



**IFAU**

Institutet för arbetsmarknads- och  
utbildningspolitisk utvärdering

# Lärande som policy

Ola Fransson

RAPPORT 2016:22

Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering (IFAU) är ett forskningsinstitut under Arbetsmarknadsdepartementet med säte i Uppsala. IFAU ska främja, stödja och genomföra vetenskapliga utvärderingar. Uppdraget omfattar: effekter av arbetsmarknads- och utbildningspolitik, arbetsmarknadens funktionssätt och arbetsmarknadseffekter av socialförsäkringen. IFAU ska även sprida sina resultat så att de blir tillgängliga för olika intressenter i Sverige och utomlands.

IFAU har som policy att en uppsats, innan den publiceras i rapportserien, ska seminariebehandlas vid IFAU och minst ett annat akademiskt forum samt granskas av en extern och en intern disputerad forskare. Uppsatsen behöver dock inte ha genomgått sedvanlig granskning inför publicering i vetenskaplig tidskrift.

Tryckta rapporter kan beställas från IFAU. Kontaktuppgifter och mer information om IFAU och våra rapportserier finns på webbplatsen [www.ifau.se](http://www.ifau.se)

# Lärande som policy

av

Ola Fransson<sup>a</sup>

2016-12-12

## Sammanfattning

Många aktörer kämpar om att få inflytande över det svenska skolsystemet: skola, huvudmän, fackliga organisationer, politiker, lärarutbildningen, akademiker (pedagoger) med flera. I texten analyseras framväxten av ett sätt att se på *lärande* som har haft betydelse för att legitimera lärarkårens förlust av professionell autonomi. Sedan 1990-talet har vad som kallas påtvingad professionalism vuxit fram som en viktig policystrategi: någon utanför professionen gör anspråk på att definiera vad professionens kärnvärden handlar om. Lärandebegreppet har sedan 1980-talet vandrat från en inomvetenskaplig kontext till en policykontext, och i den policyträngsel som har vuxit fram i skolsystemet är lärarkårens roll som policyaktör trängd. Analysens syfte är att lyfta ut en aspekt eller begrepp som är centralt för lärarkårens kärnverksamhet, *lärande*, och beskriva detta begrepps transformation i andra sammanhang än de inomvetenskapliga och hur den nya kontexten bidragit till att legitimera lärarkårens låga autonomi. Inom pedagogiken utvecklades under 1970- och 80-talen en ny förståelse av lärande som banade vägen för policyformuleringar som har fått betydelse för lärarnas autonomi. Skolreformer och lärarutbildningsreformer har de senaste decennierna karakteriserats av att förväntningar och krav på lärarna har ökat eftersom varje ny reform har adderat nya förväntningar snarare än ersatt dem från tidigare reformer. Lärarnas låga självvärdering av professionell autonomi kan förstås som ett systemfel i det sätt som skolförändringar har genomförts: policyinitiativ har tagits utifrån förväntningar på vad lärarna ska vara och vad de ska göra, inte utifrån deras erfarenheter.

---

<sup>a</sup> ola.fransson@mah.se

## Innehållsförteckning

1	Inledning.....	3
1.1	Bakgrund .....	3
1.2	Syfte.....	6
1.3	Lärande: en bestämning.....	7
2	Teoretisk ram.....	8
2.1	Skolpolitik och skolpolicy .....	8
2.2	Profession och påtvingad professionalisering .....	10
3	Den didaktiska vändningen och den nya lärarpolicyn .....	13
3.1	Inledning.....	13
3.2	Didaktik: framväxten av ett nytt policyinstrument .....	14
3.3	Den reflekterande praktikern och den nya kunskapsuppfattningen.....	17
3.4	Det sociokulturella perspektivet .....	20
3.5	Teoretiska invändningar mot det sociokulturella perspektivet .....	24
3.6	Föreställningar om lärarnas arbetsituation .....	26
3.7	Lärarnas nya professionalism .....	30
3.8	Påtvingad professionalism och kollegialitet .....	32
3.9	Från social utjämning till utvärdering.....	36
4	Slutsatser.....	40
	Referenser .....	42

# 1 Inledning

## 1.1 Bakgrund

Lärarnas arbete utgör brännpunkten för skilda förväntningar: från eleverna att lära sig något, från föräldrar med förhoppningar om sina barns framtid, från politiker med blicken riktad mot framtida samhällsideal, från arbetsmarknadens önskelistor på olika kompetenser. Listan skulle kunna göras längre. Få samhällssektorer har samtidigt och kanske just därför reformerats så ofta som skolan. Betygssystem har ändrats och läroplaner har införts med förhållandevis korta mellanrum. Lärarutbildningen har reformerats cirka vart tionde år sedan 1977 (1988, 2001 och 2010). Den senaste lärarutbildningsreformen genomfördes 2010 och nu gällande läroplan för skolan är från 2011. Många av dessa reformer har mot bakgrund av den centrala position lärarna har i skolsystemet naturligtvis påverkat lärarna och deras arbetssituation.

Hur ser då dagens situation ut för lärarna jämfört med andra yrkesgrupper? I en stor jämförande studie av svenska professioner genomförd av Thomas Brante m. fl. (2015) visas att många grundläggande villkor för professionerna har förändrats. Mellan 1996 och 2010 har de flesta stora yrkesgrupperna i den offentliga sektorn märkt av en allt tydligare extern påverkan på sin arbetssituation (Brante m. fl. 2015, 177). Om detta uppfattas som negativt för arbetets kvalitet skiljer sig dock åt mellan yrkena. Drygt hälften av samtliga tillfrågade menar att den ökade externa styrningen vare sig har gjort till eller från för kvaliteten på arbetet. I den resterande gruppen som menar att den externa styrningen har haft en påverkan på arbetets kvalitet, så anser dock majoriteten att den har varit negativ (Brante m. fl. 2015, 180). I denna grupp utmärker sig lärarna. 96 procent av de lärare som är anslutna till Lärarnas riksförbund (LR) och 80 procent av de lärare som är anslutna till Lärarförbundet (LF) anser att de administrativa uppgifterna har ökat och detta har haft en negativ påverkan på arbetets kvalitet (Brante m. fl. 2015, 181). Inom samtliga yrken menar man att arbetstakten har ökat. Också i denna kategori tar de två lärargrupperna en tät-position: 90 procent av de LR-anslutna lärarna och 84 procent av de LF-anslutna lärarna menar att arbetstakten har ökat (Brante m. fl. 2015, 181). En viktig aspekt av professionellt arbete är graden av autonomi. Ett sätt att definiera denna är: *”the degree to which the job provides substantial freedom, independence, and discretion to the individual in scheduling the work and in determining the procedures to be used in carrying it out”* (Mastekaase 2011; Brante m. fl. 2015, 183). År 2010 var båda lärargrupperna tillsammans med läkarna och sjuksköterskorna de yrkesgrupper som ansåg sig ha i särklass minst autonomi enligt den angivna definitionen (Brante m. fl. 185).

Lärarnas egna uppfattningar om den ökade yttre styrningen har en koppling till det politiska systemets insatser. Den minskade autonomin inträffade trots ett antal insatser från det politiska systemet att ge lärarna mer autonomi. Genom en analys via begreppet lärande ska här undersökas hur konsekvenserna av dessa insatser till synes blev något annat än autonomi. Skälet till att utgå från lärandebegreppet är att det är grundläggande för skolans verksamhet ur många perspektiv. Om eleverna inte lär sig har skolan misslyckats. Denna närmast självklara observation är samtidigt kopplad till en mångfald av vetenskapliga uppfattningar om vad det faktiskt innebär att lära sig något, varför elever ska lära sig somligt och inte annat, samt grundläggande frågor om vad det samhälleliga syftet med lärandet i skolan är. Lärandebegreppet är centralt i vetenskapliga, vardagliga och politiska sammanhang.

I slutet av 1980-talet genomfördes kommunaliseringen av skolan, som innebar en decentralisering av makten över skolan. Som beteckningen anger, så ersatte kommunerna staten som skolans huvudman. Reformen gjordes trots omfattande protester från lärarnas sida, främst lärarna för de äldre barnen och ungdomarna (Ringarp, 2011). Under första halvan av 1990-talet genomfördes ett antal reformer för att anpassa styrningen av skolan till detta nya huvudmannaskap: en ny läroplan kom 1994 och betygssystemet ändrades från ett relativt till ett målrelaterat (Mickwitz, 2015, 103). Det relativa betyget var ett urvalsinstrument för högre studier. Det nya målrelaterade systemet syftade till att mäta den enskilda elevens kunskaper. Decentraliseringen innebar i det här sammanhanget att lärarna sågs som professionella garantier för att den ännu vid den här tiden i internationella jämförelser framgångsrika svenska skolan skulle bli ännu bättre (Mickwitz, 2015, 94). En överordnad tanke var att lärarnas professionella potential som hindrats under det allomfattande statliga styret, nu skulle frigöras. I kölvattnet av decentraliseringen och den ideologiska strömkantringen mot en ökad individualisering, sjuöskades en friskolereform. Valfrihet blev under 1990-talet ett samhälleligt ledord, så också i skolan. Den statliga styrningen framställdes som tungrodd och ineffektiv och med den nya decentraliserade skolan skulle alltså lärarna befrias från detaljstyrning uppifrån om hur arbetet skulle genomföras. Likvärdigheten mellan skolorna skulle säkras genom målstyrning. Det innebar att elevernas resultat skulle vägas mot centralt definierade mål, vägen dit skulle dock vara lärarnas uppgift att själva staka ut. Skolreformerna i början av 1990-talet var systemförändringar inom vars ramar läraren skulle fortsätta sitt framgångsrika värv. Skolans problem lokaliserades således vid den här tiden till systemnivån: betygssystemen ändrades, huvudmannansvaret byttes från stat till kommunerna, nya läroplaner infördes för skolan och gymnasiet 1994. Under samma period etablerades en ny förståelse

av lärande som förhållandevis snabbt hade rört sig från en inomvetenskaplig kontext till centrala politiska styrdokument för skolan.

När 1990-talet blev 2000-tal ökade det politiska systemets misstroende mot lärarna med avseende på hur de klarade av sitt uppdrag. Resultaten av utvärderingarna, i synnerhet PISA-utvärderingarna, gav upphov till stora bekymmer. De svenska elevernas resultat dalade, inte bara i jämförelse med andra länder, utan också i relation till vad en åldersgrupp hade klarat av tidigare. Som kommer att diskuteras i det följande har den frihet som under 1990-talet gavs till lärarna gradvis återtagits av staten. Ett av många exempel är det i svensk skolhistoria så centrala begreppet jämlikhet. Jämlikhet förstods utifrån skolans förmåga att ge samma förutsättningar för eleverna. Vid periodens början berömde sig den svenska skolan för att den var jämlik med avseende på kunskapsnivån på nationell nivå. Med tiden har innebörden av jämlikhet förskjutits till att handla om och så småningom terminologiskt ersättas med likvärdighet med avseende på måluppfyllelse (Mickwitz, 2015, 117). I detta sammanhang har de omdiskuterade PISA-undersökningarna bidragit till att lärarnas autonomi har beskurits. Genom att måluppfyllelsen uppfattas som dålig har policyambitionerna varit att fokusera på vissa specifika, mätbara kunskaper som har begränsat lärarnas autonomi.

I texten diskuteras några av de genomgripande förändringar som har genomförts i skolans värld, både organisatoriskt och med direkt bäring på lärarnas arbetsuppgifter. Ett samlat resultat av denna reformaktivitet är att de problem som skolan står inför tycks idag ha en gemensam nämnare: lärarna. Idag framstår de på en gång som orsak till och lösningen på skolans problem. Under tidigare skeden har problemet inte alltid lokaliserats till dem utan har ansetts befina sig på en systemnivå. Förskjutningen från systemnivå till lärarna är ett centralt tema i texten. Att lärarna är skolans enskilt viktigaste resurs torde inte vara svårt att vara enig om. Vad som är mer problematiskt är att ansvaret för skolans problem i så hög grad vilar på lärarnas axlar. Som genomgången ovan visar så har lärarnas arbetssituation väsentligt försämrats under de senaste decennierna på grund av reformer. Samtidigt har de alltså fått ett ökat ansvar för att hantera de systemfel som skolan utmärks av.

Den här texten utgår från ett tematiskt utsnitt av alla dessa reformer, nämligen den förändrade synen på lärande som introduceras i policydokumenten under 1990-talet. Denna nya uppfattning är inte bara en angelägenhet för pedagogik i snäv mening, utan får stora konsekvenser för att förstå den allt mer centrala roll som lärarna får som både lösning och orsak till skolans problem.

## 1.2 Syfte

Syftet är att göra en idéhistorisk analys av lärandebegreppets betydelse för att legitimera lärarnas allt större brist på autonomi som har anförts i det föregående. Under 1970- och 80-talen introducerades ett nytt synsätt på lärande, vilket fick betydelse för skolpolicy under 1990- och 00-talen. Det nya lärandebegreppet växte fram i en inomvetenskaplig kontext, som på olika vägar har fått stort inflytande på policyförväntningarna på lärarna.

Perioden som står i fokus är den mellan tidigt 1990-tal och cirka 2010. Den svenska skolan förändras genom politiska reformer av *top-down* karaktär. Reformerna har genomförts enligt en standardformel: först en statlig utredning, sedan ett politiskt beslut. Utredningarna har traditionellt spelat en stor roll eftersom det är i dem som de politiska intentionerna, vilka förankras i mer eller mindre vetenskapliga argument, torgförs. En analys av de pedagogiska argumenten som reformer vilar på är därför viktig.

Under den behandlade perioden har många reformer syftat till att frigöra lärarna från denna *top-down* logik. Detta kan te sig motsägelsefullt mot bakgrund av vad som nämnts tidigare. Inte minst reformerna som följde på det sena 1980-talets kommunalisering uppfordrade till ändringar i riktning av att ge lärarna ett större ansvar. Kommunaliseringen av skolan motiverades bland annat med att besluten om skolan tas av dem som utför arbetet i skolan. I kölvattnet av kommunaliseringen av skolan skrevs en ny läroplan som började gälla 1994, Lpo 94. Den var i kraft fram till 2011. I samband med Lpo 94 initierades en diskussion om huruvida lärarutbildningen låg rätt i tiden med avseende på de stora förändringar som skolan genomgått. Den diskussionen ledde fram till en lärarutbildningsreform 2001, vilken dock snart möttes av en omfattande kritik från många håll och ersattes 2010 av en ny. Alla de här reformerna understöddes och legitimerades av argument från delar av den pedagogiska teoribildningen. Ett genomgående drag är ambitionen att ge lärarna befogenheter att arbeta efter eget huvud med sin undervisning.

Det finns således en konflikt mellan å ena sidan en politik, uppbackad av vetenskap, som gärna ser att de enskilda lärarna ska ha en större del av ansvaret, å andra sidan att lärarna upplever att utvecklingen har gått i motsatt riktning. En plausibel förklaring är att de förändringar som inte direkt har med kärnarbetsuppgifterna att göra, men som har ett viktigt inflytande över arbetet, som till exempel utvärderingar, dokumentation av arbetet och liknande, har konkurrerat ut möjligheterna i de politiska reformerna. En annan förklaring, och det är den som alltså ska prövas här, är att reformerna på grund av att deras formuleringar och ansatser har bidragit till att legitimera en minskad autonomi.



### 1.3 Lärande: en bestämning

Gert Biesta noterar i en kritisk genomgång att lärande (learning) har kommit att genomsyra utbildningsvärlden. Lärande har ersatt utbildning som centralt begrepp. Biesta poängterar att det inte bara är fråga om en terminologisk ändring, utan att lärande anger andra kvaliteter än vad utbildning gör. Lärande anger en process eller aktivitet. I sig självt är begreppet tomt och måste specificeras med avseende på innehåll och syfte för att det ska få betydelse (Biesta, 2013, 6). Ett skäl till att lärandebegreppet är tomt, är att det på ett grundläggande plan är individualistiskt, till skillnad från utbildning som traditionellt har andra konnotationer. Att denna individualistiska aspekt har slagit igenom har att göra med att det anknyter till en självklarhet: lärande är något man gör för sig själv, du kan inte förvänta dig att någon annan kan lära för dig. Begreppet utbildning exkluderar inte denna dimension, men innefattar också andra dimensioner. Biesta föreslår tre överordnade dimensioner som anger utbildningens syfte: kvalifikationsdimensionen (kunskap och förmågor), socialiseringsdimensionen (den dimension i vilken utbildningen lär individen att bli en del av den existerande sociala och kulturella ordningen) och subjektssdimensionen (i opposition till socialiseringen tillhandahåller denna dimension verktyg för individens autonomi) (Biesta, 2013, 19ff). Lärandebegreppet är i förhållande till utbildningsbegreppet således betydligt grundare.

