärdsprogram och framförallt med betyg. I alla andra verksamheter i samhället läggs störst tonvikt vid det kollektiva utfallet, företaget måste ge vinst och fotbollslaget måste göra fler mål än motståndarna. Utan att göra anspråk på att göra en genomgång av alla samhällsförändringar som påverkat möjligheten att skapa gemenskaper i skolan vill jag ändå lyfta fram denna individfokusering som en betydelsefull faktor.

Styrdokument

Individualiseringen av skolprojektet avspeglas givetvis som antytts ovan i styrdokument. I skolans styrdokument uttrycks väldigt få idéer om vad gruppen gemensamt ska åstadkomma. Som bekant finns utbildningsväsendets målsättning formulerad i Skollagen kap 1 3§:

Utbildningen inom skolväsendet syftar till att barn och elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Utbildningen ska också förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på.

I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen.

Utbildningen syftar också till att i samarbete med hemmen främja barns och elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande individer och medborgare.

Det är givetvis en grannlaga uppgift att analysera vilka mål som förespråkas i styrdokumentet och prioriteringsordningen mellan dem eftersom styrdokumentet är motsägelsefulla och till delar oklara (se Nilholm, 2012). Men vi kan se att ett betydligt bredare uppdrag skisseras för skolan än det snävare kunskapsuppdrag som alltmer kommit att dominera debatten och förmodligen också forskningen om skolan. Men hur förenligt är detta bredare uppdrag med idén om inkludering? Som jag varit inne på tidigare har skolan väldigt lite att säga om det gemensamma. Däremot finns det ett starkt stöd för att alla elever har rätt till en bra skolsituation och att utbildningen ska hålla en god kvalitet. Men vad gäller platsen för utbildning medges flera undantag från ”inkludering” (förstått som placering): 1) specialskolor, 2) särskolan 3) resursskolor/särskilda undervisningsgrupper och 4) fristående skolor som är specialiserade på särskilt stöd.

Medikaliseringen av skillnad

Utan tvekan har ett neuropsykiatriskt paradig skördat stora framgångar under de senaste decennierna när det gäller att definiera barns och elevers svårigheter (Nilholm, 2012). Medikaliseringen lokaliserar ganska tydligt problemet till individen och miljön problematiseras sällan och då i andra hand. Trots att många företrädare för det neuropsykiatriska paradigmet kan förespråka en inkluderande utbildning finns det ändå en risk att det övergripande budskapet tar överhanden och att det växer fram en diskurs om ”de andra”. Vi kan också se en flora av böcker där särarten hos dessa barn och elever lyfts fram. Både Barton och Haug lyfter fram språket som en viktig del av inkludering och givetvis hotar framväxten av ett neuropsykiatriskt paradig deras utopier (närmast definitionsmässigt).

Brist på konsensus

I den tidigare nämnda kartläggningen och analysen av den forskning om inkludering som haft störst impact på den amerikanska respektive den europeiska forskningsarenan (Nilholm & Göransson, inskickad) talar vi om ”a field divided”. Det betyder något förenklat att vi fann att medan ett antal forskare mer eller mindre tydligt förespråkar att inkludering är en utmaning mot traditionell specialpedagogik vilken innebär att skolor i grunden bör förändras använde andra ordet inkludering för att beteckna *var* eleven får sin utbildning. Det är förstås en himmelsvid skillnad mellan dessa båda sätt att uppfatta inkludering. I det första fallet är skolan inkluderande endast om man lyckas skapa gemenskaper där elever utvecklas kunskapsmässigt och socialt, i det senare fallet handlar inkludering om att placera elever i vanliga klassrum. I det förra fallet är inkludering något gott, i det senare fallet blir det en empirisk fråga att undersöka om inkludering ger goda effekter eller inte. Det är inte bara så att man menar olika saker med ordet inkludering utan det handlar också om att man förespråkar olika typer av skolor. I den forskning där inkludering handlar om placering problematiseras väldigt sällan den helhet där elever i olika typer av svårigheter ska inkluderas.

Det finns alltså ingen konsensus i forskarsamhället vare sig när det gäller vad inkludering betyder eller vilken skola som är eftersträvansvärd för elever i svårigheter. Man kan urskilja positioner från de som i princip vill avskaffa all specialpedagogik till de som låter inkludering bli ett nytt namn för en väldigt traditionell specialpedagogik. Det har givetvis förekommit en hel del polemik mellan dessa positioner (t.ex. Fuchs & Fuchs, 1994, Kavale & Forness, 2000, Slee, 2001). Inte minst bygger de forskare som är kritiska mot traditionell specialpedagogik/specialundervisning sin argumentation i polemik mot mer traditionella forskare (se t.ex. Brantlinger, 1997). Och när det inom ramen för det forskarsamhälle som alltmer kommit att definiera sig självt i termer av ”inclusive education” föreligger sådana skillnader i hur inkludering tolkas är det inte förvånande att samma problem finns ute i samhället. Man menar olika saker med inkludering och vill olika saker med begreppet. Detta gör det förstås svårt att föra fram gemenskap/community som ideal, inte minst när skoldebatt och skolverklighet alltmer kommit att handla om resultat på PISA-mätningar och fokus på betyg.

Men det kanske är lite förenklat att peka på bristen på konsensus som ett hinder för genomförandet av inkluderande skolor? En sådan brist på konsensus borde man kanske kunnat förutse? Med tanke på hur utbildningsideal skiftat över tid (se t.ex. Burman, 2014) och hur dagens debatt om skolan speglar en mångfald av olika ideal är det inte konstigt att man inte kan uppnå konsensus om hur skolan bör gestaltas. Några som kanske bättre än andra pekat på de dilemman och svårigheter som är förknippade med försök att etablera en mer inkluderande skolpraktik är den engelske forskaren Alan Dyson och hans medarbetare (Clark, Dyson, Milward, 1998, Clark, Dyson,

Millward & Robson, 1999, Dyson, Howes & Roberts, 2002, Dyson & Millward, 2000). De visar hur idén om inkludering transformeras och även motarbetas när den möter skolverklighetens ”mikro-politik” (Ball, 1997). Det verkar kanske som om det som fattas är en teori om hur utopin ska uppnås? Eller åtminstone en teori för hur man närmar sig idealet. Här synes det som om det skulle behövas empiri som illustrerar hur utbildningsmiljöer kan bli mer inkluderande för elever i olika typer av svårigheter.

Brist på empiri

Mina kolleger i forskargruppen REDDI (Research in Educational Dilemmas, Democracy and Education) och jag har i ett antal forskningsöversikter kartlagt och analyserat olika aspekter av forskningen om specialpedagogik/inkludering (Göransson & Nilholm, 2014, Almkvist, Malmqvist & Nilholm 2015, Göransson & Nilholm, 2015, Nilholm & Göransson, 2015, Malmqvist och Nilholm, 2015 (i Skolverket, 2015, bilaga 4, Nilholm & Göransson, inskickat). Framför allt i USA finns en stor mängd effektforskning (Almkvist, Malmqvist & Nilholm, 2015, Malmqvist & Nilholm, 2015) som dock sällan refereras inom den forskning som mer direkt handlar om inkludering (Nilholm & Göransson, inskickad). Ett undantag här är givetvis forskning om huruvida ”inkludering” är effektivt eller inte (för översikter se Lindsay, 2007, Canadian Council on Learning, 2008). Denna senare forskning kan kort sammanfattas som att 1) det finns stora metodologiska problem inom området, 2) det är liten skillnad i utfallet för kunskaps- och sociala variabler när man jämför elever i svårigheter som varit ”inkluderade” med sådana som fått sin undervisning i andra grupperingar 3) Det finns lite kunskap om hur man ska ”inkludera” elever (Lindsay, 2007). Som läsaren kanske har uppmärksammat rör vi oss här inom ramen för en placeringsdefinition av inkludering.

Vad säger då forskningen om möjligheten att skapa gemenskaper (communities) av det slag som skisserats av till exempel av Barton (1997) och Haug (1998) ovan? I den tidigare nämnda forskningsöversikten av Göransson & Nilholm (2014) presenteras, utöver analysen av hur inkluderingsbegreppet används, också utfallet av en systematisk forskningsöversikt. Vi sökte studier som på ett metodologiskt hållbart sätt kunde visa på faktorer som gör en miljö mer inkluderande. Vi menade att en sådan studie måste kunna redovisa data för alla elever och separat för elever i svårigheter. Vi fann någon enstaka studie som uppnådde detta kriterium. Dock fann vi ingen studie som kunde visa hur graden av gemenskap (community) kan förbättras. Detta är något förvånande då Booth, som är en känd förespråkare för ett radikalt inkluderingsbegrepp, tillsammans med sina medarbetare utarbetat ett instrument, Index of inclusion, som gör anspråk på att mäta hur inkluderande en viss miljö är (Booth m fl, 2000). Detta instrument verkar dock inte användas inom forskningen för att undersöka huruvida miljöer blir mer inklu-

derande eller inte som ett resultat av någon/några åtgärd(er). När Ainscow, Booth & Dyson (2004) i ett stort forskningsprojekt strävar efter att skapa inkluderande praktiker blir det åter tydligt vilken enorm komplexitet som dessa ideal möter när de konfronteras med den så kallade verkligheten. Det är över huvud taget svårt att finna någon utvärdering av hur projektets strävan efter inkluderande praktiker föll ut (se kritik i Artiles m fl, 2006) och Index of Inclusion förefaller inte ha använts alls.

Det bör tilläggas att det inom ramen för en forskning som förespråkar skapandet av gemenskaper finns en väl utvecklad kritik av traditionell specialpedagogik (se exempelvis Brantlinger, 1997, för en översikt). En hel del svensk och nordisk forskning har också denna inriktning (se till exempel Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001). Det som saknas är alltså en metodologiskt hållbar forskning som kan visa vilka faktorer som bidrar till att skapa gemenskaper där alla elever är delaktiga pedagogiskt, socialt och demokratiskt.

Drömmen och ansvaret

Som jag nämnde tidigare är jag positiv till den radikala idén om inkludering. Inte bara för att innehållet tilltalar mig men också för att jag tycker om när forskare är explicita med vad de tycker att skolan ska uppnå. Betydelsen av att diskutera utbildningens mål har bland annat uppmärksamats av Gert Biesta (2009) i en artikel benämnd *Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education*. Som vanligt för Biesta en insiktsfull och, i ordets bästa bemärkelse, lärd diskussion om utbildningens syfte. Det som är slående är dock att Biesta inte någonstans i artikeln formulerar vad han tycker ska vara utbildningens syfte! Det är fullt möjligt att han är tydligare med detta i andra sammanhang men just benägenheten att utelämna denna fråga är snarare regel än undantag enligt min erfarenhet. Detta är desto mer anmärkningsvärt eftersom sådana pedagogiskt filosofiska frågor borde vara helt centrala inom forskning om skola och utbildning. Här saknar jag också en diskussion om forskarens roll i formulerandet av syftet med utbildningen. Någonstans finns alltid idén om den förment neutrale forskaren som inte tar ställning. Samtidigt finns det forskare som mer eller mindre explicit försöker argumentera för olika pedagogiska filosofier med stöd av idéhistoria, socialfilosofi och liknande. Det som kanske förvånar mig mest är att sådana diskussioner sällan relateras till det syfte för skolan som formulerats inom ramen för demokratiska processer. Inte heller Biesta (2009) diskuterar denna för mig så fundamentala aspekt av utbildningens syfte. Annorlunda uttryckt, för mig är frågan om skolans syfte underordnad frågan om hur vi ska bestämma vad som ska vara skolans syfte. Eftersom jag anser att vår demokrati är legitim så förefaller det mig som om

man ska ha väldigt starka argument för att förespråka ett annat syfte för utbildningen är vad som är överenskommet i demokratiska processer.

Det är således positivt att man med det radikala inkluderingsbegreppet tydliggör vad man tycker att skolan ska uppnå. Det som från min horisont är problematiskt är alltså frågan om vilken roll vi forskare ska ha vis-a-vis den utbildning som vi forskar om (se Nilholm, 2006, för en utförligare diskussion). Ska vi skapa ideal för hur skolan ska vara? Ska vi analysera utbildningsfilosofiska ideal och utbildningspolitik? Eller ska vi arbeta för att skolan ska nå de mål som det beslutats om inom ramen för våra demokratiska processer (se Carlsson & Nilholm, 2004)? Mitt svar på dessa grundläggande frågor är att vi ska göra alla dessa saker. Vad gäller den första frågan tycker jag dock det åligger oss att också kunna visa på vägar hur dessa mål ska kunna uppnås, annars riskerar vi att bara ständigt kritisera en skola som inte lever upp till våra ideal. Och om vi inte undersöker konsekvenserna av våra teorier, hur kan vi då veta att de kanske inte leder till motsatsen av det vi predikade? Det finns förstås en risk för att vi inte vet var vi hamnar om vi förespråkar ett ideal som till delar motarbetas av tidsandan och konkurrerande ideal, som har ett svagt stöd i styrdokumentet och som inte är underbyggt av empirisk forskning.

Personligen har jag alltmer kommit att inta en position av att det kanske inte är så intressant vad jag tycker skolan ska uppnå. Vad jag saknar när det gäller den radikala idén om inkludering är inte formuleringar av detta mål utan snarare en teori om hur detta mål ska vara möjligt att uppnå och också en diskussion om vari legitimiteten i målet ligger. För mig kommer alltså demokratifrågan före frågan om inkludering (Nilholm, 2006). Det innebär att frågor om vem som ska bestämma om vad inkludering ska betyda och hur inkludering ska gestaltas analytiskt föregår frågan om vad inkludering är.

”Var blev ni av ljuva drömmar” är som bekant en sång av Hans Alfredson och Tage Danielsson mest känd i Monica Zetterlunds fantastiska tolkning. Sången ska ses mot bakgrund av ett sextio- och sjuttiotal där drömmar om ett bättre samhälle tog stor plats (se Kokk m.fl. 2002). De personer som såsom vår jubilar är 60 år är på ett eller annat sätt präglade av denna tid. Kanske kan de erfarenheterna mana till en viss försiktighet vad gäller att omfatta ett utopiskt tänkande? Jag vet i och för sig att Eva alltid varit försiktig med den sortens tänkande. Vad jag också vet är att de frågor som diskuteras i denna artikel är sådant som intresserar Eva och som framöver kommer att diskuteras i vårt ständigt pågående samtal om vad utbildningen ska leda till och vem som ska bestämma över den. Vad säger du, Eva, är formfrågan analytiskt överordnad innehållsfrågan?

Behövs ett nytt ord?

Jag vill avsluta med en reflektion om språkets betydelse för vårt teoretiserande. Det innebär att jag kommer att föreslå ytterligare en faktor som kan förklara varför det varit svårt att etablera ett radikalt inkluderingsbegrepp. Just ordet inkludering kanske saknar något av den radikalitet en utmaning av traditioner bör ha? Som jag nämnt tidigare känner jag en sympati för de ideér som uttryckts med hjälp av ett radikalt inkluderingsbegrepp av bland annat Barton (1997) och Haug (1998). De ställer i blyxtbelysning vikten av att hela tiden reflektera över och diskutera vilken utbildning vi vill ha, inte minst vad gäller elever som hamnar i svårigheter i utbildningssystemet. Men inkludering är en spatial metafor som så fort den uttalas etablerar en gräns. Olika elever finns på olika sidor om gränsen och frågan blir lätt hur de som är utanför ska kunna föras in i det som redan är. Det innebär att själva ordet leder tankarna fel och det möter samma problem som sina föregångare ”integrering” och mainstreaming som alltmer kom att urvattnas. I en historisk situation när dessa begrepp i huvudsak kommit att beteckna plats lanserades inkludering för att beteckna något annat som skulle kunna påverka hur den vanliga undervisningen gestaltades. Frågor kan då ställas på nya sätt, det handlar inte om hur avvikande elever ska passa in utan hur en skola ska formas som tar sin utgångspunkt i att elever är olika.

Men frågan är som sagt om ordet inkludering var väl valt. Jag är personligen inte tillräckligt påverkad av den språkliga vändningen för att anse att allt är språk/diskurser, eller ens i huvudsak. Men språket är viktigt och formar utvecklingen precis som utvecklingen kan sägas locka fram språk. Orden fångar in det som redan verkar hända. Mot den bakgrunden skulle jag vilja föreslå ett annat uttryck för det som den här artikeln handlat om som jag hämtar från forskningen om funktionsnedsättningar: Design for all. Till skillnad från inkludering tar detta uttryck sin utgångspunkt i alla, i skolans sammanhang alltså alla elever. Kanske kan det utgöra grunden för en utmaning av stelbenta traditioner. Samtidigt finns också risken med att ett uttryck som Design for all alltför väl landar i en individfokusering. Design for all kan tolkas som att det bara handlar om individers situation och inte om organiseringen av utbildningen alls. På det sättet innehåller begrepp inkludering fortfarande en idé om en helhet, något som går utöver tillfredsställandet av de individuella behoven.

Eller vad tror du, Eva?

Referenser

- Almqvist, L. Malmqvist, J. & Nilholm, C. (2015). Vilka stödinsatser främjar uppfyllelse av kunskapsmål för elever i svårigheter? Delrapport från SKOLFORSK-projektet: Tre forskningsöversikter inom området specialpedagogik/inkludering. Stockholm: Vetenskapsrådet. https://publikationer.vr.se/wp-content/uploads/2015/04/VR1532Tre-forskningsoversikter_specialpedagogik-inkludering_web.pdf
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: a collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education* 8, 125–139.
- Artiles, A. J., Kozleski, E. B., Dorn, S., & Christensen, C. (2006). Learning in inclusive education research: re-mediating theory and methods with a transformative agenda. *Review of Research in Education*, 30, 65–108.
- Ball, S. (1997). The micro-politics of the school: Towards a theory of school organization. London: Routledge.
- Barton, L. (1997). Inclusive education: romantic, subversive or realistic? *International Journal of Inclusive Education*, 1, 231–242.
- Biesta, G. (2009) Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21 (1), 33–46.
- Booth, T., M. Ainscow, K. Black-Hawkins, M. Vaughan, and L. Shaw. 2000. *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Brantlinger, E. (1997). Using ideology: Cases of nonrecognition of the politics of research and practice in special education. *Review of Educational Research*, 67(4), 425–459.
- Burman, A. (2014). Pedagogikens idéhistoria. Uppfostringsidéer och bildningsideal under 2500 år. Lund: Studentlitteratur.
- Canadian Council On Learning. (2009). Does placement matter? Comparing the academic performance of students with special needs in inclusive and separate settings. Series: Lessons in Learning, March, 2009.
- Carlsson, R. & Nilholm, C. (2004) Demokrati och inkludering—en begreppsdiskussion. *Utbildning och Demokrati*, 13, 77–96.
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A., & Robson, S. (1999). Theories of inclusion, theories of schools: deconstructing and reconstructing the ‘inclusive school’. *British Educational Research Journal* 25, 157–177.
- Clark, C., Dyson, A. och Millward, A. (Utg.) 1998: Theorising: special education. Time to move on ? I C. Clark, A. Dyson och A. Millward, (utg.) *Theorising special education*. London: Routledge. (pp. 156–173)
- Dewey, J. 1916. Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education. 1966th ed. New York: Free Press.
- Dyson, A. och Millward, A. (2000). Schools and special needs – issues of innovation and inclusion. London: Sage.
- Dyson, A., Howes, A., & Roberts, B. (2002). A systematic review of school-level actions for promoting participation by all students. In Research Evidence in Education Library. London, England: EPPI-centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Liber. Skolverkets monografiserie.
- Englund, T. (red) 1996: *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS Förlag.

- Forsberg, E. (2014a). *Utbildningens bedömningskulturer i granskningens tidevarv*. *Utbildning och Demokrati*, 23(3): 53–76
- Forsberg, E. (2014b). *Styrningen av den obligatoriska skolan: mellan stabilitet och förändring*. I Ulf P Lundgren, Roger Säljö och Caroline Liberg (red.) *Lärande, skola, bildning* Stockholm: Natur och kultur.
- Fuchs, D. & Fuchs, L.S. (1994). Inclusive school movement and the radicalization of special educational reform. *Exceptional Children*, 60, 294–309.
- Göransson, K. & Nilholm, C. (2014) Conceptual Diversities and Empirical Shortcomings – A Critical Analysis of Research on Inclusive Education. *European Journal of Special Needs Education*, 29:3, 265–280.
- Göransson, K. & Nilholm, C. (2015) Delrapport från SKOLFORSK-projektet: Tre forskningsöversikter inom området specialpedagogik/inkludering. Stockholm: Vetenskapsrådet. https://publikationer.vr.se/wp-content/uploads/2015/04/VR1532Tre-forskningsooversikter_specialpedagogik-inkludering_web.pdf
- Kavale, K.A. & Forness, S.R. (2000). History, rhetoric, and reality: analysis of the inclusion debate. *Remedial and Special Education*, 21, 279–296.
- Kokk, E., Gustavsson, K. & Ljunggren, S-B. (2002) (red) *Var blev ni av, ljuva drömmar?* Göteborg: Ordfront.
- Lave, J., and E. Wenger. 1991. *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: University of Cambridge.
- Lindsay, Geoff. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 1–24.
- Narayan, S. 2011. “Seeking Transparency: The Production of an Inclusive Classroom Community.” *International Journal of Inclusive Education* 15 (9): 955–973.
- Nilholm, C. (2012). *Barn och elever i svårigheter – en pedagogisk utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm & Göransson (2015). Delrapport från SKOLFORSK-projektet: Tre forskningsöversikter inom området specialpedagogik/inkludering (ss. xx). Stockholm: Vetenskapsrådet. https://publikationer.vr.se/wp-content/uploads/2015/04/VR1532Tre-forskningsooversikter_specialpedagogik-inkludering_web.pdf
- Nilholm, C. & Göransson, K. (inskickad) *A field divided. Mapping and Analysis of Inclusion Research with High Impact in North America and Europe. Review of Research in Education*.
- Nilholm, C. 2006. Special education, inclusion and democracy. *European Journal of Special Needs Education* 21: 431–45.
- Noddings, N. 1996. “On Community.” *Educational Theory* 4: 245–267.
- Skrtic, T. 1991. *Behind Special Education: A Critical Analysis of Professional Culture and School Organization*. Denver, CO: Love Publishing.
- Skrtic, T. 1995. (ed) *Disability & Democracy: Reconstructing (Special) Education for Postmodernity*. New York: Teachers College Press.
- Slee, R. (2001). Social justice and the changing directions in educational research. *International Journal of Inclusive Education* 5, 167–177.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). 1994. *The Salamanca statement and framework for action. On special needs education*. Paris: UNESCO.
- Vislie, L. (2003) From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the Western European societies, *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17–35.

Meritocracy and Parentocracy – mutually exclusive or complementary?

Florian Waldow

Introduction

An important function of the education system is to allocate life chances to individuals (Goldthorpe, 1996; Yair, 2007). How this allocation process works and which effects it has on society and individuals is one of the classic research problematiqués of educational sociology (cf. Becker, 2011). Over the years, researchers have produced a wealth of empirical investigations of and theoretical approaches to this problematique.

Over the last 20 years, a proposition put forward by the British educational sociologist Phillip Brown in the *British Journal of Educational Sociology* in 1990 has attracted considerable interest.¹ According to Brown, meritocracy in education was replaced by an “ideology of parentocracy” in the United Kingdom and other Anglo-Saxon countries around 1990. Instead of the meritocratic principle, according to which life chances are to be allocated following individual merit, parents’ wishes and resources now play the main role. In the following discussion, this proposition was taken up by other researchers and also applied to other countries than the United Kingdom. 25 years after the publication of Brown’s article, *google scholar* reports that it has been quoted nearly 400 times in documents included in the google database (28.09.2015: 396 quotations). Brown developed his proposition with the Anglo-Saxon countries and especially the United Kingdom in mind; in the meantime, other authors have applied it to countries as diverse as France, Japan and China (cf. e.g. Darchy-Koechlin & van Zanten, 2005; Igarashi, 2012; Wu, 2012).

Thus, Brown’s “parentocracy”-proposition seems to have resonated a great deal with scholars studying the allocation of life chances through the education system. However, some of its elements merit a closer, critical look. Few observers of the education system would dispute that parents’ wishes and resources play an important role for how life chances are actually allocated to individuals. However, if one looks at the normative level, the

¹ Brown has modified his argument in an interview that appeared in 2010 in a French journal (Brown & Duru-Bellat, 2010). However, the version of his argument that created most impact remains the one of 1990.

picture changes: far from being replaced by an “ideology of parentocracy”, meritocracy is still the main legitimacy norm for the allocation of life chances and the prime justification for the existence of social inequality in Western democracies. The meritocratic ideal is still firmly in place. This chapter will argue that rather than the one replacing the other, meritocracy and parentocracy have been co-existing for a long time, the one on the level of legitimacy ideology, the other on the level of how the education system actually operates and interacts with society as a whole.

The tension between the normative level and the level of the education system’s actual operation is particularly obvious in elite institutions (in the sense of institutions producing social elites, such as British public schools). Using the case of Eton College as its main example, this chapter will study the tension between the normative level and the way in which admittance and financing actually operate. It will compare the manner in which Eton College presents itself to potential customers in its school brochures with the factors determining how pupils are admitted and how their attendance at these schools is financed. The chapter ends with a general discussion of the relationship of meritocracy and parentocracy. First, however, we need to clarify the central terms and main conceptual tools used by Brown and in this chapter.

Meritocracy and Parentocracy

“Meritocracy”

The term “meritocracy” goes back to the dystopian, satirical novel *The rise of the meritocracy, 1870–2033: An essay on education and equality*, published by the English educational sociologist Michael Young in 1958 (see also Aas, 2006). In this novel, Young portrays a fictitious future English society which is organised according to strict meritocratic principles. An individual’s social position is determined by his or her “merit”, which is defined as a combination of “intelligence and effort” (Young, 1958, 94). Through the course of the years, it becomes possible to determine an individual’s intelligence (as the immutable part of merit) more reliably and earlier and earlier in the life course. Thereby, a group of people that is proved to be highly intelligent is separated more and more distinctly from another group that is not. Through homogamy amongst the intelligent, a self-reproducing, elitist caste emerges that is sharply divided from the mass of the population.

A society organised along these principles may be just in the sense that life chances are allocated strictly according to merit, primarily following the distribution of intelligence amongst the population. However, at the same time, it produces a large mass of individuals whose chances of rising in the

social hierarchy are stifled from the start on a scientific-rational basis. At the end of the novel, the pent-up frustration of this mass, which does not even have a theoretical chance of entering the elite, leads to a revolutionary uprising in the course of which the narrator of the novel is killed.

Meritocracy was thus originally a term with negative connotations. In Young's novel, the strict application of meritocratic principles leads straight into a social dystopia. This is in stark contrast to how the term is used today. In contemporary political discussion, the term is usually used without these negative connotations (cf. Baez, 2006), a remarkable re-interpretation in light of the context in which it was coined.²

Ansgar Allen (2011) has pointed to the fact that the concept of meritocracy has changed since the times when Young's book was written. Young's definition "merit=ability plus effort" was formulated at a time when "ability" was primarily operationalised as intelligence. Intelligence in turn was seen as genetically predetermined and unchangeable over the life span. Also, at the time when the novel was written, concepts of the "planned society" and "social engineering" were much more prevalent than they are today. Social engineers often aimed at matching individual abilities and social and occupational roles (in the sense of the ideal of "right man at the right place", see Waldow, 2007). These concepts have largely vanished as guiding ideals of social and economic policy-making. Their place was more or less taken over by the idea that individuals and organisations are situated in a kind of market, in which there is competition between individuals, educational institutions and employers and in which individuals look for a place according to their abilities and aspirations. A perfect matching of ability and position in working life and society is no longer intended. Finally, Brown himself has pointed to the fact that the nation state is no longer the frame of reference for the meritocracy (cf. Brown & Tannock, 2009), which was still self-evident for Young.

