

Christian Lundahl

Viljan att veta vad andra vet

Kunskapsbedömning i tidigmodern, modern och senmodern skola



UPPSALA UNIVERSITET

ARBETSLIV I OMVANDLING | 2006:8

ISBN 91-7045-793-X | ISSN 1404-8426



Arbetslivsinstitutet

Arbetslivsinstitutet är ett nationellt kunskapscentrum för arbetslivsfrågor. På uppdrag av regeringen bedriver institutet forskning, utveckling och kunskapsförmedling. I dialog med arbetslivets aktörer verkar vi för ett arbetsliv med goda villkor, utvecklingsmöjligheter och en hälsosam arbetsmiljö för både kvinnor och män. Institutet har omkring 400 anställda och finns på flera orter i landet. Besök gärna www.arbetslivsinstitutet.se för mer information.

Arbetsliv i omvandling är en av Arbetslivsinstitutets vetenskapliga skriftserier. I serien publiceras avhandlingar, antologier och originalartiklar. Främst välkomnas bidrag avseende vad som i vid mening kan betraktas som arbetsorganisation och arbetsmarknad. De kan utgå från forskning om utvecklingen av arbetslivets organisationer och institutioner, men även behandla olika gruppers eller individers situation i arbetslivet. En mängd ämnesområden och olika perspektiv är således tänkbara.

Författarna till bidragen finns i första hand bland forskare från de samhälls- och beteendevetenskapliga samt humanistiska ämnesområdena, men även bland andra forskare som är engagerade i utvecklingsstödande forskning. Skrifterna vänder sig både till forskare och till andra som är intresserade av att fördjupa sin förståelse av arbetslivsfrågor.

Manuskripten lämnas till redaktören som ombesörjer att ett traditionellt ”refereeförfarande” genomförs. I huvudsak publiceras bidrag från forskare med anknytning till Arbetslivsinstitutet.

ARBETSLIV I OMVANDLING

Redaktör: Eskil Ekstedt

Redaktion: Jonas Malmberg, Anita Nyberg, Lena Pettersson och Ann-Mari Sätre Åhlander

Foto omslag: Gerry Johansson/Scanpix

© Arbetslivsinstitutet & författare, 2006

Arbetslivsinstitutet,
113 91 Stockholm

ISBN 91-7045-793-X

ISSN 1404-8426

Tryckt hos Elanders Gotab, Stockholm

Förord... eller att kritisera vetande

Det finns en typ av kunskapsbedömning som denna undersökning knappt berör. Det är den kritiska kommentaren under en kunskapsprocess. Det är när texten eller tanken möter motstånd som den kan utvecklas, ta ett annat spår, förtydligas eller avfärdas som ogenomtänkt. Under de sex år som jag forskat om kunskapsbedömningar har jag haft turen att möta flera kritiker som på olika sätt påverkat texten till det den nu är. Dessa vill jag tacka. Först och främst ett stort tack till mina handledare Ulf P. Lundgren och Eva Forsberg! Er kritik på stort som smått har skärpt både mig och texten. Jag vill rikta ett varmt tack till medlemmarna av forskningsgruppen: *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy* (STEP) vid pedagogiska institutionen, Uppsala universitet, för rika och givande seminariediskussioner.

En stor poäng med att tillhöra en forskningsgrupp är att kritiken är initierad. Det finns emellertid risk för ensidighet och hemmablindhet inom en grupp där de flesta arbetar med liknande kunskapsområden och med liknande teoretiska perspektiv. Jag har haft lyckan att även ingå i ytterligare några sammanhang där mina texter kritiserats. Tema Skolans arbetsliv vid Arbetslivsinstitutet är ett av dem. Det är där jag haft min huvudsakliga hemvist och mött kritiker från flera olika inriktningar inom pedagogisk forskning. Att jag vid flera tillfällen haft möjlighet att få mina texter kritiskt granskade vid Skolverket har också varit värdefullt. Jag vill särskilt tacka enheten för resultatbedömning för initierade kommentarer. Vännerna vid den nedlagda utvärderingsenheten, där jag själv fick en grundläggande kritisk skolning inte minst genom det fleråriga och bildande samarbetet med Oscar Öquist, glömmer jag inte bort. Jag vill också rikta ett särskilt tack till Donald Broady vid Uppsala universitet och Ingemar Wedman vid Idrottshögskolan i Stockholm för kritiska kommentarer på tidigare manus.

Flera doktorandvänner från STEP och Arbetslivsinstitutet har jag haft närmast dagligt kritiskt utbyte med. Av dessa har framför allt rumskollegan och vännen Joakim Landahl format avhandlingen genom att du aldrig lättvindigt accepterat några resonemang om vad som går att veta; Pia Skott genom din kritiska nyfikenhet och genom du att inte ”köpt” ofullständiga meningar som stilistiskt drag; Henrik Román genom din kritiska hållning till vår egen disciplin i allmänhet och till utbildningshistoria i synnerhet. Ein grosses Gedank möchte ich auch an Florian Waldow an der Humboldt Universität, für die so tüpische deutsche konstruktive und manchmal verwüstende Kritik, richten! Tack också Johan Hofvendahl för både uppmuntran och skeptiska veck i pannan. Ett särskilt tack vill jag också rikta till min barndomsvän Jonas Ehrenberg för kommentarer på språket i avhandlingen. Även läsaren bör i de delar som följer vara tacksam för att Jonas då redan har läst texten en gång.

Jag vill slutligen också tacka ett antal vänner för att ha kritiserat mig för att ägna avhandlingen för mycket tid: Andreas & Sara, Daniel, Diez, Elin, Elisabet

& Gert, João & Ute, Karin & Mats, Jesper & Sofia, Klas & Katja, Lennart & Therése, Linde, Linda, Mattias & Lie, Mattias & Therese, Mikael & Charlotte, Sten, Wieland & Eva, Åsa & Farid... för att nämna några. Särskilt påbud om resor, dans och teater, krogrundor, djurgårdsmatcher och sköna TV-kvällar har hörsammats och uppskattats!

Stockholm den 1 september 2006
Christian Lundahl

Innehåll

Förord

Inledning. En undran över skolans bedömningstraditioner	1
Syfte och frågeställningar	4
Kunskapsbedömande praktiker	5
Det historiska medvetandet – undersökningens pragmatiska syfte	7
Disposition	9
Del I: Kunskapsbedömning som en del av skolans läroplan	13
Kapitel 1. Läroplansteori – ett förslag till ingång för forskning om kunskapsbedömning som re/produktion av vetande	15
Från teorier för läroplaner till teorier om läroplaner	15
Med utgångspunkt i en prototypisk teori om läroplaner	18
Läroplanshistoria, historiesyn och periodisering	22
Kapitel 2. Vetandets historiska reproduktion och vetandeproduktion i det förflutna	39
Läroplansteoretiska hjälpredor: kunskapssociologi och kunskapshistoria	40
Med fokus på tidigmodern tid – ett vetande formas	47
Med fokus på modernitet – vetandet etableras	53
Med fokus på senmodernitet – vetandeproduktionens sociala konsekvenser	60
Kapitel 3. Mönster som förbinder: Metod och övergripande analysstrategier	65
En historia eller flera nedslag – val av källor	65
Källornas och analysperspektivens förhållande till den läroplansteoretiska begreppsapparaten	69
Källornas karaktär	72
Vad/hur-historia – beskrivning, analys och tolkning	73
Del 2. Kunskapsbedömning i det tidigmoderna: Vetandet formas i relation till språk, tidshorisonter och kunskapstraditioner	75
Tradition, språk och tidshorisont i det tidigmoderna vetandet	77
Tolkningsbas och problemställning	78
Kapitel 4. Temperamentsläran som teoretisk grund för kunskapsbedömningar	83
Texter om temperamentsläran	83
Hippokrates och hans tid: att vara vid sunda vätskor	85
Temperamentsläran som begåvningsteori	88
Temperamentslärans uppgång och fall	91
Temperamentsläran som typologi	97
Sammanfattande analys och tolkning: temperamentsläran som begåvningsteori och typologi	108

Kapitel 5. Kunskapsbedömning i Sveriges första läroverksstadgar 1561–1724	118
Läroverksstadgarna 1561–1724	119
Den administrativa ordningen	121
Den kunskapsordnande praktiken	130
Sammanfattande analys och tolkning: re/produktionen av skolans respektive lärjungarnas minne och omdöme	143
Kapitel 6. Kampen kring läroverkens autonomi i bedömningarna; eller Gustaf Ruder – för sista gången?	146
Gustaf Ruder och Snillevalet	146
Snillevalet som trädgårdsmästarkonst	151
Trädgårdsmästaren och skogvaktarna	155
Sammanfattande analys och tolkning: losskopplingen mellan symbolisk och materiell reproduktion	164
Del 3. Kunskapsbedömning i det moderna: Etablerandet och tillgängliggörandet av expertbaserat vetande i folkskolan under 1940-talet	169
Standardisering och differentiering – att se och organisera olikhet	171
Tolkningsbas och problemställning	172
Kapitel 7. Vad var på gång – tre stora utredningar ger avtryck	179
Standardiseringen av vitsord	179
Wigforss betygsutredningar	181
1940 års skolutredning	183
1946 års skolkommision	183
Kapitel 8. Standardiseringsprocessen – att se lika på olikheter	188
Den bärande stommen	189
Bokstavligt talat ...	189
Vissa farhågor – kravet på objektivitet och rätten till subjektivitet i bedömningarna	192
Kapitel 9. Förfinandet respektive vidgandet av blicken – seendet instrumenteras	198
Betyg och guidance	198
SAF:s psykologisk-pedagogiska undersökning	200
Statens psykologisk-pedagogiska institut	203
På utflykt till Barnens Ö – Statens psykologisk-pedagogiska instituts kursverksamhet	211
Kapitel 10. <i>Svensk lärartidning</i> och tidningen <i>Folkskolan</i> som medier för ett psykologiserande språk	217
Recensionerna	218
Introduktionerna	221
Kapitel 11. Det kliniska vetandet	226
Det kliniska vetandet introduceras – skolpsykologins entré	227
Det kliniska vetandets sociala ordning – exemplet Solna kommun	235

Att se sambanden – det kliniska vetandets tekniska och emancipatoriska grund	242
Kapitel 12. Den rationella organisationen	
– barnet som text för samverkan och kommunikation	254
En(hetl)ighet i kommunikationen	255
Det centrala ansvaret för kommunikationen	257
Kapitel 13. Sammanfattande analys och tolkning: etablerandet av en psykologisk-pedagogisk identitet	261
Tillgängliggörandet av selektiva identiteter	261
Vetenskapliggörandet av samhället och samhälliggörandet av vetenskapen	264
Del 4. Kunskapsbedömning i det senmoderna:	
Det etablerade vetandet utmanas under 1970- och 1980-talet och omformuleras under 1990-talet	267
Kritik och rekonstruktion i det senmoderna	269
Tolkningsbas och problemställning i del 4	270
Kapitel 14. Ett forum för kritiken – KRUT och dess sammanhang	274
Dags för nya utredningar: MUT-projektet, BU73, SSK, SIA-utredningen och Lgr 80	277
Kapitel 15. Det diffusa som det konkreta föremålet för kritiken	284
De svåröverskådliga utredningarna och regleringarna	284
Den manipulativa skolbyråkratin	285
Den rigida och instrumentella skolbyråkratin	288
Kapitel 16. Kunskapsbedömningar som dold och öppen sortering	292
Den dolda sorteringen blir synlig	293
Den öppna sorteringen blir osynlig	304
Kapitel 17. Relationen externa och interna bedömningar	312
Bedömningsinstrumenten	312
Mellan externa och interna bedömare	313
Kapitel 18. Kampen och visionerna	322
KRUTS kamp	322
Kampen mot kunskapsbedömningar	328
Tillståndets och visionernas retorik	332
Bildspråket i KRUT: Bilder av tillståndet i skola–samhälle och visioner för framtiden	333
Kapitel 19. Sammanfattande analys och tolkning: vetandet utmanas inifrån	
– med externa perspektiv	348
I korta drag – vad var problemet?	348
Att inte vilja styras på det vanliga sättet	350
Den dialektiska kritikens dilemma	356