Till skillnad från Biesta menar jag att lärandebegreppet i ett svenskt utbildningssammanhang inte längre dominerar som tidigare. Efter läroplansreformen och lärarutbildningsreformen omkring 2010 är det centrala innehållet fastslaget. Med akademiska ideal som förebild är kvalifikationsdimensionen med fokus på svenska, matematik och engelska målsättning för skolan. Redan i förskolan ska siktet ställas in på dessa ämnen. Men därmed har inte det lärandebegrepp som Biesta diskuterar (och kritiserar) spelat ut sin roll. Ambitionen här är att historiskt belysa de vetenskapliga och politiska processer som har lett fram till lärarnas situation idag. Lärandebegreppet kommer någonstans ifrån och det är den historien i sin svenska kontext som här kommer att beskrivas.

En konnotationsförskjutning som har haft stor betydelse är att den lärande eleven ses som en konsument med vissa behov som han eller hon kan få uppfyllda på en marknad av utbildningsutbud (Biesta, 2005, 58). Med friskolornas utbredning är detta lätt igenkännbart i dagens svenska situation. I förlängningen av denna utveckling har skolorna inbördes konkurrensutsatts. På den nationella och den internationella nivån har genom PISA-mätningarna skolorna kommit att ingå i bedömningskonkurrens med avseende på hur de svenska eleverna klarar sig inom vissa specifika ämnen. Syftet med och innehållet i lärandet har definierats av andra än lärarna som arbetar med lärande och utbildning i det

dagliga arbetet. Historien bakom denna dagens situation är dock inte entydig och det är det som det följande ska försöka ge en belysning av.

Det är viktigt att poängtera att utvecklingen inte är så enkel som att policymakare medvetet har introducerat ett mer individualistiskt lärandebegrepp i opposition till ett mer innehållsrikt utbildningsbegrepp. En av ambitionerna med denna text är att något belysa komplexiteten i utvecklingen, till exempel genom analys av hur en inomvetenskaplig kritik av den under 1980- och 90-talen dominerande uppfattning om inläring i ett vetenskapligt sammanhang, får en annan mening i ett policysammanhang. En konsekvens av den nya policyn blev lärarnas situation, som har diskuterats i det föregående.

Det lärandebegrepp som diskuteras är inte en term som fylls med olika innehåll, utan är ett begrepp med begränsningar och konnotationer, vilka kan ramas in av andra termer. Till exempel är i diskussionen om den professionella läraren under 1990-talet inte termen lärande frekvent förekommande. Men det sätt som professionalism och professionalitet förstås och formuleras, är nära kopplade till decenniets förändrade syn på lärande. Därför är inte *termen* lärande alltid i centrum i det följande, utan dess påverkan på andra begreppsliga förändringar som är centrala för policyformuleringar och policyförändringar.

## 2 Teoretisk ram

### 2.1 Skolpolitik och skolpolicy

Ett gemensamt tema för skolreformerna är deras *top-down* karaktär. *Top-down* perspektivet anger idealt att när väl de politiska besluten är fattade, så är processen avslutad. ”Det som sker därefter är ett rutinpräglad och tekniskt verkställande av den beslutade politiken” (Löfgren, 2012). Såväl förvaltningsforskningen som den empiriska erfarenheten har sedan länge vetat att en sådan linjär relation mellan politiska beslut och verkställande av dem inte fungerar. *Top-down* perspektivet måste därför teoretiskt modifieras för att vara användbart. Till hjälp för en sådan modifiering används här *policy*. *Policy* är visserligen ett svårdefinierat begrepp då det används flitigt i många sammanhang, men här anger det de begreppsliga ramarna för det arbete och de mål lärarna och skolan ska utföra respektive nå (Colebath, 2009, 19).

Vi vet att politiska reformers framgång i skolan (eller i vilken annan offentlig verksamhet som helst) beror på hur de tas emot. Om lärarna inte anser dem vara viktiga slår de igenom ofullständigt. Det stora antalet reformer under de senaste decennierna har bland annat sin grund i att reformerna inte har gett så mycket avtryck. När en reform inte får det genomslag som det var tänkt, så tas en ny reform fram. På så vis blir reformerna sitt eget upphov. En orsak till att

detta kan ske är att de som reformerna riktar sig till hålls utanför i reformprocessen. Ett skäl är den utgångspunkt som är viktig för denna text, nämligen att lärarna som i många av reformerna varit måltavlor, inte har lyssnats till innan reformerna genomdrivits. Lärarna har med Michael Lipskys beteckning reagerat som gräsrotsbyråkrater (*street-level bureaucrat*) gentemot skolreformerna. I en styrning som är okänslig för arbetets faktiska utmaningar, hanterar gräsrotsbyråkraten påbuden uppifrån i första hand med fokus på att få problemet löst, i andra hand så att arbetet följer de regler som reformen påbjuder. Skälet är att gräsrotsbyråkrater har identifierat sina centrala arbetsuppgifter och vet hur de ska hanteras.

Under de senaste decennierna har vad Bo Lindensjö och Ulf P. Lundgren kallat ”formuleringsarenan” (policyformulering) blivit överbefolkad. Allt fler aktörer har gjort anspråk på att skapa policy för skolan. Detta innebär inte att avståndet till gräsrotsbyråkratsnivån minskar, utan tvärtom. Om aktörerna är organisationer, som till exempel fackföreningar, politiska partier eller näringslivsorganisationer, så riskerar dessa att föra fram sina organisationers krav på skolan, istället för att efterfråga lärarnas och elevernas behov (Lindensjö och Lundgren, 2012, 144). Om de dessutom involveras tidigt i reformprocessen kan läsningar ske och hindra direktinformation till dem som reformen riktar sig till, lärarna.

Det saknas inte kritisk forskning om skolans styrning. Thomas Englund menar till exempel att den inflytelserika grenen av pedagogiken som går under benämningen läroplansteori, bör ha en kritisk uppgift. I den ingår att synliggöra konsekvenser av politiska beslut om skolan (Englund, 2012, 28). Men den politiska styrningen, förstådd som en styrning som utgår från rikets parlament, är bara en del av styrningen av skolan. Därför är det väsentligt att skilja mellan politisk styrning och policy. Policy handlar om att få någonting gjort. Politik handlar om att tillskansa sig rätten att formulera policy (Colebath, 2009, 64). Lärandebegreppets skiftande innebörder ingår i etablerandet av policy för att legitimera politiska initiativ. Som kommer att diskuteras här, får policyformuleringarna också oförutsedda effekter. Därför räcker det inte att endast analysera det politiska systemets manifesta uttryck.

Styrningen av den svenska skolan är komplex. Även om den politiska nivån har tydligt formulerade idéer om hur skolan ska organiseras, så finns det många aktörer som historiskt har skaffat sig legitima intressen att påverka politikernas ambitioner, såväl i reformperioder som i tider mellan dem. Sådana aktörer kan till exempel vara de båda inflytelserika fackföreningarna, Lärarnas riksförbund och Lärarförbundet. Andra viktiga deltagare är de svenska kommunerna, vilka sedan kommunaliseringen av skolan i början av 1990-talet är skolans huvud-

män. De olika svenska skolmyndigheterna, främst Skolverket (från 1996) och Skolinspektionen (från 2008), är inte bara statens förlängda arm, utan har stor självständighet mellan riksdagsvalen att tolka lagrummet för skolan och därmed handfast gripa in i lärares arbete och arbetsvillkor. En syntetiserad framställning av dessa olika aktörers inverkan på skolan väntar vi fortfarande på.

I denna text kommer en liten del av policyformuleringen att analyseras. Jag kommer att analysera det centrala begreppet lärande. Argumentet är att det sätt på vilket begreppet har tolkats på policynivån, har bidragit till att lärarnas arbetssituation har försämrats i den meningen att de har blivit mer ensamma att hantera den externa pressen på dem. För att ringa in lärandebegreppet och dess policyinnehåll tar jag min utgångspunkt i den pedagogiska nyorientering som skedde i samband med didaktikens återinträde i svensk pedagogisk debatt och därmed en nyorientering för policyformuleringen om lärares arbete.

## 2.2 Profession och påtvingad professionalisering

En vanlig utgångspunkt i diskussioner om professioner är den amerikanske sociologen Talcott Parsons uppfattning i frågan. Den ansats där Parsons ses som ett centralt namn benämns ibland den funktionalistiska. Thomas Brante har sammanfattat den under rubriken det naiva perspektivet (Brante, 2014, 85). Parsons, som var verksam före och efter andra världskriget, tilldelade de professionella en nyckelroll i det moderna västerländska samhället, motsvarande den roll som "kapitalismen", "välfärdsstaten" eller "den fria ekonomin" hade för andra samhällsvetare. De professionella har kommit att utgöra ett sammanhållande kitt i det moderna rationella samhället, menade Parsons. De har bildat ett samhälleligt komplex, i vilket de professionella utför specialiserade uppgifter för andra medlemmar i samhället (Parsons, 1978[1969], 40). I Parsons efterföljd uppställdes olika attribut för att definiera en profession. I sådana attributlistor ingick ofta saker som att den professionelle grundar sin yrkeskunskap i högre utbildning, medlemmarna har en känsla av identitet och gemensamma värderingar, starka etiska koder inom professionen styr handlandet (Fauske, 2008). Tillsammans ger dessa attribut de professionella grupperna autonomi, dels på grund av deras arbete är specialiserat och allmänt betraktat som svårt, dels för att kontroll utifrån praktisk sett är otänkbara eftersom arbetets kvalitet bara kan bedömas av kollegor från samma profession (Brante, 2014, 95). Perspektivet frammanar en bild av den professionelle som altruistisk, som tjänande det allmännas bästa; den professionelle arbetar inte för att bli betald, utan betalas för att arbeta. "*Every decision he takes in the course of his career is based on his sense of what is right, not in his estimate of what is profitable*" (Marshall, 1939; här från Brante, 2014, 90).

Den övergripande ideologin det naiva perspektivet byggde på var att i den välfärdsstat som växte fram efter andra världskriget hade de professionella en nyckelroll som förvaltare av en universell rationalitet, ytterst grundad i en teoretisk spetskunskap. Under slutet av 1960-talet började denna harmoniska samhällsuppfattning att krackelera. Vietnamkriget, ungdomsupproret, uppmärksamheten omkring den rika världens överflöd i jämförelse med nöden i vad som fick beteckningen u-länder och de globala ekonomiska kriserna i början av 1970-talet skapade en osäkerhet omkring den världsbild inom vilken det naiva perspektivet sökte sin ideologiska legitimitet. På universiteten, bastionerna för den professionella kunskapen, spirade kritiken av den västerländska rationalismen i olika former av positivismkritik. Föreställningen om vetenskapens värdenneutralitet och absoluta sanningsanspråk fick sig en törn och ur denna kritiska mylla skulle så småningom till exempel postmodernismen växa fram.

Professionsforskningen sökte sig i detta nya akademiska klimat nya vägar och en del tog avstamp hos Max Weber och dennes centrala begrepp om social stängning. Den allmänna innebörden av detta begrepp är att genom att utesluta andra grupper i samhället begränsas tillgången till belöningar och olika privilegier. ”Om en monopolisering av den sociala relationen väntas leda till en förbättring för dem, är de [medlemmarna i gruppen] intresserad av en sluten [social] relation” (Weber, 1983, 31). Makt innebär i den weberska sociologin att ha makt över begränsade tillgångar genom sociala uteslutningsmekanismer. För professionernas del, menade de av Weber inspirerade professionsforskarna, så är en av de viktigaste uteslutningsmekanismerna utbildning. ”*Professionalization is thus an attempt to translate one order of scarce resources – special knowledge and skills – into another – social and economic awards*”, skriver Magali Sarfatti Larson i inledningen till ett av de mest inflytelserika verken i denna tradition (Sarfatti Larson, 1977, xvii). Genom lång utbildning, gärna med en statligt sanktionerad legitimation i slutet av utbildningen eller i direkt anslutning till den, skapas ett monopol för en viss grupp individer som utestänger dem som inte har genomgått samma utbildning. Den professionella organisationen kontrollerar de privilegier som de professionella har genom tydliga gränsdragningar gentemot dem som befinner sig på gruppens utsida. Professionalism blir i detta perspektiv en ”viss typ av yrkeskontroll snarare än ett uttryck för speciella yrkens innersta natur. En profession är således inte ett yrke utan ett sätt att kontrollera ett yrke” (Johnson, 1972, 104). Brantes benämning för detta perspektiv är det cyniska (Brante, 2014).

De dominerande uppfattningarna om vad professioner är för något och hur de kan påverkas följer samtidens ideologiska huvudfåror. Det cyniska och det naiva perspektivet är varandras spegelbilder. De lever vidare inom forskningen

och i den allmänna förståelsen av vad en profession är och vad som driver en professionell. Idag är motsättningarna nedtonade, bland annat för att perspektiven inte nödvändigtvis exkluderar varandra. En professionell är inte bara altruistisk, men drivs heller inte bara av att maximera sitt ekonomiska och kulturella kapital, skulle säkert många mena idag.

Från cirka 1990-talet har ett nytt professionsbegrepp gjort sig gällande, som på ett grundläggande plan skiljer sig från de båda föregående (Evetts, 2011, 410). Även om det naiva och cyniska perspektivet i många avseenden är varandras motsatser förenas de visavi detta nya professionsbegrepp. Perspektiven är överens om objektets ontologiska status. En profession är ett objekt som utmärks av autonomi, en professionell grupp hålls ihop av ett gemensamt språk och gruppen har samma grundläggande värderingar, bara för att nämna några. Det som skiljer de båda perspektiven åt är i första hand hur till exempel autonomi ska förklaras och vilken social funktion den har. Det är i grunden fråga om en inomvetenskaplig kontrovers om hur studieobjektet ska förstås. I detta avseende skiljer sig det professionsbegrepp som växer fram under 1990-talet. Det handlar inte om att förstå eller förklara vad professioner är för något, utan om att kontrollera de professionella. Den autonomi och det kunskapsmonopol professioner (och yrken) har, som kan vara mer eller mindre omfattande, är i sig ett problem för dem som omfattar det nya professionsbegreppet. Det nya professionsbegreppet används för policyformulering. Det vill säga, det används i ett *top-down* sammanhang och har kommit att bli allt mer vanligt. Benämningen för detta professionsbegrepp är påtvingad professionalism (Lindblad, 1997).

Under 2000-talet har detta professionsbegrepp lierats med *New Public Management* (NPM) som har fått ett brett genomslag och påverkat i princip hela den offentliga sektorn. Christopher Hood sammanfattade redan 1991 NPM (Hood, 1991). Utmärkande för NPM är att den offentliga verksamheten ska vara resultatorienterad och effektiv genom att resultaten ska kunna översättas i kvantifierbara termer och bedömningen av organisationerna och personalen ska grundas i mätbara prestationer. De myndigheter som har till uppgift att granska de olika välfärdsorganisationerna utvecklar i linje med kraven på kvantifierbarhet kriterier för resultatmätning. Enskilda individers arbetsprestationer förutsätts vara transparenta genom att arbetet dokumenteras i linje med det överordnade kravet om att resultaten ska kunna kvantifieras.

Med NPM har relationen mellan stat och professioner förändrats: Staten styrde tidigare genom professionerna, under senare år har statens överordnade ambition varit en styrning av professionerna. Härvidlag delar lärarna samma öde som andra välfärdsprofessioner.