Despite the changes that the concept of "meritocracy" has undergone, it is still a constitutive part of the "normative self-definition" of Western democratic societies (Solga, 2005, 23) in the sense that it is the prime legitimation for the allocation of life chances to individuals and the main justification of social inequality. Concrete conceptions of what constitutes merit and how it should be determined can vary considerably between societies (see Waldow, 2014; Zimdars, 2007, 14), but the "meritocratic minimum" shared by these societies is that individual merit should be decisive for the allocation of life chances, not ascriptive criteria such as ethnicity, social background or wealth. As merit is a latent variable, it needs to be operationalized in order to be used for the allocation of life chances. This is where education comes into

² Michael Young (2001) has harshly criticised Tony Blair's affirmative use of the term "meritocracy".

play, as educational certificates are the main “currency” (Deutsch, 1979, 393) in which merit is expressed.

Education-based meritocracy has been around for a long time. The meritocratic idea arose parallel to the decline of estate society as guiding principle of social reproduction. The educational historian Hartmut Titze (1996) sees the late 18th and early 19th centuries as the crucial periods for this transformation. According to Titze, by the late 19th century the ideological transition was complete: the advantages of “selection according to education” over the selection criteria of estate society were no longer even theoretically in doubt.

“Parentocracy”

According to Phillip Brown (1990), meritocracy, in turn, is at the moment being replaced by something new. Brown claims that the British education system³ is rapidly losing its meritocratic character and entering a new phase, which he calls the “third wave”. Similar processes are taking place in the education systems of other Anglo-Saxon countries such as the USA, Australia and New Zealand.

According to Brown, this “third wave” was preceded by two earlier waves of mass schooling: first, a period in the 19th and early 20th centuries in which “mass schooling for the working classes” was introduced (Brown, 1990, 65). During this phase, education was supposed to reinforce rather than to overcome existing social distinctions (Brown, 1990, 67). This first wave was followed by a second wave, meritocracy, in which merit was supposed to be responsible for the allocation of life chances. According to Brown, this wave began about 1944, i.e. with the passing of the Butler Act, which for the first time provided free secondary schooling for everyone (on the Butler Act see Jeffereys, 1984).

With the ideological sea change that took place in the late 1970s, the second, meritocratic wave started to be superseded according to Brown by a third, parentocratic wave. At the time he wrote his article (1990), this change was not yet complete according to Brown. In the parentocracy, “a child’s education is increasingly dependent upon the *wealth* and *wishes* of parents, rather than the *ability* and *effort* of pupils” (Brown, 1990, 66). This formulation echoes Michael Young’s definition of merit mentioned above (“merit=ability plus effort”). Brown explicitly characterises the parentocracy as an “ideology”, which implies that it does not just describe an actual property of how education systems work, but applies to the normative level.

According to Brown, parentocracy was victorious not due to parents’ pressure, but due to actions of the state. It was pushed through by a precari-

³ Brown (1990, 65) talks about “British education” and does not distinguish between England, Wales, Scotland and Northern Ireland.

ous coalition of traditional conservatives and market radicals. According to the conservatives, the comprehensivization reforms carried out by the Labour government in the 1960s had destroyed educational standards. According to the market radicals, marketization and privatization would lead to educational improvement for all. In the parentocracy, Local Authorities are largely stripped of their powers and parents can freely choose a school for their children on a market. Schools are to receive incentives to keep “customers” (i.e. pupils); on the other hand, they can be closed if customers fail to show up (“survival by results”). A precondition for an educational market of this type to work is a rigorous test regime which provides parents with the knowledge they need to make informed choices.

With parentocracy, the state gives up the goal of equality of opportunity; this goal is replaced by the goal of freedom of choice. This shift is justified by the radically libertarian argument that the safeguarding of equality of opportunity through the state constitutes an infringement of individual liberty. In addition, the shift from equality of opportunity safeguarded by the state to individual free choice has the advantage that the state can no longer be held responsible for educational problems, since parents have freedom of choice and are responsible for the consequences of the choices they make.

Parentocracy in this sense is not coterminous with a return to estate society in relation to the allocation of life chances. However, one parallel between estate society and parentocracy is that ascriptive criteria rather than merit are to play a major role again in the allocation of life chances: in estate society, birth is decisive for the allocation of life chances, in the parentocracy, it is mainly wealth.

Meritocracy and Parentocracy Are on Different Levels

However, the large amount of evidence showing how important parents’ wishes and resources are when it comes to the life chances of their offspring is no proof that meritocracy as a guiding normative ideal has weakened. Parentocracy has not superseded meritocracy; rather, meritocracy and parentocracy operate on different levels that are only loosely coupled, in some ways conflicting with each other, in other ways complementing each other. Discussing the relationship of meritocracy and parentocracy using the conceptual vocabulary provided by neoinstitutionalist organizational analysis may make this clear. In order to do this, the basic neoinstitutionalist concepts of “formal structure” and “loose coupling” need to be introduced.

Formal Structure and Loose Coupling

According to Meyer and Rowan (1977), organizations need to be perceived as legitimate by their environment in order to survive. Organizations can gain legitimacy through providing a certain service for their environment.

Particularly if this service is difficult to define or measure, an additional type of legitimacy production can become more important than actually providing the service. Conforming to certain “myths” structuring an organization’s institutional environment can also generate legitimacy. These “myths” are “institutionalized rules” or “prescriptions” (Meyer & Rowan, 1977, 343–344) that according to Francisco Ramirez (2012, 7) can be described as “symbolic accounts that tell us who we are”. To the individual, these myths tend to be perceived as unalterable. Important myths that structure modern society are “progress”, “justice” or “scientificity” (on the latter see Drori, Meyer, Ramirez, & Schofer, 2003). For example, a hospital is considered legitimate by its environment (and thereby eligible for financing by the health insurance system) by *treating* patients in a certain way that conforms to the myth of scientificity, not through *healing* them (which one would assume is the real service the hospital performs for its environment). Just like the hospital’s institutional environment, the institutional environment of the education system is heavily structured by myths. Among these is the meritocratic myth.

Neoinstitutionalist organizational theory distinguishes between an organisation’s formal structure, which an organisation presents to its environment and with the help of which it legitimates itself, and the organisation’s actual mode of operation (Brunsson, 1989; Meyer & Rowan, 1977). There can be significant differences and tensions between these two; they are only “loosely coupled” (Meyer & Rowan, 1977). If the tensions between formal structure and actual mode of operation become too obvious, they can threaten the organisation’s legitimacy. The tensions can be disguised or neutralised in various ways, however (for examples see below).

The conceptual tools presented in this section shall now be applied to an empirical case in order to make the relationship between meritocracy and parentocracy clearer. The problem of meritocratic selection is particularly salient in the elite sector of the education system (i.e. in the sector of the education system that produces social elites), as the life and occupational chances distributed here tend to be particularly coveted. Their allocation is under particular legitimacy pressure. It is particularly interesting to juxtapose the formal structure and actual mode of operation of providers of formal education in this sector. The ways in which these schools, universities etc. present their formal structure should provide information on which institutionalized myths are particularly strong in their institutional environment. Thus, they should provide clues for answering the question of whether the meritocratic ideal has been supplanted by an “ideology of parentocracy” or not. The empirical case discussed here is Eton College, an institution of elite education *par excellence*.

Eton College: Formal Structure and Actual Mode of Operation

Eton College as part of the independent school sector

The proportion of pupils attending the independent sector of the English school system is at about 6 per cent and has remained surprisingly constant over the last 40 years (cf. Office for National Statistics, 2010, 29–30). The independent sector is quite diverse and does not only comprise elite schools. However, some independent schools play an extremely important role for elite reproduction in England, especially the old public schools belonging to the so-called “Clarendon Nine” (Walford, 1990, 1). Eton College heads this group more or less unchallenged and thus stands at the pinnacle of the English hierarchy of independent schools. Eton has about 1,250 pupils between 13 and 18 years of age, all male.

Many parts of the British elite are dominated by alumni of independent schools (Hartmann, 2008; Milburn, 2012). In 2008, more than three quarters of all CEOs of the largest 100 British companies had attended one of the 27 most respected public schools, eleven of them Eton (Hartmann, 2008, 119–120). Before the cabinet reshuffle in autumn 2012 four members of David Cameron’s cabinet were Old Etonians, including the Prime Minister himself. More than half of the cabinet members had attended independent schools (Burn-Murdoch, 2012). This strong dominance of former independent school pupils and especially Old Etonians in politics also extends to other sectors of the elite, such as the church, the military and the media (Hartmann, 2007).

Eton violates the meritocratic norm in several ways: First, Eton is an all-boys school. Second, inherited privilege seems to play a role for school choice and admittance. According to the school, about 40 per cent of the newly admitted pupils have a family connection to Old Etonians, i.e. alumni of the school (Eton College, 2012c). Third, the financial burden of sending a son to Eton College is considerable. In 2014, school fees were set at 34,434 pounds per year (Eton College, 2014). This is more than the average yearly pay of a British wage earner (2013: 27,000 pounds before tax [Office for National Statistics, 2013]). However, it has to be taken into account that not all pupils pay the full fee (see below).

Thus, concerning the actual mode of recruiting pupils, Eton College seems to operate in an extremely parentocratic way; inherited and financial privilege seem to go hand in hand. How does this relate to the way the school presents itself to the outside world?

How Eton College presents itself to the outside world

One way in which Eton College presents itself to the outside world, especially to prospective pupils and their parents, is through school brochures, which are available in printed form from the school and which today can also be downloaded from the internet. For the purposes of this chapter, the brochures available in the archive of Eton College were subjected to a qualitative content analysis (Mayring, 2008). As admissions of pupils and financing of attendance are crucial from the perspective of the meritocracy-parentocracy problematique, the guiding questions for the analysis were how the brochures present Eton's admissions policy and the available scholarships and bursaries and how they are awarded.

The earliest brochure available in the school's archive, which appears to be the first one produced by the school, dates from May 1959. The introduction of school brochures as such can perhaps be interpreted as an indication that the clientele of the school was widening at this time, making more formalised instruments of information necessary. At a time when Eton was mostly attended by pupils possessing a family connection to Old Etonians (which, as was mentioned above, even today is true for 40 per cent of the pupils attending Eton), a school brochure may have seemed less necessary.

From 1959 to the present day, the school brochure was revised over and over again and its contents extended. On a general level, it can be said that the discourse of the brochures became more and more meritocratic over time in relation to how the admission and selection procedures and the awarding of scholarships are portrayed. This can be interpreted as a sign that pressure to present the school as following meritocratic principles has increased over time.

Since the foundation of the school in the late Middle Ages (see Card, 2001), Eton has awarded scholarships to particularly able pupils (see below). It is striking that in the course of the time period analysed here, Eton increasingly established scholarships for a clientele that through its social background was not predestined for attending public school. The "scholarship ladder" offered by Eton starts on the level of preparatory school (i.e. fee-paying private schools preparing for independent school). The brochure for 1973/1974 mentions the "Junior Scholarships" for the first time (on this category of scholarship see also Card, 1994). Not only did these scholarships support boys attending Eton, but also the preparatory schooling leading up to Eton. The brochure for the school year 1988/1989 mentions the "Sixth-Form-Scholarships" for the first time. These are supposed to enable particularly able pupils from the state school sector to attend the Sixth Form at Eton. The most recent addition in this category of scholarships are the "New Foundation Scholarships", which were first mentioned in the brochure for the school year of 2007/2008. These are aimed at "academic high-flyers with all-round qualities" (Eton College, 2012b, 3). Their target group are pupils

who have not been to a private preparatory school and whose families cannot afford Eton's school fees.

When it comes to admission/selection procedures, we encounter a similar picture to the awarding of scholarships. Before 1990, parents registered their son long before he had reached the age of 13 (often straight after birth) with a housemaster. Provided they passed the Common Entrance Examination, pupils would join that house on entering Eton. Around 1990 this was replaced by an interview and test-based admission procedure. The brochure for the school year of 2004/2005 remarks in this context: "An old system which allowed registration at birth has been replaced by a process of universal assessment." According to the brochure, a particularist admission system based on personal relations was replaced by a rational, universalist procedure. Later brochures underline that special educational needs such as dyslexia are being taken into consideration in the admission process. The brochure for the school year of 2012/2013 has the following to say about the admission procedure:

Eton recruits a diverse intake of about 260 talented boys each year from a very wide range of schools nationwide and overseas. Eton is academically selective [...]. Eton's aim is to encourage applications from candidates with as diverse a range of backgrounds as possible and is committed to equal treatment of candidates regardless of their race, ethnicity, religion, sexual orientation, other protected characteristics or social backgrounds (Eton College, 2012b, 2).

In later sections, the brochure points again to the different forms of financial support that are available.

Parts of the quote read as if they had been directly transferred from the Equality Act passed in 2010 (e.g. speaking of "protected characteristics"), an act that in its very first section stipulates that public authorities in exercising their functions must "have due regard to the desirability of exercising them in a way that is designed to reduce the inequalities of outcome which result from socio-economic disadvantage" (Great Britain, 2010, s1,1,1).

Stressing that "Eton is academically selective" and that pupils come to Eton from a "very wide range of schools" are supposed to underline that the privilege of an Eton education can be neither bought nor inherited and that Eton pupils may constitute an elite, but an elite based on merit, i.e. an elite that is compatible with the meritocratic myth. In an interview with the journalist Nick Fraser (2006, 42), Sir Eric Anderson, Provost and former headmaster of Eton, sketches out the vision of a "merit-based, snobbery-free Eton utopia". According to Anderson, the pupils of the school are to represent a cross-section of society. The interviewer, an Old Etonian himself and very favourably inclined towards the school, comments drily that up to now, Eton at best provided a cross section through the British upper class.

In its school brochures and through other channels Eton thus presents itself as a stronghold of meritocracy. This tendency, as it is reflected in Eton's school brochures, has become stronger in the course of the post-war era, particularly from the mid-1970s on, i.e. exactly at the time when according to Brown an "ideology of parentocracy" began replacing meritocracy. The brochures also envision a future in which Eton is getting more and more meritocratic (see e.g. Eton College, 2012a).

The meritocratic rhetoric in Eton's school brochures can be seen as a way of handling the tensions and inconsistencies between the school's "formal structure" and actual mode of operating, i.e. the requirements made by the meritocratic myth on the one hand and the school's actual mode of admitting pupils and how the vast majority of them finance school attendance on the other. It is a well-known fact in organisational sociology that stressing certain traits of an organisation's formal structure can compensate for the organisation not conforming to these aspects when it comes to the organisation's actual operations (Brunsson, 1989). In this light, meritocratic rhetoric on the level of formal structure thus can partly compensate parentocratic tendencies in how the school, its admissions system and financing operate. Another strategy for reconciling inconsistencies between formal structure and the actual way an organisation is operating is by pointing to a "better future" that the organisation is actively working towards (Brunsson, 1989, 172–173), a strategy also employed by the school brochures.

Meritocracy – just an ideological smokescreen?

In the light of what has just been discussed, it may seem that the meritocratic rhetoric of Eton's school brochures merely serves the function of an ideological smokescreen to camouflage the school's actual parentocratic mode of admitting pupils and financing its operation. However, this would be too simple a view. At least, it is not the whole story.

Firstly, the meritocratic rhetoric of the school brochures is not necessarily the result of a conscious, deliberate conspiracy. Pierre Bourdieu (2002 [1986], 290) has warned against a "naively Machiavellian view" when it comes to interpreting the function of seemingly charitable conduct (i.e. conduct that appears not to serve the self-interest of a certain social group or class) as a mere strategy of "class appeasement", since "the most sincerely disinterested acts may be those best corresponding to objective interest". Thus, the actors involved do not necessarily attempt to consciously hide their "real" motives (e.g. preserving the advantages and privileges of their social class), but may be truly aiming at making their school more meritocratic when introducing scholarships bursaries etc. (see also below), even if this may in actual fact serve to conceal the continued parentocratic mode of operation.

Secondly, “loose coupling” of formal structure and actual mode of operation is not coterminous with “no coupling at all” between the two. Formal structure can and does have an influence on how an organization operates, even if this influence tends to be indirect and distorted. Thus, in some public schools there seem to be attempts to genuinely make admission and financing more meritocratic. For instance, Eton College actively works towards collecting money to enhance its endowment so 70 boys can receive full fee remission and 25 per cent of boys at the school are financially assisted (Eton College, 2013, 6), aiming at making attendance of the school possible for a wider social clientele. In earlier announcements, even more ambitious aims concerning the widening of bursary schemes were stated (cf. Leach, 2008).

Incidentally, Eton’s introduction of scholarships for able pupils who would not be able to afford the school fees without a bursary is a return to the school’s original purpose. Originally, the school was supposed to enable 70 “poor scholars” to receive a free education. Only in the second half of the 19th century were the public schools – including Eton College – “privatised” and their system of financing based on fees (Shrosbree, 1988). To this day, 70 pupils receive the status of a “King’s Scholar” or “Colleger” on the basis of an examination; this is connected to a reduction of the school fees by 10 per cent and a means-tested bursary if needed. In the school brochure on Sixth Form Scholarships, the school makes this connection to its tradition explicit, i.e. Eton College underlines the fact that the school has always provided support for the able, but needy.

Other prestigious independent schools such as St. Paul’s School in London have instigated even more radical measures than Eton College, redirecting money that used to be used for scholarships to assist with fees and aiming to become completely needs-blind in its admissions policy over the course of 25 years starting in 2006 (when this plan was first announced, the news made it onto the *Times*’s front page as the main headline [see Frean, Miles, & Rumbelow, 2006]). In its “Visions for the future”-document, which is available on the school’s website, the school discusses this under the heading “Create a Meritocracy” (St. Paul’s School, no year). Other independent schools, such as Dulwich College, are running similar schemes (Boone, 2007; Frean et al., 2006). The Sutton Trust, a charity whose motto is “improving social mobility through education” (Sutton Trust, no year), runs the so-called “Open Access”-programme. This programme aims to make entrance into the country’s 100 leading independent day schools exclusively merit-based with the aid of public money (Sutton Trust, 2012).

Making attendance to public schools needs-blind costs a lot of money. There are different ways of raising this money. Dulwich College, for example, supplements its drive to go needs-blind with the revenue generated by the creation of international satellite campuses (Boone, 2007). However, another very significant source of funds for schemes such as the one pursued by Eton or St. Paul’s is donations. In this context, a prime target group are

the school's alumni. The alumni often send their children to the school they themselves attended; it was mentioned above that about 40 percent of the pupils attending Eton College have a family connection to an Old Etonian. Thus, exaggerating only slightly, it could be said that the alumni of these schools are asked to donate money that will make it more difficult for their children to secure admission to these schools by widening the clientele that can seek entrance. Making schools needs-blind does not just increase the chances of attendance for a group of potential pupils that formerly was underprivileged (i.e., bright children from poor families), but also *decreases* the chance of admission for a formerly privileged group that could more or less buy their way into the school (provided they passed the Common Entrance Examination). This is a much more explosive matter, especially as the formerly privileged group (or rather, their parents) are supposed to (partly) pay for the change in the form of donations.

This defies explanation in a crude materialist way in the sense of families safeguarding direct reproduction of their social privileges. If meritocracy was nothing but an ideological smokescreen with no effect on how schools and admissions actually operate, schools would not take real steps to make entry needs-blind. Also, donating money to one's old school can be seen as a way of safeguarding the value of one's education retrospectively. Elites still seem to have to legitimate themselves as being selected on the basis of merit. The symbolic value of having attended a particular public school probably also increases in retrospect if the school appears as the producer of an elite based on merit, not merely on social class. This can provide an incentive for alumni to donate money that is supposed to make their former school more meritocratic.

Thus, the meritocratic ideal does seem to have some effect on the actual operation of schools and the way they interact with their environment. Whether this leads to any changes in the way social privilege is passed on through education that affect a larger group of people is a different matter, however. So far, there is no reason to get overly excited about the progress of meritocracy in public schooling. The impact of initiatives like those mentioned above on the system as a whole should not be overestimated: The Sutton Trust itself estimates that if its "Open Access"-scheme was implemented full-scale (i.e. if 100 independent day schools would participate), it would affect less than one per cent of current day school pupils (Sutton Trust, 2012, 23). So, despite the fact that admission to some schools may become more meritocratic through the scheme, it would not change anything in how life chances are allocated to the majority of pupils and how social advantage is reproduced inter-generationally. In addition, the number of independent schools that are actually keen on implementing needs-blind admission is not overwhelming. Possibly, it is the schools at the top of the status pyramid, such as Eton College, that feel the pressure most to legiti-

mate themselves by demonstrating that their existence is not in conflict with the meritocratic myth.

Conclusions

Whether the education system as a whole has come to operate in a more or less meritocratic way over the last few decades and – related to this question – whether the education system’s parentocratic traits have grown stronger or weaker is not easy to answer (cf. Goldthorpe, 2013). It is also unclear whether the myth of meritocracy will survive in the long run and what might replace it (cf. Souto - Otero, 2010). It seems obvious that the rise of the market as a mechanism of resource allocation, favoured by many even in areas where it formerly did not play a major role, has changed the conditions under which the myth of meritocracy exists and operates, as Brown and Tannock (2009) have rightly noted.

However, that does not mean that the meritocratic myth is a thing of the past. Meritocracy is still firmly institutionalised as a “normative self-definition” of Western democratic societies. There are no indications that it has been replaced by an “ideology of parentocracy” in the sense of a system in which wishes and wealth of parents – rather than merit, however defined – are *supposed* to determine pupils’ life chances, neither in England nor in other Western democratic societies.

Brown uses the term “meritocracy” to denote a particular period of time, namely the period between the passing of the Butler Act in 1944, which made secondary schooling in Britain universally accessible, and the ideological sea change of the late 1970s, epitomised by the educational reforms of the Thatcher administration. Reserving the term “meritocracy” for this period on the one hand underestimates to which degree the meritocratic myth is still alive today, as was shown above. On the other hand, using the term “meritocracy” to denote this particular period of time also obscures the degree to which the British system of education and British society actually operated along parentocratic lines even during the period of time identified by Brown as the heyday of meritocracy. It can be shown empirically that many sectors of the British elite were even more strongly dominated by the alumni of independent schools and especially Old Etonians than they are today (cf. Hartmann, 2007, 116–119). When it comes to the role of public schools in reproducing the British elite, the most interesting point is perhaps not changes between the different “waves” described by Brown, but the strong continuity between them.

Parents’ wishes and wealth and other aspects of a child’s social background have played an important role in how life chances are allocated for a long time. In traditional estate society, following in one’s parents’ footsteps socially and occupationally was the standard and largely unquestioned mod-

el. Since the end of estate society and the rise of the meritocratic myth, simply passing one's social advantages on to the next generation has not been as easy as before. Now, to a significant extent parents have to funnel their ambitions through the education system, taking the detour via schools and other educational institutions when passing on social advantages to their children (Baker & LeTendre, 2005, chap. 3). Thus, it seems to be more apposite to see parentocracy not as an ideology that has *replaced* meritocracy, but as a permanent *companion* to meritocracy on the level of how the education system actually operates and interacts with society as a whole.

In this paper, the relationship of meritocracy and parentocracy was treated with the analytical toolbox of sociological neo-institutionalism, situating meritocracy primarily on the level of formal structure and parentocracy on the level of how the education system actually operates and allocates life chances. This helps to avoid two traps: On the one hand, the social reality of the allocation of life chances does not appear crypto-idealistically as an imperfect realisation of the idea of meritocracy. On the other hand, the meritocratic ideal does not just appear in a naïvely materialistic way as mere ideology in the Marxist sense, i.e. as superstructure that conceals the real power relations, although this is surely *part* of the story. However, merely pointing to the fact that formal structure and actual mode of operation are only loosely coupled is not entirely satisfying either; rather, the exact nature of the interplay of formal structure and actual mode of operation has to be specified through empirical examinations of concrete situations, such as the one sketched here.

References

- Aas, G. H. (2006). *Likhet uten solidaritet? Idéhistoriske studier av karakterer i utdanning og meritokrati* [Equality without solidarity? Studies in the history of ideas of grades in education and meritocracy]. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för idéhistoria och vetenskapsteori.
- Allen, A. (2011). Michael Young's The rise of the meritocracy: A philosophical critique. *British Journal of Educational Studies*, 1–16.
- Baez, B. (2006). Merit and difference. *Teachers College Record*, 108(6), 996–1016.
- Baker, D. P., & LeTendre, G. K. (2005). *National differences, global similarities: World culture and the future of schooling*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- Becker, R. (Ed.) (2011). *Lehrbuch der Bildungssoziologie* [Textbook of the sociology of education] (2nd ed.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Boone, J. (2007, January 29). Dulwich College spin-off bid to cut fees. *Financial Times*. Retrieved from www.ft.com/cms/s/0/ce32410e-af3c-11db-a446-0000779e2340.html – axzz38Io5NHqz (accessed 22 August 2014).
- Bourdieu, P. (2002 [1986]). The forms of capital. In N. W. Biggart (Ed.), *Readings in economic sociology* (pp. 280–291). Oxford: Blackwell.

- Brown, P. (1990). The 'third wave': Education and the ideology of parentocracy. *British Journal of Sociology of Education*, 11(1), 65–85. Retrieved from www.jstor.org/stable/1392913
- Brown, P., & Duru-Bellat, M. (2010). La méritocratie scolaire [Meritocracy in schools]. *Sociologie*, 1(1), 161–175.
- Brown, P., & Tannock, S. (2009). Education, meritocracy and the global war for talent. *Journal of Education Policy*, 24(4), 377–392.
- Brunsson, N. (1989). The organization of hypocrisy: Talk, decisions, and actions in organizations. Chichester: Wiley.
- Burn-Murdoch, J. (2012, September 4). the guardian – Datablog: How does Cameron's reshuffle change the composition of the cabinet? Retrieved from www.guardian.co.uk/news/datablog/2012/sep/04/cabinet-reshuffle-coalition-cameron-data (accessed 22 April 2013).
- Card, T. (1994). Eton renewed: A history from 1860 to the present day. London: John Murray.
- Card, T. (2001). Eton established: A history from 1440 to 1860. London: John Murray.
- Darchy-Koechlin, B., & van Zanten, A. (2005). Introduction: La formation des élites [Introduction: The formation of elites]. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 39, 19–23.
- Deutsch, M. (1979). Education and distributive justice – some reflections on grading systems. *American Psychologist*, 34(5), 391–401.
- Drori, G. S., Meyer, J. W., Ramirez, F. O., & Schofer, E. (2003). *Science in the modern world polity: Institutionalization and globalization*. Stanford: Stanford University Press.
- Eton College. (2012a). Entry to Eton: Registration, selection and house placement. Retrieved from www.etoncollege.com/Registration.aspx
- Eton College. (2012b). *Eton College admissions information 2012/13*. Windsor: Eton College.
- Eton College. (2012c). Old Etonian Association. Retrieved from www.etoncollege.com/theoea.aspx
- Eton College. (2013). *Report and financial statements for the year ended 31 August 2013*. Retrieved from Eton: [www.etoncollege.com/userfiles/files/StatutoryAccountsTo31Aug2013\(1\).pdf](http://www.etoncollege.com/userfiles/files/StatutoryAccountsTo31Aug2013(1).pdf) (accessed 28 August 2014).
- Eton College. (2014). Fees & Bursaries. Retrieved from www.etoncollege.com/CurrentFees.aspx (accessed 28 August 2014).
- Fraser, N. (2006). *The importance of being Eton*. London: Short.
- Frean, A., Miles, A., & Rumbelow, H. (2006, October 21). Free places at private schools for the bright but poor. *The Times*.
- Goldthorpe, J. H. (1996). Problems of "meritocracy". In R. Erikson & J. O. Jonsson (Eds.), *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective* (pp. 255–287). Boulder, Colo.: Westview Press.
- Goldthorpe, J. H. (2013). Understanding—and misunderstanding—social mobility in Britain: The entry of the economists, the confusion of politicians and the limits of educational policy. *Journal of Social Policy*, 42(3), 431–450.
- Great Britain. (2010). *Equality Act 2010*. London: HMSO.
- Hartmann, M. (2007). *Eliten und Macht in Europa: Ein internationaler Vergleich* [Elites and power in Europe: An international comparison]. Frankfurt am Main: Campus.
- Hartmann, M. (2008). *Elitesozologie: Eine Einführung* [The sociology of elites: An introduction] (2nd ed.). Frankfurt a. Main: Campus.