Kapitel 20. Skolans resultat och resultatet av skolan i 1990-talets skolreformer	359
Vetandet omformuleras	359
Lässtrategi – ett långt 1990-tal	362
Det långa 1990-talets tidigare del	363
Det långa 1990-talets senare del	375
Sammanfattande analys och tolkning: Dilemman med kunskapsbedömningar som styrinstrument	394
Viljan att veta vad andra vet	405
Avslutande diskussion	407
Vetandet formar skolan – kunskapsbedömning som en del av läroplanen	408
Vetandet formas, etableras och omformuleras	422
English Summary	433
To know what others know. Assessment in education in pre-modern, modern and late-modern times	433
APPENDIX	441
APPENDIX A. Examenskatalogen vid Västerås läroverk 1632	443
APPENDIX B. Inskrivning för folkundervisning vid läroverk 1744	444
APPENDIX C. Rangordningstabell 1832	445
APPENDIX D. <i>Svensk lärartidning</i> och tidningen <i>Folkskolan</i>	446
APPENDIX E. <i>Tidning för Sveriges läroverk</i> – ett kontrasterande exempel	453
APPENDIX F. Statens psykologisk-pedagogiska instituts kursverksamhet	458
APPENDIX G. Tidskriften KRUT	460
APPENDIX H. Urvalsgrund till bildanalysen i kapitel 18	465
Källor och litteratur	467
Källor del 2	467
Källor del 3	468
Källor del 4	476
Litteratur och sekundärkällor	484

Inledning

En undran över skolans bedömningstraditioner

Den här undersökningen har sin upprinnelse i en undran som började gro ur resultaten från två utvärderingsprojekt om livet i skolan och skolan i livet. Projekten genomfördes oberoende av varandra för Skolverkets räkning i slutet av 1990-talet och hade som syfte att skildra skolan ur, som det tidstypiskt hette, ett elevperspektiv. Det ena projektet var riggat som en tre år lång brevväxling mellan mig själv och ett 50-tal elever från olika skolor i Sverige och i det andra projektet insamlades och analyserades 450 bilder tecknade av barn och ungdomar om deras erfarenheter i skolan (Lundahl & Öquist 1999, Lind & Åsén 1999). Utan att ställa bestämda frågor till eleverna om deras liv i skolan framträdde samma typ av mönster i båda undersökningarna. Eleverna berättade eller tecknade om det sociala livet i skolan, de glädjeämnen och vedermödor de upplevde tillsammans med sina skolkamrater och lärare under lektioner och raster. De berättade också om förväntningar och förhoppningar i vardagslivet utanför skolan, om stil och estetik, sport och shopping och om brusten kärlek. Ett av de tydligaste mönstren i båda projekten var dock att när elever fick skriva eller teckna om vad de ville valde de påfallande ofta att berätta om betyg, prov och läxförhör. Här fanns både berättelser som uttryckte den totala lyckan över ett bra provresultat eller känslan av ett förlorat egenvärde efter ett dåligt resultat. Siffror och grader, decimaler och beteckningar kom i dessa berättelser att representera vad eleverna ansåg sig kunna eller hur de upplevde sig vara. Funderingar kring dessa attribut, och jämförelser mellan sig själv och andra utifrån dem, föreföll vara en central del av vad livet i skolan handlade om och en viktig detalj i det avtryck skolan gjorde på livet. Inte sällan framstod dessa attribut som viktigare för eleverna än den faktiska kunskap attributen skulle representera. Det föreföll också som om eleverna ofta blivit slentrianmässigt bedömda utan möjlighet att få diskutera vad deras resultat stod för eller hur bedömningarna förhöll sig till de kunskaper de erbjudits möjlighet att förvärva.

På sätt och vis var detta inga tidstypiska resultat eller typiska för svensk skola. Redan i slutet av 1950-talet skriver den amerikanska sociologen Talcott Parsons om att huvudfunktionen hos skolan som system i det moderna samhället ligger längs med "an axis of achievement" (1957/1964). Att sortera, sortera ut och att få eleverna att acceptera denna sortering som något naturligt hade enligt Parsons blivit en av skolans viktigaste uppgifter. I vad som brukar betecknas som en av de första skolantropologiska undersökningarna, *Life in classrooms* från 1968, skrev Philip Jackson på ett liknande sätt:

Schools are basically evaluative settings /.../ It is not only what you do there but what others think of what you do that is important. Adaptation to school life requires the student to become used to living under constant

condition of having his words and deeds evaluated by others (Jackson 1968/1990:10).

Skolan har länge varit en institution där bedömningen av dem som vistas i skolan varit ett av dess mest framträdande signum – något som diskuterats och debatterats lika länge som skolan i den form vi känner den har funnits. Vissa insatser har, åtminstone i Sverige och sedan slutet av 1960-talet, gjorts för att skolans klassificeringar och dess sorterande effekter inte ska stå i vägen för elevers lärande. Den senaste svenska läroplanen och betygsreformen hade som uttalad ambition att främja en bildningstanke som fjärmade sig från det enkelt mätbara och måttbeställda, där individens förmåga att bilda sig själv till något på förhand inte givet skulle bli skolans centrala uppdrag. En ny kunskapsyn lanserades som skulle uppmuntra kritiskt tänkande och ett reflexivt förhållnings-sätt till kunskaper. I denna anda skrev regeringen också direktiv för ett betygs-system som skulle leda bort eleverna från ett ”jämförelsetänkande sig emellan”. Skolverkets båda studier visade emellertid att detta var lättare sagt än gjort. Elevernas berättelser uttrycker att de bedömdes enligt en etablerad tradition där skriftliga prov möjliggjorde jämförelser av resultat och där elevernas förhållande till sina kunskaper snarare utvecklades instrumentellt än reflekterat. Det är här som denna undersökning tar vid – i en undran över hur skolans bedömningar av elever och deras kunskaper historiskt sett framställts och i en undran över hur olika bedömningstraditioner bildas, bevaras eller förändras.

Den pedagogiska praktikens bedömningar kom under 1990-talet också tydligare än tidigare att kopplas till skolans förvaltning och styrning. Den svenska skolan blev formellt sett mål- och resultatstyrd. Ganska snart blev de bedömningar som lärare gjorde av individuella elevprestationer resultat som användes både i styrningen av skolan och i de mediala kommentarerna om skolan. Mot bakgrund av att de bedömningsmetoder som använts för att generera dessa resultatmått i sig verkade bidra till att läroplanens intentioner om bildning och kunskap blev svåra att realisera, började jag fundera över hur kompatibla olika syften med bedömningar var och vad vi egentligen kan veta om konsekvenserna av olika typer av bedömningar. I sin enkelhet handlade dessa funderingar om relationen mellan den pedagogiska praktikens bedömningar och externa bedömningar samt om externa förväntningar och användningar av lärares bedömningar.

Utifrån dessa funderingar om bedömningar ur vad som kan kallas ett internt och externt perspektiv började det bli möjligt att formulera ett syfte för en vidare undersökning. Samtidigt hade undersökningen kunnat avslutas just här, om den följt tidigare svensk forskning om skolans bedömningar, där bedömningspraktiker ofta framställts som något nödvändigt ont för att skolan ska förse samhället med kvalificerad arbetskraft, eller för att ge underlag för styrning och kontroll av utbildningsväsendet som helhet. Med en förenklad karakteristik av de tre dominerande forskningslinjerna om bedömningar kan svensk pedagogisk forskning

ofta sägas ha beskrivit skolans bedömningar som utbildningspolitiska och byråkratiska lösningar på problem kring jämlikhet, likvärdighet och rättvisa. I psykometrisk forskning är bedömningar mycket en fråga om teknik, metod och teoriutveckling; test och provkonstruktion. I utbildningssociologisk forskning hanteras skolans bedömningar oftast som ett uttryck för och mekanismen bakom samhällets sociala reproduktion. Genom denna överbetoning på det externa befästs en bild av att utveckling och förändring av bedömningar eller diskussioner om dess syften inte primärt är pedagogiska frågor. Min ambition har istället varit att finna begrepp och analytiska perspektiv som tar hänsyn både till interna och externa historiskt skiftande villkor för, och användningar av, bedömningar. Jag har även utgått från empiriska material som kan belysa relationen mellan olika verksamheter och aktörers intressen och strategier i bedömningen av elever och deras kunskaper. Jag har strävat efter att knyta bedömningsfrågor närmare mer allmänpedagogisk teoribildning och pedagogisk praktik, för att så att säga undvika att fastna i teknik- och värderingsfrågor.

Med utgångspunkt i dessa funderingar har jag kommit att förstå skolans bedömningar som re/produktion av vetande. Begreppet vetande är ett lån från den franska historiefilosofen Michel Foucault men knyter också an till modern kunskapssociologisk teoribildning och kommer att länkas till svensk läroplans-teoretisk tradition. Ett vetande kan förstås som ett kunskapsområde. Det behöver inte vara ett vetenskapligt kunskapsområde, men det kan bli det. Snarare handlar det om en intressesfär, eller nisch, inom vilken olika aktörer deltar och kommunicerar runt ett konkret och till delar gemensamt kunskapsobjekt. De olika aktörernas erfarenheter, förväntningar, perspektiv och relativa auktoritet bidrar till hur dessa kunskapsobjekt definieras eller omformuleras. I vissa fall uttrycker sig ett vetande bara i språket, i andra fall tillämpas det i olika sociala sammanhang – det får materiella konsekvenser.¹ Ett pedagogiskt vetande kan på så sätt sägas fungera som en resurs i konsten att göra skola. Det kan ses som en uppsättning föreställningar, ord, kunskaper, information, regler som är tillgängliga i texter eller i vårt språkbruk om pedagogiska verksamheter, och som kan användas i såväl organiserandet av lärandet i skolan som av i skolan stort. Mer exakt kan man säga att undersökningen handlar om ett specifikt vetande studerat genom skolans bedömningar och med avseende på hur detta vetande produceras,

¹ På franska använder Foucault termen *connaissance* för att beskriva vetenskaplig kunskap och *savoir*, vetande, som en bredare term för att beteckna både vardagslivets och vetenskapens kunskaper. Som begreppet vetande kommer att användas i undersökningen skiljer det sig på ett par punkter från Foucaults definition i *Vetandets arkeologi [L'archéologie du savoir]* (se Foucault 1969/2002 s. 212–219). Foucault sätter, av skäl som kommer att kommenteras senare, inte vetandet i relation till en faktisk händelseutveckling eller anger inte hur en intressesfär rent faktiskt kan tänkas se ut – dvs. hur och var olika utsagor möts, eller hur styrkeförhållanden ser ut mellan dem som använder olika utsagor. I denna undersökning betraktas detta som nödvändiga faktorer att ta hänsyn till då jag också vill förstå hur ett vetande formas och får effekter utanför språk och tankevärlden.

sprids och används. Jag betraktar vetandet som ett överordnat och medlande begrepp vilket kan ta hänsyn både till bedömningar i den pedagogiska praktiken och externt utförda/använda bedömningar. Begreppet vetandet gör det också möjligt att knyta skolans bedömningar till historiskt skiftande kulturella och samhälleliga villkor, samt belysa hur olika tekniker och traditioner för bedömningar utvecklas, reproduceras och förändras. Inte minst ser jag begreppet vetande som ett sätt att beskriva bedömningar som en del av skolans läroplan. Därmed skapas utrymme för en annan typ av diskussioner som mer än i dominerande bedömningsforskning tar hänsyn till lärares och elevers vardag.

Syfte och frågeställningar

En utgångspunkt för undersökningen har alltså varit att betrakta skolans bedömningar av elever och deras skolprestationer som produktion av ett specifikt vetande. Ytterligare en utgångspunkt är att detta vetande sprids och används. Produktion, spridning och användning betraktas som sammanlänkande aspekter av hur ett specifikt pedagogiskt vetande formas språkligt och i det sociala livet. Som titeln antyder handlar det om hur ett vetande formas om vad andra vet. I mer allmänna ordalag undersöks ett vetande som handlar om barns skolprestationer. I huvudfokus står olika praktiker som med ett samlingsnamn kommer kallas kunskapsbedömningar och hur dessa praktiker under socialt och historiskt skiftande villkor producerar utsagor, information, kunskaper och resultat om relationen mellan *barn och deras skolkunskaper*. Det vetande som därigenom bildas kan ytterst sägas vara ett vetande genom vilket människan kan upprätta en språklig relation mellan sig själv och sina kunskaper – som kan användas för att organisera såväl lärandet som individer i skolan och i samhället.