Ett karakteristiskt drag för professioner är att de i kraft av sin specialiserade kunskap, tillägnad genom utbildning och yrkeserfarenhet, är svåra för utomstående att förstå eftersom deras innersta egenskaper är dolda. Om detta är de flesta professionsforskare eniga, oavsett om de säger sig företräda det ena eller andra perspektivet. Det är karakteristika som hör till grundelementen i objektet profession. Denna professionens hemlighetsmakeri är den påtvingade professionalismens mål att avslöja. Strävan efter ökad kontroll över yrken drabbade också lärarna, tillsammans med de flesta andra yrken som är och har varit nära kopplade till välfärdssamhällets grundläggande funktioner (Hasselblad m. fl. 2008). Det innebär att de professionella övervakas och styrs och det professionella beteendet utvärderas (Nordegraaf, 2011, 468).

I Valérie Fourniers efterföljd är argumentet här att det professionalismbegrepp som utvecklades under 1990-talet är en policydoktrin, som djupast sett har mycket lite att göra med de professionsbegrepp som utvecklats inom sociologin (Fournier, 1999). Den påtvingade professionalismen syftar till att ange vilka aspekter i yrket som ska utvecklas. För lärarnas del kom begrepp som reflekterande praktiker, kompetens och kollegialitet, som alla har bidragit till att i grunden förändrat vår förståelse av lärande, att bli centrala i policyformuleringarna om lärarnas uppgift och målsättningar. Det nya professionsbegreppet som policybegrepp, bryter således upp den svarta lådan i vilket yrket förvarat sina specifika egenskaper, lyfter ut dem och ger dem ny betydelse, lägger sedan tillbaka dem i en låda som inte är svart utan genomskinlig, för att säkra att arbetets resultat överensstämmer med policyförväntningarna. Genom att specificera inte bara förväntningarna på arbetet, utan också det sätt på vilket arbetet som sådant ska utföras är förhoppningen att samhällets resurser utnyttjas på bästa sätt.

### **3 Den didaktiska vändningen och den nya lärarpolicyn**

#### **3.1 Inledning**

I likhet med många andra akademiska discipliner innebar 1970-talet en omprövningens tid för pedagogiken. Övergripande frågor om dess position i det akademiska systemet, dess funktion i relation till mottagarna i skolorna via den inte alltid raka vägen genom lärarutbildningen, om relationen mellan forskning och utbildning, pockade på nya svar. Pedagogikens nystart skedde i samband med läroplansteorins utveckling under 1970-talet och fenomenografins framväxt under samma årtionde. Ur dessa diskussioner har en rik flora av innebörder av vad didaktik är vuxit fram. De olika prefix som kopplats till termen

anger detta: *ämnesdidaktik, fackdidaktik, allmändidaktik* och *didaktik*, rätt och slätt (Arfwedson, 1986). Läggt därtill de olika forskarskolor och forskarmiljöer med didaktiska utgångspunkter som genom åren startats och fram tonar en bild av en mångfasetterad akademisk aktivitet som på det ena eller andra sättet har didaktik som utgångspunkt.

Här kommer inte didaktikens framväxt och dess roll för pedagogikens utveckling att i detalj dissekteras, utan syftet med det avsnitt som följer är att tillhandahålla en vetenskapshistorisk ram för de policyformuleringar om lärarens roll och uppgifter som diskuteras i de efterföljande avsnitten.

### **3.2 Didaktik: framväxten av ett nytt policyinstrument**

Termen ”didaktik” brukar förklaras med undervisningskonst eller undervisningslära. Termen myntades 1619 av Wolfgang Ratke (1571–1635) och fick sin första systematiska behandling hos Johan Amos Comenius (1592–1670), som preciserade innebörden: Didaktik är en konst som syftar till att lära alla allt med en metod som ”/.../ utmärker sig för tidsbesparing, tilltalande form och grundlighet” (från Kansanen, 1996, 28). Sedan 1600-talet har begreppet vidgats och används idag i olika sammanhang där undervisning är central. Didaktiken behandlar inte bara interaktionen mellan elev och lärare, utan också de sociala och ekonomiska förutsättningarna för växelverkan.

Skillnaden mellan pedagogik och didaktik anges ibland med att pedagogiken handlar om fostran av eleverna, didaktiken om den konkreta undervisningssituationen. Utan att gå närmare in på den i och för sig intressanta begreppshistorien ska bara nämnas att under 1800-talet kom pedagogikbegreppet att ta överhanden och omsluter idag i många avseenden den ursprungliga didaktikens område. Att definiera didaktiken från pedagogiken på rent innehållsliga grunder torde därför vara svårt (Bengtsson, 1997, 245). Ett skäl är, vilket tyska teoretiker redan under 1700-talet slog fast, att fostran och undervisning inte på ett enkelt sätt går att skilja åt (Knecht von Martial, 1985, 33ff). Undervisning är i sig fostrande, och det går inte att fostra utan att undervisa.

Det fostrande elementet har skrivits fram ända sedan den första läroplanen för grundskolan 1962. Skolan ska inte bara lära ut kunskaper i snäv mening, utan också fostra barn och ungdomar i demokratiskt beteende, de ska tillägna sig vissa grundläggande värderingar om medmänsklighet och respekt för miljön, för att bara ta några idag självklara exempel. Detta fostrande inslag är ingalunda något självklart. I USA var pedagogiken i den betydelse som här anges främmande långt in på 1900-talet. Kombinationen av pedagogik (fostran) och didaktik (undervisning) i statligt sanktionerade läroplaner, har aldrig fått samma genomslag (Gundem, 1996, 49). Där har fokus legat på undervisnings-



sidan och då framför allt med tonvikt på ämnesstudier och undervisningsmetoder, men inte med beteckningen didaktik, utan *curriculum*.

Didaktik beskrivs ibland med hjälp av en figur: en trekant där hörnen representerar ”lärare”, ”elev” och ”lärostoff”. I ”lärostoffhörnet” ingår det som läraren ska undervisa om och det eleven ska lära sig.

Didaktik har kommit att beteckna två aspekter av undervisningssituationen. Dels den ursprungliga, det vill säga interaktionen mellan lärare och elev. I ett lärarutbildningssammanhang är denna form av didaktik normativ. Den talar om hur läraren ska handla i den specifika undervisningssituationen. Denna lärarcentrerade tematisering har fått sällskap av lärandeaspekten, som är den centrala kategorin i denna text, det vill säga hur eleven lär sig stoffet, det vill säga axeln mellan ”lärostoff” och ”elev” i triangeln. Så småningom har lärostoffhörnet inkluderat kontextuella förutsättningar, som till exempel läroplaner, kulturella och sociala aspekter som anses påverka lärandet. Dels handlar didaktik om det ämne som ska läras ut. Eller snarare, att didaktikern tar sin utgångspunkt i det ämne och innehåll som ska läras ut. Ett sätt benämna de båda områdena är allmändidaktik och ämnesdidaktik.<sup>1</sup>

När didaktiken fick en renässans i Sverige på 1980-talet var det i första hand allmändidaktiska teman som debatterades. Med 00-talets ökade fokus på ämneskunskaper i skolan har ämnesdidaktiken i lärarutbildningen stärkts. Ämnesdidaktikens forskningsfält skapades under 1980-talet. Lee Schulman introducerade 1986 olika slags färdigheter, kompetenser och kunskaper lärare har behov av för att kunna bedriva god undervisning. En av dessa var *pedagogical content knowledge* som i Sverige kom att översättas med ämnesdidaktik (Schulman, 1986).

För den i pedagogikens historia oinvidge torde just ämnesdidaktik vara den mest tillgängliga: ämnesdidaktik tar sin utgångspunkt i ett ämne och om hur det ska läras ut, prioriteringar av vad det centrala stoffet är och varför ämnet är relevant. För lärare i såväl skola som på universitetet, är denna form av didaktik förmodligen igenkännbar, utan att den benämns just didaktik. Besvarandet av didaktikens tre grundfrågor vad, hur och varför är en vanlig praktik i många universitetslärares vardag. Inte minst i samband med ändringar av kurslitteratur aktualiseras dessa frågor: vad ska undervisas om, hur läraren ska göra det och varför.

---

<sup>1</sup> Också denna uppdelning har sina rötter i 1600-talet. Ch. Hellwig gjorde år 1619 denna åtskillnad med de latinska beteckningarna *didactica generalis* (allmänna aspekter av undervisning) och *didactica specialis* (undervisningens ämnesaspekter). Knecht von Martial (1985) s. 17f. Se också Kansanen, Pertti (1995) ”Tysk didaktik och amerikansk undervisningsforskning” i *Didaktisk Tidsskrift*, nr. 3, s. 39.

Till en början kan man skönja ett smalt och specifikt didaktikbegrepp, inom det som här kallas allmändidaktik. Uppfattningen att läroplansteorin *inte* var en del av didaktiken hade vid den här tiden sina företrädare. Didaktik innefattar enligt Ference Marton två principer: ”för det första att undervisningens innehåll måste vara vår utgångspunkt när vi diskuterar dess effekter och för det andra att vi inte kan diskutera undervisningens effekter annat än mot bakgrund av den process som har lett fram till dem”. Det Marton syftar på går under en annan beteckning, nämligen fenomenografi som uppmärksammar lärandeinnehållet, hur elever och studenter faktiskt tillägnar sig ett visst ämnesinnehåll på en detaljerad individuell nivå. Läroplansteorin utgör en ”egen tradition, mer orienterad mot utbildningssociologin, eller i vart fall i dess grannskap” som inte har något med didaktiken att göra (Marton, 1986, 52). Snart vidgades dock didaktikens domän och blev ett slags paraplybegrepp som innefattade både fenomenografi och läroplansteori.

Det läroplansteoretiska perspektivet och fenomenografien är inbördes olika men de förenas i ambitionen att frigöra pedagogiken som ett slags tillämpning av sociologi respektive psykologi (Englund, 1996; Krantz, 2009, 81). Didaktikens varför- och vad- frågor lokaliseras till den läroplansteoretiska polen, medan hur-frågan tas om hand av den fenomenografiska. Till dessa båda perspektiv sällade sig så ämnesdidaktiken som tar sin utgångspunkt i det enskilda ämnets förutsättningar och kunskapsbas i en lärarutbildnings- och skolkontext. De här förändringarna berörde forskningen, lärarutbildningen och policyformuleringar.

Tomas Englund tilldelade didaktiken en emancipatorisk roll och skrev in den i en medborgarbildande diskurs (Krantz, 2009, 81). Det är inte tillräckligt att bara blottlägga strukturer (läroplansteori) eller analysera ämnesinläring på klassrumsnivå (fenomenografi), utan för att de båda ansatserna ska få ett (didaktiskt) värde måste de förstås som arenor för ”uttolkningskamper” (Englund, 1996, 127). Perspektivet innebär att utbildningens innehåll inte kan kopplas till en specifik rationalitet, utan uppgiften för lärarutbildningen och skolan är att återföra makten över undervisningsinnehållet till den enskilde läraren (Englund, 1996, 129; Englund, 2005, 65).

Vid den här tiden (1980-talet–mitten av 1990-talet) rådde således en dynamisk och kreativ inomdisciplinär oklarhet omkring vad didaktik innebar. Med didaktikens intåg skapades ett sätt att tala om de villkor lärarna arbetade under, i ett samhälle som var i full gång med att söka sig nya vägar med avseende på välfärdspolitik mot bakgrund av 1980- och 90-talens ekonomiska kriser. Kommunaliseringen av skolan i slutet av 1980-talet och de nya krav som den innebar för lärarna kunde genom didaktikens vokabulär artikuleras.

De demarkationslinjer och stridigheter som präglade den inomdisciplinära diskussionen suddades delvis ut när didaktiken kom upp på den politiska scenen. Samtidigt med att detta skedde, fick begreppen som utvecklades inom ramen för den didaktiska vändningen, en annan normativ klangbotten när de kom att ingå i policyformuleringarna om skolans framtid. Fenomenografi och läroplansteori poängterar vikten av kontextualisering av undervisningens problem och utmaningar. De kontexter som ansatserna poängterar skiljer dem åt och ger näring åt den inomdisciplinära diskussionen. Begreppspreciseringarna och den empiriska mångfald didaktiken karakteriserades av i en vetenskaplig kontext tunnades ut på policynivån. Under 00-talet har ämnesdidaktik blivit ett viktigt policybegrepp genom att denna didaktikform bäst rimmar med intentionerna att skolan ska förmedla ämneskunskaper.

### **3.3 Den reflekterande praktikern och den nya kunskapsuppfattningen**

Förändringar av skolsystemet tar lång tid. Grundskolan infördes 1962, först i början av 1970-talet var reformen helt genomförd. I andra delar av systemet levde i förhållande till grundskolans fundament föråldrade organisatoriska strukturer vidare. Till exempel vilade lärarutbildningen fram till och med 1988 på olika kunskaps-teoretiska fundament, antingen erfarenhetsbaserade traditioner (klasslärarutbildningarna) eller akademiska (ämneslärarutbildningarna), vilka var ett arv från tiden då skolan var delad i realskola och folkskola. För att närma de båda traditionerna till varandra krävdes en förändring av det teoretiska fundamentet för lärarutbildningen. En policysträvan att homogenisera lärarprofessionen kom här till uttryck. Didaktiken fick rollen att akademisera de erfarenhetsbaserade delarna av lärarutbildningen. Med stöd av högskole-reformen 1977 akademiserades metodiken, men också det var en tidskrävande process och resultatet av akademiseringsprocessen är inte entydigt (Calander, 2004).

Med Läroplanskommitténs utredning (SOU 1992:94) inför skapandet av en ny läroplan för skolan (Lpo 94) introducerade med den didaktiska vändningen som utgångspunkt en ny kunskapssyn och en ny policydoktrin om relationen mellan lärare och elever. Samma årtionde bevitnade samtidigt en intensiv policyformering kring en ny lärarprofessionalism.

I detta avsnitt diskuteras några av dessa strömningar. Den sammanbindande tematiken är att policyformuleringen syftade till att skapa en enhetligare lärarkår med en gemensam professionell kärna. Men eftersom policyformuleringarna skedde utefter olika argumentationslinjer och riktades mot olika delar av skolsystemet, bidrog utvecklingen till att cementera föreställningen om

lärarkåren som reaktiv mottagare av policy, snarare än aktiv aktör i policy-processen.

En viktig utgångspunkt i SOU 1992:94 är att kunskap bör ses som en komplex storhet. Den nya kunskapsuppfattningen lanserades som ett fyrdelat begrepp: de berömda fyra F:en: fakta, färdighet, förståelse och förtrogenhet. Fakta och förståelse är nära förbundna. ”Fakta är inte en förutsättning för förståelse, men samtidigt hävdas det att fakta är förståelsens byggstenar”. Kritiken riktas mot de läromedel där komplexa begrepp reduceras till termer i en process där komplexiteten raderas ut, för att sedan definieras på nytt. ”Därigenom reduceras förståelsekunskapen till faktakunskap”. Vad gäller färdighet får läsaren till exempel veta att matematiska färdigheter omfattar ”en förmåga att utföra tankeoperationer”. Det kan knappast överraska någon, men att ”utföra tankeoperationer” ses som en ”praktisk kunskapsform” var förmodligen mer oväntat. Som vi kommer att se i nästa avsnitt om det sociokulturella perspektivet, är dock en sådan formulering inte främmande för de policydoktriner som under den här tiden började växa fram. Vad teoretisk förståelse, som förklaras vara motsvarigheten till färdighet, innebär blir därför inte alldeles genomskinligt. Det fjärde F:et, förtrogenhet, skiljer sig från de andra genom att den är en osynlig kunskapsform, eller hör till den tysta dimensionen. ”Förtrogenhetskunskap innebär att man kan tillämpa /.../ regler (för till exempel hur begrepp kan användas) på olika sätt beroende på det unika i situationen”(SOU 1992:94, 65f).