- Igarashi, H. (2012). Review of Yuki Mochizuki, *Gendai nihon no Shiritsu shogakko juken Parentocracy ni motozuku Kyoikusenbatsu no Genjo*, Tokio: Gakujutsu Shuppankai, 2011 *Social Science Japan Journal*, 15(2), 310–313.
- Jeffereys, K. (1984). RA Butler, The Board of Education and the 1944 Education Act. *History*, 69(227), 415–431.
- Leach, B. (2008, November 30). Eton aims to remove financial barriers for pupils. *Daily Telegraph*.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* [Qualitative content analysis: Basic principles and techniques] (10th ed.). Weinheim: Beltz.
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340–363.
- Milburn, A. (2012). University challenge: How higher education can advance social mobility: A progress report by the Independent Reviewer on Social Mobility and Child Poverty. Retrieved from www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/80188/Higher-Education.pdf (accessed 25 November 2013).
- Office for National Statistics. (2010). *Social Trends 40*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Office for National Statistics. (2013, December 12). Statistical Bulletin – Annual survey of hours and earnings, 2013 provisional results. Retrieved from www.ons.gov.uk/ons/dcp171778_335027.pdf (accessed 28 August 2014).
- Ramirez, F. O. (2012). The world society perspective: Concepts, assumptions, and strategies. *Comparative Education*, 48(4), 423–439.
- Shrosbree, C. (1988). *Public schools and private education: The Clarendon Commission 1861–64 and the Public Schools Acts*. Manchester: Manchester University Press.
- Solga, H. (2005). Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen [Meritocracy – the modern legitimation of unequal educational opportunities]. In P. A. Berger & H. Kahlert (Eds.), *Institutionalisierte Ungleichheiten: Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* [Institutionalised inequalities: How the education system prevents opportunities] (pp. 19–38). Weinheim: Juventa.
- Souto-Otero, M. (2010). Education, meritocracy and redistribution. *Journal of Education Policy*, 25(3), 397–413.
- St. Paul's School. (no year). Vision for the future. Retrieved from www.stpaulsschool.org.uk/resource.aspx?id=151065 (accessed 28 July 2014).
- Sutton Trust. (2012). *Open Access: Democratising entry to independent day schools*. Retrieved from London: www.suttontrust.com/news/publications/open-access-democratising-entry-to-independent-day-schools/
- Sutton Trust. (no year). The Sutton Trust: Improving social mobility through education. Retrieved from www.suttontrust.com/home/ (accessed 22 August 2014).
- Titze, H. (1996). Von der natürlichen Auslese zur Bildungsselektion 1780–1980 [From natural selection to educational selection 1780–1980]. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42(3), 389–406.
- Waldow, F. (2007). *Ökonomische Strukturzyklen und internationale Diskurskonjunkturen: Zur Entwicklung der schwedischen Bildungsprogrammatisierung, 1930–2000* [The politics of education, economy and international educational trends in Sweden 1930–2000]. Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Waldow, F. (2014). Conceptions of justice in the examination systems of England, Germany and Sweden: A look at safeguards of fair procedure and possibilities of appeal. *Comparative Education Review*, 58(2), 322–343.
- Walford, G. (1990). *Privatisation and privilege in education*. London: Routledge.
- Wu, X. (2012). School choice with Chinese characteristics. *Comparative Education*, 48(3), 347–366.
- Yair, G. (2007). Meritocracy. In G. Ritzer (Ed.), *The Blackwell encyclopedia of sociology* (Vol. 6, pp. 2954–2958). Oxford: Blackwell.
- Young, M. (1958). The rise of the meritocracy, 1870–2033: An essay on education and equality. London: Thames & Hudson.
- Young, M. (2001, June 29). Down with meritocracy: The man who coined the word four decades ago wishes Tony Blair would stop using it. *The Guardian*.
- Zimdars, A. (2007). Challenges to meritocracy? A study of the social mechanisms in student selection and attainment at the University of Oxford. (PhD-thesis), University of Oxford.

Development and Autonomy: On the relation between teachers' continuing professional development and autonomy

Wieland Wermke

Introduction

In this chapter I want to present considerations about teachers' continuing professional development (CPD) and how it is related to the autonomy teachers have in their profession in different national contexts. These thoughts relate to my PhD thesis developed in several discussions with Eva Forsberg. This chapter aims to honour her as a very inspiring and influential person to my academic work.

One aspect of teachers' CPD that is rather underexposed is the question of the impact of the context as Guskey already writes in 1995 and as it is echoed again in Bolam & McMahon (2004). Instead CPD is often treated as a phenomenon that is universal for all teachers in the world. The character of the field of research on teachers' CPD as being fragmented in a plethora of often highly context-related individual studies could not contribute to a further conceptualisation of the impact of the context on CPD yet (*ibid.*). Mostly it is only stated that studies in different national contexts often produce the same results which is seen as prove that there exist universal principles [Sprinthall et. al., already in (1996), as example: Avalos' review on teachers' CPD from (2011) in *Teaching and Teacher Education*]. Consequently, models for successful school and teacher improvement are imported and exported as they were common goods from developed to the developing countries, whereas the respective status can be seen at the league tables of international large scale studies (Steiner-Khamsi, 2010). When such models do not work out, then often teachers' hostility against reform and change is blamed. This chapter tries to tackle this situation by considering guiding mechanisms that have impact on teachers' CPD in different national contexts. The idea is to investigate crucial aspects of the teaching profession and then examining their impact on teachers' CPD. Such an approach might contribute to an understanding of different CPD habits of teachers in different national contexts. In this chapter I focus on one very crucial aspect of the profession: *Teacher autonomy*. What teachers are allowed to do in their practice is highly context related. By comparing the professional development of teachers in

Germany and Sweden as an example of teaching professions having different kind of autonomy, I will argue for theoretical considerations – though on a very explorative level – on how particular teacher context related autonomy relates to their continuing professional development. The chapter starts with the presentation of my understanding of teacher autonomy as a multi-dimensional phenomenon. Then shortly Germany and Sweden are presented regarding their specific teacher autonomy. In the third part German and Swedish teachers' perceptions on CPD are discussed as they appeared in my PhD studies. In the last part both sections are combined in the earlier mentioned aim of this chapter. That is a theoretical framework on the relation of teachers' CPD to teacher autonomy.

Conceptualising teacher autonomy

The teaching profession, in particular, is marked by its dependency on or complementary relationship to an organisation: the school (Pfadenhauer & Brosziewski, 2008). Teachers' work takes place mainly between their pedagogical classroom work and the expectations and constraints of local and national authorities. Consequently, teachers have to balance pedagogical practice with organisational constraints dictated by others. Here, teachers need a *certain scope of action* which they can use by applying own rules and regulation. They react to pedagogical problems in the classroom and balance these against their function of stabilising and developing society by the transfer of appropriate knowledge to pupils. The framing of teachers' work through the organisation of the school (system) and the handling of the contradictions in this configuration becomes an integral part of the teaching profession (Luhmann, 2002). Being a teacher therefore involves a constant trade-off. In my understanding, the scope that teachers have for dealing with this trade-off constitutes their autonomy. The scope of action is indeed built not on total freedom but on the capacity – provided by self-determined rules and regulations as well as resources – of the profession to handle the issues in an appropriate way. From the governance perspective, this means the opportunities teachers have to gain, maintain and control crucial aspects of their profession in relation to state governance. This conditions teachers' actions. Moreover, a focus on governance regimes does not imply that the individual teachers in the individual schools act precisely in the manner intended by the regime of governance. It is simply assumed that they must relate to this given frame. Finally, autonomy does not mean simply freedom, but rather “the quality or state of being self-governing”. More specifically, autonomy is “the capacity of an agent to determine its own actions through independent choice within a system of principles and laws to which the agent is dedicated” (Ballou, 1998, p.105). Consequently, an autonomous

profession does indeed have rules, but the scope for shaping, maintaining and controlling those rules is elaborated in relation to state governance.

Two dimensions of the teacher autonomy

Recent research forward the analytical value of the dual or multi-dimensionality of teacher autonomy. Fredriksson (2010) proposes a vertical/horizontal distinction, describing the relation between teachers and institutions of state governance, and investigating teacher practice – or what teachers report as being appropriate practice. He shows that, for Swedish upper secondary teachers, increasing vertical and decreasing horizontal autonomy result in the fragmentation of the profession into different forms of professional identities. Frostenson (2012) suggests three dimensions of autonomy: a *professional dimension* which regards autonomy as characteristic of teachers as a professional group, a *faculty or staff dimension* which emphasizes the autonomy of a school organisation, including the principal and the whole teaching staff, and finally an *individual dimension*, which refers to autonomy that the individual teacher possesses. All dimensions can differ and must therefore be discussed separately. This is a useful and sophisticated distinction that also renders visible the fragmentation of the Swedish teaching profession. This model also covers the complicated relations in an individual school. Schools are understood as complicated social systems in which multiple actors, i.e. not only teachers, operate in different roles, and in which one's autonomy may foster or inhibit the autonomy of others. Increased local autonomy, or school autonomy does not automatically equip teachers with increased autonomy (Salokangas, 2013).

Here I put forward a two-dimensional conception that can be adjusted to the issue of teacher autonomy as governance phenomenon in public mass education. This understanding has been developed in three works [(Wermke, 2013; Wermke & Forsberg, 2016; Wermke & Höstfält, 2014)] in which we argue that there is an *institutional dimension of autonomy*, as it refers to the professional body of teachers, equipped by the state with legal rights and duties. This dimension corresponds to Frostenson's dimension of "professional autonomy". Secondly, we argue for a *service dimension* of teacher autonomy. Service comprises both the individual teacher practice in the classroom and also the practice of the school. It indicates simply the practical dimension of the profession – the contact with the client – and it incorporates the issue of school autonomy. However, as we did with the governance perspective, we look here at the rights and duties the individual teacher is equipped with by the state.

In other words, both the teaching profession as an institution and the professionals in their provision of service can be provided with a certain scope of action. I will refer here to the described dimensions as *service autonomy* and *institutional autonomy*. The distinction is analytical in nature, enabling

us to understand the differences between the relation of the state to its professional body of teachers and the relations of the individual teachers to the state and its professional colleagues, both in terms of rights and duties.

Restricted or extended service and institutional teacher autonomy

This chapter is restricted to the description of a governance perspective and focuses on opportunities for teacher autonomy. The teaching profession may, in the same context, have extended service autonomy and constrained institutional autonomy. This configuration can be reversed, or both dimensions can be either constrained or unconstrained, depending on the context. It then becomes necessary to distinguish between different qualities of autonomy, as I propose. In other words the teaching profession can be described as having either *extended* or *restricted* autonomy. Both restricted and extended autonomy are defined as two extremes on a continuum.

Extended or restricted service or institutional autonomy can be related to two forms of school governance, by 1) input or 2) outcome control (Hopmann, 2003; Recum, 2006). Alternative 1 means regulating the input of schooling and leaving the responsibility for defining and evaluating learning outcomes to a professional body of teachers in a regulated frame of schooling (*input control*). 2) means defining desired learning outcomes and the production of valid instruments for reliable measurement of their achievement by pupils (*outcome control*).

In the first type, in an input-controlled governance regime, teachers are supposed to gain competence in evaluating and handling all the associated risks through a state-regulated teacher education, and the state also regulates schooling through strictly earmarked resource allocation. Here, teachers are supposed to evaluate pupils' performances autonomously against curricular goals. Evaluation of teachers' work mostly occurs within peer groups in the schools, which means within the profession. Teachers in such peer groups use professional reasoning to legitimate their work. Consequently, a given society has to trust teachers and their judgements (Hopmann, Brinek, & Retzl, 2007). In decentralized and outcome-controlled conditions, the second type of school governance, teachers are expected to evaluate pupils' performances in terms of an apparently well-defined problem definition (Hopmann, 2003). On the one hand, professionals outside the schools, such as scientific and administrative, formulate criteria and targets that learners are expected to meet with the help of teachers. However, since the input is less controlled, there are now diversified possibilities to achieve the goals formulated by others.

Furthermore, the two different regimes of governance are modes of reducing complexity in a mass schooling system. This is important for enabling

the maintenance and control of equity in a meritocratic school system. The different ways in which the state reduces complexity affects teacher autonomy, standardizing the input into the school system, or standardizing the outcome to make it comparable, built on certain relational logics (Wermke 2013). The question is how standardization can be achieved by the state in relation to teacher autonomy: this leads to a distinction between responsibility and accountability. Governance by input control builds on professional responsibility, and governance by outcome control on the accountability of the profession to others. Both responsibility and accountability express a kind of control of the profession and constrain autonomy in different ways.

Responsibility draws on the regulation by peers of whether or not teachers meet appropriate standards. The control is internal. These practices are established in a code of ethics, describing how a good teacher ought to be (Sabbagh, 2009), and are also displayed in a professional culture (Schein, 2005). Code and culture are often implicit (Terhart, 2008), but they exist and demonstrate teachers' self-governance by the capacity to define their own standards. As mentioned above, here complexity reduction for the society is built on trust, trust in a teaching profession that regulates itself in some way, which means standards that allow them to deal with the risks they are expected to handle. Accountability means the attempt to reduce the complexity of schooling by defining it in terms of particular standards, but not by defining the teaching profession itself.

However, the transaction costs in an outcome-controlled accountability system increase, because the system of determining whether the standards of learning are successful or effective becomes more complex. Legitimacy concerns efficient achievement of the external standards, but the standards have to be formulated, made measurable and agreed upon. Moreover, the number of stakeholders in the system increases because there is more than one way to achieve a standard. This increased complexity is, in the "responsibility" alternative, absorbed by a trusted teaching profession. However, the latter cannot be controlled in the same way (Wermke 2013).

In table 1 I relate the considerations on school governance and standardization to different dimensions of autonomy, institution and service, in restricted or extended quality, from a governance perspective.

	The profession as an institution	The profession in service
Restricted autonomy	<ul style="list-style-type: none"> - National regulated standards and measurement (product evaluation) - Accountability - Legitimation through external standard achievement - External control of achievement of goals and results <p style="text-align: right;">(outcome control)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Regulated application of resources, content of schooling and instruction, and teacher education <p style="text-align: right;">(input control)</p>
Extended autonomy	<ul style="list-style-type: none"> - Professional sovereignty in defining standards of schooling - Responsibility - Legitimation through professional reasoning in a peer group - Internal control and standardization through collegiality (professional culture/code of ethics) <p style="text-align: right;">(input control)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Free choice over content of instruction, application of resources, and, teacher education when it suits the desired outcome <p style="text-align: right;">(outcome control)</p>

Table 1: Extended/restricted institutional and service autonomy

As discussed, service is concerned with the practical dimension of the teaching profession, referring to what happens in schools and classrooms in direct relation to colleagues and pupils. The institutional dimension considers teachers as a professional group and focuses on their relation to other stakeholders in a school system. With reference to the teaching profession as an institution, I pay attention to definition and regulation of standards, accountability versus responsibility and finally legitimation and control. When it comes to the teaching profession in service, the focus is on regulation as opposed to freedom of choice over resources, content of schooling and instruction, and teacher education.

The *institutional autonomy* of the teaching profession is *restricted* in school systems that draw on outcome control, since other agents/professionals decide on what appropriate knowledge is and how it must be evaluated. Efficiency is thus the foundation of accountability. It describes the teaching profession's relation to the state and society (Svensson, 2008). However, in such configurations the individual teacher enjoys *extended autonomy* in constructing his or her *service*, in terms of freedom of choice of content and methods as well as the means of teacher education. Indeed, the individual decisions must follow the rationale of efficiency in the achievement of goals and results.

Input controlling school systems are characterized by a teaching profession with *extended institutional autonomy*. The teaching profession itself defines standards. Teachers legitimate and motivate their actions through professional reasoning. The profession, by teacher educators, peers and prin-

cipals, contributes on the other hand to a regulation of the members' standardization. Consequently, the autonomous profession, as an institution, builds its status on the constraining of teachers' service autonomy. Teachers are controlled by their peers through "collegiality" (Svensson, 2008). As described earlier, this comprises a "code of ethics", and a "professional culture", which means attitudes and experiences related to appropriate practice. The code of ethics is the foundation of the responsibility that describes the teaching profession's relation to the state and society (Hoyle, 2008; Svensson, 2008). These are required to establish trust in the teaching profession and in predictability of its members. It must be noted that, even in this case, teachers also act in accordance with efficiency standards, defined by the profession as an institution. However, in such regimes the *service autonomy* is *restricted*. This means state regulation of the application of resources – for example by the earmarking of funding and distribution of teachers to schools – and also of the content of schooling as well as teacher education.

Two cases of teacher autonomy: The teaching professions in Germany and Sweden

Germany

The Federal Republic of Germany is made up of 16 *Bundesländer* (federal states), including five in the former German Democratic Republic (East Germany). Each Land has its own constitution and government, and responsibility for education essentially falls on the Bundesland. This results in some differences between the Länder, but the overall structure remains similar because of harmonization, primarily through the work and decisions of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs. Today, trends and reforms almost always encompass the whole country (Cortina et al. 2003).

Teachers have autonomy in assessing and grading pupils' performances. Teacher assessment practices are formed in collaboration with colleagues (Terhart 2008). Pupils' learning is evaluated in comparison with peers in their own school. Two contextual explanations for this can be put forward. Firstly, the educational system has been determined by a Humboldtian *Bildungs*-thought, which, simply put, is based on an educational idea that pupils should be encouraged to be reflective members of a common culture (Diederich and Tenorth 1997). "Every individual's *Bildung* is highly idiosyncratic. Thus, it is very difficult to formulate universal 'standards', and there is no yardstick for rational, 'objective' measurement" (Spranger, in Lundahl & Waldow 2009, 372). That is why standards-based testing of pupils' performances was not used in Germany for a long time. Moreover, teachers also enjoyed a high degree of pedagogical freedom in the class-

room: through a licensed system of curricula in schools with professional freedom to translate state-regulated content into the pedagogical practice of the classroom (*Lehrfreiheit*) (Hopmann 1999). This system has been stable since the time of the Prussian school reform. Secondly, after living through two totalitarian regimes, this scope of action was enhanced for West German teachers. This freedom was also expressed in loose relations between policy makers, universities and politicians.

This rather autonomous teaching profession emerged in a school system characterised primarily by centralisation of resources. On the state level, ministries of education regulate curricula, funding, teacher training, employment of teachers, and allocation of resources to certain schools. Teachers are thought to be capable of making a valid assessment of the learning processes of pupils in line with state curricula. This “trust” (Hopmann 2006) in teachers has been grounded in an exhaustive teacher education, based mainly on academic content knowledge in the subjects in the first part of an educational degree and on pedagogical and didactical education in teacher courses in the second part (Blömeke 2004). There have been many reform endeavors in recent years in several states, often related to large scale tests and New public management (see Wermke 2013). However, the teaching profession as such has been changed in that amount, as the amount and ambitions of reforms would imply. Teachers are still tenured civil servants. Although such reforms are intended to promote the results of schools through competition, results of standard testing are not public and there is no market-regulated school system where the schools receive resources based on the number of pupils enrolled. In addition, the reforms are keenly debated and it can be seen that a teaching profession, in terms of a new public management ideology, apparently does not work well for German civil service teachers (Terhart, 2011).

Regarding the autonomy model elaborated, the German teaching profession can consequently be characterised by restricted service autonomy and extended institutional autonomy.

Sweden

From 1990 until today, Sweden has implemented a series of educational reforms. Taken together, they have affected the structure, distribution, and content of student education, teacher education, and above all the governing, control and evaluation of education. On one level, the changes can be described in terms of decentralisation and democratization, while on another they have been characterised in terms of centralisation and de-professionalization. A prominent feature of the reforms was a shift in governance from the state level to the municipal level, and from detailed regulation to goal and result steering. This is accompanied by an increased focus on output and products at the expense of input and processes. There has been a major shift

towards the marketisation of the school system. Today, many pupils, especially in upper secondary school, attend private schools which are paid for through a voucher system (Forsberg & Lundgren 2009).

Sweden has a tradition of close co-operation between policy-makers, education researchers and central bureaucrats in order to legitimate school governance and school reform through scientific research (the “iron triangle”) (Rosengren and Öhngren 1997). This, like the idea of constructing educational goals towards the actual requirements of society and the economy (Telhaug, Mediås, and Aasen 2006), is part of a social engineering perspective on both education and change. As before, curricular objectives stress democracy and equity as well as a complex view of knowledge. In the 1990s, teachers were expected to act as curriculum makers, deciding, together with their colleagues and pupils, what and how to teach. At the same time, the municipalities, directors of private schools, and teachers were held accountable for pupils’ performances and school results. In this way, responsibility and blame shifted from the state to stakeholders. Changes in governance also emphasised a need to increase the control and evaluation of outcomes (Klette & Carlgren 2008).

When results from both national and international tests pointed to declines in performance, the state introduced a number of new measures, including diagnostic instruments, earlier and more frequent use of grading and inter/national tests, inspections and school development support (Forsberg & Nordzell 2009). Again, curricula were changed – in line with the Swedish tradition – to prescribe what content to teach. In addition, criteria for specific grades in each subject were developed. More recently, inter/national tests, assessment, grading and inspection have been promoted as instruments for mapping the quality of the school system, to identify areas of improvement, and as devices for developing education practices (author 2011). Overall, teachers are expected to react to external pressure rather than to act as curriculum makers. Together, these measures standardised content and the perspective on knowledge, and reduced teachers’ scope for action and their autonomy as professionals (Englund, Forsberg & Sundberg 2011). Teacher education in Sweden is certainly changing. The tradition of putting pedagogical knowledge ahead of academic content has been somewhat altered, and knowledge of assessment and evaluation are now being emphasised, the latter partly as a consequence of gaps identified in present teacher training courses.

Regarding the autonomy model elaborated, the Swedish teaching profession can be characterised by restricted service autonomy and extended institutional autonomy in particular after the reforms of the 1990’s. However, today Swedish teachers are jeopardized to be restricted in both service and institutional autonomy.

German and Swedish teachers' continuing professional development

Here I present the most significant results of a research project, which draws on questionnaire study of 700 teachers in Sweden and Germany (Forsberg & Wermke, 2012; Wermke, 2011, 2012).

Teachers have certain attitudes towards sources of knowledge and they act as agents in their CPD. They choose certain offers and reject others. They also decide to undertake certain forms of learning: either alone or in courses, with colleagues or other persons. CPD cultures differ in several aspects significantly in Sweden and Germany. Regarding continuing professional development, it does matter whether a teacher is German or Swedish. The learning of German teachers takes place more often in isolated settings and short-term courses. Swedish teachers are more group-oriented and attend university courses for longer periods. Some knowledge sources for teachers' CPD in the school system have a great influence on teachers. In both countries, teachers rely mostly on their colleagues. These results of the project are aligned to the findings of other studies, in particular regarding the CPD cultures of teachers in Germany.

Regarding other actors within the CPD context, however, highly significant differences exist. Swedish teachers are much more open to other sources. Teachers put more trust in institutions like the National Agency for Education and the universities. In Germany, these relationships can be described as rather lacking. German teachers only trust their colleagues and those sources that are close to them, which might generate a more conservative attitude towards the acceptance of research and reform. Furthermore, a producer-customer relationship in CPD apparently generates a climate among teachers that is more receptive to ideas from outside the school. This can be seen both for the relationship of the actors in the Swedish market-regulated CPD landscape and for the relationships between textbook publishers and teachers in Germany.

Regarding school governance, German teachers can be described as more autonomous. The impact of national curriculum tests and open, competence-based curricula is much higher in Sweden. Here, teachers wish to be guided much more in their CPD. Deficiencies in basic teacher education and needs for continuing professional development are not related to each other for German teachers.

Moreover, trustworthiness of a certain source of knowledge is a highly relevant predictor of a knowledge source's importance to teachers in Sweden and in Germany, however, the strength of trustworthiness as predictor differs from source to source. In particular, trustworthiness is crucial to the importance of universities for teachers' CPD. The same is true for the importance of institutions of school governance (NAE/Senat Dept.) as a source of knowledge. The established relations for textbook publishers and teacher

unions and associations are strong, but weaker than for school governance and universities. For the importance of the colleagues for teachers' CPD trustworthiness obviously is only one among other important predictors.

In particular, for German teachers, trustworthiness of a source of knowledge is a stronger predictor than it is for their Swedish colleagues. Although trustworthiness does indeed play a significant role for Swedish teachers, the importance of a source of knowledge is obviously dependent on other factors that cannot be explained by the models presented here. The explanatory value of the analyses is thus increased. The findings lead to the conclusion that national context has great influence. German teachers demonstrate a need to trust a knowledge source more if they consider it important to their CPD. This is true for each tested source of knowledge. Even though trustworthiness of a source still has a relevant and significant effect on Swedish teachers' CPD compared with their German colleagues, for them there is not the same need for trustworthiness of a source.

Teacher autonomy and development: A theoretical framework

Governance of the teaching profession through	
extended institutional autonomy/restricted service autonomy (Germany)	extended service autonomy/restricted institutional autonomy (Sweden)
<p>Teachers develop for themselves, following the traditional cultures of the profession. This might accelerate the isolation that is already characteristic for the profession.</p> <p>Gap to agents in the CPD marketplace who cannot legitimate themselves as teaching professionals.</p> <p>Profession's CPD is rather conservative</p>	<p>Greater responsibility for the teacher in service, therefore more cooperation in service, also in their CPD.</p> <p>More opportunities to react to occurring necessities for development in service.</p> <p>Greater receptiveness towards a wider range of opportunities to develop.</p> <p>Greater receptiveness towards knowledge that is not produced by the profession itself.</p> <p>Teachers judge state institutions and universities as very important for their work. This might also, along with insecurity, be due to a jeopardised profession and to the heavy load of own responsibility.</p>
<p>When the autonomy of the profession is challenged, the profession can free up strength to defend the profession's borders. There is a greater effort in CPD and in a renewal of professional structures and explicitness of professional knowledge of teachers.</p> <p>The profession might work as a shelter for change, "grey area autonomy" (Heinrich, 2007), because it protects from inappropriate expectations from elsewhere and fosters renewal of the profession's conditions</p>	<p>The profession as institution cannot protect the individual teacher. Other professionals, such as administrative professionals take over the planning of CPD.</p> <p>In order to achieve necessary results and goals with schools, principals and superintendents govern teachers' CPD.</p> <p>CPD might be an instrument for tightening the control of professionals formerly with extended autonomy.</p>

Table 2: Teacher autonomy and CPD

This chapter aims to develop further conceptualisations of teachers' continuing professional development. In particular, the national specific teacher autonomy and its impact is the focus. It is argued here that autonomy as it is attributed to teachers by state governance could be described in terms of different qualities and quantities in time and space, and its conditions – in Archer's (1995) terms – different agents' interactions in the shape and function of the teaching profession, including the issue of autonomy. CPD is seen as a means of interaction that elaborates or reproduces existing structures also in terms of teacher autonomy. Here, I will present some hypotheses which reason systematically on the relation between nation-specific teacher autonomy and teacher CPD. These are summarised in Table 2. The focus is on varying forms of governance by autonomy and CPD cultures likely to prevail in such contexts. These hypotheses might then be tested in other na-

tional contexts with the same conditioning structures for teachers' work in terms of autonomy. We see two types of governance, the left column displays the German teaching profession, the right column displays the Swedish case.