Det överordnade syftet är att studera och begreppsliggöra hur detta vetande formas och hur det kan sägas ha format skolan. Till detta syfte riktas tre typer av övergripande frågeställningar, vilka senare kommer att preciseras i relation till konkreta studieobjekt och källor. En första typ av frågeställningar handlar om vilka olika aktörer eller verksamheter det är som medverkar i formandet av detta vetande och hur relationerna dem emellan påverkar hur vetandet formas. Ett särskilt fokus riktas här mot relationen mellan utbildningspolitik/skolbyråkrati, pedagogisk vetenskap och pedagogisk praktik. En utgångspunkt är att dessa verksamheter interagerar i fråga om produktion, spridning och användandet av vetandet om barn och deras skolkunskaper. Olika typer av spänningar, förväntningar och behov av kommunikation mellan dessa verksamheter kan då påverka hur vetandet utvecklas. Jag har här särskilt intresserat mig för frågor relaterade till den pedagogiska praktikens autonomi och hur denna påverkas av olika externa bedömningar.

En andra typ av frågeställningar handlar om med vilka historiskt bestämda kulturella och materiella referenser vetandet utvecklas. En utgångspunkt är att ett

specifikt vetande utvecklas i relation till tidstypiska föreställningar om t.ex. vad kunskap är, vad människan är, vad samhället är. Dessa föreställningar, *symboliska universum*, kan bidra till att legitimera det vetande pedagogiska traditioner formar eller införlivar, likväl som det pedagogiska vetandet kan bidra till dessa (meta)resurser. På samma sätt antas en materiell verklighet kunna utgöra en referens i formandet av vetandet, i sin enklaste form i termer av de synintryck människan försöker representera med ord och organisera i språket. Här blir det väsentligt att försöka förstå hur olika typer av instrument och verktyg för seendet, som t.ex. prov och intelligensmätningar, fungerar i utvecklingen av vetandet.

En tredje typ av frågeställningar handlar om hur det pedagogiska vetandet sprids, legitimeras och etableras, utmanas och omformuleras mellan de olika verksamheter som konstituerar skolan. Vetandet lever, utvecklas och förändras i språket och kan observeras i texter. En utgångspunkt är att vetandet också får materiella konsekvenser. Det påverkar anslag, den fysiska organisationen av undervisningsverksamheten, hur människor betar sig mot varandra etc. Vetandets materiella konsekvenser kan observeras i texter som beskriver *konkreta händelser*.

Frågeställningarna blir belysta genom studier av olika bedömningspraktiker i tidigmodern, modern och senmodern tid. De olika perioderna fungerar som kontexter genom vilka olika villkor för och konsekvenser av vetandeproduktionen kan framträda. Frågeställningarna preciseras till bestämda skeenden under skolans moderniseringsprocess. Frågor om hur vetandet *formas* studeras med tonvikt på ursprungsberättelser från och om tidigmodern tid. Frågor om *etablering och spridning* studeras med tyngdpunkten förlagd till modern tid. *Utmaningar (kritik) och omformulering* av vetandet studeras i senmodern tid. Denna periodisering diskuteras utförligare i slutet av kapitel 1.

Kunskapsbedömande praktiker

Kunskapsbedömning som praktik för tanken till en reaktiv verksamhet. En praktik som handlar om att bedöma andras tankar och handlingar. Här kommer kunskapsbedömning dock framför allt att betraktas utifrån dess produktiva egenskaper. Det handlar alltså inte om hur väl psykometriker, utvärderare eller lärare förmår bedöma eller mäta barn och deras kunskaper, utan snarare är det de handlingar denna typ av aktörer utför och hur dessa handlingar bidrar med utsagor som står i fokus.² Vetandet så som det här undersöks kan därför sägas

² Jag betraktar en utsaga som en kommentar över vad andra vet. Dessa kommentarer kan samlas till information, t.ex. i betygstabeller. Denna information kan systematiseras ytterligare till kunskaper om relationer mellan olika typer av information (jfr Burke 2000:11–13). Alla dessa komponenter ingår i vad jag kallar vetande, och i löptexten åsyftar jag ofta flera av dessa komponenter av ett vetande när jag skriver om ”kunskapsbedömningsproduktion av...”, men använder av bekvämlighetsskäl bara någon av termerna och oftast just vetande.

vara beroende av de utsagor som produceras, eller för den delen reproduceras, genom kunskapsbedömning. På samma sätt kan också den sociala praktiken att genomföra kunskapsbedömningar ytterst betraktas som beroende av en vilja att veta (t.ex. upplevt behov). I realiteten vore det med detta synsätt därför svårt att skilja det studerade vetandets historia åt från den historia de producerande praktikerna genomgår. Kunskapsbedömningar möjliggör ett vetande ur vilket människan utvecklar en relation mellan sig själv och sina kunskaper; t.ex. vad som är kunskaper, vilka kunskaper som är legitima och värdet av att ha dessa kunskaper. Kunskapsbedömningar bidrar bara till en del av vad detta vetande totalt sett skulle kunna tänkas bestå av. Sådant som tyst kunskap, *street smartness* etc., bedöms inte i de praktiker som studeras här. Det vetande som står i fokus är starkt knutet till skolans läroplaner och till dess traditioner.

Kunskapsbedömningar är ingen entydig term. Termen används framför allt av praktiska skäl för att summera olika bedömningspraktiker som inkluderar allt från läxförhör, prov, betyg, examinationer inom en strikt pedagogisk verksamhet till begåvnings- och färdighetstester, utvärderingar, urvalssystem, resultatstyrning etc. inom en mer administrativ verksamhet. De kunskapsbedömningar som studeras har alla sin grund i en bedömning av en enskild individ eller av dennes kunskaper och leder till ett mått som kan användas också i aggregerad form som en bedömning av en hel verksamhet i syfte att kontrollera eller styra denna. Det är alltså när allt detta diskuteras som ett fenomen, som en samlad praktik, som ordet kunskapsbedömning används; det som praktiskt eller diskursivt *förenar* olika bedömningspraktiker, snarare än hur de tekniskt skiljer sig åt. Oftast kommer dock de vardagliga termerna användas. När det handlar om betyg används ordet betyg, när det handlar om snilleval används ordet ”snilleval” etc. och hur dessa mått ges olika användningar blir en del av resultatet, snarare än en utgångspunkt. Kunskapsbedömningar ges således flera olika innebörder relaterat till hur det framträder i det empiriska materialet. En övergripande definition som strukturerat läsningen av källmaterial är dock att kunskapsbedömning är praktiker i vilka olika tekniker används för att producera utsagor om individers begåvningsmässiga förutsättningar och/eller om deras lärande i skolan.

I undersökningen argumenterar jag för att det vetande som produceras via kunskapsbedömningar präglas å ena sidan av vad som från tid till annan anses vara ”solida” kunskaper om barn och graden av deras lärande i skolan, samt å andra sidan av hur detta vetande kan användas för att möta olika didaktiska, organisatoriska och samhälleliga behov. Jag visar att kunskapsbedömningar både har ett internt pedagogiskt och ett externt administrativt/vetenskapligt ursprung och att det finns spänningar genom historien mellan dessa praktiker som är kopplade till frågor om autonomi och legitimitet. Vidare driver jag argumentet att skolans bedömningar följer den kunskapsproduktion som i vid mening konstituerar det moderna samhällets framväxt. Det specifikt studerade vetandets förhållande till samhällets utveckling betraktas alltså som dialektiskt. Jag argumen-

terar också för att den dialektiska relationen mellan detta vetande och samhällets moderniseringsprocesser bidrar till en ömsesidig legitimering där de historiska och sociala villkoren bakom de olika bedömningspraktiker som institutionaliseras i skolans värld tenderar att bli svåra att se. Dessa praktiker riskerar därmed bli till oreflekterad tradition, dvs. framstå och reproduceras som naturliga.

Det historiska *medvetandet* – undersökningens pragmatiska syfte

Det är inte kunskapsbedömningens hela historia eller hela historien över det vetande som därigenom antas bli producerat som ska skrivas här. Snarare än en kronologisk berättelse beskrivs och analyseras vetandet ur olika historiska infallsvinklar under tre tidsperioder. I den mån undersökningen berör förändring är det snarare förändringar inom dessa perioder än mellan dem som diskuteras. De tre typer av frågeställningar som behandlas är mer eller mindre aktiva i samtliga tre tidsperioder.³ Undersökningens undran är formulerad i nuet och söker perspektiv ur det förflutna för att tänka om kunskapsproduktionens villkor i samtiden. Vetandet ur vilket människan skapar en relation mellan sig själv och sina kunskaper utvecklas och förändras och förändrar även idag. Genom att studera detta vetande i det förflutna formas ett *medvetande* – ett extra perspektiv till diskussioner i nuet. Genom att göra det bekanta mer obekant öppnas möjligheten att förhålla sig kritiskt till skeenden i nuet. Det är framför allt därigenom denna undersökning kan bidra.

Periodiseringen tidigmodern, modern och senmodern tid används ofta just för att diskutera historiska skillnader mellan olika former för produktionen av kunskaper och inte minst vad dessa kunskaper betyder för och inom olika samhällsliga institutioner.⁴ Det är också framför allt från litteratur som uppehåller sig kring villkor för kunskapsproduktion och hur kunskaper formar samhället som undersökningen hämtar analytiska verktyg, exempelvis kunskapssociologi, kunskapshistoria, historisk teori och forskning om social klassificering. I olika typer av historiska dokument framträder med nödvändighet relationen mellan vissa föreställningar och praktiker bättre än i dokument från andra perioder. Det gör också att vissa analytiska redskap passar bättre till vissa perioder än andra. Empirin får helt enkelt styra när ett analytiskt verktyg inte fungerar. I vissa fall är det också så att empirin fyller de analytiska begreppen och perspektiven med en innebörd de inte fullt ut har i ursprungstexterna. Konceptualiseringen blir på så vis en del av resultatet. Vissa avsnitt kommer dock att vara mer deskriptiva än analytiska. Detta beror inte enbart på att det emellanåt varit svårt att tillämpa specifika teoretiska begrepp på det empiriska materialet. Ett visst deskriptivt överskott motiveras också av att pedagogisk forskning *om* kunskapsbedömningar

³ Vilka frågeställningar som fått vilken prioritet inom respektive period framgår under rubriken Disposition nedan.

⁴ Se vidare avsnittet ”Precisering kring historiesyn och periodisering” i kapitel 1.

i Sverige inte är särskilt omfattande och i synnerhet inte ur ett historiskt perspektiv. Det finns gott om forskning i kunskapsbedömandets praktik, men som ett mer kulturellt, samhälleligt eller filosofiskt fenomen saknas nästan helt svensk pedagogisk forskning.⁵

Det källmaterial som använts redovisas och diskuteras i samband med respektive resultatdel. Där sätts de också in i ett sammanhang med hjälp av kunskaps-teoretiska och utbildningshistoriska referensramar samt med hjälp av texter som statliga utredningar, propositioner och myndighetstexter. Det är framför allt dessa typer av texter som binder samman undersökningens respektive delstudier historiskt och teoretiskt. Valet av källmaterial kan annars sägas ha det omvända förhållandet jämfört med mycket annan svensk läroplanshistorisk forskning genom att primärkällorna utgörs av sådant material som vanligen ger kuriositet till analyser av mer ”prominenta texter”. Vad som kan kallas reformernas historia har tonats ned, även om några kapitel i del 2 och del 4 bygger på analyser av regulativa texter. Sammantaget kan dock valet av källor motiveras med att de kan ge empiri till hur olika verksamheter, inom vilka ingår olika typer av kunskapsbedömande praktiker, interagerar med varandra i produktionen och i spridningen av ett vetande. Källorna är också valda för att de kan illustrera på vilka sätt detta vetande etableras i faktiska händelser.