I samma härad som de fyra F:en dök begreppet reflekterande praktiker upp under 1990-talet. Donald Schöns studie *The Reflective Practitioner* (1983) hörde till standardreferenserna i kritiken av en teknisk rationalitet, som bygger på en strikt bodelning mellan teori och praktik, till förmån för ett vidgat kunskapsbegrepp. Teori-praktik relationen är tydligt hierarkisk till sin natur, där teorin är överordnades praktiken. Teori styr handling. Schöns kritik av den tekniska rationaliteten stammar ur att han såg ett problem i att professionalism kopplades till denna rationalitet. Men den tekniska rationaliteten uttömmar bara en begränsad del av vad professionella gör. I synnerhet yrken som till exempel arkitekter, sjuksköterskor och lärare kan dåligt beskrivas genom den tekniska rationalitetens lins. Istället för att först tänka (teoritisera), sedan handla, så vill Schön med begreppet *reflection-in-action*, med särskild betoning på ”in”, hävda att praktikern (den professionelle) reflekterar samtidigt som han eller hon utför handlingen. Handling och reflektion har en intim koppling och det tänkande som utmärker denna handlingsreflektion äger en annan komplexitet än den som proklamerats i den tekniska rationaliteten (Schön, 1991[1983], 61).

”Reflekterad” anger att det inte är det praktiska problemets lösning som står i fokus, utan att uppfatta och tolka problemet. Centralt är inte vad han eller hon gör i situationen, utan hur den professionelle ser problemet. Synsättet reproducerar inte motsättningen mellan teori och praktik med omvända förtecken, utan betonar att teori och praktik är ömsesidigt beroende av varandra.

I en normativ rekommendation tänker sig Ingrid Carlgren att läraren i sitt planeringsarbete på förhand ska ta hänsyn till alternativa lösningar och frågor som kan resa sig i genomförandet av den planerade lektionen. Graden av reflektion i planeringen av undervisningen blir därför också ett slags gradering av professionalism. Den person som inte lär sig nytt reflekterar inte, den som inte reflekterar saknar professionalism (Carlgren, utan år, 27).

Carlgren och många med henne riktade detta perspektiv mot en tro på att varje utmaning och problem i skolan hade sin motsvarande lösning, att arbetet i klassrummet kunde följas enligt ett slags recept. I perioder har olika metoder varit i fokus för dessa lösningar, under andra perioder var det elevernas tänkande och var det befann sig på den förhand bestämda åldersstegen, som styrde lösningen. Inget av dess perspektiv är felaktigt, men ensamma ger de inte undervisningens komplexitet rättvisa (Carlgren, utan år, 26). Den reflekterande praktikern måste i sin planering ta hjälp av olika teoretiska verktyg som direkt rör planering och upplägg av undervisning, som till exempel läroplansteori, didaktik, social- och grupp psykologi, språkteorier, men också direkta ämneskunskaper är väsentliga för undervisningen.

Som metateoretiska begrepp adresserar de fyra F:en och den reflekterande praktikern en ontologisk dimension, det vill säga de anger vad saker och ting djupast sett är för något. Begreppen svarar inte på hur- eller varför-frågorna i de befintliga kunskapsordningarna, utan på vad-frågan. ”Den reflekterande praktikern” är ett svar på frågan ”vad är yrkeskunskap (professionell kunskap)”? Svaret är att en praktiker som reflekterar är en professionell om praktikern kombinerar teoretisk insikt med praktiskt kunnande. Ur ett professionsteoretiskt perspektiv är detta idag en truism. Begreppet ”reflekterande praktiker” anger vad den yrkesverksamme djupast sett gör med sina teoretiska kunskaper i specifika situationer. Det introducerades som en kritik av positivismens ensträngade kunskapssyn, med utgångspunkt i observationer av kunskapens faktiska mångdimensionalitet. Denna omständighet är central: Donald Schön och andra gav en ny förståelse till det inomvetenskapliga professionsbegreppet. Begreppet är en artikulering och teoretisk beskrivning av professionellas arbete inom olika områden. Det är alltså inget nytt fenomen begreppet anger, utan tillhandahåller en ny artikulation av kunskapsrelationer som har funnits oartikulerade i professionerna under lång tid. Denna nya

förståelse har varit av stor betydelse för att bidra till en mer nyanserad kunskap om relationen mellan teori och praktik, men också i mer konkreta sammanhang som till exempel att organisera och motivera verksamhetsförlagda utbildningsmoment. Om vi överger föreställningen om att praktiken är något annat än förverkligande av teori, så får praktikmomenten en annan status i utbildningen.

Problematiskt blir det först när denna nya förståelse blir en del av policypropåer, det vill säga när den används för att tillhandahålla normativa anvisningar om vad lärarna ska göra i framtiden. Det lämnar en deskriptiv nivå och blir ett led i den påtvingade professionalismen. Begreppet pekar inte ut ett nytt empiriskt fenomen, utan i mångt och mycket beskriver det erfarenheter och praktiker som redan fanns i den empiriska världen. Lanseringen av de fyra F:en syftade till att ge en ny teoretisk förståelse av skolpraktiken, men som generella rekommendationer till handling i klassrummet saknade de därför precision. Men de fick stort genomslag i den generella skolpolitiken och reformerna av skolan i form av en ny läroplan och i lärarutbildningen 2001. Innan vi går vidare och i mer detalj granskar den reflekterande praktiken som policydoktrin och dess möte med skolan, ska en annan betydelsefull teoretisk nyorientering för vår förståelse för lärandets förutsättningar uppmärksammas: det sociokulturella perspektivet, som del i policyformeringen av vad lärare ska göra har det perspektivet bidragit till att öka förväntningarna på vad lärarna ska klara av.

### **3.4 Det sociokulturella perspektivet**

I det sociokulturella perspektivet ses lärandet som en social aktivitet, eller mer precist: det individuella lärandet sker alltid i samspel med det sociala och kulturella sammanhang i vilket individen ingår i. Karaktären på den omgivning läroprocesserna utspelar sig i spelar en avgörande roll för resultatet. I *Skola för bildning* (1992) introducerades detta perspektiv och det har kommit att spela en mycket stor roll för skolutvecklingen (SOU 1992:94, 71ff). Och som kommer att diskuteras, för lärarnas situation idag. Ryssen Lev Vygotsky (1896–1937) är perspektivets upphovsman och hans grundidéer har fått stor internationell spridning. Hans inflytande i väst tog många år på sig. I samband med den didaktiska vändningen 1970- och 80-talen fick hans idéer stort genomslag i samband med uppbrottet mot tidens pedagogiska antaganden, om att barn genomgår ett antal utvecklingsstadier och att lärarens uppgift var att bygga sin pedagogik på den nyfikenhet barnet bar med sig. Detta perspektiv tillskrivs som regel den schweiziske psykologen Jean Piaget (1896–1980). Den pedagogik som hade utvecklats ur Piagets teorier uppfattades som odynamisk och okänslig för pedagogikens komplexitet som den didaktiska vändningen hade lyft fram. Det sociokulturella perspektivet är ett viktigt korrektiv till

föreställningar om att elever och studenter kan lära sig vad som helst av vem som helst när som helst och hade inte varit möjligt utan den breda förändring på pedagogikens problem som den didaktiska vändningen innebar. Det finns inte ett sätt att lära sig, utan en lång rad olika beroende på den situation som undervisningen försiggår i.

I *Skola för bildning* (1992) liksom i många av Vygotskys egna texter, möter läsaren honom som alternativet till den av Piaget inspirerade pedagogiken, vilken hade haft stort inflytande över det pedagogiska tänkandet under lång tid. Vygotskys diskuterar tre i hans samtid dominerande uppfattningar om relationen mellan lärande och utveckling (Vygotsky, 1978[1935]; jämför SOU 1992:94, 71ff). Den första menar att lärande och utveckling är oberoende av varandra. De högre funktionerna att kunna tänka deduktivt, att bemästra logiska resonemang, förståelse av kausala förhållanden i den yttre världen, utvecklas av sig själva i individen. Vygotsky identifierar Piaget som den främsta företrädaren för denna uppfattning (Vygotsky, 1978[1935], 80). Den andra uppfattningen som Vygotsky vänder sig emot, identifierar lärande med utveckling. Uppfattningen utgår från reflexbegreppet: Utveckling likställs med att individen lär sig bemästra betingade reflexer, som ansågs vara grunden för lärande. Lärande innebär därför en kontinuerlig utveckling (Vygotsky, 1978[1935], 80f). Den tredje uppfattningen, som är Vygotskys, söker sig mellan dessa båda.

Vygotsky skiljer mellan medvetande i betydelsen av att vara medveten om något, och medveten uppmärksamhet; ett medvetande som har medvetandet självt som objekt (Vygotsky, 1987, 395). Denna tankegång är nära kopplad till relationen mellan medvetandets naturgivna ursprung och social (eller kulturella) påverkan på medvetandet. Av naturen är medvetandet givet en gång för alla; den kulturella påverkan skapar inte något nytt, utan utvecklar medvetandets funktionalitet (Vygotsky, 1994, 59). Mental utveckling handlar inte om mognad av olika funktioner utan om förändringar i kopplingarna och relationerna mellan dessa (natur)givna funktioner. Därför menar Vygotsky att medvetandet utvecklas som en helhet. Medvetandets förändring innebär en förändring av individens kognitiva system, som i sin tur innebär att potentialer för nya handlingar skapas.

Viktigt att hålla i minnet är att detta resonemang utgår från att skillnader mellan människor är givna av naturen, men att utvecklingen ju äldre människan blir, i allt högre grad bestäms av den sociala kontext hon ingår i. Det är i detta sammanhang som Vygotskys ansats har varit så attraktiv för pedagogiken. Genom att arrangera inlärningskontexten ges möjlighet till att forma individens kognitiva funktioner. Principiellt är samspelet mellan den lärande och omgivningen oändligt, vilket vidgar pedagogikens och didaktikens verkningsfält.

Förmodligen är det här kontrasten med en pedagogik influerad av Piaget är som störst: där Vygotsky ser ett samspel mellan olika kognitiva funktioner hos individen, vilka utvecklas i samspel med omgivningen, menade Piaget att de kognitiva funktionerna utvecklades först, för att individen skall kunna samspela med omgivningen.

Roger Säljö har vidareutvecklat Vygotskys ansats i en svensk kontext, delvis betydligt längre än vad Vygotsky eventuellt hade varit tillfreds med. Säljö menar att det inte är lärandet som sådant som är ett problem inom det sociokulturella perspektivet, utan *vad* människor lär sig. Människor kan inte undgå att lära sig oavsett vilken situation de befinner sig i. Något kommer alltid in, frågan är vad? ”Den intressanta frågan blir att utröna varför människor engagerar sig i och motiveras av vissa läroprocesser, medan det ofta är svårt att skapa ett sådant engagemang i andra sammanhang” (Säljö, 2014, 28). Det vetenskapliga begreppet för denna ansats är *situerat lärande*. Det går tillbaka till Lave och Wengers bok *Situated learning* från 1991.<sup>2</sup> Det centrala i detta begrepp är att läroprocessen sker i ett visst sammanhang, lärandet är situerat och dess resultat bestäms i hög grad av detta sammanhang. Det är lättare att behålla fokus på Kants moralfilosofi i ett seminarierum än på en uteservering en solig junieftermiddag. Lärandets utfall och processen sker i ett kollektivt sammanhang: ”I ett sociokulturellt perspektiv är det därför rimligt att, som ett alternativ till den traditionella beskrivningen av tänkande som en ’intern’ och ’privat’ aktivitet, betona tänkandets kommunikativa och kollektiva karaktär; tänkande är något vi *deltar i* och kognition är något som finns *mellan* människor som /.../ är engagerade i gemensamma aktiviteter” (Säljö, 2014, 111).

Säljö driver denna tankegång långt. Han kritiserar Vygotsky för att hålla fast i begreppet ”internalisering” för att ange individens tillägnelse av de sociala och kulturella kunskaperna. Begreppet riskerar att reproducera den dualism som de rationalistiskt och empiristiskt grundade inlärningspsykologierna utgått från, nämligen att det finns något yttre som ska ta sig in individens inre (Säljö, 2014, 106f). I detta avseende låg *Skola för bildning* (SOU 1992:94) närmare Säljö, än Vygotsky: matematiska tankeoperationer ses till exempel som en praktisk kunskapsform. Istället för *inläring* och *internalisering* föredras begreppen *artefakt*, *mediering* och *appropriering* (Wertsch, 1998).

Runt om oss finns olika slags kulturella artefakter som kan vara materiella eller immateriella. Intellectuella artefakter – begrepp, teorier, skönlitteratur, vetenskapliga metoder etc. – har utvecklats i ett intimt samspel med de materiella tingen. I de fysiska tingen finns lagrade intellectuella artefakter som vi

---

<sup>2</sup> Presentationen här följer i stort Säljö (2014). För en mer nyanserad framställning tillsammans med internationella referenser, se (Jakobsson, 2012).



måste lära oss att behärska (Säljö, 2014, 29f). För att lära oss hantera dessa kan vi inte hålla fast vid föreställningen att vi står i direktkontakt med vår omgivning. Vår uppfattning om världen är alltid medierad. Vårt tänkande och vår uppfattning om världen är framvuxen ur ett socialt och kulturellt sammanhang, samtidigt som de färgas av kulturens intellektuella och fysiska artefakter (Säljö, 2014, 81).

Istället för det problematiska begreppet internalisering av kunskaper, används begreppet appropiering för att komma undan associationen att det är fråga om en enkel överföring från en yttre dimension till en inre (Jacobsson, 2012, 158). När en person appropierar så gör han eller hon något till sitt eget. En skillnad mellan olika former av appropiering är den mellan appropiering av fakta och appropiering av medierande resurser. Det förra anger en reproduktion av en empirisk realitet, som att föremål med högre densitet än vatten sjunker i vatten. Det senare anger sätt att tänka systematiskt, som att tillägna sig förmågan att lösa ekvationer av ett visst slag, som innebär att många olika ekvationer kan lösas (Jakobsson, 2012, 158).

Det sociokulturella perspektivet är ett alternativ, inte ett komplement till vad Säljö kallar den ”traditionella beskrivningen av tänkande som en ’intern’ och ’privat’ aktivitet”. Resonemanget utmynnar i följande slutsats: ”Detta leder till att den föreställning om tänkande som fångar sådana processer inom ett sociokulturellt perspektiv knappast kan vara den reflekterande individen försjunken i sina egna tankar”. Tankande ses som en form av kommunikativt arbete (Säljö, 2014, 111).

Läroplanen 1994 tog i mångt och mycket avstamp i en kritik av Piagets idéer om barns lärande. Säljös mer utvecklade kritiska resonemang om Piagets tillkortakommanden som pedagogisk riktninggivare har udden riktad mot föreställningen om att barn kan lära sig av sig själva. Denna uppfattning är en konsekvens av Piagets idé om att barn går igenom ett antal utvecklingsnivåer vilka inbördes är kvalitativt åtskilda. Gradvis tillägnar sig barnet ett allt mer abstrakt tänkande. Denna tankegång blev starkt kritiserad eftersom det var svårt att finna belägg för att tänkandet är så linjärt och homogent som Piagets modell förutsätter.

Piaget uteslöt inte omgivningens betydelse för barns utveckling. Men, som tidigare nämnts, Piaget förutsätter att relationen mellan inläring och utveckling bygger på att barnet först erfar, sedan utvecklas. Säljö menar att denna kausala relation passar väl med en föreställning om att barnet är självbestämmande och kan utveckla sig självt, vilket var en omhuldad demokratisk uppfattning under efterkrigstiden. I *Lgr 80 Läroplan för grundskolan* (1980), som Lpo 94 ersatte, heter det till exempel i ett centralt avsnitt om skolans

arbetssätt att "[u]tgångspunkten för arbete med olika stoffformer bör vara elevernas verklighetsbilder. Läraren måste försöka bygga vidare på elevernas nyfikenhet, låta dem formulera och söka svar på egna frågor, ställa frågor som eggar deras vetgirighet" (Lgr 80, 1980, 48 min kursivering). Den pedagogiska progressionen kommer inifrån barnet. Föreställningen var demokratisk mot bakgrund av en universalistisk idé om att alla kan utvecklas givet sina egna inneboende förutsättningar som i grunden är gemensamma för alla. Men det socialas och kulturellas betydelse för utvecklingen nedtonas alltför mycket, menar Säljö (Säljö, 2014, 62f.).

Det sociokulturella perspektivet går här i försvar för barnet. Med Säljös ord: "Om barnet inte kan tillgodogöra sig undervisning, kan detta i en piagentansk föreställningsvärld (liksom i alla mognadsteorier) förklaras med att barnet ännu inte nått det nödvändiga utvecklingsstadiet. Problemet förläggs klart och tydligt till barnet och till dess "kognitiva utveckling" (Säljö, 2014, 64). Läraren i ett sådant tanke-system ska bara göra det möjligt för barnet att lära sig, men i övrigt inte ingripa i läroprocessen.