If the teaching profession is characterised by extended institutional autonomy then CPD is influenced by professional cultures which teachers share. The teaching profession is responsible to state and society for performing its duties in the best possible way. Colleagues and principals, i.e. peers in the profession, monitor whether the individual teachers' practice and development fulfil this responsibility regarding the dominant culture. Teachers who do not follow this are stigmatised as bad teachers. A source's trustworthiness becomes an important factor when teachers judge appropriate knowledge for their development. An extended institutional autonomy is apparently characterised as a gap to stakeholders in the CPD marketplace that are not teaching professionals. This might make the profession more conservative and also contribute to its isolation. On the other hand, in times of reform, when the autonomy of the profession is challenged, an institutionally autonomous profession is free to defend the profession's status and borders. This can result in greater efforts in CPD and in a renewal of professional structures and explicitness of professional knowledge of teachers.

If the teaching profession is characterised by extended service autonomy, but restricted institutional autonomy, then this has other implications for teachers' CPD. Teachers have more opportunities to develop. The teachers in service might have more opportunities to react to their real necessities for development. Furthermore, teachers work more together. However, if such a system is regulated through accountability either by the state using national curriculum tests or by the marketplace, in which schools are selected on performance, then teachers' service autonomy is at risk of becoming restricted. Visible efficiency becomes the guiding principle and CPD has to be subordinated to its logic. An autonomous profession as an institution cannot protect the individual teacher. Other professionals, such as administrative or scientific professionals take over the planning of teachers' development. One characteristic of such situations is the detachment of principals from the teaching profession and their relegation to an administrative role. In order to achieve the necessary goals and results for their schools, principals as well as superintendents govern teachers' CPD. Even in a CPD marketplace with a plethora of opportunities, the agents within it are not the teachers themselves, but administrative professionals such as principals and superintendents. It is also argued that a teaching profession with restricted institutional autonomy is more receptive towards knowledge that is not produced by the profession itself. Teachers therefore assess state institutions and universities as much more important to their work. This might be a sign of progressivism, or it might be, alongside insecurity, due to a lack of institutional borders. This leads also to a situation in which trust in and trustworthiness of

sources of knowledge are not equally important for teachers' CPD. Other sources are not questioned to the same extent. Relations to external experts are apparently seen as natural. The teaching profession as an institution is the key to understanding teachers' CPD. The institution frames teachers' service. Extended institutional autonomy might represent a better tradeoff for teachers in the long run, even if the extended service autonomy provided theoretically many more opportunities to work and develop. The former might protect them more from intervention by other professionals, and enable a kind of "grey area autonomy" (Heinrich 2007) even when the price was simply restricted opportunities to pursue development.

Furthermore, the theoretical conceptualisation considered the relation of a context-dependent two-dimensional autonomy that teachers have in practice – being conditional structures – and teachers' continuing professional development – expressing a possible agency. However, the design for measuring teachers' CPD through their perceptions is highly exploratory. The aim was therefore not a comprehensive description of both cases, but an investigation of the analytical value of the relation between autonomy and teachers' CPD in order to describe and analyse the influence of the national context on CPD. Moreover, this interest also limits the explanatory value of my considerations for the impact of smaller contexts such as the individual school or municipality. Interesting differences between national cases have emerged and been analysed in terms of different forms of teacher autonomy. I welcome possible criticisms concerning my hypotheses' strength and would like to call for more research that proves and develops the causative power behind teachers' CPD.

References

- Archer, M. (1995). *Realist social theory: the morphogenetic approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10–20.
- Ballou, K. (1998). A concept analysis of autonomy. *Journal of Professional Nursing*, 14(2), 102–110.
- Bolam, R., & McMahon, A. (2004). Literature, definitions and models: towards a conceptual map. In C. Day & J. Sachs (Eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (pp. 32–64). Berkshire: Open University Press.
- Forsberg, E., & Wermke, W. (2012). Knowledge sources and autonomy: German and Swedish teachers' continuing professional development of assessment knowledge. *Professional Development in Education*, 38(5), 741–758.
- Fredriksson, A. (2010). Marknaden och lärarna. Hur organiseringen av skolan påverkar lärares offentliga tjänstemannaskap [The marked and the teachers. How school organisation have impact on teachers' public service profession]. Gothenburg: Gothenburg University.
- Frostenson, M. (2012). Lärares avprofessionalisering och autonomins mångtydighet [The deprofessionalisation of teachers and the ambiguity of autonomy]. *Nordiske Organisationsstudier*(2), 49–78.
- Heinrich, M. (2007). Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung [Governance in school development. From autonomy to governance through evaluation]. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hopmann, S. (2003). On the evaluation of curriculum reforms. *Journal of Curriculum Studies*, 35(4), 459–478.
- Hopmann, S., Brinek, G., & Retzl, M. (Eds.). (2007). *PISA according to PISA. Does PISA keep what it promises?* Wien: Lit Verlag.
- Hoyle, E. (2008). Changing conceptions of teaching as a profession: Personal reflections. In D. Johnson & R. Maclean (Eds.), *Teaching: Professionalization, development and leadership* (pp. 285–304). Dordrecht: Springer.
- Luhmann, N. (2002). Das Erziehungssystem der Gesellschaft [The education system of the society]. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Pfadenhauer, M., & Brosziewski, A. (2008). Professionelle in Organisationen – Lehrkräfte in der Schule. Eine wissenssoziologische Perspektive [Professionals in organisations – educators in the school. A knowledge sociological perspective]. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich, & R. Kramer (Eds.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule [Educational professionalism in organisations. New definitions of relations considering the school]* (pp. 214–227). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Recum, H. v. (2006). Steuerung des Bildungssystems. Entwicklung, Analysen, Perspektiven [Governance of the education system. Developments, analyses and perspectives]. Berlin: BWV.
- Sabbagh, C. (2009). Ethics and teaching. In L. J. Saha & A. G. Dworkin (Eds.), *The international handbook of research on teachers and teaching* (pp. 683–693). New York: Springer.
- Salokangas, M. (2013). Autonomy and innovation in English academy schools: a case study. Manchester: University of Manchester.

- Schein, E. (2005). *Organisational Culture and Leadership* (4th ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sprinthall, N. A., Reiman, A. J., & Thies-Sprinthall, L. (1996). Teacher professional development. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 666–703). New York: MacMillan.
- Steiner-Khamsi, G. (2010). The politics and economics of comparison. *Comparative Education Review*, 54(3), 323–342.
- Svensson, L. G. (2008). Professions, organisations, collegiality and accountability. In L. G. Svensson & J. Evetts (Eds.), *Sociology of professions. Continental and Anglo-Saxon traditions* (pp. 145–166). Göteborg: Daidalos.
- Terhart, E. (2008). Giving marks – constructing differences. Explorations in the micro-politics of selection in schools. In H. H. Krüger, W. Helsper, G. Foljantz-Jost, R. Kramer, & M. Hummrich (Eds.), *Family, school, youth culture* (pp. 151–161). Frankfurt/Main: Lang.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen [Teaching profession and professionalism. Changed understandings – new challenges]. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft, 202–224.
- Wermke, W. (2011). Professional development in context. Teachers' Professional Development Culture in Germany and Sweden. *Professional Development in Education*, 37(5), 665–683.
- Wermke, W. (2012). A question of trustworthiness? Teachers' perceptions of knowledge sources in the continuing professional development marketplace in Germany and Sweden. *Teaching and Teacher Education*, 28, 618–627.
- Wermke, W. (2013). Development and autonomy. Conceptualising teachers' continuing professional development in time and space. Stockholm: Stockholm University.
- Wermke, W., & Forsberg, E. (2016). The changing nature of autonomy. Transformations of the late Swedish teaching profession. *Scandinavian Journal of Educational Research*.
- Wermke, W., & Höstfält, G. (2014). Contextualising teacher autonomy in time and space. A model for comparing various forms of governing the teaching profession. *Journal of Curriculum Studies*, 46(1), 58–80.

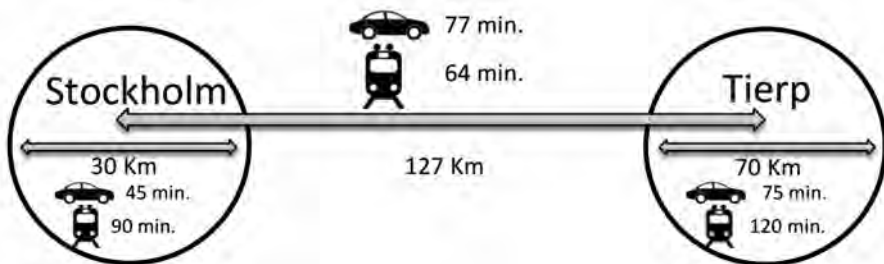
Geografisk rättvisa i svenska skolreformer – ett kommunalt perspektiv

Henrik Román, Stina Hallsén & Andreas Nordin

Vi verkar inom ett projekt som historiskt undersöker kommunal skolpolitik i tre svenska kommuner: Stockholm, Tierp och Växjö (Román et al 2014 och 2015).¹ Eva Forsberg har bott i två av de kommunerna under en stor del av sitt liv. Efter uppväxten i Solberga i Söderort, den del av Stockholms stad som ligger söder om Södermalm, kom hon så småningom att flytta till Vendelsbygden i södra delen av Tierps kommun. Därför tänkte vi att det i denna skrift kunde passa med en studie som just handlar om hur svensk skola tagit form i Tierp och Stockholm, två mellansvenska kommuner som inte direkt liknar varandra.

Vad är avstånd?²

Bilden nedan illustrerar rådande avstånd i kilometer och restid mellan Stockholm och Tierp (från Stockholms Centralstation till Tierp centrum) och inom de två kommunerna (från ytterområde till ytterområde). De angivna restiderna gäller under hyfsade trafikförhållanden, utan rusningstrafik, och med laglig fart.



1: Stockholm och Tierp – interkommunala och intrakommunala avstånd

¹ I projektet *Who governs the Swedish school?* ingår förutom de tre författarna även historikern Johanna Ringarp.

² Avstånden och bilrestiderna är hämtade från Eniros karttjänst. Tåg- och busstider är hämtade från SJ, SL och UL. Tidtabellen från 1930 för Uppsala-Gävle Järnvägar hittades på www.historiskt.nu/normalsp/ugj/ugj_tidtabell.html.

Bilden visar att det idag går att bo i Stockholm och arbeta i Tierp och vice versa, och att det beroende på färd sätt nästan kan vara enklare än att pendla inom den egna kommunen. Men så har det inte alltid varit. I ett historiskt perspektiv har förstås de geografiska avstånden mätt i restid successivt minskat. 1930 tog det till exempel mer än 3 timmar att ta sig med tåg från Stockholm till Tierp. Bilresan mellan de båda orterna var inte heller någon snabb affär så länge riksvägarna gick genom varje mindre samhälle. Även inom kommunerna var de tidsmässiga avstånden naturligtvis betydligt längre än idag och att resa med kollektivtrafik var i vissa fall omöjligt.

Den inledande diskussionen kring restider och geografiska avstånd är tänkt som en parallell till den svenska skolans förändringar från 1950 och fram till idag. Kommunikationerna har stegvis utvecklats och därmed minskat avstånd och restider, vilket åtminstone i princip radikalt har ökat den arbetande befolkningens möjligheter att välja boplatz och vara mindre beroende av arbetsort. I likhet med uppbyggnaden av väg- och järnvägsnäten har utbyggnaden av den svenska skolan lett till en kraftigt utjämnande förändring av befolkningens utbildningsnivå. Det har i hög grad bidragit till en ökande rörlighet på arbetsmarknad, som både är av geografisk och socioekonomisk art. Andelen av befolkningen som genomgått gymnasial utbildning är i dag mycket större jämfört med 1950 och detsamma gäller för andelen högskoleutbildade.

Men statistiken kan ibland förleda oss. Även om utbildningsnivån höjts radikalt, och skillnaderna mellan till exempel stad och land kan sägas ha minskat, så kvarstår att avgörande skillnader finns, både inom och mellan kommuner och platser. Stockholm och Tierp har närmast sig varandra, men har i vissa avseenden också blivit mer avlägsna. Detsamma gäller inom kommunerna. Inte alla kan eller vill pendla. Avståndet mellan Hållnäs och centralorten Tierp är relativt långt, inte bara i kilometer räknat (cirka 35 km). Avståndet mellan Rinkeby och Bromma är inte lika långt räknat i kilometer (cirka 7 km), men desto längre med andra mått mätt.

Geografisk rättvisa – våra utgångspunkter

I detta kapitel laborerar vi med begreppet geografisk rättvisa, som knyter an till begreppet spatial rättvisa. *Spatial justice* är idag ett etablerat samhällsvetenskapligt begrepp, främst inom samhällsgeografien. Begreppet används då framför allt för att fånga in den rumsliga eller geografiska aspekten av hur sociala villkor skiljer sig åt mellan människor, kopplat till vilka samhälleliga åtgärder som vidtas för att utjämna dessa villkor (Soja 2010, Clement & Kanai 2015), t.ex. genom satsningar på och reformer inom utbildning (Roberts & Green 2013). Med andra ord fokuserar *spatial justice* sociala skillnader mellan olika bostadsområden, stadsdelar, orter eller regioner. Begreppet är främst utvecklat i relation till villkor för etniska minoriteter i segrege-

rade bostadsområden och stadsdelar, och är också knutet till den kritiskt-normativa ambitionen att formulera lösningar som skapar mer jämlika och rättvisa villkor för individer i skilda bostadsområden och stadsdelar. En sådan ambition har vi inte med vårt begrepp. Vi använder begreppet geografisk rättvisa främst som ett verktyg för att analysera, förstå och i förlängningen möjligen kunna förklara hur svenska skolreformer landat lokalt. Vi tror att begreppet fångar något som kan stärka den historiskt inriktade läroplansteorins lokala eller kommunala dimension. För att utveckla tankegången tar vi nu stöd i 1946 års skolkommision.

1946 års skolkommision utformade den enhetsskolemodell som den svenska grundskolan av 1962 års modell sedan i huvudsak byggde på. Kommisionen anförde tre huvudskäl för införandet av en enhetlig nioårig skola. För det första var den enligt kommissionen demokratiskt motiverad. Genom att erbjuda alla medborgare nio år i en demokratiskt fostrande skola skulle det svenska samhället tillförsäkras demokratiskt fostrade medborgare. Det andra skälet var ekonomiskt. Sverige moderniserades och var ett land i stark tillväxt. Behovet av utbildad arbetskraft förväntades stadigt öka. Genom en breddad utbildning skulle olika typer av begåvningar, oavsett social och ekonomisk bakgrund ges möjlighet att gå vidare till gymnasiala och akademiska studier och till kvalificerade yrkesutbildningar utifrån samhällets behov och lärlingarnas intresse och fallenhet. Det tredje argumentet formulerades som en fråga om rättvisa: ”I och med den nioåriga medborgarskolan skapas för första gången en fullgod skola för landsbygden.”³ Argumentet utgick i grunden från de övriga två. Strävan efter demokratiskt fostrade medborgare och en mer kvalificerad arbetskraft måste också inkludera landsbygden.

Genom att den nioåriga skolan både meddelar en undervisning, som motsvarar den nuvarande teoretiska realskolans, och ger en förberedande yrkesutbildning motsvarande elevernas och bygdens behov, kan landsbygdens skolproblem anses ha fått en tillfredsställande lösning. (SOU 1948:27, s. 10)

Skolkommisionen hävdar i citatet ovan att enhetsskolan för landsbygdens del både tillfredsställde elevens och bygdens behov. Vi tar fasta på den senare aspekten. Hur föll visionen om enhetsskolan delvis som en ”landsbygdens skolreform” ut i praktiken? Något entydigt svar på den frågan levereras inte, men vi för fram och diskuterar några empiriska exempel som bidrar till att problematisera visionen om en geografiskt rättvis skolreformering. Exempelen belyser hur svensk skolreformering fallit ut i två mycket skilda kommuner: Tierp och Stockholm, tydliga representanter för land respektive stad. De flesta exemplen rör de skolreformer som omgärdade införandet av grundskola och gymnasieskola under 1960-talet och tidigt 1970-tal. Men vi

³ SOU 1948:27, s. 10

har också med några senare exempel från det reformskede som inleddes under 1980-talet och som nådde sin kulmen på 1990-talet.

De två reformskedena representerar i vissa avseenden två motsatta förhållningssätt i synen på relationen stat-kommun. I båda fallen har den geografiska rättviseaspekten varit framskriven, men där det första reformskedets skolpolitik i relativt hög grad förknippats med reglerande centralisering och standardisering, har det andra reformskedets skolpolitik istället kopplats till decentralisering, valfrihet och marknadsanpassning i kombination med en med tiden tilltagande statlig kontroll (och ökat lokalt redovisningsansvar). Förenklat uttryckt: under 1960-talet var nyckeln till ökad geografisk rättvisa att skolan blev likformigt utformad över landet, under 1990-talet var den framskrivna lösningen att skolan fick ta form kommunalt och lokalt. Stor-slagna visioner i båda fallen och begripliga i sina historiska sammanhang, men likafullt visioner med många förbehåll. Frågan om rättvis fördelning av utbildningsresurser har ju i grunden givits många politiska svar, i regel beroende på ideologisk hemvist, vilket också tydligt framträder i vissa delar av vårt material och i några av de exempel vi presenterar här. Men den geografiska fördelningen av utbildningsresurser berör något som delvis går bortom den mer traditionella ideologiskt grundade fördelningssamtalerna och som därför kan bidra till att vidga frågan om rättvis fördelning.

I anslutning till ett ökande samhällsvetenskapligt intresse för plats och rum (*place and space*) menar vi att studier av den geografiska fördelningen av utbildningsresurser lämpligen bör riktas mot de platser eller rum där resurserna används. Vad händer på och med platsen (kommunen, orten, stadsdelen, regionen) när dess utbildningsmässiga förutsättningar förändras? Vad ville man på lokal nivå uppnå genom de olika skolreformererna? Vad har det funnits för lokala motsättningar i samband med skolreformereringen? Och i vad mån har lokala och nationella strävanden sammanfallit och i vad mån har de skilt sig åt?

Nedan följer fem exempel från Tierp och Stockholm som på olika sätt belyser svensk skolreformer i relation till geografisk rättvisa, med fokus på hur de påverkade skolan och bygden i de två kommunerna. Våra data bygger på kommunalt arkivmaterial, i första hand skolstyrelsehandlingar, som vi här inte ger referenser till annat än vid direkta citat. Delar av de exempel som rör Stockholm utgår från Román 2011, 2013ab och 2014. Avslutningsvis följer några reflektioner kring begreppet geografisk rättvisa utifrån våra empiriska exemplifieringar.

Exempel 1: Glesbygdens väntan

Ledamöterna fann det upprörande, att omtanken om elevernas bästa inte tillmätts avgörande betydelse vid ärendets behandling. Redan nu lider bygden av befolkningsuttunnningen. Beslutet kan för Hållnäs och Österlövstas del betraktas som ytterligare en pådrivande faktor i samma riktning och som ett hån mot grundskolan, som avsågs lösa landsbygdens skolproblem. Förslag restes om skolstyrelsens avgång som protest mot beslutet. (Österlövsta skolstyrelse, 43 §, 19 mars 1963)

Österlövsta med centralorten Skärplinge var en liten kommun i Norduppland, närmare bestämt i den nordliga delen av Tierpsregionen⁴ (de sju små kommuner som 1974 bildade Tierps kommun). Missnöjet som beskrivs i citatet ovan handlade om att kommunens förhoppningar om en egen högstadieskola grusats. Staten hade 1963 bestämt att prioritera grannkommunen Västland med centralorten Karlholmsbruk som högstadieort. Detta var ett hårt slag för de glesbefolkade kommunerna Österlövsta och Hållnäs. För Västland var beskedet däremot glädjande. Den enes död är den andres bröd. Men detta var inte slutet på historien.

I Tierpsregionen fanns vid 1960-talets början ett antal folkskolor, en kommunal realskola i Tierps köping och ett par yrkesskolor. Vendel, kommunen längst söderut, hade sedan 1959 deltagit i försöksverksamheten med enhetsskola och fick några år senare bygdens första högstadium i Örbyhus centralskola. Men det tog tid att genomföra 1960-talets skolreformer. Inte minst tog det tid att införa grundskolan i övriga Tierp. Det hade både interna och externa skäl. En internt bidragande orsak var att Tierpsregionen var heterogen. Den bestod å ena sidan av utpräglade jordbrukskommuner (Tierps landskommun, Österlövsta, Hållnäs och även Vendel) och å andra sidan industrikommunerna Söderfors, Västland och det administrativa navet Tierps köping, bygdens centralort. Förhållandevis långa avstånd mellan de olika kommunerna och starka lokala brukstraditioner bidrog nog också till en tämligen svagt sammanhållen bygd. Tierps köping hade ingen stark ställning som centralort.

När det gällde att få ett gymnasium till bygden rådde samstämmighet mellan kommunerna. Att få en gymnasieskola sågs som mycket betydelsefullt både för de egna elevernas möjligheter till vidareutbildning och för bygdens framtid. Tierp var det norduppländska huvudalternativet framför Östhammar redan i början av 1960-talet, men det dröjde till 1967 innan staten fattade beslutet att placera en ny gymnasieskola i Tierps köping. 1970 stod Högbergsskolan klar. Tierp gynnades i och med detta på Östhammars bekostnad.

⁴ Vi väljer Tierpsregionen istället för Tierpsbygden, då Tierps landskommun åren 1971-73 kom att gå under det senare namnet.



2: Karta över Tierps kommun före kommunslagningen 1974.⁵ Källa: Tierps kommunarkiv 2005-09-27

Högstadiefrågan gav däremot upphov till diskussioner och motsättningar mellan de sex kommuner som från 1964 ingick i Tierps kommunförbund (Vendel stod vid sidan om). Redan i slutet av 1950-talet hade två högstadieskolor – utöver Örbyhus centralskola – planerats: en högstadieskola för Tierp och Söderfors, i Tierps köping, och en högstadieskola i norr, i Karl-

⁵ 1964 bildades Tierps kommunförbund av sex små norduppländska kommuner: Tierps köping, Tierps landskommun, Söderfors, Västland, Österlövsta och Hållnäs, som ett första steg i den kommunsammanslagning som fullbordades tio år senare. Då bildade de sex småkommunerna tillsammans med Vendel storkommunen Tierp. Bland annat samarbetade Tierps kommunförbund i skolfrågor, i syfte att understödja den pågående skolreformen.⁵ Mot bakgrund av den tidigare skolpolitiska utvecklingen i regionen fanns det behov av att förbättra samarbetet.

holmsbruk eller i Skärplinge. Den andra skolans placering utvecklade sig alltså till en dragkamp mellan Västland och Österlövsta-Hållnäs. Politiska företrädare för respektive kommun lade fram snarlika argument för att skolan skulle placeras i den egna kommunen.

Den nordliga delen av den blivande storkommunen var redan under 1960-talet mer glesbefolkad och avsidat belägen än övriga kommundelar och förutspåddes därför en mer negativ befolkningsutveckling. Detta gällde framför allt Österlövsta och Hållnäs. Befolkningsprognoserna blev som framgått av det inledande citatet centrala i debatten och som skäl för de beslut som togs lokalt och nationellt. Prognoserna användes både som argument för och emot högstadieskola i såväl Skärplinge som Karlholmsbruk.

Både Skärplinge- och Karlholmsförespråkarna ansåg att en högstadieskola på den egna orten var ekonomiskt motiverad och helt avgörande för ortens och bygdens framtida attraktionskraft. Serviceorten Skärplinge med ett diversifierat näringsliv med utvecklingspotential, moderna idrottsanläggningar och ett centralt läge mellan Västland och Hållnäs, ställdes mot den moderna och barnrika industriorten Karlholm, uppbyggd kring den KF-ägda träskivefabriken Karlit AB, där industrins engagemang i ortens verkstads-skola skulle kunna föras över till en ny högstadieskola, inte minst till den praktiska linjen i årskurs nio.

Från statligt håll blev befolkningsprognoserna istället med tiden ett argument mot att placera en skola i någon av de nordliga småkommunerna. Efter segslitna och känsloladdade turer från 1958 och fram till 1966, där staten först förordade Skärplinge- och sedan 1963 – delvis efter påtryckningar från ortens industri – Karlholmsalternativet, så landade det hela i ett tredje alternativ: en enda högstadieskola med åtta parallella klasser i varje årskurs i centralorten Tierp. Den nya skolan blev därmed en av de största högstadieskolorna i landet. Slutalternativet motiverades med hänvisning till den negativa befolkningsutvecklingen i den norra regionen. Det kan konstateras att även Österlövsta och Hållnäs som följd av besvikelsen över att staten tidigare hade övergivit Skärplinge-alternativet nu ställde sig bakom alternativ tre, och att de i detta läge själva anförde sviktande befolkningsunderlag som argument mot en skola i Karlholm.

Problematiken var inte unik för Tierp. Länskskoleinspektören i Uppsala, Sven Lindblad, konstaterade vid ett besök i Österlövsta 1963 att ”den pågående befolkningsuttunnningen på landsbygden” inte var ett unikt svenskt fenomen ”utan gällde stora delar av hela världen”. Men Lindblad framhöll samtidigt att grundskolereformen handlade om att fånga upp ”alla begåvningsresurser, små som stora”. Att varje liten kommun i landet fick sina egna lågstadie- och mellanstadieskolor var därför enligt länskskoleinspektören mycket angeläget och för Tierps del möjligt att uppnå. Med högstadiet var det dock inte lika enkelt:

Då det gäller högstadierna blir bilden en annan. Placeringen av dessa har vålat stor splittring inom hela landet då det visat sig vara ogörligt på grund av för lågt elevunderlag att låta varje kommun få eget högstadium. Denna splittring har ej heller Uppsala län sluppit ifrån. För länet ligger högstadieplaneringen klar och godkänd av Länskolnämnden. (Österlövsta skolstyrelse 97 §, 21/5 1963)

Vårt första exempel illustrerar dilemmat med geografisk rättvisa i ett lokalt sammanhang, sett ur de små kommunernas perspektiv. Att få nioårig skolgång i en relativ närhet i den närmaste centralorten sågs som en hävert för att bromsa och på sikt vända avfolkningen. Ur den centrala myndighetens perspektiv förutsatte en högstadieskola ett visst minimiunderlag elever för att kunna erbjuda den standard som den differentierade högstadiemodellen utlovade. Utgången av historien blev en mycket stor högstadieskola i Tierps köping med nära 700 elever. Aspenskolan invigdes 1968 och förblev utöver Örbyhus centralskola (i Vendel) den enda högstadieskolan i kommunen. Frågan om ytterligare en skola i norr fördes vid återkommande tillfällen upp på dagordningen, men högstadieeleverna i de nordliga kommundelarna fick åka till Tierp i över 30 år. Inte förrän 1999 omvandlades Skärplingeskolan (1–6) som byggts i slutet av 1950-talet till en liten F-9-skola omdöpt till Ol Anderssskolan. Denna gång utifrån ett kommunalt beslut att omorganisera de egna skolorna och skapa mindre skolenheter, varav flera sammanhållna grundskolor. Ol Anderssskolan innebar på så sätt ett senkommet förverkligande av Österlövstas och Hållnäs förhoppningar under 1950- och 1960-talet.⁶ Att det nu var möjligt var en följd av att den statliga styrningen av skolan förändrats. Nu var det i högre grad kommunen som avgjorde utformningen av det egna skolväsendet. Små F-9-grundskolor på mindre orter kunde motiveras både av pedagogiska skäl och med hänsyn till lokala intressen.