Bakom undersökningens överordnade intresse, val av teoretiska perspektiv och analysredskap, val av källor och historiska nedslag vilar också ett pragmatiskt syfte som går något utanför bidraget till forskningen. Kunskapsbedömningar i olika former har de senaste åren accentuerats allt mer i den offentliga diskussionen om skolan. Samtidigt finns indikationer på ökad stress bland lärare och elever över att deras arbete (skolans resultat) blivit mer offentligt genom förändrade former för styrning och kontroll (se t.ex. Arbetslivsinstitutet 2005, Skolverket 2003). I en nyligen genomförd studie över innehållet i lärarutbildningen framkom som ytterligare en problematik att närmare hälften av studenterna uppfattade att de inte fått någon utbildning i att bedöma elevers kunskaper och att endast tio procent läst mer än 4 poäng om prov och bedömning.⁶ På sikt kommer alla dessa lärarstudenter göra faktiska bedömningar av elevernas prestationer. Vilka referensramar kommer de då att göra bedömningar utifrån?

⁵ Detta påstående utgår framför allt från fenomenet betyg. En enkel sökning i den nationella biblioteksdata-basen Libris ger exempelvis totalt 48 träffar på ”betyg” plus ”skola” mellan 1975–2002. Detta kan jämföras med att mobbning plus skola ger 230 träffar för samma period. En vidgning av sökningen till bara ”betyg” men avgränsat i tid ger 46 träffar 1989–1992 och 74 träffar 1999–2002. Tar man bort föreskrifter, handböcker och skolmyndighetens uppföljningsdata visar det sig att andelen forskningsbaserade texter minskar till runt 20 för båda tidsperioderna. Räknas dessutom den litteratur bort som jämför och problematiserar t.ex. skillnaden i betyg och skolresultat mellan kön och socialgrupp återstår totalt fem, sex texter av svenska forskare som försöker beskriva och problematisera fenomenet betyg.

⁶ Se vidare Lundgren och Nihlfors (2005).

Inom psykometrin talas det ofta om *construct validity*, i betydelsen av att mätningars validitet avgörs i förhållandet mellan dess syfte och dess konsekvenser (Messick 1980, 1989). Den här undersökningen utgör ur det perspektivet ett inlägg om kunskapsbedömningars validitet, genom att gå bakvägen via historien och studera hur kunskapsbedömningar bidragit till att konstruera verkligheter.

Undersökningens pragmatiska syfte är emellertid inte att ge lärare, psykometriker eller andra som gör kunskapsbedömningar eller använder dess resultat vägledning i praktiska frågor. Den strävar inte heller efter att ge lösningar på eventuella problem i samband med kunskapsbedömningar och styrning och kontroll. Däremot är förhoppningen att andra kan använda den som ett verktyg, ett *medvetande*, för att diskutera varför man gör kunskapsbedömningar som man gör och hur det går att tänka om dessa handlingars eventuella konsekvenser. Genom att ifrågasätta eller historiskt contextualisera föreställningar om det givna eller det eviga kan nutiden framträda som mindre historiskt bestämd – argument som ”så här har vi alltid gjort”, eller ”aldrig gjort” kan nyanseras och problematiseras. Historia kan fungera som ett sätt att göra ”naturligheten” i den sociala världen synlig som konstruktion och därmed öppna för alternativa sätt att konstruera nuet.

Men historieskrivning är i sig en konstruktion som ersätter ”vanan” eller tidigare konstruktioner med nya citat som ordnar det historiska medvetandet. Därför är det också viktigt att bl.a. tydliggöra varför det vid vissa tidpunkter skrivs historia om särskilda fenomen, eller att det vid andra tidpunkter inte skrivs om dessa fenomen. Kring kunskapsbedömningar verkar det t.ex. finnas ett intresse för mätandets och bedömandes historia i samband med stora reformbeslut – före eller efter. Det finns alltid en *nutid* i historiska analyser. När vi inte skriver historia av ren nyfikenhet för det förflutna verkar det som historia ofta skrivs för att legitimera eller för att kritiskt reflektera över ett fenomen i samtiden.

Därmed också sagt att det inte är någon historisk tillfällighet att jag genomfört denna undersökning just nu. Det kommer oftast en tidpunkt då en samhällelig rörelse drar till sig samhällsvetarnas uppmärksamhet. De senaste åren har också mer kritisk forskning *om* kunskapsbedömningar kommit att publiceras i Sverige. Undersökningen kommer med sin förankring i samtiden att förstöra en del av historien och ersätta den med tolkningar som formats av nutiden – med förhoppningen att även dessa kommer att utmanas och kritiseras.

Disposition

Undersökningens framställning och disposition speglar inte forskningsprocessen utan val av teoretiskt perspektiv och analytiska och metodologiska utgångspunkter har vuxit fram i nära relation till de empiriska studierna. Att tvinga in en nyfikenhetsprocess i en mindre kaotisk form är i sin tur en del av forsknings-

processen och bidrar till att skapa en tydlighet kring resultaten av undersökningen, men ger samtidigt en ofullständig bild av det bakomliggande forskningsarbetet. I själva verket är teoretiska perspektiv, analytiska och metodologiska vägval ytterst en del av undersökningens resultat även om de i rapporten till viss del skrivs fram som utgångspunkter.

Del 1. Kunskapsbedömning som en del av läroplanen. Teoretiska, analytiska och metodologiska utgångspunkter

Undersökningens första del utgör ett förslag till hur forskning om kunskapsbedömningar kan placeras i en läroplansteoretisk tradition. Läroplansteori och läroplanshistoria ger redskap för att förstå samspelet mellan olika pedagogiska föreställningar och skolan som institution, och hjälper till med att identifiera olika aktörer som är verksamma i detta samspel. Läroplansteori och läroplanshistoria har också fungerat som övergripande riktninggivare kring de stora pedagogiska skeendena vid olika perioder. I del 1 redovisas och diskuteras också tidigare framför allt historisk forskning om kunskapsbedömningar. Här utvecklas undersökningens övergripande analytiska perspektiv kring hur vetande formas, etableras, utmanas och omformuleras samt hur detta vetande bidrar till att forma sociala verkligheter. Här diskuteras också hur undersökningens analytiska begrepp kan knytas till olika frågeställningar och olika tidsperioder och vad som i tidigare forskning har uppfattats som typiska villkor för kunskapsproduktion inom olika tidsperioder. I del 1 redovisas slutligen också undersökningens metodologiska överväganden och förhållande till källmaterial.

Del 2. Kunskapsbedömning i det tidigmoderna

I del 2 undersöks kunskapshistoriska frågeställningar om det studerade vetandets formativa fas, under vilken människan börjar bedömas efter sina själsliga egenskaper – så som de syns på kroppen. Del 2 består av tre studier: För det första genomförs en re-analys av utbildningshistorisk forskning från 1940-talet om begåvningsmätandets idémässiga ursprung i temperamentsläran. För det andra genomförs en analys av skolförordningar från 1561/71 till 1724, och för det tredje studeras texter om Gustaf Ruders så kallade snilleval runt 1740.

Del 3. Kunskapsbedömning i det moderna

Kunskapsproduktionen studeras här framför allt genom lärarfackliga tidskrifter 1940–1949 och i dokument från ungefär samma period om kursverksamheten vid Statens psykologisk-pedagogiska institut (SPPI). Källmaterial har valts som representerar ett rum för vetandet. De lärarfackliga tidskrifterna är forum där olika aktörers utsagor koordineras och underordnas varandra, och görs tillgängliga för den pedagogiska praktiken. Del 3 handlar om hur föreställningar om barns olikhet och om deras skolprestationer utvecklas till expertkunskaper, och

om hur dessa börjar ingå som en naturlig del i den nya enhetsskolan. Jag beskriver här en begynnande faktiskt losskoppling mellan kunskapsbedömningar som pedagogisk praktik och som kommunikations- och styrmedia mellan olika aktörer i en allt mer komplex skolorganisation.

Del 4. Kunskapsbedömning i det senmoderna

I del 4 studeras motståndet under 1970- och 1980-talen mot etablerade sanningar om människan och hennes mätbarhet. Det handlar om motståndet mot en stat med tekniska lösningar på sociala problem bland vilka inte minst betygen ansågs vara en del. Kunskapsbedömningar diskuteras av kritikerna närmast uteslutande som ett administrativt verktyg. Slagpåsar i detta sammanhang var också centrala prov och urvalssystem. En ny grupp pedagogiska vetenskapsmän och skolpersonal menade att skolan bidrog till att reproducera samhällsklasser. De såg sig som en del av skolans reproducerande funktion och försökte ta sig bort från den. Del 4 ger en övergripande bild av hur det pedagogiska vetandet formas när det utmanas. Källmaterialet består huvudsakligen av artiklar från tidskriften *Kritisk utbildningstidskrift* (KRUT) årgångarna 1977–1986.

Del 4 avslutas med ett kapitel om utvecklingen under 1990-talet fram till våren 2006, kring såväl interna som externa kunskapsbedömningspraktiker. Produktionen och användandet av vetande hävdas här ha blivit mer konsekvensmedvetet men även ha accelererat i en sådan utsträckning att faktiska konsekvenser sällan undersöks. Denna utveckling diskuteras framför allt utifrån olika policydokument och statliga utredningar men betraktas också i ljuset av internationell forskning om kunskapsbedömningar. I Sverige finns en historia av att diskutera betyg, lärares bedömningar i klassrummen, nationella prov, utvärdering, uppföljning, kvalitetsgranskning etc. som separata fenomen. Sett till nyare internationell forskning behandlas i stället detta ofta som aspekter av ett och samma övergripande fenomen: *assessment in education*. Det avslutande kapitlet strävar i samma anda efter att ta ett samlat grepp om några av de bedömningar som görs i och av skolan utifrån olika syften, och diskuterar hur dessa syften vuxit fram, förändrats och verkar hamna i konflikt med varandra.

I ett avslutande avsnitt ”Viljan att veta vad andra vet” förs en summerande diskussion om de processer som utvecklar vetandet och hur detta vetande om barn och deras kunskaper på olika sätt kan tänkas forma skolan.

Del I

Kunskapsbedömning som en del av skolans läroplan

Kapitel 1. Läroplansteori – ett förslag till ingång för forskning om kunskapsbedömning som re/produktion av vetande

Den teoretiska utmaningen i denna undersökning har varit att diskutera hur ett vetande formas som å ena sidan består av undervisningspraktisk tradition och å andra sidan en i förhållande till denna extern kunskapsproduktion. Därtill att diskutera hur detta vetande är historiskt och socialt relaterat, samt har effekter för skolan. Med de utgångspunkter som inledningsvis formulerats behövs teoretiska verktyg för att kunna tänka dels om utbildningsfenomens historiska institutionaliseringsprocesser och hur skolans traditioner uppkommer och förvaltas över historien. Dels behövs redskap för att tänka om vetandeproduktion i det förflutna och om hur denna produktion förändras över historiens lopp och bidrar till att frambringa eller förändra den verklighet i vilken skolan är en del. Jag kommer i detta kapitel argumentera för att det vetande kunskapsbedömningar formar är att betrakta som en del av vad man med utbildningsvetenskaplig terminologi kallar skolans läroplan. Därmed kan kunskapsbedömning också studeras med hjälp av begrepp som används inom läroplansteoretisk och läroplanshistorisk forskning. Först placeras undersökningens grundläggande problemställning in i en läroplansteoretisk tradition. Därefter diskuteras undersökningens historiesyn relativt läroplanshistoria och då kommer också tidigare framför allt historisk forskning om kunskapsbedömningar att behandlas.