I det sociokulturella perspektivet har läraren, i motsats till inom ett pedagogiskt tänkande inspirerat av Piaget, en betydligt mer aktiv roll att fylla. Och som argumentet är här, det sociokulturella perspektivet har gjort att pendeln har svängt från att ge barnen ansvaret för sitt eget lärande, till att läraren ensam har ansvaret för om barnet lär sig något eller inte. Båda positionerna är överdrivna, men vi ska vara försiktiga att lasta de teoretiska fundamenten för det sociokulturella perspektivet för detta, lika lite som Piaget kan lastas för de tolkningar hans idéer utsattes för när de fördes ut i utbildningssystem. Det är när tolkningarna av de teoretiska positionerna sker i en policyformulerande process konstigheter inträffar.

Innan jag kommer in på det ska jag nämna några invändningar som bör riktas mot det sociokulturella perspektivet.

### **3.5 Teoretiska invändningar mot det sociokulturella perspektivet**

Som kritik av föreställningar om inläring och lärande som en fråga om blott metod, grundade i en föreställning om att elevernas inlärningsförmågor i princip är desamma oavsett bakgrund, är det sociokulturella perspektivet ett viktigt och nödvändigt korrektiv. Genom att uppmärksamma det sammanhang i vilket lärandet sker har förståelsen av lärandets villkor fördjupats.

Styrkan ligger i att perspektivet betonar kopplingen mellan den sociala och kulturella kontexten och individens lärande. En konsekvens av att betona kontextens betydelse är dock att den individuella drivkraftsdimensionen underbetonas. Eftersom, som visades tidigare, inläring och internalisering ses

som problematiska begrepp betonas tillägnelseprocessen, men elevens enskilda förutsättningar och drivkrafter att tillägna sig undervisningen intar märkligt nog en undanskymd plats. Visserligen sträcker sig Säljö så långt att han talar om att individer tar intryck av det vad de deltar i och att ”/.../ dessa erfarenheter bär man sedan med sig som strukturerande resurser i framtida situationer” (Säljö, 2014, 151). I meningen efter gör Säljö det dock ännu en gång tydligt att dessa strukturerande resurser inte ska förväxlas med något slags fix och färdig mental struktur som används på mekaniskt vis i praktiken. I detta tar Säljö samtidigt avstånd från Vygotskys språkbruk. Vygotsky menade att inläring eller skapandet av mentala strukturer först försiggår mellan individer, sedan inom individen, som en internaliserad mental struktur. Även om det finns anledning att godta argumentet att de mentala strukturerna inte är oföränderliga finns det också anledning att undra varför inte de strukturerande resurserna får större utrymme.

Perspektivet betonar att lärande handlar om att bli delaktig i kunskaper för att använda dem på ett produktivt sätt i inom ramen för sociala praktiker (Säljö, 2014, 151). Många skulle kanske invända att förvisso är det viktigt, men lärande handlar också om, inte minst i unga människors liv, att skapa en identitet. Denna identitet är föränderlig, men den är både en målsättning skulle många mena, och en förutsättning för fortsatt lärande. Det sociokulturella perspektivets subjekt- och tidsdimension är svagt närvarande. Delvis kan detta förklaras av att perspektivet i sina grundvalar delar postmodernismens allmänna skepsis och kritik mot västerlandets solitära rationella subjekt. Här är Jean Lave och Etienne Wenger, vars bok *Situated learning* från 1991 har inspirerat intresset för det sociokulturella perspektivet, mer nyanserade. De delar uppfattningen att förståelse av nya fenomen som dyker upp i sociala situationer, som i skolan, inte ska förstås som något som bara finns i individernas huvuden, utan är, som titeln på deras bok anger, situerade i den sociala kontexten och de relationer denna består av. Men de menar att personen (eleven) definieras av situationen (den mest framträdande dimensionen i svensk pedagogik och svensk skolpolicy) och bidrar till att definiera situationen. ”*To ignore this aspect of learning is to overlook the fact that learning involves the construction of identities*” (Lave & Wegner, 1991, 53). Detta kan jämföras med Biestas betoning på att en subjekt dimension bör vara närvarande i ett utbildningssammanhang, men som i lärandediskursen är marginaliserad (Biesta, 2010, 19ff).

Om inte denna identitetsformande aspekt tas i beaktande blir elevens lärande avhängigt hur artefakterna organiseras omkring eleven. Relationen mellan elev och omgivning framstår därmed som fri från konflikter. Trots

betoningen på det sociala och det kulturella, så blir dessa en tyst fond mot vilken identitetslösa elever utvecklas på ett underligt abstrakt sätt.

Perspektivet tycks således överbetona lärarens aktiva insats för att eleverna ska lära sig något. Perspektivet rör sig mellan en samspelsdimension och innehållsdimension; samspel mellan läraren och eleven, samt mellan det innehåll som ska tillägnas och läraren, medan elevens drivkraftsdimension spelar en underordnad roll. Knud Illeris har varnat för att en sådan viktning att undervisningen riskerar att bli starkt lärarstyrd.

Illeris menar också att problemet med den lärarstyrda verksamheten ligger i ett grundbegrepp hos Vygotsky, nämligen hypotesen om den *proximala utvecklingszonen* som innebär "... avståndet mellan den aktuella utvecklingsnivån som den kan konstateras vid individuell problemlösning och den potentiella utvecklingsnivån som den kan konstateras vid problemlösning som sker med handledning från vuxna eller i samarbete med duktiga jämnåriga personer" (Vygotsky, 1978[1935], 86; Illeris, 2006, 80). Nyckelfrågan är: vem definierar den "potentiella utvecklingsnivån"?

I ett komplext system som skolan, finns det inget enkelt svar på den frågan. Och det ska det kanske heller inte finnas. I en demokrati bör skolan som berör så många människor varje dag vara ett samhällssystem där många stämmor kan höras. Rimligt är också att hävda att i mitten av systemet borde lärarnas professionella omdömen vara agendasättande. Historiskt har lärarna dock inte haft den positionen. Som kommer visas senare blev deras professionalitet en del av policyformuleringen under 1990- och 00-talen, men inte hävdade av dem själva. Den potentiella utvecklingsnivån har definierats av andra, med lite inflytande från lärarna. I den utvecklingen har det sociokulturella perspektivet inte varit till någon större hjälp av två skäl. Dels har statsmakten aldrig gett upp *top-down* perspektivet på skolan. Under en period på 1990-talet svepte en förändringens vind, men utan förberedelser med samtidiga ekonomiska nedskärningar gynnades inte en förändring. Dels, och som en konsekvens av ett av grundantagandena i det sociokulturella perspektivet, är läraren den som ska ta ansvar för elevens utveckling genom ett aktivt arrangerande av lärandets artefakter. Läraren blir som en konsekvens av dessa båda omständigheter på en gång orsaken till och lösningen på skolans problem. I tider av resursbrist får kombinationen av dem stora konsekvenser för lärarnas professionella autonomi.

### **3.6 Föreställningar om lärarnas arbetssituation**

Under de båda decennierna fram till millenniumskiftet utvecklades vad Niklas Stenlås har kallat en terapeutisk reformideologi. I centrum av denna ideologi är

elevens behov snarare än att fokusera på elevens kunskapsutveckling, något som SOU 1992:94 inte explicit förordade, men som texten inte heller direkt motsade (Stenlås, 2011). Detta är ett exempel på hur policydoktriner lagras på varandra. Tagen för sig har Lpo 94 i hög grad ett större fokus på lärarens roll än den läroplan den ersatte, Lgr 80. Men samtidigt levde centrala teoretiskt välgrundade aspekter som i Lgr 80 var tydligt framskrivna vidare på ett betydligt mer urvattnat sätt, men likväl centralt i policyformuleringarna om vad läraren ska göra. I detta fall att elevernas individuella behov ska tillfredsställas, men utan det centrala inlärningspsykologiska antagandet att barnet genomgår en viss sekvens av utvecklingsstadiet som förutsätter lärandet. I kombination med det sociokulturella perspektivets fokusering på lärarens ansvar fick detta vittgående konsekvenser för policyförväntningarna på lärarna.

Det är en god strategi att inte dra för stora växlar på vad generella policybeslut innebär för den enskilda elevens prestationer. Men den policy som mot bakgrund av Lpo 94 och det sociokulturella perspektivets blinda fläck omkring elevens motivation, bidrog inte till att etablera föreställningen att studier emellanåt kan vara besvärligt. Inte desto mindre, är det intressant att notera att en av de punkter som OECD 2015 lyfter fram som anmärkningsvärd i den svenska skolan är elevernas bristande uthållighet när de konfronteras med sådant de inte omedelbart klarar av. De svenska eleverna toppar här statistiken i att ge upp och hellre förklara att deras resultat är dåligt med något annat än att de inte har ansträngt sig. Korrelationen mellan uthållighet och bemästrandet av initialt motstånd och studieresultat är stark (OECD, 2015, 37). I OECD:s undersökning noteras också av svenska lärare (8 av 10) att det är viktigare att tänka på processer för att lösa ett problem än att fokusera på kursplanens innehåll (OECD, 2015, 37).

I den nu gällande läroplanen för grundskolan och gymnasiet är arvet från Lpo 94 och det sociokulturella perspektivet närvarande. Skolan ska skapa ”förutsättningar för ett lärande och en utveckling där olika kunskapsformer är delar av en helhet” (Lgr 11, 10). Mer specifikt ska läraren ta hänsyn till den enskilda elevens behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande, samt stärka viljan till att lära. Vidare ska läraren stimulera och handleda, samt se till eleven ”successivt får fler och större uppgifter och ett ökat eget ansvar” (Lgr 11, 14). En av Vygotskijs centrala punkter var att skolans lärare inte skulle uppfostra: ”Uppfostran förverkligas genom elevens egen erfarenhet, som helt och hållet bestäms av miljön, och lärarens roll reduceras till att reglera och organisera miljön” (Vygotsky 1999[1926], 22). De sedan 2011 gällande läroplanerna har fortsatt att omfamna denna hållning.

Värt att notera i sammanhanget är alltså att det sociokulturella perspektivet som var den bärande undervisningsideologin för Lpo 94 ingalunda försvann i och med Lgr 11:s införande. När Lpo 94 och Lgr 11 jämförs framhävs ofta skillnaderna mellan dem, framför allt med avseende på den ökade betoningen på ämneskunskaper i Lgr 11 jämfört med Lpo 94. Men som visas här är det fråga om ytterligare ett krav som adderas till lärarnas uppdrag.

En bakgrund till detta kan sökas i den policy som formulerades av Skolverket på 1990-talet. I kursplanerna för skolan rensades anvisningar om ämnesinnehåll ut. Skälet var att valet av ”stoff och metoder ingår i lärarnas yrkeskunnande och det ska göras tillsammans med eleverna i sitt lokala yrkes-sammanhang” (Skolverket, 2000, 81). I SOU 1992:94 var en bärande tanke att faktakunskaper har en kort livslängd i ett allt mer föränderligt och globaliserat samhälle. Istället ska elevernas ”kommunikations- och organisationsförmåga, analytiska förmåga och förmåga att ta initiativ och arbeta i lag” stärkas (SOU 1992:94, 108). Utredningen förde decentraliseringstanken långt. Eleverna skulle bli ”friare att komponera sin egen studiegång. De får anledning att själva arbeta med de grundfrågor rörande värdering, urval, organisering och förmedling av vetande som tidigare i hög grad har omhändertagits av den centrala skoladministrationen och läromedelsförlagen” (SOU 1992:94, 57). Det tomma lärandebegreppet gjorde således här sitt intåg i policysammanhang på bekostnad av vad Biesta kallar kvalifikationsdimensionen (Se ovan, avsnitt 1.3).

Skolans läroplan (Lpo 94) och de kursplaner som knöts till den karakteriserades av att faktakunskaper i sin traditionella innebörd av given och beständig kunskap om sakförhållanden, rensades bort. Detta var dock inte tanken i regeringens proposition. I den, väl att märka borgerliga regeringens läroplansproposition 1992/93: 220, var de fyra F:en utgångspunkt. I den decentraliserade skolan (som var en frukt av en socialdemokratisk regering) var målstyrningsprinciper nödvändiga. Därför var propositionen noga med att skilja på den överordnade läroplanen och de specifika kursplanerna. Arbetsformerna och central reglering av de lokala skolorna var inte längre centralmaktens uppgift. I gengäld understryker propositionen att ”större krav kommer att ställas på klarhet, stringens och realism i skolans kursplaner” (Prop. 1992/93:229, 49). Detta sista skedde dock inte. Skolverket fick i uppdrag att för varje ämne specificera kursplanerna, men resultat i form av ”stringens och realism” som propositionen efterlyste, blev det inte mycket av. Läroplanens övergripande målsättningar skulle i kursplanerna konkretiseras, inte kopieras, vilket dock enligt den mycket kritiska statliga utredningen *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan* vad som skedde (SOU 2007:28, 101; Nordin, 2012, kap. 6.1).

Ämnesmålen stannade på läroplanens övergripande och mer abstrakta nivå och förlorade därmed i tydlighet. Varför Skolverket, som hade i uppgift att hantera detta, valde att rensa ut metodangivelser (vilket kanske är mindre problematiskt i sammanhanget) och innehållsaspekter, är oklart. För att besvara den frågan krävs en undersökning av arbetsformerna och de interna prioriteringarna på verket under 1990-talet och 00-talet. Hur som helst lade Skolverket stor vikt vid värdegrunden, det vill säga det som formuleras i skollagen om att verksamheten i skolan ska främja aktningen för varje människas egenvärde och respekten för den gemensamma miljön (Lpo 94). Värdegrund utgjorde ett slags övergripande målsättning för skolans verksamhet. En invändning i sammanhanget skulle kunna vara att värdegrunden sågs som en målsättning och inte en utgångspunkt för skolans arbete. Läroplanens övergripande målsättning kom således att dominera över de ämnesspecifika målsättningarna. I den nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU 03) noterades till exempel att värdegrundsmålen hade slagit igenom, samtidigt som ämneskunskaperna i svenska, SO-ämnena, NO-ämnena och matematik försämrats eller i bästa fall låg kvar på samma nivå som 1992 (Skolverket, 2004, 113ff).

Priset för att låta värdegrundsmålen dominera var att lärarna i sina händer fick oklara målbeskrivningar som de fick ägna stor möda åt att försöka tolka för att kunna välja metoder och ämnesinnehåll. Ämnesinnehållet frikopplades därmed från målstyrningen. En poäng med decentraliseringen var att frigöra lärarprofessionen, med avseende på metoder och arbetssätt. Men det förhindrar inte att innehållsliga aspekter kan vara centralt bestämda. I en kritisk kommentar från början av 2000-talet skriver Jörgen Tholin att "[a]lla barn i Sverige förväntas gå i en nioårig grundskola. Detta samhällets krav finns till och med reglerat i lag genom bestämmelser om skolplikt. Men trots denna mycket långa tid, nio år, som ska innehåll minst 6665 timmars arbete finns det alltså inte innehåll angivet för något av grundskolans ämnen som anses vara så viktigt att alla elever ska komma i kontakt med det" (Tholin, 2006, 176).

De flesta som har följt det senaste decenniets skoldebatt kan se den otydlighet som den borgerliga alliansen med Jan Björklund i spetsen gick till stormot i slutet av 00-talet. Men det är inte entydigt att utvecklingen, eller pendelrörelsen från kritik av ämneskunskaper till att göra dem centrala för skolans resultat, är kopplad till en viss position på den politiska höger – vänsterskalan. Kommunaliseringen genomfördes av en socialdemokratisk regering, Lpo 94 med sitt kunskapsrelativistiska fundament infördes av den borgerliga regeringen 1992, den nationella utvärderingen av grundskolan NU 03 (2003) genomfördes under en socialdemokratiskt ledd regering vari det framfördes

samma typ av kritik som den i SOU 2007:2, som genomfördes snart efter den borgerliga alliansens maktövertagande.