Ur statligt, nationellt perspektiv innebar alltså geografisk rättvisa under 1960-talet att etableringen av grundskolor och gymnasieskolor skulle ske över hela landet, i en omfattning och på ett sätt som var förenligt med de organisatoriska och innehållsliga standardnormer som skolformerna förutsatte. Inte minst gällde det skollokalernas utformning och utrustning, mot bakgrund av folkskolebyggnadernas skiftande kvalitet. Under 1990-talet började standardnormeringen på olika sätt luckras upp, som följd av den decentralisering som skedde både nationellt och kommunalt. Geografisk rättvisa blev att låta kommunerna och skolorna mer efter eget bevåg följa

⁶ I 1980-talets början fick vissa orter så kallade filialhögstadieskolor, vilka delvis bildade förlaga till den typ av skola som Ol Anderssskolan är exempel på. Tanken var att låta vissa mindre orter med långa resvägar till centralorten få upprätta en liten högstadieskola som filial till den egna låg- och mellanstadieskolan. I Lammhult i Växjö kommun inrättades en av de två första filialhögstadieskolorna. Se Riksdagen 1981/82: UbU 36.

mer övergripande nationella riktlinjer, t.ex. att låta Tierp själv välja var kommunens grundskolor placeras.

Exempel 2: Storstaden föregriper framtiden

Kan någon i församlingen göra riktigt klart för sig vad detta innebär i en tid med stark begränsning av byggnadstillstånden, med lärarbrist och med eftersatta behov inom övriga delar av undervisningsväsendet liksom inom de flesta andra områden av den statliga och kommunala förvaltningen? Dessutom tillkommer att nya undervisningsmetoder skola prövas och en genomgripande skolreform genomförs. Jag håller för min del troligt, att hela 1950-talets skolpolitik kommer att bli ett stort provisorium, där utsikterna för att vi skola misslyckas är minst lika stora som att vi skola lyckas (Stockholms stadsfullmäktige. Yttranden 18/2 1952, s. 177.)

Vad var det den socialdemokratiska skolpolitikern Nils Kellgren beskrev i Stockholms stadsfullmäktige 1952? Jo, Kellgren hade riktat en interpellation till skolborgarrådet Ragnar Tomson (FP) där han ifrågasatte kommunens och statens strategi för att hantera 1950-talets skolutveckling i Söderort, den del av Stockholm där han själv bodde. Huvudproblemet för Kellgren var att antalet gymnasister i Söderort förväntades tredubblas på tio år, samtidigt som Söderort inte fick tillåtelse att bygga nya läroverk. Eftersom man i Söderort tidigt inlett försök med enhetsskola (från 1949 i Björkhagen) och då läroverken principiellt förväntades avvecklas som följd av den kommande enhetsskolereformeringen, så fick endast kommunala gymnasier anpassade till enhetsskolans metodik nyetableras i Söderort. Kellgrens oro handlade alltså om att barn och ungdom i de unga stadsdelarna i Söderort skulle få sämre skolförutsättningar jämfört med elever i innerstaden och därmed skulle de presumtiva gymnasisterna få det svårare att examineras och nå högre utbildning. Ur Kellgrens perspektiv var Söderort inte gynnat av den försöksverksamhet som stundade. Han var definitivt inte ensam om den uppfattningen, men det fanns samtidigt många politiker, debattörer och Söderortsbor som hävdade att det var Söderort som var den gynnade parten eftersom stadsdelsområdet fick tillgång till framtidens skola tidigare än andra delar av staden och landet.



3: Hässelbygårdsskolan under uppbyggnad, 14 augusti 1957. Mellan 1947 och 1957 byggdes det 35 nya skolor i Stockholm. Foto: Herman Ronninger. Fotonummer SvD 30477. Stockholmskällan.

Stockholm och Tierp befann sig tidsmässigt i varsin ände i relation till grundskolans införande. I Tierp sjuönsattes grundskolan överlag sent, delvis som följd av de motsättningar som beskrevs i exempel 1. I början av 1970-talet var man ännu i en övergångsfas från folkskoletiden. Stockholm å andra sidan var först i landet med försöksskolor, där elever gick upp till årskurs nio i samma klass. 1939 inleddes försöken med Stockholms sångklasser, till vilka elever kunde söka efter sångprov i årskurs två. För dessa elever fanns möjlighet att efter ett nionde skolår ta en realexamen. Sångklasserna som under 1950-talet döptes om till musikklasser blev mycket populära och Adolf Fredriks folkskola som härbärgerade merparten av dessa klasser blev Stockholms största folkskola och senare den största grundskolan. 1947 års skolor var ett annat Stockholmsförsök som i princip byggde på sångklassidén. Ett antal folkskolor kompletterades med så kallade inbyggda, linjedelade treåriga realskolor som kunde leda fram till realexamen. 1949 blev Björkhagens skola en av de första försöksskolorna inom de statliga enhets-

skoleförsök som expanderade under 1950-talet. I princip hela Söderort samt vissa mindre delar av Västerort blev försöksområden som både rymde enhetsskolor, inbyggda realskolor och kommunala gymnasier anpassade till enhetsskolans metoder.

Försöken i Stockholm bidrog förmodligen i hög grad till att bestämma den slutliga utformningen av grundskolan 1962. Den blev i stora delar lik enhetsskolan av 1949 års modell, men för högstadiets del var grundskolan delvis modellerad efter 1947 års inbyggda och linjedifferentierade realskola. Omfattningen av försöken i Stockholm bidrog till att bestämma riktningen på reformen. I Stockholm beslutade man att införa grundskola i hela staden ett par år före det statliga grundskolebeslutet. I jämförelse med Tierp var Stockholms stad snabb på att ställa om och med starka resurser att själv driva denna omställningsprocess.

Förvisso fanns det flera andra och mindre kommuner som också varit tidigt involverade i 1950-talets försöksverksamhet och i likhet med Stockholm låg steget före i omställningen till ett enhetligt skolsystem. Men att Stockholm var involverat så tidigt och så omfattande kan troligen ha inverkat på hela reformomställningen och inte minst förväntningarna på den som en landsbygdens reform. För där reformen för landsbygden mer generellt var emotsedd med stora förväntningar, så var den betydligt mer kontroversiell i städerna, inte minst i huvudstaden. 1950-talets heta och ibland hätska nationella skoldebatt var i stor utsträckning en Stockholmsdebatt, förd i stadens tidningar och av politiker och andra som i många fall också bodde i Stockholm eller relaterade till skolsituationen i Stockholm. En kärnfråga i den debatten var alltså: Gynnades eller missgynnades de barn som gick i försökskolan? Och eftersom försöksverksamheten i stor utsträckning var koncentrerad till Söderort, de i huvudsak unga stadsdelarna söder om Södermalm, så blev detta också en fråga om geografisk rättvisa mellan Stockholms olika stadsdelsområden.

Exempel 3: Profilskolor och friskolor

En annan markant och konstant skillnad mellan Stockholms och Tierps skollandskap som tydligt har skilt den större staden från landsortskommunen rör utrymmet för alternativa, privata och fristående skolalternativ. I Stockholm har det funnits gott om utrymme för sådana varianter. I Tierp har utrymmet för skolalternativ varit begränsade. De ovan nämnda Adolf Fredriks musikklasser är exempelvis en mycket tidig profilskola i Stockholms innerstad som under 1980-talet – i samband med förslag om utflyttning just till Söderort – i likhet med enhetsskoleförsöken under 1950-talet blev en riksangelägenhet. Denna kommunala profilskola blev kvar i Innerstaden, som följde av en massiv manifestation av elever, föräldrar, personal och en lång rad kända stockholmare, varav många inom kultursektorn. Utflyttningsförslaget

som en vänstermajoritet i Stadshuset drev (men som tidigare också föreslagits av borgerliga majoriteter) stoppades av den socialdemokratiska regeringen Palme, genom att regeringen gick in med ett särskilt statsbidrag för upprustning av de slitna skollokaler.

Stockholms innerstad hade också sedan gammalt ett antal enskilda skolor, framför allt på Östermalm, som av hävd varit ämnade för bemedlade familjers barn. Dessutom fanns det i Stockholm ett antal enskilda skolor med särskild pedagogisk eller konfessionell riktning eller som var riktade mot en språklig eller etnisk minoritet. Merparten av dessa skolor hade tillkommit efter andra världskriget. Slutligen fanns ett tiotal enskilt drivna yrkesutbildningar på gymnasial nivå. Så även om antalet privatskolor minskade i och med 1960-talets reformer försvann de inte i Stockholm. Och när frågan om profilskolor och fristående skolor blev hetare både nationellt och kommunalt under 1980-talet, i samma veva som musikklassdebatten kulminerade,⁷ så inleddes i Stockholm en period av ökad profilering inom den kommunala skolan och av ökad friskoleetablering. Det senare eskalerade från slutet av 1990-talet och fram till 2010, då vart fjärde grundskoleelev och varannan gymnasieelev boende i Stockholm gick i en fristående skola.

I Tierp, med stabil röd majoritet under lång tid, har ingen fristående skola ännu etablerats. Enstaka försök har gjorts, men ingen friskola har ännu fått fäste. Fristående skolor har i första hand varit en stadsangelägenhet och i synnerhet varit vanligt i storstadsområdena, företrädesvis i borgerligt styrda kommuner. I flera av Stockholms kranskommuner är idag andelen elever som går i friskolor ännu större än i Stockholm. För Tierps del har fristående skolor, åtminstone för politiker och förvaltning, främst behandlats som ett potentiellt hot mot Tierps kommunala skolor och då i första hand gymnasieskolan. I regel har kommunen i sina remissyttranden över friskoleansökningar i grannkommunerna (läs: Uppsala, Gävle och Östhammar) yrkat på avslag i de fall skolan uppfattats konkurrera med ett studieprogram på den egna gymnasieskolan.

Även i Stockholm har kommunen haft ett ambivalent förhållande till friskoleetableringen. Men detta har förskjutits över tid. Under 1990-talet när andelen fristående skolor var relativt få var den skolpolitiska debatten i Stockholm oproportionellt friskolefokuserad, med tanke på att friskolorna inte var någon stor angelägenhet för den kommunala skolförvaltningen. Men när etableringen av fristående skolor sköt fart ordentligt i slutet av 1990-talet så började – paradoxalt kan tyckas – samtidigt den politiska friskoledebatten i Stockholm klinga av. Och den relativa politiska tystnaden till trots blev de fristående skolorna allt mer av en administrativ angelägenhet, i takt med att

⁷ Detta kan förstås utifrån den tidigare förda diskussionen om att den nationella debatten i Sverige i många fall kan tänkas bygga på, eller till och med vara likställd med, en lokal Stockholmsdebatt.

deras andel av skollandskapet växte. Under 2010-talet infördes en särskild förvaltningsenhet med ansvar för hanteringen av de fristående skolorna.

Sätter vi profil- och friskoleutvecklingen i relation till de två reformskedena och deras motsatta ideal vad gäller synen på geografiskt rättvis fördelning av utbildning, så kan det först konstateras att 1960-talets skolstandardisering aldrig fullt ut omfattade Stockholm. Musikklasserna med sina intagningsprov och speciella musikprofil var ett tydligt avsteg från den grundläggande grundskoleprincipen. Även privatskolorna som levde kvar bröt mot den principen, men tolererades i kraft av att de var väl etablerade. Våldigt få enskilda eller fristående skolor nyetablerades under 1960- och 1970-talen. Med det andra reformskedets ideal att uppmuntra lokal variation låg det nära till hands att det i Stockholm tidigt och i stor omfattning tillkom både profilskolor och fristående skolor. Sådana förutsättningar och strävanden fanns inte i Tierp. Tierps skollandskap förändrades inte alls på samma sätt genom 1990-talets reformer, även om omstöpningen av vissa skolor till F-9-skolor var exempel på ett slags profilering utifrån lokala önskemål. Även Tierp påverkades något av skolvalsreformen genom att kommunens elever kunde välja fristående skolor i andra kommuner. Men i Stockholm fick dessa reformer av naturliga skäl mer genomgripande konsekvenser, som accentuerat skillnader inom staden (och inom hela Stor-Stockholm) vad gäller tillgång till utbildning. Mängden fristående skolor har om inte annat ökat medvetenheten bland Stockholms elever, föräldrar och lärare om skolan som en marknad där Innerstadens skolor – oavsett om de är fristående eller kommunala generellt haft högre status än skolorna i Söderort och Västerort (Jfr Palme 2008, Bunar & Kallstenius 2008, Bunar 2008). Talande är kanske att flera av de kommunalt drivna gymnasieskolor i Söderort som tillkom före 1960 lades ner under 1990- och 2000-talen, även om också några kommunalt drivna gymnasieskolor i innerstaden lagts ned under samma period.

Nu går vi över till två exempel som närmare belyser skillnader i undervisningsvillkor mellan och inom de två kommunerna. Exempelen rör två framtidsorienterade och starkt framskrivna inslag i svensk skolreformer; kommunikationsteknologiska hjälpmedel (här främst avgränsat till audiovisuellt material/AV-material) och skolans internationalisering, med fokus på elevernas bakgrund.

Exempel 4: Tillgång till AV-material och datorer

I den svenska skolan började man relativt tidigt på 1900-talet uppmärksamma den pedagogiska potentialen hos film, radio och ljudband. Men skolors och kommuners förutsättningar och utbud varierade. I Tierpstrakten fanns sedan 1940-talen ett filmotek (Norra Upplands filmotek) som distribuerade film till kommunernas skolor. Omfattningen av detta filmotek var dock begränsat. Radioinspelningar skedde främst av lärarna själva, eller i vissa

fall av administrativ personal vid skolorna. Detta bidrog till att lärare missade bandningar av program, tvingades lämna sin undervisning för att spela in program samt att kvalitén på de inspelade programmen ibland blev alltför låg, något som främst var ett problem relaterat till språkprogram.

1966 initierades i Tierp en utredning om att organisera en AV-central, i vilken filmoteket också tänktes ingå. Utredningen genomfördes av två rektorer, från Tierp respektive Skärplinge, med bistånd av en konsult från Uppsala. Utredarna fokuserade främst på skolradioprogrammen och på hur den planerade AV-centralen skulle underlätta för lärare som önskade nyttja radioprogram i sin undervisning. Inför de förslag som presenterades 1967 hade rektorerna besökt de närliggande kommunerna i Enköping och Örebro, vilka man menade löst frågorna kring anskaffande och distribuering på ett professionellt sätt. I utredningen betonas vikten av att *”alla lärare i ett distrikt får samma möjligheter att erhålla materialen”*. Utredningen resulterade dock inte i att någon AV-central inrättades, då vissa av de mindre kommunerna inom Tierpsregionen inte ansåg det vara ekonomiskt försvarbart.

I Stockholm hade lärare sedan länge goda möjligheter att erhålla AV-material från centralt håll, det som alltså efterfrågades i Tierp under samma tid. Stockholm har en lång historia av kommunala centraler som anskaffat, organiserat och distribuerat olika typer av kommunikationsteknologiskt material. När det gäller kommunikationsteknologisk utrustning i skolan har Stockholm genomgående legat långt framme och till viss del också föregått de nationella besluten. Bland annat fanns filmprojektorer för stumfilm på alla större skolor i Stockholm redan på 1920-talet. Och AV-centralen i Stockholm hade i slutet av 1950-talet tre anställda: en deltidskonsult, en filmtekniker och en ljudtekniker. Stockholm stad kallade sig själv i slutet på 1960-talet för pionjär inom AV-sektorn, både ur ett tekniskt och pedagogiskt perspektiv. Mot slutet av 1970-talet konstaterades dock i utvärderingar, baserade på lärarenkäter, att lärarnas nyttjande av tekniken var relativt begränsad trots de möjligheter som fanns genom att AV-sektorn var så väl utvecklad inom kommunen.

Skillnaderna mellan Tierp och Stockholm som framträder vad gäller satsningar på kommunikationsteknologi i skolorna i samband med grundskolans införande verkar ha bestått. Den kommunikationsteknologiska utvecklingen i skolan förblev i Tierp kantad av ekonomiska begränsningar. Under senare delen av 1990-talet samt de inledande åren av 2000-talet handlade det i första hand om att rusta upp skolorna med datorer. På kommunalt håll hantades frågor om enskilda skolor som sökte ekonomiskt stöd från kommunen för införskaffande av datorer. Men också föräldrar, sockenråd och företag har hjälpt till ekonomiskt till köpen av skoldatorer. I Stockholm inleddes datoriseringen tidigt, med gymnasiekurser i dataprogrammering redan i slutet av 1960-talet. Från mitten av 1970-talet börjar man från centralt håll i Stockholm förbereda för en utökad användning av datorer i skolan och redan 1985 formuleras en vision om *”en dator per elev”*. Stockholm har satsat stor-

skaligt och tidigt på datorer, både som ett administrativt hjälpmedel på central nivå och som ett pedagogiskt hjälpmedel för lärare och elever i skolorna. Dessa tidiga satsningar innebar dock att de blev mer eller mindre ändamålsenliga. Flera kostsamma "felsatsningar" har också förekommit, där den kommunala storskaligheten råkat i otakt med den tekniska utvecklingen.

Vad den relativt omfattande tillgången av AV-material (och senare datorer och lokala datornätverk) inom Stockholm hade för betydelse för den enskilda eleven eller läraren kan vi inte uttala oss bestämt om. Utvärderingar har som vi sett visat att nyttjandet av AV-material var relativt begränsat, trots det stora utbudet. Att använda sig av audiovisuellt material i undervisningen (vilket i dag ofta sker digitalt) är fortfarande avhängigt den individuella läraren, eller möjligen skolan. Det gäller i Stockholm såväl som i Tierp. Avståndet till teknologiskt material för en lärare i Tierp var på många vis längre än för en lärare i Stockholm. Men samtidigt kan vi i vårt material se att variationen mellan skolor och stadsdelar inom Stockholm är stor vad gäller deltagande i projekt kring AV och IT. Detta indikerar tydliga skillnader i bruket av kommunikationsteknologi inom Stockholms kommun och lyfter frågan om den intrakommunala geografiska rättvisan i Stockholm.

Från ett statligt håll har det uttryckts en stor tilltro till kommunikationsteknologiska medels betydelse för att utjämna geografiska skillnader, inte minst i samband med visionen om enhetsskolan som "en landsbygdens skolreform. Landsbygdens skolor kunde med teknikens hjälp få tillgång till landets bästa undervisning. Detsamma kan sägas om initiativen kring datorernas intåg i skolan under 1980- och 1990-talen. Men dessa nationella visioner landar i olika kontexter och kommunerna har skilda förutsättningar att realisera de nationella visionerna. Stockholm har på grund av sin storlek och sin tradition av att "vara tidigt ute" organisatoriska och ekonomiska möjligheter som saknas i Tierp.

Samtidigt innefattar tekniska satsningar – inte minst när det kommer till datorer och datanätverk – en komplexitet som kan vara svåra att koordinera, särskilt i den större staden. Kommunalt uppbyggda datasystem har potential att binda samman och minska avstånd inom kommunen, men riskerar också att åldras fort. De skapar därmed kanske också en viss tröghet, som framför allt i den större kommunen kan leda till splittringar och spridningar inom kommunen: vissa skolor utvecklar egna system och kanaler, medan andra håller till godo med de åldersstigna eller ineffektiva lösningar som erbjudits centralt.

Exempel 5. Internationalisering genom invandring

1960-talets läroplaner lyfter på olika sätt fram främjandet av internationalisering som en viktig uppgift för den nya skolan. Men internationalisering i svenskt skolsammanhang är från 1950-talet och framåt en dubbelriktad rörelse som både handlar om ambitionen att göra skolan mer internationellt orienterad och det faktum att skolan genom ökad immigration får ett mer internationellt elevunderlag, det vill säga fler elever med rötter i andra länder. Det senare menar vi är centralt, om man vill beskriva och förstå hur skolan på kommunal nivå förhållit sig till läroplanernas internationaliseringsanspråk. Det är den sistnämnda aspekten som vi främst uppmärksammar här.

Under perioden fram till mitten av 1960-talet var de internationella inslagen i skolorna i Tierps dåvarande sju kommuner relativt få. Bakom de initiativ som trots allt förekom låg inte sällan det lokala föreningslivet eller bygdens olika kyrkor. Ett exempel är när samtliga elever i Hållnäs årskurser 7–8 den 3 maj 1961 bevistar en utställning på temat ”Afrika-Asien” arrangerad av föreningen ”Afri-Asien” i Skärplinge. För kyrkornas del handlar den internationella utblicken då framförallt om presentationer av församlingarnas missionsarbete i fjärran länder, inte sällan ackompanjerade av bibliska berättelser och information om kyrkornas olika verksamheter. Gemensamt för de olika initiativen före 1960-talets mitt var att de speglade en förståelse av andra folkgrupper och kulturer som något relativt främmande och avlägset i såväl kulturellt som geografiskt hänseende och något som endast ett fåtal kom i kontakt med. Från samma tid kan konstateras att merparten av Tierps dåvarande kommuner även lämnade ärenden om deltaganden i de återkommande Nordiska skolmötena utan åtgärd.

I takt med att svensk industri under 1960-talet tog fart började dock bilden ändras radikalt. Ökad teknisk rationalisering och en långtgående uppdelning av enkla arbetsmoment öppnade upp för större grupper av arbetskraftsinvandrare än tidigare (Lundh 2005). Den största gruppen i Tierpstrakten utgjordes av finländare vilka bland annat sökte industriarbete. Till en början syns den finländska invandringen som sporadiska inslag i skolstyrelsernas protokoll som hanteras från fall till fall. Till exempel omtalas i Söderfors skolstyrelses protokoll från den 5 maj 1965 att en nyinflyttad finsk pojke ska ges särskild svenskundervisning av en småskollärarinna. Under senare delen av 1960-talet blev dock det finska inslaget betydligt mer märkbart och 1970 hade den finska invandringen (och därmed också den språkliga förbistring- en) blivit så omfattande att hem- och skolaföreningen i Västland den 5 maj det året vädjade till Västlands skolstyrelse om att alla meddelanden till hemmen också skulle översättas till finska, vilket styrelsen beslutade. 1971 anställdes kommunens första finskspråkiga lärare med särskilt ansvar för de finsktalande eleverna och året därpå anställdes ytterligen en lärare för att hjälpa till med undervisningen i svenska och finska för invandrarbarn.

Länsskolnämnden var också mycket aktiv under denna period av expanderande invandring och tog fram information kring böcker för bredvidläsning på finska, särskilda läromedel för de finsktalande barnen samt vidarebefordrade information från Skolöverstyrelsen framtagen för att stödja kommunernas arbete med de finska invandrabarnen. Även om flera av kommunerna förmådde tillgodose det ökade behovet av särskild undervisning så är det långt ifrån alla som gjorde det. När Skolöverstyrelsen hösten 1972 i samband med sin planering av serviceinsatser för undervisningen av invandrabarnen (t ex rekrytering, fortbildning och information om läromedel) ställde frågan till Vendels kommun om vilka hemspråklärare som anställda visar skolstyrelsens svar att i stort sett ingen hemspråksundervisning bedrivits och att inga tvåspråkiga lärare funnits tillgängliga. Invandringen i Tierps sju kommuner var med andra ord relativt homogen under denna period och skolfrågorna hanterades i stor utsträckning från fall till fall och då inte sällan med Länsskolnämnden som pådrivande kraft.

Stockholm hade som landets huvudstad ett relativt stort inslag av invandrare redan på 1940- och 1950-talet, men påverkades först starkt av den tilltagande arbetskraftsinvandringen under 1960-talet. För Stockholms del konstaterades i Skoldirektionens årsberättelse 1972 att invandrabarnen nu var ett naturligt inslag i skolan. Läsåret 1976/77 hade andelen invandrarelever stigit till 12 % av det totala elevantalet vid Stockholms grund- och gymnasieskolor. Även om gruppen invandrarelever var mer diversifierad än i Tierp så var den finska gruppen i majoritet även här. Som ett utslag av detta inrättades till exempel hösten 1977 en klass på gymnasiets sociala linje för enbart finsktalande elever, men även en verkstadsteknisk linje anordnades för de turkiska eleverna vid Polhemsgymnasiet. Totalt sett fanns 45 olika språk representerade i Stockholm läsåret 1976/77. Dessa 45 språk undervisades av 236 hemspråklärare. Inom Stockholms skolförvaltning fanns vid tiden en utvecklad organisation för pedagogisk stöd som också kom att följa situationen för invandrareleverna. Stockholms pedagogiska centrum, forskningsinstitutet som inrättades 1967 i syfte att utveckla kommunens pedagogiska verksamhet, genomförde till exempel 1972 omfattande sociometriska studier av invandrarelevernas popularitet jämfört med de svenska, i syfte att på bästa sätt kunna stödja dem under deras första tid i skolan. I januari samma år inrättades en permanent läromedelsutställning vid Kungsholms skola i anslutning till invandrexpeditionen. Detta var två tidiga exempel på insatser som gjordes för att få till stånd en fungerande och långsiktig organisation för hanteringen av invandrareleverna.

När skolan genomgick sin andra stora reformering under 1990-talet hade dessa initiala skillnader kommit att förstärkas ytterligare i ett utbildningsutbud som för Tierps del framförallt syftade till att möta den lokala arbetsmarknadens behov medan Stockholm strävade efter internationell lyskraft på en konkurrensutsatt global utbildningsmarknad. Även om det under 1990-talet inrättades så kallade flyktingsskolor i bland annat Hållnäs och Karlholm

så utgjorde den finska gruppen fortsatt den största och mest tongivande invandrargruppen i Tierp. För Stockholms del medförde utvecklingen under denna period inte bara en än mer diversifierad sammansättning av elever, sett till språk och bakgrund, utan också en tilltagande snedfördelning inom den egna kommunen till följd av en ökande bostadssegregation. Som ett exempel på detta kan nämnas att stadsdelen Katarina/Sofia år 1997 hade 67 elever inskrivna vid kommunens tre sfi-skolor vilka då var förlagda till Södermalm, Västerport och Rinkeby. Detta kan jämföras med Skärholmen som under samma period hade 282 elever inskrivna vid ovan nämnda skolor.

Exemplet internationalisering genom invandring visar på tilltagande skillnader mellan de båda kommunerna under de studerade reformperioderna, både när det gäller sammansättningen av gruppen invandrarelever och kommunernas förutsättningar att organisera deras skolundervisning. Men exemplet visar även att det inte går att göra någon enkel uppdelning mellan storstad och landsbygd. De tilltagande skillnaderna innebär för Stockholms del också en ökad snedfördelning inom den egna kommunen, en fråga som under den andra reformperioden och framåt tar alltmer av Arbetsmarknads- och Utbildningsnämndens tid och resurser i anspråk.

Avslutande reflektioner

Något förenklat utläser vi att standardisering var det första reformskedets uttalade väg för att uppnå ökad geografisk rättvisa över landet, medan hänsyn till lokalt handlingsutrymme, knutet till slagorden decentralisering och valfrihet, var den väg som formulerades under det andra reformskedet. Mot bakgrund av våra exempel kan konstateras att standardiseringen av skolsystemet skedde i varierande takt, där många mindre kommuner som Tierp fick vänta länge på besked, medan andra kommuner och inte minst större städer som Stockholm genom både egen och statens försorg kunde genomföra en snabb omställning till ett enhetligt skolsystem. I viss utsträckning gynnades de kommuner som relativt tidigt kunde ställa om sin skola, eftersom de slapp ett antal skolår då de i väntan på statliga besked fick driva sin skola i ett osäkert stand by-läge.