Från teorier för läroplaner till teorier om läroplaner

Frågeställningar med koppling till relativt utbildningsspecifika fenomen och hur dessa uppstår, förändras och förändrar, har i Sverige traditionellt sett diskuterats inom den pedagogiska forskning som brukar kallas läroplansteori. Även om detta har blivit en ganska vid och brokig tradition⁷ anger den för denna undersökning två viktiga grundperspektiv, dels intresset för konkreta utbildningssystem och relationen mellan olika aktörer i dessa system, dels hur dessa system förändras och utvecklas under socialt och historiskt skiftande villkor. Inom svensk läro-

⁷ I ett försök att för HFSR:s räkning kartlägga den svenska läroplansteoretiska traditionens utveckling 1986 till 1995 identifierar Tom Popkewitz flera olika spår (Rosengren & Öhngren 1997:42–63). Övergripande menar han att det svenska läroplansteoretiska fältet idag följer olika teoretiska och metodologiska ansatser och fokuserar på ett brett spektrum olika problemområden. Popkewitz beskriver också en väsentlig skillnad mellan den senare svenska läroplansteorin och den som grundlades på 1970-talet. Han menar att medan Urban Dahllöf och Ulf P. Lundgren m.fl. utgick ifrån de politiskt uppställda målen i sin forskning och försökte förstå de dilemman och motsägelser som uppstod inom de givna ramarna, ställer den senare läroplansteoretiska forskningen kritiska frågor till systemet som helhet (Rosengren & Öhngren 1997:178). Ulla Johansson (2003) har också försökt att klarlägga den svenska läroplansteorin, och pekar på att ”pionjärerna” följts av en text- och diskursanalytisk utvecklingslinje; en utvecklingslinje som starkare fokuserar på elevers meningskapande; en linje som fokuserar på disciplinering och normalitet hos det postmoderna subjektet; samt en feministisk utvecklingslinje.

plansteori har man berört kunskapsbedömningar, i vid mening, i samband med studier av läroplaner (t.ex. i Lundgren 1979/1989, Bernstein & Lundgren 1983, Englund 1986, Linné 1996, Lindblad & Popkewitz 2001, Boman 2002, Wahlström 2002), men inte haft det som huvudfokus.⁸ I detta avsnitt diskuteras de intresseområden inom svensk läroplansteori som format och motiverar undersökningens perspektiv på kunskapsbedömningar.

Läroplansteori är en översättning från engelskans *curriculum theory*.⁹ Begreppet *curriculum* har i engelska språket en vidare innebörd än vad ”läroplan” har på svenska. *Curriculum* benämner inte bara ett konkret dokument, utan också hela den filosofi och de föreställningar som ligger bakom den tryckta läroplanen. När Ulf P. Lundgren introducerade den svenska benämningen ”läroplansteori” använde han ”läroplan” med den vidare innebörd som ligger i begreppet *curriculum*: ”Läroplansteori kan /.../ ses som ett försök att bygga upp en kunskap om hur utbildningsprocessers mål, innehåll och metodik formas i ett visst samhälle och en viss kultur” (1979/1989:20). I Lundgrens tappning blir läroplansteori således något mer än bara en teori för läroplanskonstruktion då den även tänks kunna stå som en självständig teoriinriktning vars strävan är att förstå mekanismerna bakom hur en läroplan blir som den blir (Lundgren 1972:30–31). Läroplansteorins grundläggande frågor handlar om hur människan organiserar sina kunskaper så att hon kan lära ut dem, hur själva urvalet och organisationen av kunskaperna påverkas av sociala och historiska processer, samt om hur styrningen och kontrollen fungerar av det lärande läroplanen försöker främja (Lundgren 1979/1989:15–23).

För att bedriva forskning utifrån denna typ av frågor behövdes riktninggivare och begrepp som kunde förklara hur olika samhällen i olika tider organiserat sina kunskaper. Ett sådant begrepp som till stora delar också inspirerat denna under-

⁸ Georg Posner (1994:91) skriver ur ett internationellt perspektiv att läroplansforskning och läroplansarbete tenderat att negligera kunskapsbedömningars relation till läroplanen: ”Most people who do curriculum work regard the assessment of student learning outcomes as a domain distinct from curriculum. Curriculum texts, for example, devote little, if any, attention to the relation of student assessment to curriculum, much less to the technical aspects of assessment. The only aspect of assessment that receives any attention by curriculum writers is curriculum evaluation. Apparently, evaluation of a curriculum is relevant to curriculum work, but the ways in which assessment of learning shapes the curriculum is not. Student assessment seems to be considered a part of another domain, the domain of testing, informed by psychology, a domain too technical for curricular thought”.

⁹ *Curriculum theory* är en teoritradition med rötter i amerikanerna John Deweys, Franklin Bobbitts och Werrett Charters arbeten från tidigt 1900-tal med att på systematisk eller filosofisk grund konstruera läroplaner för *public schools*. Den amerikanska läroplansteorin kom runt 1950- och 1960-talen att bli mer undersökande och deskriptiv från att ha varit nästan uteslutande legislativ eller åtminstone normerande. Båda dessa inriktningar har ”importerats” till Sverige, men det var den undersökande och deskriptiva inriktningen som låg till grund för det som i Sverige kom att kallas just läroplansteori. Se vidare t.ex. Beauchamp (1975), Kliebard (1979), Schubert (1980), Westbury (1998), Davis (1998) om den amerikanska läroplansteoretiska utvecklingen.

sökning, har varit *läroplanskod*. Lundgren såg tre sammankopplade analys- och beskrivningsnivåer i begreppet läroplan. Den första nivån handlar om hur värderingar, kunskaper och erfarenheter väljs ut och organiseras för lärande. Denna nivå beskriver hur den historiska utvecklingen påverkar uppfattningar om läroplaners syfte, innehåll och funktion. Den andra nivån avser frågor relaterade till den konkreta styrningen och kontrollen av utbildning och om hur pedagogisk forskning påverkar denna process. Den tredje nivån handlar om hur en konkret läroplan styr den faktiska undervisningsprocessen.

Läroplan kan med detta synsätt alltså sägas bygga på en serie grundläggande principer för hur omvärlden organiseras i utbildning och hur omvärlden organiserar själva utbildningen. Det var dessa organisatoriska principer Lundgren kallade läroplanskod: ”Denna kod formas historiskt och i nutiden av existerande materiella och kulturella villkor samt föreställningar om utbildning i olika politiska, administrativa och pedagogiska processer” (1979/1989:22). Läroplanskoden framträder på, eller snarare betecknar den första beskrivningsnivån, men är också en förutsättning, menade Lundgren, för att förstå det som sker på de båda andra nivåerna. Begreppet knyter så att säga ihop de tre beskrivningsnivåerna.

Begreppet läroplanskod är i sin enkelhet ganska abstrakt och behöver stöd från andra teorier för att kunna förklara läroplaners utveckling. Förtjänsten i de tidiga läroplansteoretiska texterna är att de visar på, för den pedagogiska forskningen, olika intressanta teoretiska och historiska *ingångar* till hur formerandet av skolsystem kan beskrivas och problematiseras. Lundgren skrev också att en teori om läroplaner måste ta hjälp av andra samhällsvetenskapliga teorier för att kunna förklara hur olika läroplaner uppkommer och förändras och hur de påverkar undervisningsprocesser (Lundgren & Pettersson 1979:18). Om den tidiga pedagogiska forskningen i Sverige fram till i alla fall 1960-talet vilat tungt på psykologiska och i viss mån filosofiska teorier kom den svenska läroplansteoretiska forskningen under 1970- och 1980-talen att närma sig sociologiska (strukturellistiska) teorier. Den svenska läroplansteorin visar under dessa år också ett tydligt arv från Durkheim, Wittgenstein, Bernstein, Foucault och Bourdieu (t.ex. Callewaert & Nilsson 1977, Kallós & Lundgren 1979, Lundgren 1983, 1984), och hos t.ex. Tomas Englund (1986) tillkommer amerikansk marxistisk läroplansteori, via bland andra Michael Apple och Henry Giroux, och kunskaps sociologi via bl.a. Karl Mannheim. Med det sociologiskt färgade perspektivet kom skolan framför allt att ses som en institution för reproduktion, i meningen en plats där dominerande krafter i samhället kan överföra sin ideologi. Denna typ av stödteorier kombinerat med det samhällsklimat den första svenska generationen läroplansteoretiker publicerade sig i, bidrog till att den svenska läroplansteorin i sina förklaringsanspråk uppfattades som lätt deterministisk. Skeenden på makronivå framstod som om de kunde förklara skeenden på mikronivå, där skolan sågs

som den institution genom vilken ett ojämlikt samhälles sociala ordning reproduceras.

Teoriimporten har sedan fortsatt och även om det idag inte går att tala om en enhetlig svensk läroplansteoretisk tradition, tycks ett visst slag av kritiskt sociologiska ”stödteorier” dominera, där förutom Pierre Bourdieu och Michel Foucault också Jürgen Habermas hör hemma. En gemensam utgångspunkt hos Bourdieu, Foucault och Habermas är tron på det samhällskritiska perspektivets frigörande potential, vilket nog också kan sägas markera en övergripande riktning inom den svenska läroplansteorin. Genom att tydliggöra materiella och symboliska strukturer, rekonceptualisera dem, möjliggörs handlingsalternativ eller alternativa meningserbudanden. Förutom ett delat intresse för läroplaner i vid mening är det framför allt utifrån ambitionen att erbjuda alternativa sätt att förstå skolan och läroplanen, som det går att motivera undersökningens läroplansteoretiska inplacering. En viktig poäng med denna undersökning är just att bidra med synsätt som kan utmana mer vardagliga uppfattningar om kunskapsbedömningar, att erbjuda en epistemologisk annanhet. En skillnad i förhållande till den första generationens läroplansteoretiker är dock att undersökningens anspråk är mer tolkningsinriktade än förklaringsorienterade. Den kritiska ambitionen kvarstår men riktas mer mot hur vi förstår kunskapsbedömningar än hur vi genomför dem.

Jag tar min utgångspunkt i den grundmodell för den kritiskt orienterade läroplansteori Lundgren formulerade i *Between hope and happening* (1983) och där relationen mellan läroplanskoder, läroplan och kulturell och social reproduktion diskuteras utförligt. Även om modellen är utvecklad i relation till själva urvalet och organiserandet av kunskaper, går den att modifiera till undersökningens studieobjekt. Därtill bidrar den till att peka ut relevanta sammanhang för undersökningens vidare begreppsorientering.

Med utgångspunkt i en prototypisk teori om läroplaner

En läroplan i den mer abstrakta betydelsen av ett samhälles föreställningar om utbildning och skolan består av flera olika slags pedagogiska vetanden om till exempel olika ämnen, värderingar, lärande eller om människan som socialt och biologiskt väsen. En läroplan i den mer konkreta betydelsen av ett styrdokument kan då sägas utgöra ett skriftligt extrakt av dessa olika vetanden.

Det vetande som undersöks här handlar om att veta vad andra vet. Detta specifika vetande betraktat som en del av läroplanen kan underställas samma typ av frågor som den tidiga svenska läroplansteorin en gång riktade mot urvalet och organiserandet av kunskaper i läroplaner. Riktningsgivande frågor ur ett läroplansteoretiskt perspektiv skulle då kunna vara av slaget: på vilket sätt kan vi uttrycka att vi vet vad andra vet (har lärt sig/kan lära sig), hur kan vetandet organiseras, hur kan det användas för styrning och kontroll av skolan etc.?

Grundprincipen i den läroplansteoretiska modellen är att svaren på denna typ av frågor går att finna i skolan som den institution som upprättats i samhället för att tillgodose samhällets behov av symbolisk och materiell reproduktion.

En grundförutsättning för pedagogiska tankar, menade Lundgren i *Between hope and happening*, är att det finns ett behov av utbildning. Ett sådant behov för de stora massorna tänks ha uppstått i och med samhällets arbetsdelning. I och med arbetsdelningen var det inte längre möjligt att lära sig allt man behövde för sin egen och samhällets överlevnad genom att följa sina föräldrar i arbetet. Arbetsdelning innebär annorlunda uttryckt att samhällets produktionsprocesser och samhällets reproduktion skiljs från varandra. De sker inte längre på samma plats. Detta betyder emellertid inte att de är helt åtskilda, utan den samhälleliga produktionen är beroende av att *kunskap för att producera* återskapas, dvs. att vissa kunskaper för samhällets funktionella överlevnad reproduceras. Detta leder till att produktionens olika behov måste översättas och så att säga överförs från t.ex. predikstolen, åkern eller fabriken till skolsalen. Detsamma gäller överföringen av ett samhälles moral och kultur; när dessa inte längre kan förvärfvas under samvaron med andra i arbetsprocesser måste de vidarebefordras så att säga artificiellt. Tidigare traderade eller imiterade produktiva och sociala beteenden måste sättas på pränt så att de kan förmedlas utanför sitt ”naturliga” sammanhang. Omvärlden måste *re-representeras* på något sätt. Kunskaper och färdigheter som anses nödvändiga för produktionen och för den sociala samvaron måste klassificeras, väljas ut och översättas, omformas till texter, så att de kan återskapas i skolans värld. Dessa texter, hur man löst representationen av omvärlden, blir läroplaner i den mer konkreta betydelsen av styrdokument.