De oklara bedömnings- och betygsdirektiven för skolans lärare skapade en möjlighet för den borgerliga regeringen från 2006 att låta pendeln slå i motsatt riktning. Nu blev ämnesstudier, helst så långt det går grundade i akademins ämnen, kärnan i ansträngningarna att kontrollera skolan.

### 3.7 Lärarnas nya professionalism

En viktig skillnad mellan lärarutbildningsreformen 2001 och reformeran efter andra världskriget fram till reformen 1988, var ett helt annat fokus på den individuella läraren. Detta kom också till uttryck i ett annat viktigt dokument i upptakten till reformen, nämligen i budgetpropositionen 1994. I ett allmänt avsnitt om skolväsendet, står det bland annat att "[d]et är nu tid att mer konsekvent rikta blicken mot det inre arbetet i skolan och relatera innehållet till skolans uppgifter och verksamhetens former" (Prop. 1994/95:100, 19). Kommunaliseringen av skolan i slutet av 80-talet innebar att den enskilde läraren ute i skolorna fick ett större ansvar: "När nu staten inte längre föreskriver lämpliga arbetsområden och arbetssätt utan mer entydigt än tidigare lämnar över det pedagogiska ansvaret till lärarna är förhoppningen att detta skall frigöra en kreativitet som får många nya alternativ i undervisningen att utvecklas" (Prop. 1994/95:100, 20). Denna skrivning berörde inte direkt lärarutbildningen, men bidrog till att riksdagens ledamöter kom att föra diskussioner om skolans arbete och göda marken för att få igenom en genomlysning av det som fanns kvar under direkt statlig kontroll; lärarutbildningen och därmed den enskilda framtida lärarens professionalism och kompetens.

Genom en förändring av lärarutbildningen, som skulle fokusera på den individuella lärarens kompetens, skulle på sikt en förändring av det svenska skolsystemet komma till stånd (Lindberg, 2002, 109). Ett tydligt exempel i utredningen *Att lära och leda* (SOU 1999:63) på detta är följande: "Yrkesuppgifterna blir mer personliga än rollbestämda. Snarare än att *överta* en roll, eller en tradition, så måste varje lärare *erövra* och *förtjäna* sin egen roll – och därmed sin auktoritet" (SOU 1999:63, 52). Men, som Owe Lindberg lakoniskt frågar: Vad blir kvar av lärarprofessionen om varje enskild lärare måste uppfinna rollen från början? (Lindberg, 2002, 96). En fråga att analysera i sammanhanget blir därför att reda ut de underliggande ståndpunkterna som låg till grund för detta slags formuleringar.

Utifrån betraktat tedde sig lärarutbildningen på 90-talet som splittrad och i avsaknad av en gemensam grundval. Som visats i det föregående har lärarutbildningens vetenskapliga kärna börjat formuleras kring didaktikbegreppet,



medan professionalism- och kompetensbegreppen adresserade vilket slags lärare den didaktiserade lärarutbildningen skulle producera.

1990-talets professionalismiskurs var intensiv. Lärarnas professionalism, eller snarare den postulerade bristen på densamma, blev ett viktigt tema i den akademiska diskussionen, i det fackliga strategiarbetet (Lilja, 2013) och letade sig så småningom in i de statliga styrdokumenterna för skolan och lärarutbildningen. I en proposition från den borgerliga regeringen 1991 ställs det ökade ansvaret på den enskilde läraren i en kommunaliserad skola i relation till lärares professionalism. I huvudsak knyts professionalism till ämneskunskaperna, vilket kan ses som en brygga mellan den borgerliga regeringen 1991 och den folkpartistiska reformen 2011: ”När det gäller lärarens och skolans huvuduppgift är ämneskunskaperna avgörande”. Men den didaktiska utmaningen inom pedagogiken letade sig också in i denna proposition: ”För att läraren skall kunna göra /.../ val av innehåll och riktiga bedömningar av hur detta skall presenteras är didaktiska kunskaper viktiga”. För att öka professionalismen måste ”lärarna tillerkännas en ökad självständighet. Den fortgående decentraliseringen kräver samtidigt en hög grad av förståelse för målen för verksamheten. Dessa krav måste bilda utgångspunkten för professionaliseringen” (Prop. 1991/92:75, 9).

Professionsbegreppet knyts vid den här tiden till ämnet, vilket är relevant för bara en kategori lärare, närmare bestämt ämneslärarna för årskurserna 7–9 och gymnasielärarna. Ämnesdidaktik som vi idag känner det hade inte i början av 1990-talet etablerat sig som lärarutbildningens kärna. I takt med att lärarbegreppet expanderade i diskussionen under 1990-talet, förändrades också förståelsen av professionalism i styrdokumenterna. Under resten av 1990-talet skulle den exklusiva kopplingen mellan ämne och professionalism lösas upp.

I slutet av 1990-talet kunde det istället låta så här: ”De professionella utformar genom sina kunskaper verksamheten enligt politikernas intentioner” (SOU 1999:63, 60). Målstyrningsförutsättningen är densamma, men ”ämne” har ersatts av det vidare ”kunskaper”. ”Det innebär att kunskap om det som sker i verksamheten skall vara grunden för utveckling” (SOU 1999:63, 61). Kunskap är i sammanhanget ämneskunskap, men också något mycket mer.

I utredningen SOU 1999:63 sägs det ”att tyngdpunkten i lärarutbildningen måste läggas på mera generella kunskaper, som ger grund för livslångt lärande inom läraryrket” (SOU 1999:63, 67). Denna tyngdpunkt sammanfattas i en utförlig diskussion om den specifika lärarkompetensen. Traditionellt beskrivs lärarkompetens genom en omfattande uppräkningslista av olika innehållsområden (till exempel datakunskap, trafik kunskap, miljö kunskap etc.). Detta slags kvantitativ bestämning av kompetensbegreppet kompletteras i utredningen med att

se lärarkompetens som en dynamisk process: "[K]ompetensen beskriver relationen mellan en individs förmåga i olika avseenden och en viss uppgift eller ett visst arbete" (SOU 1999:63, 69). En konsekvens av detta nya och vidgade kompetensbegrepp är att den traditionella indelningen av lärarkompetensen i undervisningsämnen, pedagogik, metodik, ämnesdidaktik och praktik, måste överges, menar utredningsförfattarna (SOU 1999:63, 71).

SOU 1999:63 har en mycket stark skrivning i denna fråga: "Det är inte självklart att dessa kompetenser *över huvud taget är adekvata* om lärarens uppdrag i ökad utsträckning främst handlar om att skapa grund för livslångt lärande i ett lärande samhälle" (SOU 1999:63, 71f min kursivering). Utredningsförfattarna får dock problem att specificera innehållet i lärarkompetensen när den traditionella indelningsgrunden överges. Texten landar i stället i en självklarhet: "Det generella i lärarkompetensen ligger i just att kunna förstå och hantera det för sammanhanget specifika" (SOU 1999:63, 72). Detta är en generell definition för professionellt arbete, vilket som helst och är ingalunda något lärarna är ensamma om. Det är som om utredningsförfattarna inser detta och hävdar i stycket efter att det finns en gemensam grundkompetens som gäller för alla lärare, oberoende av sammanhang och situation. Denna grundkompetens består av kognitiv, kulturell, kommunikativ, kreativ, kritisk, social och didaktisk kompetens (SOU 1999:63, 72). Men, med undantag för den didaktiska kompetensen är det också här svårt att förstå vad i denna grundkompetens som skiljer läraryrket från andra yrken. Med Joakim Krantz sammanfattning så frammanas här bilden av en lärare som "måste vara flexibel och som ständigt demonstrerar sina kompetenser för att göra sig själv attraktiv på arbetsmarknaden. Läraren positioneras som en serviceinriktad närmast ambulering kompetensnomad" (Krantz, 2009, 83).

### **3.8 Påtvingad professionalism och kollegialitet**

Kompetens, livslångt lärande och reflekterande praktiker är alla begrepp som söker att fylla idén om lärares professionalism med innehåll. Denna påtvingade professionalisering är en generell trend för stora delar av den offentliga sektorn. Strävan efter en ny disciplinär kontroll av lärarna och lärarutbildningen är inbäddad i den heterogena rörelse som går under benämningen New Public Management (NPM). I Valérie Fourniers efterföljd är argumentet här att det professionalismbegrepp som utvecklades under 1990-talet inte är en fråga om en term som söker sitt begrepp, utan en policydoktrin (Fournier, 1999, 281; Hasselbladh m. fl. 2008). Påtvingad professionalism är den term som här används (Lindblad, 1997).

Generellt för professioner innebär denna utveckling att de får legitimitet genom extern kontroll i form av utvärderingar av helst kvantifierade resultat (Fournier, 1999, 288). Under 00-talet accelererade denna utvärderingspraktik och för skolans del innebar den nya läroplanen 2011 en anpassning till denna policy. Individerna i en organisation förväntas ta större ansvar för sitt eget arbete med hjälp av självdisciplinerande praktiker (den reflekterande praktiken) med ansvar för organisationens utveckling (Erlandson, 2005, 667). Den traditionella professionella logiken är inte kompatibel med detta då den syftar till att den enskilde professionelle ensam har kontroll över resultatet av sina handlingar. Den professionalism som var i svang under 1990-talet var ett begrepp som syftade till att ändra yrkesverksammas arbetssätt och lojalitetsuppfattningar, men inte på deras egna villkor.

När forskare och politiker talar om att lärarna måste bli mer professionella förutsätter det att de inte är det. Ett argument för att lärarna skulle ändra sitt sätt att arbeta var att de inte samarbetade tillräckligt mycket. Den påtvingade professionalismen är ett utifrån kommande påbud att samarbeta. I själva verket är tvång utifrån på en grupp professionella att betrakta som ett ifrågasättande av gruppens och den enskilde professionelles autonomi.

Ett annat sätt att tydliggöra den påtvingade professionalismen, är vad som i lärarforskningen kallats för påtvingad kollegialitet (eng. *"contrived collegiality"* Hargreaves, 1994, kap. 9). Kollegialitet syftar i sammanhanget på olika former av samarbete mellan lärare. Den påtvingade kollegialiteten har visat sig vara behäftad med många problem. Huvudproblemet är att den är just påtvingad. Till skillnad från den kollegialitet som växer inifrån i ett traditionellt professionellt sammanhang undertrycker den påtvingade kollegialiteten spontant samarbete, relationerna blir reglerade och riskerar att upplevas som irrelevanta för lärarna, eftersom de inte kan styra innehållet. Mer specifikt kännetecknas den påtvingade kollegialiteten enligt Hargreaves av *administrativ reglering* (den är ett administrativt påbud som *kräver* samarbete), *obligatoriskt deltagande* (lite utrymme för individualitet eller självvald ensamhet), *implementeringsorienterad* (den påtvingade kollegialiteten blir ett instrument för att implementera andras direktiv, från till exempel skolledning eller nationella skolmyndigheter), *förutsägbarhet* (den påtvingade kollegialiteten syftar till förutsägbara resultat, som manar lärarnas egna initiativ i jorden) (Hargreaves, 1994. 195f).

Mot denna administrativt initierade kollegialitet står uppfattningen att för att få till stånd en varaktig förändring krävs att viljan till förändring kommer underifrån, vilket kräver ett visst friutrymme och spontanitet. I och med grundskolans införande hade klasserna blivit mer heterogena och inte minst

efterlystes en organisation som kunde hjälpa elever i svårigheter.<sup>3</sup> Det undervisningsorienterade samarbetet skedde dock under mer informella former än de organiserade mötena som upptogs av elevvårdande frågor och de uppkom mer eller mindre spontant i nära anslutning till arbetssituationen (Lindqvist, 1999, kap.3).

Forskningen visar att det är en myt att lärare inte samarbetar och att det definitivt är en myt att de inte vill samarbeta. Problemet är snarare vad lärarna vill samarbeta om och vad ledningen vill att de ska samarbeta om. Under 1980- och 90-talen bildades arbetslag på de flesta skolorna i landet. Resultatet av satsningarna levde dock inte upp till i första hand arbetsgivarnas förväntningar (Lindqvist, 1999, 125). I en bitande kritik av skolforskningen på 1990-talet ställer sig Gerhard Arfwedson den hypotetiska frågan om lärare skiljer sig så mycket från andra yrken med avseende på samarbete. För det första torde det vara få yrken där umgänget och möten med elever och kollegor är så dagligt förekommande som i läraryrket. I en ytlig mening är det riktigt att lärare arbetar enskilt, helt enkelt genom att de stänger dörren till klassrummet och arbetar till synes utan kontakt med andra lärare. Men, inte minst elevernas snabba informationskanaler om lärares förtjänster och brister hindrar skapandet av solitära världar bakom lykta dörrar. Arfwedson frågar retoriskt: "[Ä]r läraryrket, som utmärks av ständiga kontakter med såväl unga som gamla människor, *mer* isolerat än t.ex. forskaryrket. Ett jasvar på den frågan förefaller ganska vågat" (Arfwedson, 1994, 101). Det vill säga, går det att mot bakgrund av hur en lärares vardag ser ut, hävda att läraryrket är mer isolerat än i andra yrken, mer isolerade än lokförare, snickare, tandläkare etc.? "Svaret ger sig nästan självt", skriver Arfwedson.

De som hävdar att lärare inte samarbetar, gör det förmodligen av andra orsaker än att de har tagit del av den forskning som faktiskt undersöker de här frågorna, menade Arfwedson. De som vill ändra skolan bör naturligtvis inrikta sig också på att förändra lärarna. De samarbetsformer som introducerades

---

<sup>3</sup> Frågan om lärarkollektiv har en lång historia. Redan i samband med utredningen om Skolans Inre Arbete (SIA) SOU 1974:53 konstaterades att principen om en lärare – en grupp elever borde omprövas. Problemet definierades dock inte termer av professionalism, utan betraktades ur elevernas perspektiv. I utredningen förordades att varje skola skulle delas upp i mindre enheter, så kallade arbetsenheter. Utredningen införde begreppet *arbetslag* vars funktion skulle vara ett alternativ till enläraresystemet (det vill säga en lärare skulle ha hela ansvaret för en klass). Elisabeth Ahlstrand betonar i sin avhandling att arbetslag i SIA-utredningen inte ska likställas med *lärarlag*. I arbetslaget kunde ingå elevvårdspersonal, inte bara lärare. Det överordnade syftet med arbetslaget var att lärarna och skolan i en sådan organisation bättre kunde ta sig an elever med problem. Ahlstrand, Elisabeth (1995) *Lärares samarbete – en verksamhet på två arenor. Studier av fyra arbetslag på grundskolans högstadium*, Linköping: Linköping Studies in Education and Psychology No. 43, s. 1f.

uppfifrån, som ett försök att återta central kontroll efter 90-talets decentralisering, innebar att skolans utveckling skulle tillvaratas av lärarna ute på skolorna. Det samarbete som då åsyftades var inte det som lärarna var vana vid (och som kan hävdas vara ett *professionellt* samarbete i traditionell mening då det växte ur yrkesutövarnas egna erfarenheter och behov) utan ett som syftade till att ändra verksamheten (skolan) i en viss riktning. Om lärarna protesterade mot den påtvingade professionalismen, kan det naturligtvis i en reforminriktad forskares ögon ses som uttryck för isolationism.