Men det bör tilläggas att det inom en kommun som Stockholm också har diskuterats huruvida Söderort gynnades eller inte av den mycket tidiga försöksverksamheten. Många elever och lärare har förvisso vittnat om att de upplevde det som mycket positivt att gå i skolor som Björkhagen och andra nytänkande skolor (Öberg, 1992). Men det kostade också på att vara tidigt ute. Även Söderort fick under 1950-talet uppleva ett slags stand by-lägevar utmanande genom kombinationen av nya skolor och metoder i nybyggda områden, stora elevgrupper, brist på utbildade lärare, samt en osäkerhet kring försöksutbildningens värde för arbetsmarknad och framtida studier. Men när omställningen till ett enhetsskolesystem genomfördes fullt ut i

Stockholm i början av 1960-talet, så kunde man utnyttja erfarenheterna från 1950-talets pionjärår. Dessutom hade skolorna i framför allt innerstaden långa och starka traditioner som folkskolor och läroverk, vilket antagligen bidrog till hur dessa skolor påverkades av 1960-talets reformering. Innerstadens befolkning började vid denna tid att minska och bli barnfattigare, medan Söderort och Västerort fortsatte att växa. Detta bidrog till att de mer traditionstyngda innerstadsskolornas attraktionskraft – och då tänker vi i första hand på gymnasial utbildning men även på Adolf Fredrik – fortsatte att öka för elever bosatta i ytterområdena.

För det andra hade standardiseringen vissa begränsningar, som det norduppländska exemplet visar. Både grundskolan och gymnasieskolan byggde på organisatoriska förutsättningar som uteslöt alltför små skolenheter, på högstadie- och gymnasienivå. De små kommunerna i periferin blev på sätt och vis ännu mer perifera och som av en händelse genomfördes under samma period en kommunreform som förstärkte denna tendens. Ombildningen av Ol Andersskolan i Skärplinge 1999 är i det avseendet ett trendbrott och uttryck för det andra reformskedets uttolkning av geografisk rättvisa. Men den negativa befolkningsutvecklingen har inte vänts i de norra kommundelarna, även om den bromsats in något under 2000-talet.

Våra olika exempel på svensk skolreformering visar på betydelsen av den kommunala arenans specifika historiska, kulturella och politiska villkor för hur nationella reformer konkretiseras i sin lokala praktik. Med utgångspunkt i ett kommunalt perspektiv har vi velat ge ett bidrag till en historiskt informerad läroplansteori som tar komplexiteten i genomförandet av nationella skolreformer på allvar, genom att tentativt visa hur begreppet geografisk rättvisa – i relation till interkommunala och intrakommunala villkor – kan tjäna som utgångspunkt för en sådan analys.

Referenser

- Bunar, N. & Kallstenius, J. (2008). Valfrihet, integration och segregation i Stockholms grundskolor. 2. uppl. Stockholm: Utbildningsförvaltningen, Stockholms stad
- Bunar, N. (2009). När marknaden kom till förorten: valfrihet, konkurrens och symboliskt kapital i mångkulturella områdens skolor. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Clement, D. & Kanai, M. (2015). The Detroit Future city: How pervasive neoliberal urbanism exacerbates racialized spatial injustice. *American Behavioral Scientist*, 59(3), 369–385.
- Lundh, C. (2010). Invandringen till Sverige. Stockholm: SNS Förlag.
- Palme, M. (2008). Det kulturella kapitalet. Studier av symboliska tillgångar i det svenska utbildningssystemet 1988–2008. *Acta Universitatis Upsalensis. Studier i utbildnings- och kultursociologi* 1. 294 s.
- Roberts, P. & Green, B. (2013). Researching rural places: On social justice and rural education. *Qualitative Inquiry*, 19(10), 765–774.
- Román, H. (2011). I enhetsskolans tidevarv: Skoldebatter i fullmäktige 1950–1985. I: Stockholm blir välfärdsstad: kommunalpolitik i huvudstaden efter 1945/ red. Torbjörn Nilsson. Stockholm: Stockholmia.
- Román, H. (2013a). I valfrihetens tidevarv – friskoledebatt i fullmäktige 1980–2010. I: Privatisering, miljö och EU i stockholmspolitiken/ red. Torbjörn Nilsson. Stockholm: Stockholmia.
- Román, H. (2013b). Stockholm – friskolornas huvudstad. I: Privatisering, miljö och EU i stockholmspolitiken/ red. Torbjörn Nilsson. Stockholm: Stockholmia.
- Román, H. (2014). Från folkskoleinspektion till utbildningsförvaltning. Stockholms skoladministrativa ledning efter 1958 Stockholm: Stockholms utbildningsförvaltning.
- Román, H., Hallsén, S., Nordin, A. & Ringarp J. (2015) Who governs the Swedish school? Local school policy research from a historical and transnational curriculum theory perspective. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* Nr 1.
- Soja, E.W. (2010). Seeking spatial justice. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Öberg, H. (1992). Pionjärår och pionjäranda: försöksskoleepoken i Stockholm 1945–1965. Stockholm: Komm. för Stockholmsforskning.

Källor

- Kommunalt arkivmaterial, i första hand skolstyrelsehandlingar från kommunerna Tierp, Västland, Vendel, Österlövsta och Stockholm.

Professionella förstelärare? Om den svenska förstelärarysreformen

Andreas Bergh & Tomas Englund

Introduktion

Under det senaste decenniet har omfattande utbildningsreformer genomförs i Sverige. De argument som dessa legitimeras med formuleras ofta med stöd av positivt klingande begrepp som ökad likvärdighet, förbättrad kvalitet eller höjd måluppfyllelse. För att uppnå detta har efterhand ett allt större intresse kommit att riktas mot lärarens roll och en betoning av att lärare måste vara professionella. Men vad betyder det? Är den centrala aspekten att lärare måste nå vad som i sociologiska termer vanligtvis kallas *professionalisering*, en mer autonom roll och högre status, fri från direktiv från andra instanser, eller är den centrala aspekten att lärare ska nå en sorts moralisk *professionalism*, vara pedagogiskt kunniga och förmå möta elevers olika behov och från olika sociala grupperingar? För att belysa dessa frågor kommer vi i det här kapitlet att rikta intresset mot den svenska *försrelärarysreformen* som introducerades år 2013, för att därigenom analysera och diskutera de konsekvenser som kan följa av olika och ibland motsägelsefulla uttolkningar av professionalisering och professionalism.

När förstelärarysreformen är fullt utbyggd kommer 17 000 lärare ha valts ut för detta uppdrag. Det månatliga lönepåslaget på 5 000 kr till de lärare som väljs ut kommer sammanlagt att kosta staten ungefär 1,5 miljarder kronor (Skolverket 2014). Med detta initiativ sker ett tydligt brott i jämförelse med den tidigare traditionen då skillnader mellan lärares löner i första hand motiverades av tid i yrket samt i någon mån ansvar för extra uppgifter och variationer mellan olika lärarkategorier. Utöver kravet att de lärare som väljs ut ska vara legitimerade och kan redovisa minst fyra års väl vitsordat arbete med undervisning så ska läraren:

Ha visat särskilt god förmåga att förbättra elevernas studieresultat och ett starkt intresse för att utveckla undervisningen. Läraren ska också av huvudmannen bedöms som särskilt kvalificerad för undervisning. Utöver dessa kriterier ska läraren som utses också arbeta minst 50 procent av sin arbetstid med undervisning och uppgifter som hör till undervisningen (SKOLFS 2013:147, Skolverket 2014).

Utöver själva initiativet, beslutet att finansiera reformen och formuleringen av dessa kriterier, så begränsas regeringens och nationella skolmyndigheters roller till ett antal ganska löst formulerade förväntningar, medan lokala huvudmän ges ansvaret att närmare besluta vilka uppgifter som förstelärarna ska ges.

Det empiriska material som används för att analysera de nationella förväntningarna består av texter om förstelärarreformen från svensk utbildningspolitik och den nationella skolmyndigheten Skolverket, producerade mellan åren 2012 och 2015. Den första av de utbildningspolitiska texterna är en promemoria från Utbildningsdepartementet (U 2012), *Karriärvägar m.m. i fråga om lärare i skolväsendet*. Den andra är propositionen (2012/13:136) *Karriärvägar för lärare i skolväsendet m.m.* I de tre skolverkstexterna, som alla har givits rubriker som formuleras som frågor, rapporteras hur implementeringen av reformen fortlöper: *Vem är försteläraren?* (Skolverket 2014), *Vad gör försteläraren?* (Skolverket 2015a) samt *Finns förstelärarna där de bäst behövs?* (Skolverket 2015b).

Kapitlet struktureras i tre huvuddelar. Som en del av denna inledande introduktion upparbetas först de teoretiska utgångspunkter som i den andra delen används för att analysera förväntningar som från nationellt utbildningspolicyhåll har formulerats kring förstelärarreformen. I den tredje och sista delen summerar vi resultatet i relation till de frågor som formulerats ovan om professionalisering och professionalism. Vi argumenterar då även för att olika sätt att besvara dessa i förlängningen också får konsekvenser för vilka uttolkningar som blir möjliga att göra av likvärdighet, kvalitet och måluppfyllelse.

Teoretiska utgångspunkter

En första viktig utgångspunkt för att kunna analysera förstelärarreformen är den redan nämnda distinktionen mellan professionalisering och professionalism, två professionsbegrepp som ofta används retoriskt och glider in i varandra utan att ges tydlig precision (för en utförligare, referensbaserad genomgång, se Englund & Solbrekke, 2015). Den kritiska, sociologiskt baserade professionsforskningen utvecklade under 1970- till 1990-talen ett sociologiskt status- och exklusions-/inklusionsperspektiv som dominerade och präglade professionsforskningen under dessa decennier. Detta perspektiv betonade vilka yrken som kunde betecknas som professionella och vilka som inte kunde eller borde betecknas som professionella genom att anföra och diskutera olika kriterier. Allra främst framfördes autonomikriteriet, som betraktades som det klassiska kriteriet på professionell auktoritet liksom den gemensamma tillgången till vissa tekniker. Analyser genomfördes också av hur processer av *professionalisering* kunde ta form och hur olika grupper kunde utestängas från den professionella statusen. Denna forskning blottade

även en hierarkisk differentiering mellan olika professionella som var relaterad till respektive professions status och placering inom den högre utbildningen.

I detta sociologiska professionsperspektiv, som också kastade sin skugga över professionsforskningen beträffande läraryrket hade ingående analyser av professionsutövandets interna kvaliteter ett mindre utrymme. Snarare betonades, förutom autonomi, hur de professionella delade en gemensam uppsättning tekniker. Detta sociologiska perspektiv på professioner har fortfarande en stark ställning och representerar sammantaget en omfattande produktion, är ofta historiskt inriktad och ofta med de fackliga organisationerna i centrum.

Vad beträffar läraryrkets position i förhållande till professionaliserings-temat kan främst konstateras att lärare i ett historiskt perspektiv som regel inte betraktats som professionella, möjligen semiprofessionella. I tidiga svenska professionsanalyser av läraryrket gjorda av pedagoger är det också de sociologiska 'yttre' kriterierna på professionalisering som oftast utgör utgångspunkt för bedömningar av en eventuell lärarprofessionalism, inte yrkesutövandet i sig. Här förekommer också synen på läraryrket som avprofessionaliserat eller deprofessionaliserat.

Under de senaste decennierna har emellertid det perspektiv som betonar och tar sin utgångspunkt i att läraryrket kan utövas på olika sätt och som fokuserar kvaliteten i yrkesutövandet, *professionalismen*, successivt etablerat ett forskningsfält inom såväl pedagogik som sociologi. Därmed har också forskningen riktats mot analyser av olika praktikfält inom olika professioner som mer specifikt beträffande lärarprofessionen utvecklades enligt följande. Eric Hoyle (1980) karakteriserade redan 1980 professionalism som kvaliteten i en persons yrkesutövning och såg professionaliseringen som ett uttryck för yrkets status. Hugh Sockett (1993) bekräftade detta synsätt i sin *The Moral Base for Teacher Professionalism* genom att hävda att Hoyle "sensibly distinguishes the conception of 'professionalism' from 'professionalization', which is the process whereby an occupation (rather than an individual) gains the status of a profession; but a teacher's professionalism is apparent in his or her practice" (s. 9). Med Sockett lyfts och preciseras också den centrala kvalitativa aspekt inom professionalismforskningen med inriktning mot lärarprofessionen som behandlar det professionella ansvaret och specifikt den moraliska dimensionen i läraryrket och undervisningens moraliska dimension. Denna engelska och nordamerikanska forskningstradition har systematiserats av Elisabeth Campbell (2008) i tre huvudområden enligt följande: "the moral nature of teaching and the teacher's professional ethical role, teacher ethics conceptualized both formally and informally, ethical challenges and dilemmas that face teachers" (s. 358).

En parallell utveckling som tar form i flera olika riktningar sker i de nordiska länderna. Det är en utveckling som i vissa avseenden kan indelas efter Campbells indelning, men som i andra avseenden är bredare och komplette-

rar lärarprofessionens disciplinära och ämnesdidaktiska kompetens, kompetenser som givetvis också utgör centrala aspekter av lärarprofessionalism. Denna forskning har flera benämningar, som forskning utifrån ett relationellt perspektiv, forskning om undervisningens moraliska dimension, forskning om etiska riktlinjer för lärare, forskning med betoning på ett omsorgsperspektiv samt forskning om lärares och andra välfärdsprofessioners professionella ansvar etc. Dessa olika inriktningar av lärarprofessionalismforskning fokuserar primärt lärarens moraliska roll och bygger på vad som kan betecknas som en ansvarslogik. Det handlar i alla dessa arbeten om att tillskriva läraren ett moraliskt ansvar.

Distinktionen professionalism/professionalisering lanserades i Sverige av Englund (1992) och har sin parallella internationella upparbetning, bakgrund och uppföljning i texter av Hoyle (1980), Sockett (1993) samt Goodson och Hargreaves (1996). De två senare ledde det så kallade PACT (Professional Actions and Cultures of Teaching)-projektet inom vilket distinktionen tog form vid en konferens 1993. De skriver om spänningen mellan de båda begreppen att deras "worry is that the self-interested pursuit of *professionalization* (along the lines of the medical model) may actually undercut the very *professionalism* (commitment to quality of service) and wider ideals which teachers claim to embrace" (Hargreaves & Goodson 1996 s. 7, jfr Englund 1996).

Det har under de senaste 20 åren inte rått någon tydlig och allmängiltig konsensus vad gäller distinktionen vare sig nationellt i Sverige eller internationellt. Men distinktionen har successivt kommit att användas av allt fler, i Sverige under senare tid av exempelvis Ulf Lundström 2007 och Niklas Stenlås 2009. Noteras kan också att Peter Lilja i sin avhandling om lärarprofessionalism explicit ansluter sig till denna distinktion, men också med ett antagande om en specifik relation mellan dessa bägge begrepp:

In Sweden, increasing the social status of teaching and making it an attractive career choice for the most talented Swedish students has become a highly prioritized education policy objective. This is often discussed in terms of a need for the professionalization of teachers. If successful, such processes are believed to result in increased professionalism among Swedish teachers, that is, an increase in quality of work performed in Swedish classrooms (Lilja 2014 s. 14).

Med *professionalism* utgår vi från, vad gäller lärare, ett sociopolitiskt och moraliskt perspektiv som avser den pedagogiska kvaliteten i lärarnas arbete, samtidigt som kvalitet är något som kan bedömas olika av olika bedömare (jfr Bergh 2010). Detta säger också något om den sköra relationen mellan de båda begreppen professionalisering och professionalism. Om en yrkesgrupp har 'lyckats' i sin professionaliseringsprocess äger de också oftast i hög grad makten över kvalitetsfrågan, det vill säga vad som är uttrycket för god professionalism. På så sätt samspelar de båda professionsbegreppen med varan-

dra. Värderingen av varje enskild lärares professionalitet (jfr Frelin 2013) är därmed i hög grad en fråga om legitimitet. Men en hög grad av professionalisering är i sig inte någon garanti för att kunna ifrågasätta kvaliteten i professionsutövandet. En stark profession, i betydelsen hög grad av professionalisering, kan också sätta upp hinder mot expansion och utveckling av olika slag, exempelvis för att bevara en privilegierad position. Kollegialiteten inom en profession kan också ta sig olika uttryck som både kan befordra respektive förhindra en utveckling av det professionella utövandets kvalitet (jfr Colnerud 1995).

Vi menar således att en preciserad användning av dessa båda professionsbegrepp kan fungera klagörande. Spänningarna inom ramen för professionsbegreppet kan även förtydligas ytterligare genom att applicera två olika logiker för värdering av det professionella arbetet, nämligen å ena sidan det som kan betraktas som den moraliska professionalismens logik, det *professionella ansvaret* som bärs upp av den enskilda och grupper av professionella och å andra sidan en form av *redovisningsskyldighet* (översatt från engelskans 'professional accountability'). Den senare logiken har vuxit sig stark under senare år och har i många avseenden sin bas i vad som betecknats som NPM (New Public Management). Medvetna om risken för förenkling och med det huvudsakliga intresset riktat emot att påvisa skillnaderna mellan de båda logikerna sammanfattar vi nedan spänningsfältet mellan professionellt ansvar och redovisningsskyldighet som två motsatta logiker:

Professionellt ansvar	versus	Redovisningsskyldighet (accountability)
Grundat i ett professionellt mandat		Definierat av styrning
Situerade bedömningar		Standardiserade kontrakt
Tillit		Kontroll
Moralisk rational		Ekonomisk / juridisk rationalitet
Intern evaluering		Extern granskning
Förhandlade 'standards'		Förutbestämda indikatorer
Implicit språk		Transparent språk
Utformat av professionen		Politiska mål
Relativ autonomi och oundvikligt personligt ansvar		Tillmötesgående av överordnades beslut
Proaktiv		Reaktiv

Sammantaget menar vi att de båda logikerna, professionellt ansvar respektive det vi här kallar redovisningsskyldighet, uppvisar olika karakteristika och konsekvenser för värdering av det professionella arbetet. Dessa två logiker fungerar som en andra utgångspunkt för vår analys av försteläraryrket (jfr Solbrekke & Englund 2011).

Nationella förväntningar på förstelärarreformen

Innan vi specifikt närmar oss de nationella förväntningar som formulerats kring förstelärare är det viktigt att nämna att betoningen av och det stora intresset för lärare långt ifrån är ett isolerat svenskt fenomen (se t ex Nordin & Sundberg 2014). I regeringens skrivelse (U 2012) pekas EU och OECD ut som viktiga aktörer och det beskrivs även att flera andra länder har genomfört initiativ för att ”skapa ett system som attraherar skickliga lärare till yrket och som utvecklar, identifierar och erkänner skickliga lärare” (s 21). Därtill har Europeiska kommissionen utformat gemensamma principer och rekommendationer för hur lärare ska kunna utvecklas till väl kvalificerade lärare: ”Tanken är att rekommendationerna ska fungera som en drivkraft för nationella politiska insatser i syfte att förbättra kvaliteten i utbildningssystemen inom EU som helhet” (U 2012, s 17).

Utöver att attrahera och uppmärksamma skickliga lärare så handlar ett annat frekvent framfört syfte om att förbättra elevernas studieresultat. Hur relaterar då dessa två till varandra? Utifrån vår läsning uppfattar vi att resultatmotivet överordnas det om lärares skicklighet, alternativt att satsningen på lärare kan ses som ett medel i relation till målet om förbättrade resultat, eller som det ibland uttrycks, ökad måluppfyllelse. Av de olika faktorer som rapporteras ha störst potential för att öka elevens måluppfyllelse så lyfts läraren fram som den allra viktigaste, betydligt viktigare än till exempel klasstorlek.

En av de viktigaste faktorerna för elevernas studieresultat i skolan är lärarna. För att säkra en hög kvalitet på lärarna måste läraryrket göras mer attraktivt, så att eleverna får en förbättrad undervisning och därmed ökade förutsättningar att nå de nationella målen och goda resultat. Lärares kompetens och potential måste på ett bättre sätt än i dag tas till vara och uppmuntras (U 2012, p 4).

Varför är det då så viktigt med ökad måluppfyllelse? Ett möjligt sätt att besvara den frågan är att inte heller måluppfyllelse är det övergripande målet. Snarare underordnas det behovet av att öka Sveriges och Europas internationella konkurrenskraft. Med referens till Europeiska kommissionen (2007) framhålls att:

lärarnas kompetens har ett betydande positivt samband med elevernas resultat och är den viktigaste faktorn i skolan som förklarar elevprestationer ... medlemsländerna är överens om att undervisning med hög kvalitet är en förutsättning för att de europeiska länderna ska vara konkurrenskraftiga, vilket leder till behov av arbetskraft och ökad tillväxt (U 2012, s 17).

Oavsett om den starka betoningen av lärares kompetens är ett mål i sig själv eller ett medel för något annat så är en noggrannare analys av vad som förväntas av förstelärarreformen viktig att göra, för att på så sätt kunna fördjupa vårt intresse för lärares profession. I de avsnitt som nu följer görs analysen i

två steg. Först analyserar vi nationella förväntningar med stöd av begreppen professionalisering och professionalism, vilket sedan i ett andra steg fördjupas med stöd av begreppen professionellt ansvar och redovisningsskyldighet.

Nya karriärvägar för lärare – professionalisering genom ökad differentiering?

Ett centralt motiv till förstelärarreformen handlar om att finna nya och alternativa karriärvägar för lärare. Reformen får en särskild karakteristik genom den betoning som görs av att ge lärare som vill utveckla sig själva chansen att göra detta, utan att vara tvungna att lämna klassrummet och undervisningen (U 2012). I promemorian hänvisas bland annat till att John Hattie (2009) har framhållit vikten av att skapa karriärmöjligheter för lärare som vill fortsätta undervisa, så att skolan kan behålla skickliga lärare. Med referens till en OECD-studie om utvärdering och bedömning på olika nivåer i det svenska skolsystemet framhålls att ett ”system för registrering av lärare som också innehåller möjligheter till karriärvägar är mycket viktigt för att lärarna ska vara effektiva och framgångsrika” (OECD 2011 i U 2012, s 15). Med hänvisning till Mc Kinsey & Company (2007) anges vidare att kvaliteten hos skolans lärare är det som i slutänden avgör ett skolsystems kvalitet, och att det som har ”störst effekt när det gäller förbättrade elevresultat är en professionell och välutbildad lärarkår, en lärarkår som själv får vara med och utveckla undervisningen och ett system som erbjuder den bästa möjliga undervisningen utifrån varje enskild elevs behov” (s 15).

Det finns alltså en tydlig ambition att bygga ett system som kan möjliggöra för lärare att göra karriär. Samtidigt som detta adresseras lärare som en kollektiv grupp så är ett explicit uttalat syfte med reformen att ”premiера de bästa lärarna” (Prop 2011/12:1 i U 2012, s 8). Även om alltså *alla* lärare, just i kraft av att vara lärare, kan tänkas omfattas så signalerar denna formulering att det är en möjlighet som endast kommer att ges till de *bästa* lärarna, något som dessutom kopplas samman med en ekonomisk premiering.

Medan en del av den argumentation som förs bygger på en mer generell betoning av att lärare ges goda förutsättningar så framhålls således i andra argumentationslinjer att en ökad differentiering mellan lärare har ett värde i sig själv. Det första kan exemplifieras med ett konstaterande att Skolverket med referens till internationell forskning har framhållit att ”lärares löner måste vara konkurrenskraftiga och att lärares arbetsklimat måste vara tillfredsställande så att rätt personer attraheras till yrket” (Skolverket 2011 i U 2012, s 16). Vidare framhålls vikten av att ställa höga krav på blivande lärare, erbjuda konkurrenskraftiga anställnings- och arbetsvillkor, skapa utrymme för löpande kompetensutveckling, skapa möjligheter till karriärsteg och möjliggöra lokalt systematiskt arbete för att utveckla undervisningen. Till skillnad mot denna generella betoning så framhålls i den andra argumen-

tationslinjen de möjligheter som kan följa med ökad differentiering. Med hänvisning till OECD:s (2005) rapport *Teachers Matter* konstateras:

En ökad differentiering kan bidra både till att möta olika skolors behov av utveckling inom särskilda områden och att skapa ytterligare utvecklingsmöjligheter för lärare. Det är också ett sätt att erkänna lärares skicklighet inom den egna professionen (U 2012, s 16).

Det är också med referens till en annan OECD-rapport (2009), *Evaluating and rewarding the quality of teachers* som erfarenheter redovisas från andra länder om hur effektivt lärande belönas för att förbättra elevresultaten. I linje med detta framhålls i propositionen (2012/13:136) *Karriärvägar för lärare i skolväsendet m.m.* att syftet med statsbidraget har varit att stimulera en lönespridning där särskilt yrkesskickliga lärare premieras. Att staten på detta sätt tar initiativ till ett mer differentierat utbildningssystem uppfattar vi som ett uttryck för professionalisering.

Men vid sidan om de förväntningar som vi främst förstår som professionaliseringsinitiativ så finns det andra som snarare berör det som vi tolkar som aspekter av professionalism. Denna term, professionalism, används också explicit i karriärvägspropositionen där det anges att ”lärare måste ges möjligheter att utveckla sin professionalism och gå vidare i karriären inom läraryrket” (2012/13:136, s 9). Men också i denna mening finns det en öppenhet för olika uttolkningar. Samtidigt som den kan tolkas som att lärare, som en kollektiv grupp, ges möjlighet att utveckla sin professionalism så kan den förstås som ett professionaliseringsinitiativ som drivs och kontrolleras av ett nationellt system som bygger på differentiering mellan lärare.

Av detta följer flera spänningsförhållanden i förstelärrarreformen, å ena sidan mellan alla lärare och den utvalda gruppen av de bästa lärarna, å andra sidan mellan den kollektiva gruppen av potentiellt autonoma lärare och det nationella kontrollsystemet. För att ytterligare fördjupa analysen riktar vi i det andra analyssteg som nu följer, med stöd av begreppen professionellt ansvar och redovisningsskyldighet, blicken mot texter som förflyttar frågan om förstelärrarreformen till den lokala kontexten, eller mer korrekt, talet om denna.

Spänningar mellan olika logiker

När föregående analys betraktas i termer av potentiella spänningar mellan professionellt ansvar och redovisningsskyldighet så är det ingen tvekan om att förstelärrarreformen tar en utgångspunkt från en ekonomisk och juridisk rationalitet. Det system som har konstruerats av regeringen bygger på ett standardiserat kontrakt och nationell kontroll. Men, samtidigt som detta kan tolkas som ett uttryck för redovisningsskyldighet så är det den lokala huvudmannen som ges mandatet att besluta vilka som ska väljas ut, på vilka

premisser och hur det ska gå till. Av detta följer alltså en möjlighet för olika huvudmän att gå tillväga på olika sätt. Utöver den starka statliga betoningen av att förstelärarysreformen genom ökad måluppfyllelse förväntas bidra till att förbättra Sveriges konkurrenskraft så öppnar detta även för att den kan ta form och fyllas av professionen själv i linje med professionellt ansvar, exempelvis med utgångspunkt i situerade bedömningar och utifrån en moralisk rational. Däremot förefaller inte dessa olika spänningsförhållanden vara något som har övervägts när de ovan refererade förväntningarna har tagit form som en utbildningspolitisk reform. I den konsekvensanalys som presenteras i karriärvägspropositionen (2012/13:136) lyser ett resonemang som skulle kunna tolkas som överväganden i relation till de här två refererade logikerna med sin frånvaro. Istället konstateras kort att inrättandet av karriärsteg kommer att innebära ”en möjlighet för lärare att utvecklas i sin profession och göra karriär utan att behöva lämna undervisningen” (s 23).

I departementspromemorian refereras en rapport från Skolverket (2011 i U 2012) där myndigheten framhåller att flera studier pekar på vikten av kollegial och kontinuerlig fortbildning, att det är avgörande för lärares professionella utveckling att lärare också lär av varandra och att lärare genom systematiskt kollegialt lärande utvecklar sin undervisning. Medan denna formulering riktas mot relationen mellan lärare så handlar följande exempel från samma text, som legitimeras med referens till Hattie (2009), om att den enskilda läraren har en avgörande betydelse för elevers prestationer.