Dessa läroplaner, vad som ska representeras och läras ut, tillkommer inte i ett historiskt och socialt vakuum. Skolan som institution präglas av att befinna sig i ett historiskt och socialt korstryck. När skolutbildning blir ett fenomen som de allra flesta kommer i kontakt med, finns redan pedagogiska tankar som kan tas i bruk om vad som är viktigt att förmedla till andra och metoder för detta – föreställningar som går tillbaka åtminstone till det antika Grekland. För att förstå läroplanen i samtiden, menar Lundgren (1983), blir det därför viktigt att förstå vilka de bärande idéerna och föreställningarna var i de texter som format skolan som institution, och på vems villkor de skrivits och för vem. Därför behövs historiska studier av pedagogiska fenomen. I andra texter har detta kallats studier av den diakrona eller historiska reproduktionen, dvs. studier av överförandet av skolans egen historia och traditioner från läroplanstext till läroplanstext eller från lärare till lärare (Lundgren 1986, Lindensjö & Lundgren 2000). Utbildningens texter har också ett stort intresse för krafter utanför ”skolbyggnaden”. Ju fler utbildningen berör, desto fler blir rimligtvis intresserade av att påverka den. Utbildningens texter blir politiska och ideologiska, uttryck för maktkamper och särintressen, eller kompromisser mellan olika maktintressen (se särskilt Englund 1986). Detta har Lundgren kallat för den samtida eller synkrona reproduktions-

processen, dvs. överförandet av samtidens föreställningar om produktion. Dessa båda reproduktionsprocesser sammanfaller inte nödvändigtvis. Skolans traditioner kan komma i konflikt med samtidens mer pragmatiska eller politiska krav (Lundgren 1986:36). Exempelvis, som antydde i inledningen, som relationen mellan interna och externa behov av kunskapsbedömningar.

En av de viktigaste poängerna med det läroplansteoretiska perspektivet var att de samtida och historiska, de samhälleliga och de inompedagogiska effekterna på läroplanen i vid mening kunde beskrivas i termer av koder; bakomliggande principer vilka kunde tvingas framträda genom analyser av olika dokument och lektionssituationer. Den läroplansteoretiska analysen, i den ursprungliga tappningen, strävade efter att försöka dechiffrera hur dessa strukturer, läroplanskoder, tog gestalt såväl i texter som i undervisningssituationen. Detta språkbruk är kanske lite förlegat idag, samtidigt som grundtankarna fortfarande är användbara. Till exempel skulle det nog gå att diskutera ”koder” med begrepp som antyder en annan ontologisk status, som inte anspelar på en föreställning om att avtäckta bakomliggande faktiska strukturer utan som har mer tolkningsinriktade anspråk (se vidare kapitel 3 nedan). Men om man tills vidare accepterar kodbegreppet skulle de koder denna undersökning kan tänkas säga något om vara olika villkor (regler) för produktionen och användandet av det specifika pedagogiska vetande jag studerat. Ett vetande som handlar om vad andra lärt sig eller kan tänkas kunna lära sig.

Historisk re/produktion

Med avstamp i Lundgrens modell kan då skolans ”historiska reproduktion” sägas vara i fokus. Jag väljer emellertid också att introducera ett skiljetecken (/) och betraktar re/produktionen av ett specifikt vetande inom skolans traditioner. För att något ska återskapas måste det skapas, spridas, användas etc. vilket är aspekter av skolans traditioner som jag studerar.

Till skillnad från mycket annan sociologiskt vriden forskning om kunskapsbedömning har jag inget intresse av att studera hur skolans bedömningar förstärker till exempel klass- och könsskillnader utöver hur sådana problem blir relevanta för olika pedagogiska verksamheter. Fokus ligger på olika bedömningspraktiker inom och kring skolan samt med vilka motiv och strategier de producerar vetande och hur detta vetande kommer till användning och hur det sprids. Därmed går det också att betrakta frågor om hur kunskapsbedömningar bidrar till reproduktionen av samhällets sociala ordning som föreställningar vilka på olika sätt blivit relevanta för den pedagogiska traditionen. Frågor runt reproduktion av social ordning blir då underställda frågor om hur kunskapsbedömningar i sig reproduceras, samtidigt som kampen för en viss social ordning mycket väl kan vara en anledning till att kunskapsbedömningar överlevt som social praktik genom historien.

En sådan fokusering går också att länka till läroplansteorins intresse för hur omvärlden representeras. Kunskapsbedömningar kan betraktas som en praktik som producerar kunskaper om hur väl den representerade omvärlden reproducerats. Dessa skolans, eller utbildningssystemets, egna kunskaper uttrycks i termer som utgör ett urval av hur det är möjligt att tala om t.ex. lärande, olikhet och ordning och kan därför sägas antingen vara representationer av en ordning utanför skolan, eller representationer av en ordning inom skolan med en egen pedagogisk terminologi. Ett läroplansteoretiskt intresse för kunskapsbedömningar, där skolans egen historia är i fokus, handlar då om de historiska och sociala villkoren för både reproduktionen och produktion av representationer om barn och deras skolkunskaper. Sannolikt är det också just genom re/produktionen av representationer som kunskapsbedömningar kan sägas reproduceras som praktik och re/producera en omvärld. Bedömningen blir en text eller en erfarenhet som kan spridas över generationer.

De tre delstudier som genomförts kommer på olika sätt också att knyta an till Lundgrens beskrivningsnivåer som presenterades i föregående avsnitt. Termen nivå är lite olycklig då den leder tanken till ett högre och ett lägre samt en riktning mellan dessa nivåer, men om man förstår dem som aspekter av en läroplan, kan man säga att alla ”nivåer” berörs i var och en av undersökningens respektive delar men med olika tonvikt. I del 2 ligger tonvikten vid externa och interna kunskapsbedömningars ”idéhistoria” (t.ex. hur uppkommer re/presentationer av olika ”begåvning”; vilka funktioner fyllde de första examinationerna), i del 3 fokuseras på relationerna mellan utbildningspolitik, skolbyråkrati, pedagogisk vetenskap och pedagogisk praktik (hur präglas den kunskap om ”begåvning” som kommuniceras till lärarkåren av olika skolrelaterade verksamheter och deras relation till varandra). I del 3 och 4 finns visst fokus på hur kunskapsproduktionen materialiserar sig, dvs. hur ett vetande om elevers kunskaper tar gestalt i texter och i skolans organisation.

Läroplansteorin i den prototypiska tappningen har en tydlig kunskaps-sociologisk orientering. Med fokus på bedömningspraktikernas historia och på villkoren för det vetande de utvecklar, behövs begrepp som mer precist beskriver t.ex. hur kunskaper formas och omformas, institutionaliseras och reproduceras, samt påverkar och förändrar. Här finns ett behov av redskapsutveckling. Med vilka begrepp kan vi förstå och beskriva historisk re/produktion? Här räcker inte riktigt den svenska läroplansteorin för mina syften. Läroplansteorin anger ett övergripande ramverk för undersökningens riktning, medan redskap för att analysera och tolka empirin framför allt kommer att hämtas från kunskaps-sociologi och kunskapshistoria. Kunskaps-sociologi och kunskapshistoria har dock mest skrivits med fokus på den vetenskapliga kunskapsproduktionen, dvs. produktionen av teorier och fakta. För att bättre tydliggöra vad som präglat kunskapsbedömningar som produktiv praktik och som pedagogisk tradition vid olika perioder bör något ytterligare sägas om läroplanshistoria, framför allt då med

tonvikt på kunskapsbedömandets historia. Därefter kan undersökningen närma sig den periodisering som är nödvändig för att precisera behovet av analytiska verktyg från andra forskningstraditioner.

Läroplanshistoria, historiesyn och periodisering

En viktig poäng med läroplanshistoria är att beskriva hur olika kulturellt och socialt villkorade sätt att se på världen blivit dominerande i skolan (t.ex. Goodson 1987). Inte så mycket i syfte att relativisera det förflutna som för att visa på handlingsmöjligheter i nuet. På samma sätt som detta i tidigare forskning behandlats om skolans innehåll torde det vara giltigt, och möjligt, också kring kunskapsbedömningar. Jag vill dock argumentera för att det inte endast behöver handla om medvetna gärningar och planerat beteende utan också att det kan handla om en gång i tiden "funktionella" beteenden, och då inte bara hos privilegierade aktörer, som på olika sätt kan tänkas ha blivit traditionsbildande.

Om man tänker sig att en läroplan konstitueras av en uppsättning dominerande pedagogiska idéer som formas mellan olika intressen och etableras mellan olika aktörer/verksamheter, har själva medieringen av läroplanen varit en underordnad problemställning både i den tidigare svenska läroplansteorin och i den bedömningshistoriska forskningen. Som förvaltningsinstrument är läroplanen regler och förordningar som införs genom politiska beslut och ska realiseras på en skolpraktisk nivå. Men om läroplan betraktas i dess vida betydelse, som en bestämd tids pedagogiska föreställningar, hur går det då att förstå hur den förändras och etableras?

I artikeln "Om nödvändigheten av läroplanshistoria" skriver Tomas Englund (1988) att läroplanshistoria just bidrar till att blottlägga den selektiva traditionen och dess successiva förändring. Han menar att mycket utbildningshistoria, som den skrivits fram till slutet av 1980-talet, ateoretiskt berättat om utbildningssystemets organisatoriska och administrativa framväxt.¹⁰ En historieskrivning inriktad på det historiskt bestämda urval som läroplanen och skolkunskapen utgör skulle däremot, om den tog hjälp av kunskapsteoretiska perspektiv, kunna påvisa centrala element i utbildningssystemets samhälleliga roll vad gäller reproduktion, utveckling och förändring (s. 78).

Idag finns kanske inte samma skäl att upprätta en demarkationslinje mellan utbildningshistoria och läroplanshistoria (jfr Pettersson 2003), men som ett sätt att avgränsa historieskrivningen till frågor om urval av kunskaper och kunskapsyn och hur just dessa selektionsprocesser är relaterade till pedagogiska traditioner och yttre samhälleliga villkor, passar ingången/benämningen "läroplanshistoria" undersökningens syften bättre. Det finns dock en risk att läroplans-

¹⁰ Eller vad Henrik Román (2003) i en artikel om svenska pedagogers sätt att skriva historia kallar "reformhistoria", en historia ofta också skriven av pedagoger som på ett eller annat sätt var aktiva i själva reformarbetet.

historia går i den gamla fällan, och skriver reformernas historia just för att den selektiva processen tydligt framträder i reformdokument. Argument för ett empiriskt och analytiskt bredare perspektiv för läroplanhistoria har också accentuerats av flera forskare.

Ett sådant perspektiv har t.ex. Herbert M. Kliebard när han skriver om läroplaner som historiska monument, som en social och kulturell artefakt:

Seen in an archaeological sense, the curriculum in any period can be an invaluable relic of the forms of knowledge, social values, and beliefs that have achieved a special status in a given time and place. A curriculum is, after all, a selection of certain elements of a society's culture (Kliebard 1992:157).

Kliebard varnar samtidigt för en historiesyn där vi förstår läroplaner som uttryck för en viss tids *medvetna* konsensus över vad som är viktiga kunskaper. Det är mer sannolikt, menar han, att läroplaner sammanfattar "a half-digested potpurri of knowledge and belief that in a given society has achieved sufficient status to be taught to its members or to subgroups thereof" (s. 157). Därför är det mer rimligt, skriver han, att snarare förstå läroplanen som resultatet av ett kaotiskt samspel mellan olika krafter, några rationella och kalkylerade, andra mer instinktiva, symboliska eller rituella, än att se den framför allt som ett uttryck för rationella politiska överväganden (s. 158).