Forskningen har under senare år bekräftat Arfwedsons farhågor från 1990-talet. Med utgångspunkt i frågan om lärarprofessionen, finns stor samstämmighet om att lärarnas autonomi och förutsättningar att utöva sitt yrke på egna premisser har förändrats med början under 1990-talet. Framför allt har den nya utvärderingsverksamheten intresserat skolforskarna. Ett resultat är till exempel att lärarna på grund av de nya organisatoriska villkoren har sett sin professionella autonomi minska (Lindqvist m. fl. 2009; Lindqvist & Nordäng, 2007). Julia Evetts har formulerat en användbar distinktion för att förstå denna förändring: yrkes- och organisationsprofessionalism (Evetts, 2006, 140f), som i sammanhanget har nära släktskap med Hargreaves analys av den påtvingade kollegialiteten. Yrkesprofessionalism utgår från professionens logik och styrs av kollegialitet och förtroende från ledningens sida till de professionellas omdömesförmåga. Organisationsprofessionalismen utgår från ledningsnivån och syftar till att styra genom regler och arbetet ska så långt som möjligt anpassas till organisationens målsättningar. Inom organisationsprofessionalismen används i hög grad utvärderingar och externa måttstockar för att styra organisationen och de professionella i den. Karolina Parding noterar i en studie av gymnasielärare med utgångspunkt i Evetts distinktion att det har utvecklats en konflikt mellan de båda slagen av professionalism bland gymnasielärare. Lärarna i studien ser gärna att de får organisera sitt arbete enligt yrkesprofessionalismens principer. De orienterar sin professionella identitet med utgångspunkt i sina respektive ämnen ”och att de i den organisationsprincipen själva mer kunde välja när och hur de skulle nyttja varandras kompetens” (Parding, 2010, 106). Arbetslagsprincipen påförs lärarna, ofta mot deras vilja, av ledningen och är ett uttryck för organisationsprofessionalismen. ”Besluten kring verksamhetens organisering verkar varken vara initierade av eller i praktiken förankrade hos professionsutövarna. Detta kan tolkas som att ledningen inte har tillit till att professionsutövarna själva reglerar verksamheten på bästa sätt” (Parding, 2010, 106). Pardings studie visar hur stark yrkesprofessionalismen är bland ämneslärarna eftersom det är samma reaktioner hon noterar som Arfwedson på 1990-talet analyserade.

Joakim Krantz och Lena Fritzen har i en studie kunnat visa att omkring 2000 slår organisationsprofessionalismen igenom hos Lärarförbundet, som organiserar stora delar av lärarkåren, med undantag för ämneslärarna. Krantz och Fritzen har studerat Lärarförbundets båda skrifter ”Pedagogiska Magasinet” och ”Lärarnas tidning” och konstaterar att Lärarförbundet från 2000 bidrar ”aktivt till att skapa en ny diskursiv ordning som kännetecknas av begrepp som transparens, kvalitetsutveckling och förstärkt resultatorientering med hjälp av dokumentstyrning” (Krantz & Fritzen, 2013, 128).

Den påtvingade professionalismen har fått ett brett genomslag och har kommit att få genomgripande effekter för hela lärarprofessionen, särskilt med avseende på lärarutbildningen och lärarnas arbetssituation.

### **3.9 Från social utjämning till utvärdering**

Ett centralt argument för grundskolans införande 1962 var att skolan inte ska härbärgera sociala återvändsgränder.

Under 1960-talet fanns åtminstone två olika motiv för att göra utbildnings-systemet mer enhetligt (Lindensjö & Lundgren, 2000, 70 ff). Ett var att samhällets utveckling mot allt större social och ekonomisk mångfald ställde större krav på att fler kan mer och olika saker. Ett annat var att skolan skulle bidra till större social jämlikhet mellan samhällets klasser. Jämlikhetsfrågan kopplades till status: Historiskt sett hade olika utbildningsval inneburit skillnad i social status. Med en grundskola lika för alla, var de organisatoriska hindren för social determinism undanröjda. Den skola grundskolan ersatte innebar att eleverna var tidigt förutbestämda för hur högt de skulle nå på utbildningstrappan. Även om en gemensam skola för alla infördes krävdes trots allt att man skiljde eleverna åt med avseende på kunskaper, förmågor och intressen. Så, även om grundskolan i sig rymde alla elever, var man tvungen att inom dess ramar göra selektioner som riskerade att reproducera de skillnader som tidigare funnits mellan de olika skolformerna.

Tankegångarna kopplades till varandra genom att om all utbildning hade samma status skulle vem som väljer vad, inte längre spela någon roll (Lindensjö & Lundgren, 2000, 70). Ett medel för att bryta ned statusskillnaderna var således att ändra den allmänna attityden att utbildningsvalen inte skulle leda till olika slags status. I slutet av 1960-talet karakteriserade OECD den svenska utbildningspolitiken med följande ord: ”Ingen utbildningsväg ska ses som mera värd än någon annan och utbildningspolitiken bör uttrycka sin likvärdiga värdering av all utbildning” (från Lindensjö & Lundgren, 2000, 188). Också högskolereformen 1977 kan förstås mot bakgrund av denna tankegång. Genom att enhetliggöra också den högre utbildningen och stöpa all

postgymnasial utbildning i samma form hålls maximalt antal valmöjligheter öppna.

Den statusutjämnade politiken nådde så småningom lärarutbildningen, men med en karakteristisk tidsförskjutning. Lärarutbildningsreformen 2001 kan ses både som en kulmen och som en slutpunkt för 60-talets jämlikhetspolitik. Med reformen samlades hela spannet från förskola till gymnasium inom en och samma utbildning. Tidigare hade förskollärarutbildningar och gymnasielärarutbildningarna reformerats för sig. Förskolan, grundskolan och gymnasiet fick nu formellt en och samma lärarexamen, med olika inriktningar. Men när lärarutbildningen med reformen 2001 kom ifatt i detta avseende, hade skolan sedan dryga tio år brottats med ett annat tema än jämlikhet, nämligen likvärdighet.

Med kommunaliseringen, friskolereformer, skolpeng, målstyrning och ökade skillnader mellan skolorna som följd, trängdes frågan om skolan som ett slags jämlikhetsinstrument undan till förmån för frågan om skolans *likvärdighet* med avseende på kunskapsstillägandet. Skolverkets och sedermera Skolinspektionens roll som statens kontrollorgan av skolornas nationella likvärdighet är indikationer på detta. Policynivåns specifika förståelse av yrkesverkligheten var om någon gång i otakt, när lärarutbildningsreformen 2001 genomfördes.

Ett karakteristiskt drag i den svenska reformtraditionen är att det sällan riktas kritik mot tidigare reformer. Utredningen inför reformen 2011 innehåller därför i sammanhanget en anmärkningsvärd notering: ”Tidigare utredningar om lärarutbildningen har motiverats med faktiska förändringar i skolsystemet och ett samhälle i snabb förändring. Denna utredning motiveras inte på detta sätt, vilket gör den originell historiskt sett. Istället är motiven huvudsakligen konstaterade brister i lärarutbildningen” (SOU 2008:109, 101). Detta är en sanning med modifikation. Reformen 2011 innebar en anpassning till nya förutsättningar som inte var nationellt betingade, utan till förutsättningar som låg bortom det nationella systemets kontroll.

Lena Sjöberg har analyserat policydokument från 1940-talet fram till idag (Sjöberg, 2010). Reformerna i slutet av 1940- och 50-talen uppvisar stora likheter med reformen 2011, med avseende på kunskapsyn och lärarens roll.

Under 1970-talet var frågan om social utjämning och att komma till rätta med klassmässiga respektive kulturella skillnader, en överordnad målsättning för skolan. Social utjämning var en överordnad ideologisk målsättning för majoriteten av de företrädesvis socialdemokratiskt initierade reformerna från 1970-talet till 1990-talets början, då en mer konkurrensorienterad policydoktrin började göra sig gällande (Askling & Almén, 1997). I takt med att den svenska

utbildningspolicyn under 2000-talet anammat Europas generella utbildningspolitik, har denna konkurrensorientering blivit än mer uttalad.

Under 1990- och 00-talen har en förändring i utbildningsdiskursen skett, bort från ett medborgarideal, där den grundläggande utbildningen ses som ett sätt att fostra politiska subjekt, till att handla om att skapa konkurrenskraftiga individer, som ska bidra till att stärka nationens konkurrenskraft på den globala arenan. På ett globalt plan kan tre huvudsakliga kännetecken utläsas, som också har satt tydliga avtryck i den svenska utbildningspolitiken: en ökad standardisering av såväl kunskapsinnehåll som undervisningssätt, ökat fokus på basala kunskapsområden som läs- och skrivkunighet och matematik. Standardiseringen och de angivna kunskapsområdena har dessutom, för det tredje, lett till en ökad utvärderingsaktivitet, som kommer till uttryck i de återkommande internationella kunskapsmätningarna, till exempel PISA-utvärderingarna (Sjöberg, 2010, 92). Måluppfyllelse som leder till att skolan presterar så att placeringen på den internationella rankingen blir bättre, har blivit en viktig framgångsfaktor.

Ibland tolkas skillnaden mellan lärarutbildningsreformen 2001 jämfört med reformen 2011 som grundläggande, men vid närmare eftersyn finns det en kontinuitet. Utredningen som föregick reformen 2001, SOU 1999:63, hade fokus på den *enskilde* lärarens förmåga att skapa förändringsvilliga lärare i en allt mer oförutsägbar omvärld. Decentraliseringen av skolan (och stora delar av den offentliga sektorn) i slutet av 1980-talet underlättade och gjorde det logiskt att individualisera ansvaret för lärargärningen. Men SOU 1999:63 lutade sig mer i sin allmänna ansats mot ett inkluderande ideal, där alla elever ska kunna vara delaktiga. Lena Sjöbergs analys av skillnaden mellan SOU 1999:63 och SOU 2008:109 (som var underlag för lärarutbildningsreformen 2011) lyfter fram att SOU 1999:63 å ena sidan kan läsas i förlängningen av efterkrigstidens medborgerliga diskurs, å andra sidan som att alla barn ska ”lära sig att lära” för att vara effektiva i samhället. Detta flexibilitetsideal är åtminstone delvis kompatibelt med budskapet i SOU 2008:109. SOU 2008:109 väljer dock en annan strategi för att uppnå den nödvändiga flexibiliteten, genom att ”fastlägga såväl den kunskap som skall ses som den rätta, i termer av basal kunskap /.../, men också på vilket sätt subjekten är, i termer av anlag, mognad och stadier” (Sjöberg, 2010, 90). Karakteristiskt för skolreformerna är att det som ska ändras inte rensas ut, utan det gamla lever vidare och överlagras med nya tankefigurer, vilket slutet av citatet visar, genom sin tydliga koppling till Piagets tankevärld.

Den påstådda frånvaron av referenser till samhället i SOU 2008:109 är i en sådan tolkningsram en chimär: samhällets behov av en specifik typ av lärare är



förutsatt i en global och europeisk diskurs om vilken typ av kunskap som är önskvärd. En formulering i direktiven till SOU 2008:109 visar hur förändringarnas vindar svept fram över lärarutbildningarna. Ett av 1990-talets nyckelbegrepp – reflektion - får i direktiven till SOU 2008:109 en ny innebörd: ”Det reflekterande förhållningssättet är grundläggande. Det ställs ökade krav på att lärare skall kunna utvärdera såväl enskilda elevers utveckling som verksamhetens resultat” (SOU 2008:109, 463). Här är det inte längre fråga om lärarens reflektion över sin egen verksamhet, utan att reflektera över relationen mellan elev och resultat. Detta skulle kunna ses som utvärderingssamhällets version av ”beprovad erfarenhet”: prövningen av erfarenheten är vare sig kollegial eller individuell, utan instrumentell givet utvärderingens kriterier. Och den går också lätt att koppla till den av Piaget inspirerade elevuppfattningen som levt vidare i policydokumenten.

Med lärarutbildningsreformen 2010 ska lärarstudenterna förberedas för en utvärderingsbar praktik. Krav om att skolan och dess verksamhet skulle bli mer transparent föranleddes av en groende konsensus om att den svenska skolan befann sig i kris. I krisstämningen har många omständigheter pekats ut. En var att likvärdigheten inom skolan blivit ett problem. Var skolan på nationell nivå likvärdig? Lärde sig eleverna lika mycket i alla delar av landet? Ett skäl till denna osäkerhet var att det betygssystem som hade införts i samband med läroplanen 1994, ansågs vara otillförlitligt och missvisande (Mickwitz, 2015, 133f). En annan krismarkör var, som redan nämnts flera gånger, att den svenska skolans resultat i internationella jämförelser hade dalat. Lösningarna på båda utmaningarna var att reformera betygssystemet och att göra ansvarsutkrävandet tydligare genom att införa en lärarlegitimation.

Policyformuleringarna kopplade således ihop tre internt relaterade problem; likvärdighetsproblemet, elevernas dalande kunskapsnivå och ett otydligt ansvarsutkrävande. Med Larissa Mickwitz ord och sammanfattning: ”Den policy som formulerades är därför inriktad på att det är läraren som ska åtgärdas” (Mickwitz, 2015, 134). Det samlade resultatet av den historia som här har skisserats är en alltmer kringskuren lärarprofession och starkare disciplineringskrav i policyformuleringarna: Det sociokulturella perspektivets krav på den enskilde lärarens förmåga att arrangera undervisningen optimalt, tillsammans med de förändringar som genomfördes i skolan med avseende på betygssystemet och lärarlegitimationen, har ökat trycket på lärarna.

## 4 Slutsatser

En slutsats som kan dras av den studerade perioden är att policyformeringen har skett utifrån vad lärarna ska vara och vad de ska göra, inte utifrån deras erfarenheter. Syftet med denna text har varit att kasta ljus över det policybidrag som har sin grund i en förändrad syn på lärande. Sitt ursprung har förändringen i en vidgad uppfattning om lärandets komplexitet, där barnet inte får lämnas ansvarig för sin utveckling. Läraransvaret accentuerades med övergången från Piaget till Vygotsky som pedagogisk ledstjärna i samband med reformerna under 1990-talet. I kombination med först en åtstrammingspolitik kopplat till årtiondets ekonomiska kriser, följt av bristande måluppfyllelse som successivt i såväl nationella som internationella utvärderingar blev ett centralt problem i skolpolicyn, riktades allt fler insatser mot lärarna. I snäv mening fick lärandebegreppet till konsekvens att läraren tillskrevs en mer aktiv roll i lärar-elevrelationen. I den ökade policyträngseln under 00-talet transformerades lärarens roll till att också vara motorn för skolans utveckling i en allt mer konkurrensutsatt skolpolitik. Det är väsentligt att understryka att detta inte ska tolkas i något slags kausala termer. Ändringen av lärandebegreppet orsakade inte den bristande autonomin som många lärare idag har att hantera. Däremot bidrog ändringen av lärandebegreppet till att legitimera andra policyförväntningar (krav på dokumentation, betygens allt viktigare roll som framgångsmarkör, fokus på akademiska kunskaper centrerade kring ett antal kärnämnen) mot bakgrund av den vetenskapligt förankrade positionen att läraren är skolans viktigaste resurs för pedagogisk framgång.

När de senaste decenniernas utveckling studeras är det som om två separerade system – ett reformsystem och ett skolsystem – med jämna mellanrum kolliderar på initiativ från reformsystemet. Naturligtvis kan lärarna inte ignorera eller omdefiniera alla reformer, vilket kan skapa konflikter hos de individuella lärarna. Mickwitz har pekat på att det hos lärarna finns en dikotomi mellan en påtvingad professionalism som har med de utåtriktade och synliga delarna av lärararbetet att göra (framför allt dokumentation av olika slag) och uppdraget som gräsrotsbyråkrat som kommer inifrån lärarna själva (det egentliga läraruppdraget, som Mickwitz benämner det) som omfattar elevkontakter, planering av undervisning och undervisningen som sådan (Mickwitz, 2015, 260). Vad gäller till exempel betygen är det en fördel för lärarnas integritet om de är klart och tydligt formulerade. Utan en reglering i form av tydliga betygs-kriterier minskar lärarnas försvar för sin professionella identitet, ”/.../när elever, föräldrar och rektorer efterfrågar höga betyg” (Mickwitz, 2015, 260). Problemet är således inte att det finns extern styrning, policyformulering som är extern, utan snarare om policyn riktar sig mot de utåtriktade delarna av

lärarbetet eller mot gräsrotsnivån i arbetet och att lärarna själva har varit utestängda från policyformuleringen.

”Det egentliga läraruppdraget” har sedan 1990-talet varit föremål för policyambitioner. Under 1990-talet var det fråga om direkta interventioner i form av olika anvisningar om hur arbetet skulle genomföras. Under 00-talet har visserligen de direkta anvisningarna om ändringar i arbetsinnehållet inte varit lika framträdande. Istället har den indirekta styrningen av arbetssättet genom de omfattande interventionerna i arbetsvillkoren kommit att påverka arbetet som sådant, vilket inte minst kommer till uttryck i den upplevda bristen på professionell autonomi, som omtalades i inledningen. Här har inte Skolverkets och Skolinspektionens påverkan på arbetsförhållandena under det senaste decenniet undersökts, men det är en uppgift som är angelägen.