Läraren visar ledarskap, är passionerad i sitt ämne och visar engagemang i sin undervisning. Läraren skapar bra relationer till eleverna. Läraren ser varje enskild elev och hjälper eleverna att använda varierande strategier och processer i sitt lärande. Läraren har höga förväntningar på eleverna (U 2012, s 16).

När Skolverket (2014) senare, i rapporten *Vem är försteläraren?*, redogör för hur förstelärarysreformen har börjat implementeras beskrivs att majoriteten av de lokala huvudmännen använder förstelärarna som coacher eller handledare för sina kollegor och för att utveckla forum för pedagogiska diskussioner. Andra resultat från den enkätstudie som Skolverket har genomfört visar att många förstelärare ansvarar för utveckling i specifika ämnen och för ämnesdidaktiska frågor, utvecklar olika typer av stödmaterial, deltar i forskning samt används som stöd för lärarstudenter eller mindre erfarna kollegor. Ytterligare frågor som nämns handlar om skolutvecklingsaktiviteter, arbeten med formativt lärande och bedömning samt samarbete med elever och föräldrar. Några explicita avtryck av det lärarideal som skrivs fram av Hattie, som att läraren ska vara passionerad och engagerad, syns däremot inte i Skolverkets rapport, bortsett från att det vid ett tillfälle anges att någon har nämnt att försteläraren ska dela med sig av sina kunskaper kring ledarskap. Även om skolverksrapporten således ger bilden av att förstelärarna används

för att utveckla undervisning tillsammans med sina kollegor så är det likväl svårt att få någon mer fördjupad förståelse av vad detta närmare innebär.

Ger då den skolverksrapport som utkom drygt ett år senare ett mer utvecklat svar på den fråga som också uttryckligen ställs i rubriken: *Vad gör försteläraren?* (Skolverket 2015a)? Ett första svar är att Skolverket konstaterar att studien visar att uppdragen som ges förstelärare i de allra flesta fall svarar mot de statliga intentionerna, att många huvudmän genom den rekryteringsprocess som har varit har ställt krav på att ”försteläraren i sin undervisning ska utveckla undervisningen med god kvalitet så att elevernas kunskapsresultat förbättras” (s 9). Här förefaller det helt uppenbart att logiken med redovisningsskyldighet får ett stort genomslag, då kvalitet reduceras till en fråga om kunskapsresultat medan andra läroplansmål av övergripande karaktär som potentiellt sett kan inrymmas i begreppet måluppfyllelse inte omfattas. Samtidigt finns det också andra inslag i rapporten som snarare kan förstås som uttryck för professionellt ansvar. Så konstaterar Skolverket att den genomförda studien visar att förstelärare ”spelar en viktig och avgörande roll för att med sina särskilda kunskaper höja kvaliteten så att undervisningen förbättras hos kollegiet och därmed når ut till fler elever och möjliggör en ökad måluppfyllelse på sikt” (s 9). Detta ges sedan ytterligare konkretion då ett uttalande från en intervjuad lärare återges: ”I vårt arbetslag diskuterar vi mycket mer om undervisningens innehåll och hur vi ska ta tillvara på elevernas behov” (s 9). Även om det är vanskligt att utifrån detta enskilda exempel dra några slutsatser så kan det ändå antas att de berörda lärarna upplever en autonomi där de själva äger frågan om utbildningens innehåll och organisering.

Den tredje och senaste avrapporteringen från Skolverket (2015b) har givits rubriken *Finns förstelärarna där de bäst behövs?* Här är det helt uppenbart att den/de som förväntas kunna besvara denna fråga inte är förstelärarna själva. Istället framträder tydligt en styrningslogik i enlighet med redovisningsskyldighet där satsningen på förstelärare underordnas det övergripande statliga målet om förbättrade elevresultat. Rapporten inleds med följande ord:

Skolverkets analys visar att svenska elevers kunskapsresultat sjunker i de internationella kunskapsmätningarna. Karriärtjänstreformen syftar till att generera bättre elevresultat och höja statusen på läraryrket. Om det gett avsedd effekt är för tidigt att säga (Skolverket 2015b, s 1).

Det som däremot inte är för tidigt att säga något om är att Skolverket har uppmärksammat att det skett kraftigt ökande resultatskillnader mellan skolor: ”det blir allt större skillnader mellan skolor med svaga och starka resultat – vilket hotar likvärdigheten i skolsystemet” (s 1). Trots att något villkor inte ställts till statsbidraget om karriärtjänster så anför Skolverket att man

skulle kunna ”förvänta sig att karriärtjänsterna använts som ett instrument för att stärka skolor med svaga resultat” (s 1).

Sammantaget tolkar vi detta som att det implicit i förväntningen att förstelärare ska utveckla undervisningen ligger ett starkt resultatkrav, där det som händer i enskilda skolor måste ses i ljuset av såväl de nationella utmaningar som följer av valfrihet och ökad segregation, liksom de villkor som sätts genom internationella kunskapsmätningar. Den autonomi och det förtroende som förstelärare ges att proaktivt förvalta ett professionellt mandat i den skola där de själva arbetar, i enlighet med professionellt ansvar, finns på så sätt i ett tydligt spänningsförhållande till statens behov av att förbättra elevers kunskapsresultat för att därigenom öka den internationella konkurrenskraften, men också för att öka den nationella likvärdigheten.

Av detta följer, att samtidigt som staten tydligt har betonat att detta är en reform som ska ge lärare chansen att utvecklas utan att vara tvungna att lämna klassrummet (U 2012), så är det långt ifrån självklart att det är just det klassrum som läraren själv har tänkt sig. Förstelärarna blir på så sätt lika mycket lokala som nationella policyaktörer som inte enbart förväntas bidra till utbildning med kvalitet i sin egen undervisning och skola. Trots att några formella villkor inte ställts till statsbidraget om karriärtjänster med ett månatligt påslag på 5 000 kr när reformen skrevs fram, så ligger det uppenbart nära till hands för staten att tänka att de valda lärarna ska användas som ”instrument för att stärka skolor med svaga resultat” (Skolverket 2015b). Här finns också en intressant tidsdimension. När fokus riktas mot de processer som förstelärare driver på sina respektive skolor så förefaller det finnas en tillitsfull inställning att detta är en utveckling som på sikt kommer att leda till ökad måloppfyllelse (jfr Skolverket 2015a). Men när blicken riktas utåt, mot nationella likvärdighetsproblem och den kristematik som kopplas samman med internationella kunskapsmätningar, så framstår tålmodet vara betydligt sämre (jfr Skolverket 2015b).

Avslutande diskussion

I kapitlet har vi argumenterat för och analytiskt försökt visa att förstelärarreformen aktualiserar viktiga frågor om lärares professionalitet. I vidare mening handlar det därutöver också om själva syftet med utbildning och vem som har eller ges makten över dess innehåll och utformning (jfr Ball 2003, Biesta 2013). Av analysen framgår att inte enbart nationella policyaktörer har haft ett inflytande över det som har tagit och håller på att ta form som den svenska förstelärarsatsningen. Här finns tvärtom också starka internationella aktörer, som EU och OECD liksom ett stort påverkan från internationella metaanalyser utförda av bland annat John Hattie och McKinsey & Company (jfr Nordin & Sundberg 2014).

Det är slående hur förstelärarreformen är en del av en bredare policyretorik som byggs upp runt begrepp som kvalitet, måluppfyllelse och likvärdighet, liksom riktningsgivande och förpliktigande uttryck som förbättra, höja, utveckla etc. Som vi har berört i analysen så får olika uttolkningar av vad som menas med att lärare ska vara professionella också konsekvenser för vilka uttolkningar som blir möjliga att göra av likvärdighet, kvalitet och måluppfyllelse. Det som även är slående är hur detta språk inte omfattar värden som exempelvis självständighet, komplexitet och kreativitet, vilket betonas i lagstiftningen för högre utbildning och som därmed juridiskt reglerar det arbete som lärare bedriver (jfr Bergh & Forsberg, 2016). En viktig framtidsfråga blir således vilket utrymme som kommer att ges för att lärare ska kunna realisera värden som vi uppfattar som uttryck för professionalism och specifikt professionellt ansvar om de samtidigt betraktas som policyinstrument för förbättrade kunskapsresultat och högre måluppfyllelse.

En fråga som vi tangerat men som inte utvecklats i kapitlet är hur de lärare som inte har givits försteläraryppdrag upplever det som reformen för med sig. Vad händer med 'andrelärarna', vilka lokala processer skapas/försvinner när vissa ges formella mandat och ekonomiska incitament men inte andra? Beroende på hur relationerna mellan de utvalda förstelärarna och övriga lärare, 'andrelärarna', tar form så kommer olika relationer mellan de två logikerna professionellt ansvar och redovisningsskyldighet att följa. Om exempelvis 'coachning' uttolkas som att förstelärarna utvecklar och presenterar färdiga lösningar, matriser etc., för sina förmodat mindre erfarna kollegor så kommer det att rama in det professionella utrymmet på ett helt annat sätt än där utrymme lämnas för mer öppna diskussioner, reflektioner och förhandling om tillvägagångssätt. Även om förstelärarreformen när den iscensätts i den lokala praktiken potentiellt sett kan ta form i linje med logiken professionellt ansvar så kan samtidigt frågan ställas hur denna, med stöd av det differentierade systemet, positionerar de lärare som inte har valts ut.

Vi menar att motsättningarna mellan de båda begreppen professionalisering och professionalism delvis är inbyggda i den kontext som utvecklats och förändrats över tid. Detta har också förstärkts av att begreppen används retoriskt med många innebörder som också kan vara motsägande. Med stöd i utvecklingen av de två logikerna professionellt ansvar och redovisningsskyldighet har vi påvisat hur benämningen lärare som professionella samspelar med och kan kombineras med olika synsätt på lärare och även på skolans verksamhet som sådan, liksom med olika politiska visioner angående skolans och lärarnas uppgifter.

Det kan hävdas att förstelärarreformen delvis har sitt ursprung i en historiskt framvuxen kamp som drivits av lärarnas olika fackföreningar som uttryck för en statushöjning av läraryrket. I detta avseende är reformen ett uttryck för en form av professionalisering. Reformen är emellertid också ett uttryck för politisk vision som innebär att lärares arbete betraktas i effektivitetstermer och som ett led i höjandet av de studerandes måluppfyllelse och

nationell tävlan, bland annat under påverkan av PISA och andra komparativa studier. Reformen implicerar här en differentiering av lärarna med ett A-lag (förstelärare) och ett B-lag (ej förstelärare) med olika lönevillkor. Å ena sidan kan reformen ses som tydligt relaterad till logiken för redovisnings-skyldighet, vilket exempelvis kan kopplas samman med förutbestämda indikatorer som studerandes 'learning outcomes'. Å andra sidan finns inslag som kan förstås som ett möjligt brott med denna, där förstelärare ges och påtar sig en proaktiv auktoritet som innebär att vissa förstelärare prövar och sjösätter 'egna' modeller för undervisning och lärande.

Vilka effekter förstelärarreformen kan leda till på längre sikt är givetvis svårt att sia om. Däremot kan det konstateras att det utbildningspolitiska beslutet att introducera en position som förstelärare går rakt in i den lokala utbildningsnivån. Om och på vilket sätt förstelärarreformen kommer att användas i relation till de senaste decenniernas samhällsutmaningar, som marknadifiering av den svenska skolan, segregationstendenser och en ökande differentiering mellan skolor, blir fortsatt viktigt att studera.

Referenser

- Ball, Stephen. J. (2003): The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy* 18(2), 215–228.
- Bergh, Andreas (2010): Vad gör kvalitet med utbildning? Om kvalitetsbegreppets skilda innebörder och dess konsekvenser för utbildning. Örebro: Örebro Studies in Education, 29.
- Bergh, Andreas (2015): Local quality work in an age of accountability – between autonomy and control. *Journal of Education Policy* 30(4), 590–607.
- Bergh, Andreas & Forsberg, Eva (2016): Rektorsutbildningens Janusansikte. Vad ska en rektor kunna? I Michael Gustavsson, Tove Österman & Ellinor Hållén, red.: *Vad ska en svensk kunna? Utbildningens dilemma – intressenas spel* s. 41–72. Göteborg: Daidalos.
- Biesta, Gert (2013): *The Beautiful Risk of Education*. Boulder: Paradigm publishers.
- Campbell, Elizabeth (2008): The ethics of teaching as a moral profession. *Curriculum Inquiry* 38(4), 357–385.
- Colnerud, Gunnel (1995): Etik och praktik i läraryrket: en empirisk studie av lärares yrkesetiska konflikter i grundskolan. Stockholm: HLS Förlag.
- Englund, Tomas (1992): Önskas professionella lärare? Nja, helst didaktiskt kompetenta. *Didaktisk tidskrift* 1(2/3), 30–45.
- Englund, Tomas (1996): Are professional teachers a good thing? I Ivor Goodson & Andy Hargreaves red.: *Teachers Professional Lives* s. 75–87. London: Falmer press.
- Englund, Tomas (2014): Det fria skolvalet har orsakat skolkrisen. I Lina Stenberg red.: *Skolan ut ur krisen. En forskarantologi om framtidens utbildningspolitik* s. 43–54. Stockholm: Tiden
- Englund, Tomas & Solbrekke, Tone Dyrdal (2011): Professional responsibility under pressure. I Ciaran Sugrue & Tone Dyrdal Solbrekke red.: *Professional Responsibility. New Horizons of Praxis* s. 57–71. London: Routledge.

- Englund, Tomas & Solbrekke, Tone Dyrdal (2015): Om innebörder I lärarprofessionalism. *Pedagogisk forskning i Sverige* 20(3-4), 168–194.
- Frelin, Anneli (2013): Att hantera läraryrkets komplexitet(er) – en grund för professionalitet? *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 22(1) 7–27.
- Green, Jane (2011): Education, Professionalism and the Quest for Accountability. Hitting the Target but Missing the Point. London: Routledge.
- Hargreaves, Andy & Goodson, Ivor (1996): Teachers' professional lives: aspirations and actualities. I Ivor Goodson & Andy Hargreaves (red) *Teachers' Professional Lives* s. 1–27. London: Falmer Press.
- Hattie, John (2009): Visible learning: A Synthesis of Over 800 Meta-analyses Relating to Achievement. London: Taylor & Francis.
- Hoyle, Eric (1980): Professionalization and deprofessionalization in education. I Eric Hoyle & J.E. Meggarty red: *The Professional Development of Teachers* s. 42–57. London: Kogan Page.
- Lilja, Peter (2014): Negotiating Teacher Professionalism. On the Symbolic Politics of Sweden's Teacher Unions. Malmö: Malmö Studies in Educational Sciences 72.
- Lundström, Ulf (2007): *Gymnasielärare: Perspektiv på lärares arbete och yrkesutveckling vid millennieskiftet*. Umeå: Umeå universitet. Doktorsavhandlingar i pedagogiskt arbete nr 14
- McKinsey & Company (2007): How the World's Best-performing School Systems Come out on Top.
- Nordin, Andreas & Sundberg, Daniel, eds.: (2014): Transnational Policy Flows in European Education. The making and governing of knowledge in the education policy field. Oxford: Symposium books.
- OECD (2005): Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers.
- OECD (2009): Evaluating and Rewarding the Quality of Teachers.
- OECD (2011): OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Prop 2012/13:136. Karriärvägar för lärare i skolväsendet m.m.
- Skolverket (2011): Skolverkets lägesbedömning 2011. Rapport 364. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2014): *Vem är försteläraren?* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2015a): *Vad gör försteläraren?* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2015b): *Finns förstelärarna där de bäst behövs?* Stockholm: Skolverket.
- Sockett, Hugh (1993): *The Moral Base for Teacher Professionalism*. New York: Teachers College Press.
- Solbrekke, Tone Dyrdal & Englund, Tomas (2011): Bringing professional responsibility back in. *Studies in Higher Education* 36(7), 847–861.
- Solbrekke, Tone Dyrdal & Englund, Tomas (2014): Certification of teachers: Tensions in a new signature reform. *Professions & Professionalism* 4(2), 1–13.
- Stenlås, Niklas (2009): *En kår i kläm – Läraryrket mellan professionella ideal och statliga reformideologier*. Stockholm: Regeringskansliet. Rapport till expertgruppen för studier i offentlig ekonomi 2009:6.
- U 2012/4904/S. Karriärvägar m.m. i fråga om lärare i skolväsendet. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Författarpresentationer

Petter Aasen er professor i utdanningsvitenskap og rektor ved Høgskolen i Sørøst-Norge. Hans forskningsfelt er utdanningspolitikk og utdanningsreformer. Han ble i 2012 utnevnt til æresdoktor ved Uppsala Universitet for fremstående vitenskapelig innsats og arbeidet for å fremme utdanningsvitenskapelig forskning. Aasen har lært Eva Forsberg å kjenne gjennom felles forskningsinteresser og som general editors av *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* (NordSTEP).

Andreas Bergh är universitetslektor i pedagogik vid Örebro universitet, institutionen för humaniora, utbildnings- och samhällsvetenskap samt postdoktor och docent i pedagogik vid Uppsala universitet, institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier. Hans forskningsinteresse är bland annat inriktat mot frågor om kvalitet och utbildningspolitisk styrning.

Eva Forsberg och Andreas träffades första gången i mitten av 1990-talet i samband med ett skolverksprojekt om elevinflytande. Tillsammans har de nyligen skrivit ett antologikapitel om den statliga rektorsutbildningen.

Ingemar Bohlin är universitetslektor i vetenskapsteori vid Göteborgs universitet, institutionen för filosofi, lingvistik och vetenskapsteori. I sin forskning intresserar han sig i första hand för de former i vilka vetenskapliga resultat sammanfattas för att de ska komma till användning utanför akademien.

Ingemar samarbetar sedan 2014 med Eva Forsberg och Daniel Sundberg i ett VR-projekt som undersöker hur översikter av utbildningsvetenskaplig kunskap är strukturerade, och vilken funktion de fyller.

Ingrid Carlgren är professor emerita vid Stockholms universitet och f.d. rektor för Lärarhögskolan i Stockholm. Hennes forskning har tidigare gällt frågor om skolutveckling, lärares yrkeskunskaper och utbildning men är numera inriktad mot undervisningsutvecklande ämnesdidaktisk forskning samt studier av kunnande. Hon är redaktör för ”Forskning om undervisning och lärande”, ordförande för det vetenskapliga rådet vid *Stockholm Teaching and Learning Studies*, ledamot av Skolforskningsinstitutets forskningsråd samt sitter i styrelsen för Idéburna skolors riksförbund.

Ingrid fick en forskarassistenttjänst vid pedagogiska institutionen i Uppsala, samtidigt som Eva Forsberg började som doktorand där. De var bägge intresserade av relationen mellan mikro- och makrofrågor i skolan vilket de diskuterade och utforskade under det s.k. *Mezzoseminariet* på pedagogiska institutionen. Dessa diskussioner har fortsatt genom åren och Eva har hela tiden funnits som ett viktigt bollplank för Ingrid.

Abelardo Castro Hidalgo är professor i pedagogik vid Universidad de Concepción, Chile, institutionen för pedagogiska vetenskaper. Hans forskningsintresse är inriktat mot lärarutbildning och mot frågor rörande lärandets dialektik vid skolor som ligger i ekonomiskt fattiga områden.

Abelardo, som var doktorand på pedagogiska institutionen vid Uppsala universitet fram till disputationen 1993, lärde känna Eva Forsberg när hon var prefekt för institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier vid Uppsala Universitet och Abelardo var dekanus för de utbildningsvetenskapliga institutionerna vid Universidad de Concepción och då sökte akademisk samarbete med svenska universitet kring forskningsprojekt med fokus på lärarutbildning.

Maja Elmgren är universitetslektor i fysikalisk kemi vid Uppsala universitet, Institutionen för kemi – Ångströmlaboratoriet. Hennes forskningsintresse är inriktat mot högre utbildning.

Eva Forsberg och Maja möttes i intresset för ledning av forskarutbildning på den dåvarande Avdelningen för universitetspedagogisk utveckling, där båda arbetade delar av sin tid. Därefter har de bland annat samarbetat i projekt kring bedömning av pedagogisk skicklighet inom akademin.

Tomas Englund är professor vid Örebro universitet sedan 1999. Har tidigare varit professor vid Lärarhögskolan i Stockholm 1994–1996 och vid Uppsala universitet 1996–1998. Har lett forskningsmiljön Utbildning och demokrati under många år varit redaktör för tidskriften med samma namn: *Utbildning & Demokrati*. Arbetar med läroplansteori, didaktik och pedagogisk filosofi (pragmatism) och utbildning som medborgerlig rättighet. Aktuella forskningsområden är studenters skrivande, innebär av professionalism och behandlingen av kontroversiella frågor i undervisning.

Thomas hade förmånen att fungera som Eva Forsbergs huvudhandledare till hennes avhandling *Elevinflytandets många ansikten* som framlades 2000. Deras samarbete därefter har bl.a. handlat om att Eva deltagit i redaktionen för tidskriften *Utbildning & Demokrati* under åren 2002–2007. De har också samarbetat inom ramen för de nordiska konferenserna i läroplansteori, där den första avhölls i Uppsala 2005 och ledde till den av Eva redigerade *Curriculum Theory Revisited*. Den andra konferensen hölls i Örebro 2007 och den tredje i Växjö 2009 och texter ursprungligen framlagda vid dessa två konferenser sammanställdes i *Vad räknas som kunskap?* redigerad av Tomas Englund, Eva Forsberg och Daniel Sundberg

Inger Eriksson är docent i didaktik och professor i pedagogik vid Stockholms universitet, Institutionen för de humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik. Hennes forskningsintresse handlar främst om vilket lärande som möjliggörs i olika undervisningspraktiker och hur forskare och

lärare kan förenas kring ett gemensamt intresse för en expanderande undervisning.

Eva Forsberg var en av doktorandkollegorna vid Mezzo-seminariet vid Uppsala universitet och senare vid seminariet Kunskapskulturer och lärandepraktiker (KKLP) vid Lärarhögskolan i Stockholm. Kapitlet i vänboken, som är skrivet tillsammans med Viveca Lindberg, berör frågor som till stora delar sammanfaller med Evas kunskapsintressen.

Maria Folke-Fichtelius är universitetslektor i didaktik vid Uppsala universitet, institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier. Hennes forskningsintresse är framförallt inriktat mot frågor rörande utvärdering, dokumentation och bedömning i förskolan.

Eva Forsberg var biträdande handledare under Marias avhandlingsarbete. Som ett led i doktorandutbildningen arbetade Maria då bl a med en analys av omsorgsbegreppet i förskolans styrdokument. Denna analys har under senare år följts upp och utvecklats tillsammans med Annica Löfdahl, professor i pedagogiskt arbete vid Karlstads universitet, och presenteras nu i ett kapitel i vänboken.

Rita Foss Lindblad är professor i Pedagogiskt Arbete vid högskolan i Borås. Hennes forskningsintressen återfinns inom området för utbildningsområdets politik, ofta med fokus på policy- och professionsstudier, högre utbildning och läroplansteori.

Rita Foss Lindblad träffade Eva Forsberg första gången på en forskarkonferens för drygt tio år sedan. Som så ofta blir fallet då forskningsintressen sammanfaller har deras vägar sedan dess fortsatt att korsats i olika sammanhang.

Lars Geschwind är universitetslektor och docent i teknikvetenskapens lärande med inriktning mot policy och ledning vid Avdelningen för lärande, Kungl. Tekniska högskolan. Han forskar främst om högre utbildning med särskilt fokus på policy, ledning, organisation, HR-frågor och förändringsprocesser.

Eva Forsberg och Lars lärde känna varandra genom ett uppdrag för Vetenskapsrådet att skriva en kunskapsöversikt om forskning om högre utbildning. Därefter har de fortsatt att samarbeta, bland annat genom forskning om fältet forskning högre utbildning.

Stina Hallsén, universitetslektor i pedagogik vid Uppsala universitet, institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, intresserar sig främst i sin forskning för styrning av utbildning och relationen mellan olika aktörer inom utbildningssystemet.

Under Stinas avhandlingsarbete var Eva Forsberg handledare, inledningsvis biträdande handledare och avslutningsvis huvudhandledare. Efter av-

handlingsarbetet har de fortsatt samarbeta, bland annat i det VR-finansierade projektet ”Homework support as shadow education”.

Åsa Kettis är chef för avdelningen för kvalitetsutveckling vid Uppsala universitet och docent i samhällsfarmaci. Åsa är även nationellt engagerad i frågor om kvalitet i högre utbildning och forskning, främst genom Sveriges universitets- och högskoleförbund (SUHF), och internationellt bland annat som reviewer i det skotska systemet för granskning av kvalitet i högre utbildning (ELIR).

Eva Forsberg och Åsa har lärt känna varandra genom Uppsala universitets kvalitetsråd, där Eva var ledamot och Åsa huvudföredragande. Det har följts av ett givande informellt kollegialt kunskaps- och erfarenhetsutbyte om kvalitetsarbete i teori och praktik.

Viveca Lindberg är docent i didaktik vid Stockholms universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik, och gästforskare vid Karlstads universitet, Institutionen för pedagogiska studier. Hennes forskning är dels inriktad mot frågor om kunskap i skolan, hur den tar form i de uppgifter eleverna ges att arbeta med, klassrumskommunikationen och i kunskapsbedömningar.

Eva Forsberg var en av doktorandkollegorna vid Mezzo-seminariet vid Uppsala universitet och senare vid seminariet Kunskapskulturer och lärandepraktiker (KKLP) vid Lärarhögskolan i Stockholm. Kapitlet i vänboken är relaterat till delvis gemensamma frågor.

Lindblad Sverker var professor i pedagogik i Uppsala under den period då Eva Forsberg doktorerade och samtalade tidvis med henne om hennes forskning. Lindblad är numera senior professor i pedagogik vid Göteborgs universitet där han nu arbetar med forskning om kunskap och politik inom utbildningsområdet – då framför allt vad gäller komparativ pedagogik och globalisering. Lindblad är ordförande för SWERA där han arbetar tillsammans med Eva Forsberg i frågor om social och intellektuell organisering av det pedagogiska fältet inom högre utbildning och forskning

Agneta Linné är professor emeritus i pedagogik vid Örebro universitet och har tidigare också varit professor vid Lärarhögskolan i Stockholm. Hennes forskningsintresse riktas mot läroplansteori, utbildningshistoria, lärares utbildning och arbete samt kunskapstraditioner i högre utbildning. Hennes samarbete med Eva Forsberg har främst gällt det läroplansteoretiska området.

Christian Lundahl är professor i pedagogik vid Örebro universitet. Christian bedriver forskning om prov, betyg och kunskapsmätningar i ett historiskt och internationellt perspektiv. Han är för närvarande forskningsle-

dare för projektet *From Paris to PISA* vilket finansieras av Vetenskapsrådet och handlar om internationella skoljämförelserns historia.

Eva Forsberg var Christians biträdande handledare under avhandlingsarbetet. Efter det arbetade de under ett år som kollegor inom det projekt om svenska och tyska bedömningskulturer som Eva ledde, innan Christian fick en forskningsassistenttjänst i Stockholm. Christian och Eva har tillsammans skrivit artiklar om bedömning och utvärdering.

Ulf P. Lundgren är professor emeritus, Uppsala universitet. Han har tidigare varit professor i pedagogisk psykologi i Aalborg, professor Lärarhögskolan i Stockholm, rektor därstädes, generaldirektör Skolverket. Hans forskning har omfattat utvecklandet av ramfaktorteorin, läroplansteori, utbildningspolitik och skolhistoria.

Tillsammans med Eva Forsberg grundade han forskningsgruppen STEP och tidskriften med samma namn. Lundgren arbetar för närvarande med en översikt över svensk skolpolitik.