Den svenska läroplanshistorikern Agneta Linné föreslår på ett liknande sätt som Kliebard att läroplanen kan ses i ljuset av sin tids "kunskapskultur". En kunskapskultur är den kontext ur vilken de texter väljs ut som konkretiserar en läroplan. Denna kontext är uppbyggd av traditioner, begrepp, idéer, ting, sociala positioner och relationer. Den är kollektiv och den är medierad (Linné 2006). En implikation av en sådan historiesyn på läroplaner är att låta läroplanshistoriska analyser bli mer empiriskt styrda. I stället för att tvinga in läroplanen i vissa bestämda maktrelationer så som de uppenbarar sig i nutida begreppsapparater,¹¹ bör empiri och teoretiska analysverktyg väljas så att de öppnar för t.ex. det oväntade, kreativa, rituella eller till och med godtyckliga i formandet av en läroplan. På samma sätt bör det hållas öppet vilka grupper i samhället som från tid till annan utövar inflytande över läroplanerna. Till exempel har flera amerikanska läroplanshistoriker menat att inflytandet från läroplansteoretikerna Franklin Bobbitt och hans lärjunge Ralph Taylor över de amerikanska tidiga läroplanerna är en myt till stor del producerad av dem själva. De amerikanska staternas självstyre och landets vidsträckthet har alltid lämnat ett stort utrymme för lokalt praktiskt styrt läroplansarbete (jfr Davis 1998). Samma slags reservationer går att anlägga i förståelsen av hur svenska läroplaner formas,

¹¹ För övrigt vad den svenska historikern Thorsten Nybom beskrivit som ett mer generellt fenomen i termer av sociologisk bakåtskrivning (1988:157).

läroplanspolitiska beslut behöver t.ex. inte utesluta att beslutsfattarna lyssnat på lärarkåren. En sådan hållning borde vara fullt förenlig med ett övergripande läroplansteoretiskt perspektiv, att läroplaner kan ses som uttryck för reproduktionen av social ordning, men graden av intentionalitet, funktionalitet och på vilka eller vems premisser det sker från tid till annan är en mer empirisk fråga.

Ett utökad syfte med läroplanshistoria, jämte studier av relationen mellan kunskapsurval och social selektion, skulle då kunna beskrivas som att eftersträva en större komplexitet i framskrivandet av hur läroplaner formeras, dvs. att tillåta en större historisk flerstämmighet där också institutionaliserade pedagogiska praktiker eller synsätt bidragit till reproduktionen av vissa tankar, idéer eller sociala strukturer. Frågan om hur en läroplan i dess vidare betydelse medieras och etableras blir då central. Det är med denna historiesyn fenomenet kunskapsbedömningar kommer att betraktas. Ingen av skolsystemets huvudaktörer – utbildningspolitik, skolbyråkrati, pedagogisk vetenskap och pedagogisk praktik – betraktas som mer ansvariga än de andra för de synsätt som blir allmängiltiga, hegemoniska, för hur kunskapsbedömningar ska utföras eller vad de kan användas till. Att vissa synsätt blir hegemoniska torde bl.a. kunna ha att göra med att de är formade av och mellan många olika intressen (jfr Holmberg 2005:35–36).

Om den kunskap som produceras om barns ”begåvning” och om graden av deras lärande är ett uttryck för ett visst läroplanstänkande, tillåts här en viss empirisk öppenhet för att läroplaner konstrueras i samspel mellan olika sociala aktörer och i relation till olika ”strukturerande krafter” (kulturella, religiösa, semantiska etc. villkor). Med samma slags öppenhet förhåller sig undersökningen till etablerade läroplanshistoriska periodiseringar, som Lundgrens läroplanskoder. De har fått upplysa om centrala pedagogiska förändringar men utgör inte definitiva historiska avgränsningar för delstudierna.

Sett till det läroplanshistoriska fältet i stort har dessutom 1900-talet givits stor uppmärksamhet, medan mer teoretiskt driven historieskrivning om tidigare perioder är knapphändig (jfr Kliebard 1992). Däremot har det skrivits mycket om tidigare perioder runt sekelskiftet 1900 och 50 år framåt, såväl internationellt som i Sverige, fast som ett slags ”beskrivande” historia – källförkortningshistoria.¹² Kliebard (1992) skriver att mycket av det läroplanshistoriska arbetet från 1980-talet och framåt har kommit att inriktas på att revidera och komplettera denna typ av historia: ”The history of curriculum today is seen not so much in progressively incremental terms, but replete with false starts, wrong turns, and much backing and filling, as well as an advance here and there” (s. 162). En övergripande ambition med undersökningen är just att *komplettera* den svenska

¹² Källförkortningshistoria är ett begrepp Torsten Nybom (1997:17) använder för att karaktärisera historieskrivning som saknar teoretiska analyser. Se vidare Larsson (2005a) om tidig svensk utbildningshistoria.

läroplanshistorien med vissa aspekter av kunskapsbedömandets historia samt därigenom bidra till forskningen om kunskapsbedömandets historia.

Kunskapsbedömning ur ett läroplanshistoriskt perspektiv – tidigare forskning

I förhållande till undersökningens studieobjekt finns några försök till periodiseringar eller (läroplans)historiska klassificeringar som mer explicit än Lundgrens och Englunds läroplanskoder syftar till att illustrera förändringar i kunskapsbedömning.¹³ Tonvikten i undersökningen ligger på kunskapsbedömningar, men att diskutera dem historiskt utan referens till olika sätt att se på kunskap skulle bli missvisande. En vanlig uppfattning inom läroplansteori, vilket kanske uttrycks tydligast hos Basil Bernstein, är att bedömning/utvärdering syftar till att avgöra om läroplanens innehåll uppfattats (och överförts) korrekt:

Formal educational knowledge can be considered to be realized through three message systems: curriculum, pedagogy and evaluation. Curriculum defines what counts as valid knowledge, pedagogy defines what counts as valid transmission of knowledge, and evaluation defines what counts as valid realization of this knowledge on the part of the taught (Bernstein 1971/1980:47).

Bernstein pekar på en relation mellan kunskapssyn och kunskapsbedömningar som manar till försiktighet. Om man tänker sig att äldre tiders kunskapsbedömningar försökte validera äldre tiders kunskapsöverföring bör man närma sig dessa bedömningsformer utifrån att de kan ha varit funktionella utifrån sin samtids kunskapssyn. Nya bedömningsmetoder är med samma logik inte bättre bara i kraft av att de är nya, utan för att de är bättre avstämde mot en ny kunskapssyn och en ny syn på lärande. Historiska förändringar i skolans kunskapsbedömningar bör således utifrån ett läroplansteoretiskt perspektiv förstås i relation också till den kunskapssyn som dominerat vid olika tidpunkter.

Här ska bara göras ett litet utsnitt ur tidigare (läroplans)historisk forskning om kunskapsbedömning och kunskapssyn i skolan. I respektive resultatavsnitt diskuteras löpande tidigare relevant forskning och här presenteras bara några historiska ”orienteringsmärken” för den fortsatta läsningen. Ett generellt problem både kring skolkunskapernas historia och kring kunskapsbedömnings historia är att det finns ganska lite svensk översiktlig forskning, framför allt om perioder före 1900. Forskningsläget ser något bättre ut med ett internationellt perspektiv även om kunskapsbedömandets historia inte kan sägas vara ett särskilt väl utforskat kunskapsområde.

Michel Foucault påtalade dock redan 1974 det teoretiska och historiska värdet av att studera skolans examinationer:

¹³ Jag sätter läroplan inom parentes då denna forskning sällan är läroplanshistorisk i den mening jag beskrivit den läroplanshistoriska grundsynen i föregående avsnitt.

I examen framträder ansamlingen av makt och kunskaper i all sin glans. Återigen en av den klassicistiska tidens nyskapelser som lärdomshistorikerna lämnat i skuggan. Historikerna skriver om de experiment som gjorts med barn som var blinda från födseln eller som växt upp bland vargar, de skriver om hypnotiska experiment, men vem skriver examensväsendets mera allmängiltiga, mera diffusa men också mera avgörande historia? – vem skriver om dess ritualer, metoder, gestalter och roller, dess bollande med frågor och svar och dess system för betygssättning och klassificering? (Foucault 1974/1998:216).

Det har runnit en del vatten under broarna sedan Foucault skrev om examen i boken *Övervakning och straff*.¹⁴ I dag finns det internationellt sett mer utbildningshistorisk, om än kanske inte lärdomshistorisk, forskning om kunskapsbedömningar. Kunskapsbedömningens historia är emellertid inte lika tydligt framställd i specifika traditioner som man kan möta i texter om kunskapssyn (t.ex. Schrag 1992). Även om man i litteraturen skriver om exempelvis muntliga och skriftliga examinationer som olika traditioner, är det snarare så att kunskapsbedömningens historia är berättad ur olika traditioner. Sett enbart till svensk forskning finns en historiesociologisk orientering som diskuterat examensväsendets samhällseliga betydelse, t.ex. hur det socioekonomiskt och könsmissigt reglerade tillträdet till läroverk samt utträdet med en examensetikett utgjorde grunden för selektionen till högre positioner i samhället.¹⁵ Gemensamt för dessa arbeten är att eventuellt pedagogiska och didaktiska funktioner av kunskapsbedömningar knappt, om alls, diskuteras. En annan berättartradition är den psykometriska där inte sällan psykometriker berättat psykometrins tillkomst-historia (t.ex. Wedman 1981). Därtill kan läggas den reformhistoriska traditionen som berättar exempelvis det relativa betygssystemets uppgång och fall (t.ex. Andersson 1991, 1999), eller som i berättelser om den svenska skolforskningens historia också behandlar relationen utvärdering av elevers kunskaper och utbildningspolitiska initiativ.¹⁶ Undervisningspraktikens bedömningshistoria eller hur

¹⁴ Foucault må ha haft rätt vad gäller lärdomshistorikerna men ur ett sociologiskt perspektiv hade från en fransk horisont redan Durkheim skrivit om examenshistoria i *The evolution of the educational thought, 1938/1977 [L'Évolution pédagogique en France]* och Bourdieu och Passeron hade ganska nyligen diskuterat examens reproduktiva funktion i utbildningens historia i *Reproduction in education, society and culture, 1970/1990 [La reproduction]*. Ännu tidigare, i början av 1900-talet, hade Weber beskrivit relationen mellan byråkratiseringen av samhället och examensbevis (Weber, postumt 1922/1971, 1922/1987:92–95).

¹⁵ Examen som social reproduktion med fokus på samhällsförändringarna under 1800-talet har t.ex. studerats av Christina Florin och Ulla Johansson (1993a, särskilt kap. 8). Ett liknande perspektiv har Esbjörn Larsson (2005b, särskilt kap. 4) som diskuterar relationen mellan betyg, examen och militär karriär i sin avhandling om Kungliga krigsakademin mellan åren 1792 och 1866.

¹⁶ Här finns både exempel från den svenska läroplansteoretiska traditionen (se inledningen till detta kapitel) och från tillbakablickande utbildningspolitiska aktörer som t.ex. Richardson (1978), Marklund (1981, 1982), Isling (1984).

läraryrket präglats av externa bedömningar faller ofta bort i dessa utbildningshistoriska genrer. Hur examination, läxförhör, betyg och provuppgifter kan tänkas ha fyllt också pedagogiska/didaktiska funktioner och präglat eller präglats av skolans och forskningens kunskapsyn finns det litet om i svensk utbildningshistorisk forskning. Helena Korp verifierar 2003 i en forskningsöversikt om kunskapsbedömningar¹⁷ denna ”kunskapsbrist”, och hennes litteraturgenomgång visar att bristen inte bara gäller historisk forskning utan också mer samtida konsekvensanalyser.¹⁸ Dessutom tycks kunskapsbristen vara större i Sverige jämfört med den anglosaxiska litteraturen. Det bör däremot sägas att det i Sverige finns flera statliga utredningar om kunskapsbedömningar, framför allt om betyg. Håkan Andersson identifierar t.ex. i sin avhandling 28 Statliga offentliga utredningar (SOU) mellan 1938 och 1986 som explicit berör betygen (Andersson 1991: bilaga 1). Lägg därtill det senaste betygsbetänkandet, SOU 1992:86, och vi får ett snitt på knappt en utredning vart annat år över de senaste 65 åren, som berör betyg. Det finns också mycket forskning som genomför kunskapsbedömningar eller bygger på resultaten från dem. Viveca Lindberg har gått igenom svensk forskning om bedömning och betyg 1990–2005 och visar att den domineras av statistiska mätningar – nationella och internationella mätningar/utvärderingar av elevers kunskaper och utveckling av provuppgifter för dessa mätningar.