En annan observation som bör lyftas fram är att läroplansreformernas historia karakteriseras av att policyförväntningar på lärarna i den nya reformen adderas till den föregående. Det vill säga att lärarnas autonomi har successivt kringkurits av nya krav på vad de inom yrkets ramar ska klara av.

I OECD-rapporten *Improving schools in Sweden* (2015) lyfts en annan yrkeskategori i skolan fram, som delar öde med lärarna: skolledarna. I jämförelse med andra OECD-länder lägger svenska rektorer betydligt mer tid på administrativa uppgifter och tillbringar mer tid på möten. Detta avspeglar sig också i sättet som skolledare rekryteras. Kvalifikationerna som efterfrågas handlar mer om goda ledaregenskaper och administrativa kompetenser än pedagogiska. På frågan om svenska rektorer under en 12-månadsperiod har tagit initiativ till att förbättra lärarnas undervisningsförmågor, svarade 44 procent av de tillfrågade rektorerna jakande. Detta är betydligt lägre än det genomsnitt på 69 procent bland de andra länderna där liknande undersökningar har gjorts (OECD 2015, 43). Samtidigt bekräftar de här siffrorna att det professionella stödet, i betydelsen av att ledningen på de enskilda skolorna har tillräcklig pedagogisk kompetens, till lärarna är eftersatt. Visserligen skulle man kunna hävda att lärarna därmed har en högre autonomi, men det motsatta blir ofta fallet genom att stödet med utgångspunkt i kunskap om lärarprofessionens kärnvärden saknas i ledningen, vilket skulle kunna hjälpa lärarna att skydda dessa värden.

Även om det finns stora skillnader mellan policyn under 1990-talet och 00-talet, är dessa delar av ett och samma systemfel vars kärna består i att lärarnas utanförskap i förhållande till den egna professionen har blivit allt mer uttrycklig.

## Referenser

- Ahlstrand, Elisabeth (1995) Lärares samarbete – en verksamhet på två arenor. Studier av fyra arbetslag på grundskolans högstadium, Linköping: Linköping Studies in Education and Psychology No. 43.
- Arfwedson, Gerd (1986) ”Den nya didaktiken och den nya lärarutbildningen” i Malmros, Åsa (red.) På väg mot en ny grundskollärarutbildning. Reflexioner och idéer kring förutsättningar och intentioner, Stockholm: Högskolan för lärarutbildning i Stockholm.
- Arfwedson, Gerhard (1994) Nyare forskning om lärare. Presentation och kritisk analys av huvudlinjer i de senaste decenniernas engelskspråkiga lärarforskning (Diadactica 3) Stockholm: HLS Förlag.
- Askling, Berit & Almén, Edgar (1997) ”From participation to competition: Changes in the notion of decentralization in Swedish higher educational policy” i Tertiary Education and Management, 3:3, 199-210.
- Bengtsson, Jan (1997) ”Didaktiska dimensioner. Möjligheter och gränser för en integrerad didaktik” i Pedagogisk forskning i Sverige, Årg. 2., Nr. 4.
- Biesta, Gert (2005) “Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning” i Nordisk Pedagogik, Vol. 25.
- Biesta, Gert (2010) Good Education in an Age of Measurement: ethics, politics, democracy, Boulder CO: Paradigm.
- Biesta, Gert (2013) ”Interrupting the Politics of Learning” i Power and Education, Vol. 5 nr. 1.
- Brante, Thomas (2014) Den professionella logiken. Hur vetenskap och praktik förenas i det moderna kunskapssamhället, Stockholm: Liber.
- Brante, Thomas & Johnsson, Eva & Olofsson, Gunnar & Svensson, Lennart G. (2015) Professionerna i kunskapssamhället. En jämförande studie av svenska professioner, Lund: Liber.
- Calander, Finn (2004) Mellan akademi och profession. Nitton svenska lärarutbildares berättelser om lärarutbildningen igår och idag, LÄROM-projektet, Rapport 4.
- Carlgren, Ingrid (utan år) ”Professionalism som reflektion i lärares arbete” i Lärarprofessionalism – om professionella lärare, Lärarförbundet.

- Carlgren, Ingrid (2012) "Kunskap för bildning?" i Englund, Tomas & Forsberg, Eva & Sundberg, Daniel Vad räknas som kunskap? Läroplans-teoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola, Stockholm: Liber.
- Colebatch, H. K. (2009) Policy, Maidenhead: Open University Press.
- Dir. 2007: 103.
- Ds 1996:16 Lärarutbildning i förändring.
- Englund, Tomas (1996) Grundskollärarutbildningen 1995. En utvärdering, Högskolverkets rapportserie 1996:1 R.
- Englund, Thomas (2005) Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension, Göteborg: Daidalos.
- Englund, Thomas (red.) (2012) Föreställningar om den gode läraren Göteborg: Daidalos.
- Erlandson, Peter (2005) "The Body Disciplined: Rewriting Teaching Competence and the Doctrine of Reflection" i Journal of Philosophy of Education, Vol. 39, No. 4, 2005
- Erlandson, Peter (2007) Dociel Bodies and Imaginary Minds on Schön's Reflection-in-Action, Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Evetts, Julia (2006) "Short note: The Sociology of Professional Groups: New Directions" Current Sociology, 54, 133.
- Evetts, Julia (2011) "A new professionalism? Challenges and opportunities" Current Sociology, 59: 406.
- Fauske; Halvor (2008) "Profesjonsforskningens faser og stridspørsmål" i Molander, Anders & Terum, Lars Inge (red.) Profesjonsstudier, Oslo: Universitetsforlaget.
- Fournier, Valérie (1999) "The appeal to 'professionalism' as a disciplinary mechanism" in Sociological Review, May 99, Vol. 47, Issue 2.
- Gundem, Bjørg G., (1996) "Forholdet Didaktik-Curriculum: historiske perspektiv og aktuelle utfordringer" i Didaktisk tidskrift, Nr. 1-2
- Hargreaves, Andy (1994) Changing Teachers, Changing Times: Teachers' work and culture in the postmodern age, London: Casell.
- Hasselbladh, Hans & Bejerot, Eva & Gustafsson, Rolf Å. (2008) Bortom New Public Management, Lund Academia Adacta.

- Hegender, Henrik (2010) "The assessment of student teacher's academic and professional knowledge in school-based teacher education" *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54 (2).
- Hegender, Henrik & Lindqvist, Per & Nordäng, Ulla-Karin (2012) "Frånsamspråk om lämplighet mot förhandling om skicklighet? Bedömnings-samtal under verksamhetsförlagd lärarutbildning" *Pedagogisk forskning i Sverige*, Årg. 17, nr. 1–2.
- Hood, Christopher (1991) "A Public Management for all Seasons" i *Public Administration*, 69, (Spring).
- Hua Liu, Charlotte & Matthews, Robert (2005) "Vygotsky's philosophy: Constructivism and its criticisms examined", *International Education Journal*, 6 (3), 386-399.
- Håkansson, Jan & Sundberg, Daniel (2012) *Utmärkt undervisning. Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*, Stockholm: Natur & Kultur.
- Illeris, Knud (2006) *Lärande*, Lund: Studentlitteratur.
- Jakobsson, Anders (2012) "Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling" i *Pedagogisk forskning i Sverige*, Årg. 17, nr. 3-4, s. 152–170.
- Johnson, Terence (1972) *Professions and Power*, London: Macmillan.
- Kansanen, Pertti (1995) "Tysk didaktik och amerikansk undervisningsforskning" i *Didaktisk Tidskrift*, nr. 3.
- Kansanen, Pertti (1996) "Om relationen mellan pedagogik och didaktik" i *Didaktisk Tidskrift*, Nr. 1-2.
- Knecht von Martial, Ingbert (1985) *Geschichte der Didaktik. Zur Geschichte des Begriffs und der didaktischen Paradigmen*, Frankfurt am Main: R. G. Fischer.
- Kommittédirektiv Dir. 2007:103.
- Krantz, Joakim (2009) *Styrning och mening – anspråk på professionellt handlande i lärarutbildning och skola*, Växjö: Växjö University Press.
- Krantz, Joakim & Fritzén, Lena (2013). *Lärarprofessionens kollektiva självbild: som den framträder i Lärarnas tidning och Pedagogiska magasinet 1990–2010*. Institutionen för utbildningsvetenskap vid Linnéuniversitetet

- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991) *Situated Learning Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Lgr 80 Läroplan för grundskolan (1980) Stockholm: Fritzes förlag.
- Lgr 11 (Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011) (rev. 2015), Skolverket.
- Lilja, Peter (2013) "A quest for legitimacy: on the professionalization policies of Sweden's Teachers' Unions" i *Journal of Education Policy*, DOI: 10.1080/02680939.2013.790080
- Lilja, Peter (2014) *Negotiating teacher professionalism on the Symbolic Politics of Sweden's Teacher Unions*, Malmö: Malmö högskola.
- Lindberg, Owe (2002) *Talet om lärarutbildning*, Örebro: Örebro Studies in Education 5.
- Lindblad, Sverker (1997) "Imposed professionalization – on teachers' work and experiences of deregulation of education in Sweden" i Nilsson, Ingrid & Lundahl, Lisbeth *Teachers, curriculum and policy*, Umeå: Umeå universitet.
- Lindensjö, Bo & Lundgren, Ulf P., (2000) *Utbildningsreformer och politisk styrning*, Stockholm; Stockholms universitets förlag.
- Lindqvist, Per (1999) *Att förändra genom kollegiala samtal. En studie av arrangerade samtal i ett lärarkollegium och dess effekter på lärarkulturen*, Malmö: Institutionen för pedagogik Malmö högskola.
- Lindqvist, Per & Nordäng, Ulla-Karin. & Landahl, Joakim (2009) "Insurance and assurance – Teachers' strategies in the regimes of risk and audit", *European Educational Research Journal* Volume 8, number 4.
- Lindqvist, Per & Nordäng, Ulla-Karin (2007) "Better safe than sorry? Risk and Educational Research", *Educational Studies*, Vol. 33, No. 1, March.
- Läraryrket (utan år) *Läraryrket – om professionella lärare*.
- Marton, Ference & Dahlgren, Lars Owe & Svensson, Lennart (1999[1977]) *Inläring och omvärldsuppfattning*, Nordstedts Akademiska Förlag.
- Marton, Ference (1986) "Vad är fackdidaktik?" i Marton, Ference (red.) *Fackdidaktik* Lund: Studentlitteratur.
- Mastekaasa, Arne (2011) "How important is autonomy to professional workers?" *Professions & Professionalism* Volym 1, Nr. 1, s. 36–51.

- Mickwitz, Larissa (2015) *En reformerad lärare. Konstruktionen av en professionell och betygssättande lärare i skolpolitik och skolpraktik*, Stockholm: Stockholms universitet.
- Motion 1996/97:Ub422.
- Motion 1996/97:Ub458.
- Motion 1996/97:Ub484.
- Nordegraaf, Miko (2011) "Remaking professionals? How associations and professional education connect professionalism and organizations" i *Current Sociology* 59 (4).
- Nordin, Andreas (2012) *Kunskapens politik – en studie av kunskapsdiskurser i svensk och europeisk utbildningspolicy*, Linnaeus University Dissertations, Nr 97/2012, s. 154.
- OECD (1967) *Educational Policy and Planning: Sweden*.
- OECD (2015) *Improving schools in Sweden: An OECD perspective*.
- Parding, Karolina (2010) "Lärares arbetsvillkor – handlingsutrymme i tider av förändrad styrning" i *Didaktisk Tidskrift*, Vol. 19, No. 2.
- Prop. 1984/85:122.
- Prop. 1991/92:75.
- Prop. 1992/93:1.
- Prop. 1994/95:100.
- Ringarp, Johanna (2011) *Professionens problematik*, Stockholm: Makadam Förlag.
- Rosendahl, Birgit Lendahls & Nilsson, Ingegärd (1997) "Undervisning i metodik för blivande grundskollärare" i Strömquist, Göran (red.) *Från metodik till allmän didaktik Institutionen för metodik i lärartutbildningen 1984-1997*, Göteborg: Institutionen för metodik i lärartutbildningen, Göteborgs universitet.
- Sarfatti Larson, Magali (1977) *The rise of professionalism – a sociological analysis* Berkeley: University of California Press.
- Schulman, Lee (1986) "Those who understand: knowledge growth in teaching" i *Educational Research*, 15. 2.
- Schulman, Lee (1987) "Knowledge and teaching: foundations of the new reform" i *Harvard Educational Review*, 57 (1).
- Schön, Donald A., (1991[1983]) *The reflective practitioner. How professionals think in action*, Aldershot: Avebury.



- Selander, Staffan (2006) ”Kunskapsformer, topiskt tänkande och tolkningspraktiker” i Bronäs, Agneta & Selander, Staffan (red.) *Verklighet, verklighet. Teori och praktik i lärarutbildning*, Nordstedts Akademiska Förlag
- Sjöberg, Lena (2010) ”Lärarprofessionalism på glid. Performativ förskjutning av statlig och lärarfacklig utbildningspolicy” i *Pedagogisk forskning i Sverige*, Årg. 15, nr 1.
- Sjöberg, Lena (2010) ”’Same same, but different’. En genealogisk studie av den ’goda’ läraren, den ’goda’ eleven och den ’goda’ skolan i svenska lärarutbildningsreformer 1940-2008” i *Educare*, (1).
- Skolverket (2004) *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Sammanfattande huvudrapport*, Stockholm.
- SOU 1974:53 *Skolans inre arbete (SIA)*.
- SOU 1992:94 *Skola för bildning*
- SOU 1999:63. *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*.
- SOU 2008:109 *En hållbar lärarutbildning*.
- Statskonferet 2007:8 *Lärares utbildning och undervisning i skolan. Kartläggning och analys*.
- Stenlås, Niklas (2011) ”Läraryrket mellan autonomi och statliga reformideologier” i *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, 17, nr. 4.
- Stenlås, Niklas (2009) *En kår i kläm. Läraryrket mellan professionella ideal och statliga reformideologier*, Expertgruppen för studier i offentlig ekonomi 2009:6 Stockholm: Finansdepartementet.
- Sundberg, Daniel (2012) ”Läroplansteori – några samtida utvecklingslinjer” i Englund, Tomas & Forsberg, Eva & Sundberg, Daniel *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*, Stockholm: Liber.
- Säljö, Roger (2014) *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*, Lund: Studentlitteratur.
- Tjernberg, Catharina (2013) *Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande. En praxisorienterad studie med utgångspunkt i skolpraktiken*, Stockholm: Specialpedagogiska institutionen, Stockholms Universitet.
- Tholin, Jörgen (2006) *Att kunna klara sig i ökad natur – En studie av betyg och betygskriterier – historiska betingelser och implementering av ett nytt system*, Skrifter från högskolan i Borås.

Tuleus, Marianne Öberg (2008) *Lärarytildningen mellan det bekanta och det obekanta – en studie av lärare och lärarstudenters beskrivningar av levd erfarenhet i skola och högskola*, Örebro: Örebro Studies in Education 23.

UHÄ-rapport 1986:32.

*Uppföljande utvärdering av lärarytildningen*, Högskoleverket, Rapport 2008: 8 R.

*Utvärdering av den nya lärarytildningen vid svenska universitet och högskolor. Del 1: Reformuppföljning och kvalitetsbedömning*, Högskoleverkets rapportserie 2005:17 R.

Wertsch, James W. (1998) *Mind as Action*, Oxford: Oxford University Press.

Vygotsky, L. S. (1978 [1935]) "Interaction between Learning and Development" i Cole, Michael & John-Steiner, Vera & Scribner, Sylvia & Souberman, Ellen (eds.) *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*, London: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1987) *The Collected Works of L. S. Vygotsky* (Vol. 1) i Rieber, R. W. & Carton, A. S. (eds.). New York & London: Plenum Press.

Vygotsky, L. S. (1994) "The cultural development of the child" i van der Veer, René & Valsiner, Jaan (eds.) *The Vygotsky Reader*, Oxford: Basil Blackwell.

Vygotsky (1999[1926]) "Biologiska och sociala faktorer i uppföstran och undervisning" i Lindqvist, Gunilla (red.) *Vygotskij och skolan*, Lund: Studentlitteratur.