Annica Löfdahl Hultman är professor i pedagogiskt arbete vid Karlstads universitet, institutionen för pedagogiska studier. Hennes forskningsfrågor är inriktade mot barns kamratkulturer, professionalism och utbildningspolitisk styrning.

Annica har mött Eva Forsberg som ledare vid STEP-seminarier där texter om förskolans dokumentationsarbete presenterats tillsammans med Maria Folke-Fichtelius.

Elisabet Nihlfors är professor i pedagogik med inriktning mot ledarskap vid Uppsala universitet, Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier. Hon forskar om skolans styrning, ledning och ledarskap nationellt och internationellt.

Eva Forsberg och Elisabet Nihlfors möttes tidigt i dåvarande Uppsala gruppens styrelse och därefter i STEP gruppens arbete under Ulf P Lundgrens ledning. De senaste åren har Elisabet tillsammans med Eva Forsberg och Henrik Roman ansvarat för ledningen av forskningsgruppen STEP.

Claes Nilholm är professor i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik vid Uppsala universitet, institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier. Hans forskningsintressen omfattar bland annat analyser av grundläggande begrepp, kartläggningar av synsätt på elever i olika typer av svårigheter och format för forskningsöversikter.

Claes Nilholm är kollega med Eva Forsberg och tillsammans ansvarar de för handledarkollegiet och Högre seminariet i pedagogik vid institutionen.

Andreas Nordin är universitetslektor i pedagogik vid Linnéuniversitetet. Hans huvudsakliga forskningsområde är läroplansteori och didaktik, utbildningspolitik och pedagogisk filosofi.

Andreas kom i kontakt med Eva Forsberg i samband med att hon fungerade som diskutant vid hans slutseminarium. De har sedan fortsatt att träffas inom ramen för STEP-gruppen och har även varit kollegor inom ramen för antologiprojektet *Transnational policy flows in European education*.

Anita Nordzell, universitetslektor i pedagogik vid Stockholms universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik, är intresserad av rektorers och andra skolledares yrkesutövande med särskilt fokus på den språkliga praktiken.

Eva Forsberg och Anita träffades i mitten av 1990-talet i ett skolutvecklingsprojekt. Därefter har de samarbetat i utvärderingen av Myndigheten för skolutvecklings dialogsatsning som avslutades med en rapport och en gemensam artikel.

Hans Nyttell har varit chef för Fortbildningsavdelningen för skolans internationalisering vid Uppsala universitet 2007–2016 och är nu delpensionär och projektledare på deltid.

Hans Nyttells doktorsavhandling (2006) handlar om skolans kontrollteknologier med fokus på kvalitetsvågen under 1990-talet.

Eva Forsberg var Hans biträdande handledare under avhandlingsarbetet.

Under 1990-talet arbetade Eva och Hans tillsammans i UppsalaGruppen Utbildning & Organisation AB, ett universitetsägt företag med verksamheten riktad främst mot skolor och kommuner.

Daniel Pettersson är universitetslektor i pedagogik och ämnesansvarig vid Högskolan i Gävle, samt chefredaktör för forskningstidskriften NordSTEP. Hans forskningsintressen är framförallt riktat mot internationella jämförande kunskapsmätningar, bedömning och pedagogikhistoria utifrån ett policy- och styrningsperspektiv.

Eva Forsberg var Daniels biträdande handledare under avhandlingsarbetet. Tillsammans har de skrivit ett flertal artiklar och arbetat tillsammans i doktorandprojekt, inom forskningsgruppen STEP samt med arbetet i forskningstidskriften NordSTEP.

Tine S. Prøitz er førsteamanuensis ved Institutt for pedagogikk og skoleutvikling ved Høgskolen i Sør-Øst Norge og spesialrådgiver ved NIFU. Hun har bred erfaring fra utredningsarbeider, evalueringsarbeider og forskning i høyere utdanning og i grunnopplæringen. Tines forskningsinteresser er spesielt knyttet til reformer på utdanningsområdet, læringsutbytte, evidens og vurdering.

Tine har lært Eva Forsberg å kjenne gjennom felles forskningsinteresser og samarbeid i skriveprosjekter, bl.a. om evidens og kunnskapsoversikter og om education policy transfer. Tine traff Eva på Universitetet i Uppsala gjennom forskningsgruppen STEP. Eva er også et viktig medlem av styringsgruppen for et nytt forskningsprosjekt som Tine leder, Tracing learning outcomes across Policy and Practice (LOaPP).

Henrik Román är universitetslektor i pedagogik vid Uppsala universitet, institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier. Hans forskningsintresse är framförallt inriktat mot frågor rörande kommunal skolpolitik i ett historiskt perspektiv.

Eva Forsberg var Henriks biträdande handledare under avhandlingsarbetet och efter det var de kollegor inom det större projekt om svenska och tyska bedömningskulturer som Eva ledde. Henrik delar ledningsansvaret för forskningsgruppen STEP med Eva Forsberg och Elisabet Nihlfors.

Pia Skott är universitetslektor i pedagogik vid Uppsala universitet, institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier. Hon forskar om skolans styrning, ledning och ledarskap. Hon bedriver också forskning om rektorsutbildning som praktik och om effekter av sådan utbildning.

Eva Forsberg var biträdande handledare för Pia under den första halvan av avhandlingsarbetet. Därefter har de varit kollegor inom forskningsgruppen STEP.

Daniel Sundberg är professor i pedagogik vid Linnéuniversitetet. Hans huvudsakliga forskningsområde är läroplansteori och didaktik där särskilt frågor om urval, organisering och bedömning av skolkunskaper utgör fokus.

Daniel kom tidigt i sin forskarutbildning i kontakt med Eva Forsberg och forskargruppen STEP. Ett delat intresse för pedagogik, läroplansteori och kunskapsfrågor har därefter genererat en rad samarbeten och diskussioner genom åren, inte minst kring frågan om transnationella policytrender i förhållande till den svenska läroplansutvecklingen.

Christa Tigerstedt, PeM, EM, är forskarstuderande (pedagogik) vid Åbo Akademi i Vasa, Finland. Hon har från tidigare en magisters examen pedagogik (Allmän pedagogik, Åbo Akademi) samt en i ekonomi (Företagsledning och organisation, Svenska Handelshögskolan). Hon är aktivt involverad i pedagogisk utveckling inom den högre utbildningen där hon även undervisar. Hennes forskning är i nuläget främst fokuserad på ledarskapet inom den högre utbildningen.

Michael Uljens är professor i pedagogik vid Åbo Akademi i Vasa. Hans forskning kännetecknas av ett intresse för pedagogisk handlings- och bild-

ningsteori. Under senare år har han sökt att formulera en position som begreppsligt förenar didaktik, läroplansteori och pedagogiskt ledarskap.

Eva Forsbergs forskning har inspirerat Michael både gällande pedagogiskt ledarskap och läroplansteori.

Ninni Wahlström är professor i pedagogik vid Linnéuniversitetet med ett forskningsintresse riktat mot läroplansteori och didaktik. Läroplansteorin begreppsapparat gör det möjligt att fokusera hur aspekter av utbildning tar form på olika arenor: transnationella respektive nationella policyarenor, lokala politiska arenor och skol- och klassrumsarenor. Just nu riktar Ninni sitt forskningsintresse främst mot hur läroplanen för grundskolan omformas till undervisningspraktik på klassrumsarenan.

Ninni har under åren mött Eva Forsberg i en rad olika sammanhang som binds samman av ett gemensamt intresse för utbildningspolicy och läroplansteori. Bland dessa kan nämnas redaktionskommittén för tidskriften *Utbildning & Demokrati* och de regelbundet återkommande nordiska läroplansteorikonferenserna.

Florian Waldow är professor i komparativ och internationell pedagogik vid Humboldtuniversitetet i Berlin, Tyskland. Hans forskningsintressen kan indelas i tre områden: 1) ”educational transfer”, 2) kunskapsbedömningens kulturella och historiska inramning samt 3) förändringen av utbildningssystemets styrning i globaliseringens tidsålder.

Florian träffade Eva Forsberg när han bjöds in till STEP-gruppen som extern medlem när han gjorde datainsamlingen till sin avhandling i Sverige. Senare var Eva och Florian kollegor inom ett större projekt rörande bedömningskulturer i Sverige och Tyskland, vilket Eva ledde vid Uppsala universitet.

Wieland Wermke är universitetslektor i didaktik vid Uppsala Universitet, institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier. Hans forskningsintresse är framförallt lärarprofessionen utifrån ett jämförande perspektiv. Wieland är i synnerhet intresserad i lärarautonomi som styrningsfenomen.

Wieland träffade Eva Forsberg vid Uppsala Universitetet inom ramen för forskningsgruppen STEP. Tillsammans har de skrivit ett flertal artiklar, bl.a. utifrån lärarautonomi.

Acta Universitatis Upsaliensis
UPPSALA STUDIES IN EDUCATION

Editors: Ann-Carita Evaldsson och Eva Forsberg

1. *Inga Elgqvist-Saltzman* 1976: Vägen genom universitetet. En forskningsöversikt och en empirisk analys av några studievägar inom filosofisk fakultet i Umeå 1968–1975.
2. *Sverker Lindblad* 1976: Simulering i undervisning. En kritisk granskning av artificiell praktik i allmänutbildning.
3. *Urban Dahllöf* 1977: Reforming Higher Education and External Studies in Sweden and Australia.
4. *Leif Isberg* 1978: Arbetsuppgifter, krav och utbildning. En studie rörande domarproblematiken inom lagspelet fotboll.
5. *Mats Myrberg* 1978: Towards an Ergonomic Theory of Text Design and Composition.
6. *Henry Werlinder* 1978: Psychopathy: A History of the Concepts. Analysis of the Origin and Development of a Family of Concepts in Psychopathology.
7. *Håkan Jenner* 1979: Mål och verklighet i ett terapeutiskt samhälle. En process- och effektstudie av en behandlingsinstitution för drogmissbrukare.
8. *Christer Stensmo* 1979: Kollektivet Trollängen. En utvärdering på organisationsnivå.
9. *Lars Ryhammar* 1979: Barn och trafikundervisning. En undersökning i grundskolans årskurser 3–6.
10. *Agnes Nobel* 1979: Boken i skolan. En analys med särskild inriktning på bibliotekets funktion i grundskolan.
11. *Annika Andrae* 1980: Grundskola i glesbygd. Försöksverksamhet med årskurslöst högstudium.
12. *Britta Ericson* 1980: Lässvårigheter och emotionell störning.
13. *Karl-Georg Ahlström & Maud Jonsson* 1980: Flexible Grouping of Pupils and Team-work between Teachers.
14. *Ola Westin* 1981: On Political Socialization and Education: Investigations into an Argumentation for a Good Political Belief System.
15. *Gunnar Berg* 1981: Skolan som organisation. En analys av skolans organisatoriska struktur i ett förändringsperspektiv.
16. *Birgitta Willén* 1981: Distance Education at Swedish Universities. An Evaluation of the Experimental Programme and a Follow-up Study.
17. *Magnus Söderström* 1981: Personalutveckling i arbetslivet och återkommande utbildning. Några problem och utvecklingsmöjligheter.
18. *Lars Holmstrand* 1982: English in the Elementary School: Theoretical and Empirical Aspects of the Early Teaching of English as a Foreign Language.
19. *Laine Strömberg Sölveborn* 1983: Doktoranders studiesituation. En undersökning vid samhällsvetenskapliga fakulteten, Uppsala universitet.
20. *Max Scharnberg* 1984: The Myth of Paradigm-shift, or How to Lie with Methodology.
21. *Margareta Björndahl* 1984: Klassföreständares inställning till daglig elevvård. En analys av uppfattningar och pedagogiskt handlande i sexton högstadielklasser.
22. *Bert Stålhammar* 1984: Rektorsfunktionen i grundskolan. Vision – verklighet.
23. *Gunnar Richardson, Paul Lönnerström & Staffan Smedberg* 1984: Utbildningshistorisk forskning. Problem, källmaterial, metodik.
24. *Ulla Holm* 1985: Empati i läkar-patientrelationen. En teoretisk och empirisk analys.
25. *Tomas Englund* 1986: Curriculum as a Political Problem.
26. *Silva Sköld* 1987: FAL – Fortbildning i Administration för Läkare. Studie av ett personalutvecklingsprojekt.
27. *Gertrud Grabn* 1987: Educational Situations in Clinical Settings. A Process Analysis.
28. *Stellan E. Ljöfdahl* 1987: Fysikämnet i svensk realskola och grundskola. Kartläggning och alternativ ur fysikdidaktisk synvinkel.
29. *Björn Wallin* 1988: Frostigmetoden. Litteraturgranskning och två empiriska studier.

30. *Rune Axelsson* 1989: Upper Secondary School in Retrospect. The View of Former Students.
31. *Agnieszka Bron-Wojciechowska* 1989: Workers and Post-Secondary Education. A Cross-Policy Perspective.
32. *Rikard Palmér* 1989: Utvecklingsbetingelser hos utvecklingsstörda. En longitudinell studie.
33. *Gösta Wennberg* 1990: Geografi och skolgeografi. Ett ämnes förändringar. En studie med exempel.
34. *L. Kathrine Käller* 1990: Fostran till andrarang. En studie av dominansprocessen vid skolstart och via vägar genom utbildningssystemet ur ett kvinnovetenskapligt perspektiv.
35. *Per Hansson* 1990: Styrning och kultur. En studie om förändringsbetingelser i kyrklig församlingsverksamhet.
36. *Anders Engquist* 1990: Utvecklingssamtal som förändringsinstrument. Teoretisk och empirisk analys.
37. *Rolf Hellén* 1990: Den unika speciallärarkompetensen? – Några speciallärares uppfattningar och relationen till emotionellt och socialt missgynnade ungdomar.
38. *Arabella Wennerström Nylund* 1991: Oriental Learning and Western Knowledge. The Encounter of Educational Traditions in Bengal 1781–1835.
39. *Bo Nestor* 1991: Studieledare i Grundskolan. En skolledningsfunktion med förhinder?
40. *Anna Löthman* 1992: Om matematikundervisning – innehåll, innebörd och tillämpning. En explorativ studie av matematikundervisning inom kommunal vuxenutbildning och på grundskolans högstadium belyst ur elev- och lärarperspektiv.
41. *Elisabet Hammar* 1992: « La Française. » Mille et une façons d'apprendre le français en Suède avant 1807.
42. *Birgitta Ekman* 1992: Livsvillkor, livsformer, utbildning. En kommunistudie i pedagogiskt perspektiv.
43. *Héctor Pérez Prieto* 1992: Skola och erfarenhet: elevernas perspektiv. En grupp elevers skolerfarenheter i ett longitudinellt perspektiv.
44. *Abelardo Castro Hidalgo* 1992: Det traditionella och det "andra" universitetet. En början till samspel?
45. *Sonia Bentling* 1992: I idéernas värld. En analys av omvårdnad som vetenskap och grund för en professionell utbildning.
46. *Christina Andersson* 1993: The Children of Maria. Adolescent Substance Abusers, their Families and Schooling.
47. *Max Scharnberg* 1993: The Non-Authentic Nature of Freud's Observations. Vol. I: The Seduction Theory.
48. *Max Scharnberg* 1993: The Non-Authentic Nature of Freud's Observations. Vol. II: Felix Gattell's Early Freudian Cases, and the Astrological Origin of the Anal Theory.
49. *Monica Wåghlund* 1993: Orientering mot ledarskap. Analys av en chefsutbildning för läkare.
50. *Thomas Tydén* 1993: Knowledge Interplay. User-Oriented Research Dissemination through Synthesis Pedagogics.
51. *Leif Ribom* 1993: Föräldraperspektiv på skolan. En analys från två håll.
52. *Mehdi Sedjeh Zadeh* 1994: Att studera i ett främmande land. En studie av motiv och studiesituation bland utländska studerande vid svenska högskolor.
53. *Carl Anders Säfström* 1994: Makt och mening. Förutsättningar för en innehållsfokuserad pedagogisk forskning.
54. *Birgitta Almqvist* 1994: Approaching the Culture of Toys in Swedish Child Care. A Literature Survey and a Toy Inventory.
55. *Kjell Gustavsson* 1994: Vad är idrottandets mening? En kunskaps sociologisk granskning av idrottens utveckling och läromedel samt en organisationsdidaktisk kompetensanalys.
56. *Urban Dabllöf & Staffan Selander* (Eds.) 1994: New Universities and Regional Context. Papers from an International Seminar held at Sundsvall, Sweden, 14–18 June, 1992.
57. *Gunilla Roos* 1994: Kommunerna och det pedagogiska utvecklingsarbetet inom barnomsorgen. Omfattning, inriktning och villkor.
58. *Ulf Nytell* 1994: Styra eller styras? En studie av skolledares arbete och arbetsvillkor.
59. *Gunnar Finnbogason* 1994: Från utbildningsplanering till kursplaner. Den isländska grundskolereformen 1974.

60. *Håkan Sandberg* 1995: Att få andas och kunna möta. Förutsättningar för målorientering inom öppen barn- och ungdomspsykiatrisk verksamhet.
61. *Leif Östman* 1995: Socialisation och mening. No-utbildning som politiskt och miljömoraliskt problem.
62. *Gunilla Lindqvist* 1995: The Aesthetics of Play. A Didactic Study of Play and Culture in Preschools.
63. *Catharina Andersson* 1995: Lärar för skolan eller skolas att lära. Tankemodeller i lärarutbildning.
64. *Max Scharnberg* 1996: Textual Analysis: A Scientific Approach for Assessing Cases of Sexual Abuse. Vol. I: The Theoretical Framework, the Psychology of Lying, and Cases of Older Children.
65. *Max Scharnberg* 1996: Textual Analysis: A Scientific Approach for Assessing Cases of Sexual Abuse. Vol. II: Cases of Younger Children, Including a Case of Alleged Necrophilia, and the Shortcomings of Judicial Logic.
66. *Urban Dahllöf & Staffan Selander* (Eds.) 1996: Expanding Colleges and New Universities. Selected Case Studies from Non-metropolitan Areas in Australia, Scotland and Scandinavia.
67. *Evanthia Kalpaçidou Schmidt* 1996: Forskningsmiljöer i ett nordiskt perspektiv. En komparativ studie i ekologi och kunskapsproduktion.
68. *Carsten Ljunggren* 1996: Medborgarpubliken och det offentliga rummet. Om utbildning, medier och demokrati.
69. *Lars-Göran Carlsson* 1997: Perspektiv på barnuppföstran. En studie av föräldraskap i kristen miljö.
70. *Anders Garpein* 1997: Lektionen och livet. Ett möte mellan ungdomar som tillsammans bildar en skolklass.
71. *Kajsa Falkner* 1997: Lärare och skolans omstrukturering. Ett möte mellan utbildningspolitiska intentioner och grundskollärares perspektiv på förändringar i den svenska skolan.
72. *Ulf Olsson* 1977: Folkhälsa som pedagogiskt projekt. Bilden av hälsouppllysning i statens offentliga utredningar.
73. *Britta Wingård* 1998: Att vara rektor och kvinna.
74. *Michael A. A. Wort* 1998: Distance Education and the Training of Primary School Teachers in Tanzania.
75. *Eva Österlind* 1998: Disciplinering via frihet. Elevers planering av sitt eget arbete.
76. *Lillemor Kim* 1998: Val och urval till högre utbildning. En studie baserad på erfarenheterna av 1977 års tillträdesreform.
77. *Maud Söderlund* 1998: "En mänsklig atmosfär". Trygghet, samhörighet och gemenskap – God vård ur ett patientperspektiv.
78. *Anders Andersson* 1999: Mångkulturalism och svensk folkhögskola. Studie av en möjlig mötesarena.
79. *Else-Maj Falk* 1999: Lärare tar gestalt. En hermeneutisk studie av texter om lärarblivande på distans.
80. *Finn Calander* 1999: Från fritidens pedagog till hjälplärare: Fritidspedagogers och lärares yrkesrelation i integrerade arbetslag.
81. *Valdy Lindbe* 1999: Greening Education. Prospects and Conditions in Tanzania.
82. *Inger Eriksson* 1999: Lärares pedagogiska handlingar. En studie av lärares uppfattningar av att vara pedagogisk i klassrumsarbetet.
83. *Birgitta Lidholt* 1999: Anpassning, kamp och flykt. Hur förskolepersonal handskas med effekter av besparingar och andra förändringar i förskolan.
84. *Roland Forsberg* 1999: Musik som livsstil och vetenskap. Studerandes möte med universitetsämnet musikvetenskap.
85. *Fritjof Sahlström* 1999: Up the Hill Backwards. On Interactional Constraints and Affordances for Equity-Constitution in the Classrooms of the Swedish Comprehensive School.
86. *Jan-Olof Hellsten* 2000: Skolan som barnarbete och utvecklingsprojekt. En studie av hur grundskoleelevers arbetsmiljö skapas – förändras – förblir som den är.
87. *Inger Ahlgren & Annalisa Gummesson* 2000: Utbildningsplaner och reformimplementering. Sjuksköterskeutbildningen i fokus.

88. *Mia Marie F. Sternudd* 2000: Dramapedagogik som demokratisk fostran? Fyra dramapedagogiska perspektiv – dramapedagogik i fyra läroplaner.
89. *Joyce Kemuma* 2000: The Past and the Future in the Present. Kenyan Adult Immigrants' Stories on Orientation and Adult Education in Sweden.
90. *Evelyn Säll* 2000: Lärarrollens olika skepnader; estradör, regissör och illuminatör. En longitudinell studie av blivande lärares föreställningar.
91. *Jonas Gustafsson* 2000: Så ska det låta. Studier av det musikpedagogiska fältets framväxt i Sverige 1900–1965.
92. *Ulrika Tornberg* 2000: Om språkundervisning i mellanrummet – och talet om ”kommunikation” och ”kultur” i kursplaner och läromedel från 1962 till 2000.
93. *Eva Forsberg* 2000: Elevinflytandets många ansikten.
94. *Karin Hjälmeskog* 2000: ”Democracy begins at home”. Utbildning om och för hemmet som medborgarfostran.
95. *Anders Westlin* 2000: Teknik och politiskt handlande. Rationalitet och kritik i den samhällsorienterande undervisningen.
96. *Ehly Westlund* 2001: Undervisnings- och utbildningsplanering – för vem? En studie av ingenjörsutbildning vid en svensk högskola.
97. *Guy Karnung* 2001: Röster om kvalitativ forskning. En karaktäristik utifrån vetenskapliga texter.
98. *Irène Lind Nilsson* 2001: Ledarskap i kris, kaos och omställning. En empirisk studie av chefer i företag och förvaltning.
99. *Kent Ericsson* 2002: From Institutional Life to Community Participation. Ideas and Realities Concerning Support to Persons with Intellectual Disability.
100. *Anna Henningson-Yousif* 2003: Skolperspektiv – utveckling av redskap för analys av politikers, lärares och elevers resonemang om skolan.
101. *Pia-Maria Ivarsson* 2003: Barns gemenskap i förskolan.
102. *Elisabet Nihlfors* 2003: Skolchefen i skolans styrning och ledning.
103. *Katarina Wijke* 2003: Planning and Implementing Health Interventions. Extrapolating Theories of Health Education and Constructed Determinants of Risk-Taking.
104. *Margareta Svennbeck* 2004: Omsorg om naturen. Om NO-utbildningens selektiva traditioner med fokus på miljöfostran och genus.
105. *Annalill Ekman* 2004: Lärande organisationer i teori och praktik. Apoteket lär.
106. *Christina Hellblom-Thibblin* 2004: Kategorisering av barns ”problem” i skolans värld. En undersökning av skolhälsovårdsrapporter läsåren 1944/45–1988/89.
107. *Cathrin Martin* 2004: From *other* to *self*. Learning as Interactional Change.
108. *Niclas Månsson* 2004: Negativ socialisation. Främlingen i Zygmunt Baumanns författarskap.
109. *Per Ekstrand* 2005: ”Tarzan och Jane”. Hur män som sjuksköterskor formar sin identitet.
110. *Mia Heikkilä* 2006: Kommunikativa resurser för lärande. Barns gester, blickar och tal i tre skolmiljöer.
111. *Katarina Gustafson* 2006: Vi och dom i skola och stadsdel. Barns identitetsarbete och sociala geografier.
112. *Marie Karlsson* 2006: Föräldraidentiteter i livsberättelser.
113. *Henrik Román* 2006: Skönheten och nyttan. Om synen på gymnasiesvenskans litteraturundervisning 1947–1985.
114. *Hans Nyttell* 2006: Från kvalitetsidé till kvalitetsregim. Om statlig styrning av skolan.
115. *Carina Fast* 2007: Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola.
116. *Carina Carlbed* 2007: Medicinens lyskraft och skuggor – om trosföreställningar och symbolisk makt i habiliteringen 1960–1980.
117. *Monica Langerth Zetterman* 2008: Innehållsdesign – principer, metoder och verktyg samt tillämpningar inom utbildningshistorisk forskning och undervisning.
118. *Inger Dahlgren* 2008: Analys av en utvärderingsmodell för förebyggande arbete inom socialpedagogiskt hälsoarbete.
119. *Maria Folke-Fichtelius* 2008: Förskolans formande. Statlig reglering 1944–2008.
120. *Daniel Pettersson* 2008: Internationell kunskapsbedömning som inslag i nationell styrning av skolan.

122. *Pia Skott* 2009: Läroplan i rörelse. Det individuella programmet i möte mellan nationell utbildningspolitik och kommunal genomförandepraktik.
123. *Thérèse Hartman* 2009: Problem eller tillgång? En studie om social och etnisk mångfald i högskolan.
124. *Helen Melander* 2009: Trajectories of Learning. Embodied Interaction in Change.
125. *Ing-Marie Persson* 2010: Krislärande – konfliktfylld anpassning. Pedagogik för samverkan inför samhällskriser.
126. *Olof G. Jonsson* 2010: Bilden och texten. En studie av ljusets och seendets pedagogik.
127. *Ulla Riis, Thérèse Hartman, Sara Levander* 2011: Darr på ribban? En uppföljning av 1999 års befordringsreform vid Uppsala universitet.
128. *Lizbeth Engström* 2012: Kliniken flyttar hem. Sjuksköterskans institutionella praktik inom specialiserad palliativ hemsjukvård.
129. *Johanna Svahn* 2012: The Everyday Practice of School Bullying. Children's participation in peer group activities and school-based anti-bullying initiatives.
130. *Adriana Velasquez* 2012: AD/HD i skolans praktik. En studie om normativitet och motstånd i en särskild undervisningsgrupp.
131. *Gerd Halskov* 2013: Sygeplejerskeuddannelsen i Danmark. Reformforsøg, rekrutteringsmønstre og habituelle orienteringer.
132. *Magnus Granberg* 2013: Kognitivt stöd för lärande i arbetet. En teoretisk modell baserad på en fallstudie av ett svenskt militärt utlandsförband i Kosovo.
133. *Stina Hallsén* 2013: Lärautbildning i skolans tjänst? En policyanalys av statliga argument för förändring.
134. *Jonas Risberg* 2014: Kunskap i interaktion på en nyhetsredaktion. Om kollegiala möten i den redaktionella vardagen.
135. *Ola Svärd* 2014: Examensarbetet – en kvalitetsindikator inom högre utbildning? Exemplet högskoleingenjörsutbildning.
136. *Ingegerd Gunvik-Grönbladh* 2014: Att bli bemött och att bemöta. En studie om meritering i tillsättning av lektorat vid Uppsala universitet.
137. *Anna Lindqvist Bergander* 2015: Att göra literacy online och offline. Digitala medier i barns kamratkulturer.
138. *Maja Elmgren, Maria Folke-Fichtelius, Stina Hallsén, Henrik Román och Wieland Wemke* (Red.) 2016: Att ta utbildningens komplexitet på allvar. En vänskrift till Eva Forsberg.