Jag använder periodiseringen tidigmodern, modern och senmodern tid. Jag låter denna periodisering strukturera också vad som tagits upp i andra sammanhang om kunskapsbedömningarnas historia.¹⁹ Även om en del av den forskning som berörs nedan mer är av anekdotiskt värde, motiverar den samlade bilden flera av de vägval som gjorts i samband med urval och tolkningen av källor. Forskning som berört tidigmodern tid har övergripande sagt uppehållit sig vid ursprungsberättelser i examens- och kvalifikationssystem, i ”psykologisk” metod- och teoriframväxt, eller kopplat kunskapsbedömningarnas ursprung till undervisningspraktiker och kunskapstraditioner. För modern tid lyfts som regel

¹⁷ Korp brukar termen kunskapsbedömning på samma övergripande sätt som här, men hon definierar den i relation till den engelska termen *assessment*, vilken kan avse företeelsen i allmänhet; de konkreta instrument som används för att skapa information om det som ska bedömas; själva processen där denna information tolkas och värderas. Tolkningen och värderingen kan sedan användas med olika syften för att säga något om individer, grupper eller system/verksamheter (2003, se s. 72ff).

¹⁸ Se även Lindberg (2005), Nyström (2004), Hellsten (1997, 2000) och Leo och Pettersson (2005) kring bristen på forskning om läxor och läxförhör; Lindh och Lindh-Munther (2005), Hofvendahl (2006a) om forskningsläget kring utvecklingssamtal. Just utvecklingssamtal som bedömningspraktik kommer inte vidare beröras i denna undersökning.

¹⁹ Den forskning som redovisas nedan bygger på sökningar i den amerikanska databasen ERIC och i den svenska forskningsbiblioteksdata-basen Libris; en genomgång av *International Handbook of Curriculum Research* (1992), *International Handbook of Educational Evaluation* och av den mest tongivande internationella tidskriften för forskning om kunskapsbedömning: *Assessment of education – principles, policy and practice*; samt på en läsning av källor som refererats i tidigare svenska bedömningshistoriska utblickar.

de systematiska pedagogiska mätningarna fram i relation till formandet av ett obligatoriskt skolsystem. För senmodern tid lyfts å ena sidan ett behov av ökad statistikproduktion (utvärdering, uppföljning, kvalitetsredovisning) fram och å andra sidan betonas hur kunskapsbedömningar skulle kunna understödja en ny kunskapssyn som mer betonar vad som brukar kallas ”higher order thinking”. I en läsning av tidigare forskning om kunskapsbedömandets historia framträder också skillnaden mellan *att göra* bedömningar i ett pedagogiskt ”formativt” syfte och *att använda* resultatet av kunskapsbedömningar ”summativt”, för meritering, urval och utvärdering. Dessa olika syften med kunskapsbedömningar kommer i de senare resultatanalyserna också att åtskiljas som pedagogiska respektive administrativa bedömningspraktiker. Historiskt sett må de sedan mycket väl kunna sammanfalla i en och samma handling.²⁰ En annan central distinktion i litteraturen går mellan den pedagogiska verksamhetens interna bedömningar och externa bedömningar genomförda av aktörer utanför själva undervisningen, t.ex. psykologer och psykometriker.²¹

Från Zhou-dynastin i Kina till tidigmodern tid i Europa

Med fokus på ursprunget brukar det hävdas att de tidigaste formerna för meritokratiska examinationer uppstod i Kina för 2 000–3 000 år sedan.²² Philip

²⁰ Inom bedömningsterminologi är formativa bedömningar sådana som syftar till att ge elever och lärare underlag för fortsatt undervisning och lärande, medan summativa bedömningar sammanfattar utfallet av undervisningen, t.ex. i administrativa syften. Det går inte vattentäta skott mellan vare sig metoderna för de olika bedömningarna eller syftena med dem. Ett summativt betyg kan ju tänkas användas för att främja lärandet (se t.ex. Rowntree 1980). Maddalena Taras (2005) menar att all formativ bedömning vid något steg förutsätter en summativ bedömning, dvs. att det på något sätt blir tydligt för de bedömda hur någon bedömer att den tillägnat sig undervisningens innehåll. Däremot behöver summativa bedömningar inte leda till formativa processer utan kan helt enkelt utgöra ett slutomdöme. Inom bedömningsforskning kan en rad meningsskiljaktigheter spåras till om och i så fall hur summativa bedömningar ska meddelas eleverna för att på bästa sätt understödja den formativa processen. På senare år har termen formativa bedömningar börjat bytas ut mot *Assessment for learning* (Black m. fl. 2003).

²¹ I *International Handbook of Educational Evaluation* finns t.ex. en uppdelning av artiklar om *Classroom Assessment* och *External Assessment*. Kellaghan och Madaus listar flera väsentliga skillnader. Externa kunskapsbedömningar är till skillnad från klassrumsbedömningar initierade och kontrollerade av någon utanför skolan. Externa bedömningar är vanligen administrerade av regeringen och dess skolmyndigheter. De är konstruerade i förhållande till en läroplan. De baseras ofta på ett test som flera studenter gör samtidigt utan tillgång till läroböcker och under en bestämd tid. Externa examinationer och tester fyller flera olika syften men primärt är att ge ett underlag för ett examensbevis och till offentlig statistik (2003:577–579). Mari Pearlman och Richard Tannenbaum (2003) menar dock att lärares egna interna bedömningar allt mer kommit att användas också externt. De har mer och mer kommit att bli ett underlag för extern kontroll.

²² Dateringarna skiljer sig här åt mellan olika forskare. DuBois (1970:3) nämner att detta examensväsen uppstod 2 200 år f. Kr., Eckstein och Noah (1993:2) menar att det uppstod cirka 200 år f. Kr. under Han-dynastin men då har de bara sett till skriftliga examinationer,

H. DuBois (1970:3–5) har ett par förklaringar, vilka saknas hos flera andra ”bedömningshistoriker”, till varför kunskapsbedömningar skulle ha sitt ursprung just där och då. DuBois lyfter fram att det i Kina saknades en naturlig härskande klass vilket skiljde Kina från de europeiska kulturerna, och att ”regera” som ämbetsman under kejsaren blev något man var tvungen att kvalificera sig för genom examination. I det tidiga Kina fanns heller inget särskilt utbildnings-system för ”ämbetsmannakonst” utan examinationen skedde utifrån hur väl man kunde utföra mer allmänna färdigheter som musik, skrivkonst, recitera poesi, rida häst etc. Det fanns alltså ingen utbildning som i sig kunde fungera särskiljande utan det var just examinationen som valde ut och värderade från ”livets konster”. DuBois hävdar att den kinesiska principen att meritera sig för högre tjänster genom examination senare ska ha förespråkats av bland andra François Voltaire (1694–1778) i debatter som föregick den franska revolutionen.²³ Eckstein och Noah (1993:3), menar att examinationen som princip för urval till högre tjänster kan ha spridits från Kina genom den jesuitiska missionären Matteo Ricci i början av 1600-talet som skrev om detta i sina reserapporter. Jesuiterna ska dock redan innan dess ha förespråkats individuell tävling i undervisningen.

I det antika Grekland och i romerska riket ska det inte ha funnits något formaliserat examensväsende (DuBois 1970:8). Teresa Morgan (2001) skriver att forskare i de texter som finns om utbildning i romerska riket slagits av frånvaron av institutionaliserade kunskapskontroller. Exempelvis kontrollerades inte hemläsning utan hållningen var att det ändå på sikt skulle visa sig om lärjungarna skött sina studier (s. 15). Morgan kopplar dock frånvaron av examinationer framför allt till två andra principer, föräldrarnas och släktens kontroll av lärandet – inte minst för att kontrollera den lärare de betalat för att undervisa barnen – samt de institutionaliserade tävlingarna i både fysiska och litterära konster (s. 16ff). Morgan håller det för rimligt att vissa av dessa idéer spreds till den kristna undervisningen, såväl till den protestantiska som den katolska, inte minst genom kyrkofadern Augustinus (354–430) som utbildats i retorik och filosofi i Rom. Morgan menar att Augustinus katekesundervisning enligt logiken textläsning med efterföljande frågor om hur innehållet uppfattats har stora likheter med den romerska retorikundervisningen (s. 22f).

och de kinesiska forskarna Han Min och Yang Xiuwen (2001:5) menar att reguljära examinationer kan spåras åtminstone till Zhou-dynastin 1027–771 f. Kr.

²³ En examination till grund för statstjänster blev också införd i Frankrike 1791, skriver DuBois, men togs bort när Napoleon kom till makten (1970:5). Se även Bourdieu och Passeron (1970/1990:145–148) för en diskussion om skillnaden mellan examinationernas funktion i Frankrike respektive i Kina. Kellaghan och Madaus (2003:580) menar att statstjänstemannaexamina infördes i Europa första gången i Preussen 1748, och att den därifrån importerades till Frankrike först 1793.

Schrag menar att den retoriska traditionen uppstod i Athen runt Isocrates (436–338 f. Kr.)²⁴ och kom att plockas upp av renässanshumanister som t.ex. Erasmus Rotterdamus (1469–1536). Dessa tolkade den som att den sanna kunskapen fanns i texten och läroplaner som bygger på den retoriska traditionen kom att organiseras runt texter och författare (1992:272). Schrag ställer den retoriska traditionen mot den filosofiska traditionen med rötter i bl.a. Platons akademi för filosofiska studier, grundad runt 380 f. Kr. där modellen för lärande och kunskapsproduktion var hypotesprövning. Genom hypotesprövningen skulle man åstadkomma en reflektion över ett antagandes konsekvenser. Kunskap sågs som reflekterandet över människans tro och erfarenhet (s. 270). Det bästa sättet att åstadkomma dessa reflektioner ansågs vara att pröva hypoteser i muntliga disputationer. En praktik Schrag menar kom att institutionaliseras som den muntliga examinationen. Läroplaner som byggd på den filosofiska traditionen organiserades runt frågor och problemställningar. Skillnaden mellan de två läroplans-traditionerna kan också beskrivas, vilket kommer diskuteras utförligare i kapitel 5, som skillnaden mellan att tala för att nå sanningen i den filosofiska traditionen till att läsa texter och lära sig sanningen i den retoriska. Språk, framför allt latin och grekiska, och grammatik blir viktiga kunskaper i den retoriska traditionen; att memorera, repetera och förhöra var viktiga ”didaktiska” redskap.

Tidigare forskning pekar således på hur antika romerska eller grekiska undervisningstraditioner och kunskapsunderstödjande bedömningsförfaranden hämtades upp av katedralskolor eller klosterekolor runt 1500-talet, eller att examenssystem spreds från Fjärran Östern via missionerande jesuiter. Ett meriterande system fanns dock redan i Europa under medeltiden, genom mästare–lärlings-systemet och skråväsendet (Madaus & O’Dwyer 1999:690). Runt 1200-talet lär det också ha förekommit godkänt/underkänt betyg vid de teologiska utbildningarna vid universiteten i Paris och Bologna (s. 691). Ett betyg som kanske framför allt ska ses som rätten till att börja undervisa egna lärjungar, dvs. ett slags lärarexamen (jfr DuBois 1970:8). Vid denna tid institutionaliserades också disputationer som offentliga systematiska debatter (dialektik) vid de franska universiteten (Durkheim 1938/1977:142). Disputationerna som då inte var kopplade till doktorsexamen, sågs som den bästa metoden att vinna kunskaper där strikta bevis inte var möjliga (s. 147). Nästa innovation, enligt litteraturen, ska ha kommit runt 1440-talet då man i Italien gav läraren provision på antalet studenter som klarade examinationen, ”payment by results” (Madaus & O’Dwyer 1999:692). Ungefär vid denna tidpunkt sägs också de första ”begåvningsstesterna” ha uppkommit, framför allt i syfte att urskilja galenskap och kriminell läggning. Den engelska lagstiftaren Fitzherbert (1470–1538) lär ha hävdad att dåren kunde

²⁴ Isocrates var författare och retoriklärare. Hans klara röst lär ha hindrat honom från att bli en offentlig talare och han fick därmed söka uttrycka sina politiska och filosofiska ståndpunkter i texter (Nationalencyklopedin).

identifieras utifrån sin förmåga att räkna 20 pence, säga sin ålder och känna igen sin far och mor (Linden & Linden 1968:1). Den första att föreslå en form av formella begåvnings tester för utbildningssammanhang anses ha varit den spanske läkaren Juan Huarte (1530–1589). Hans verk, som inspirerades av antikens filosofi och medicin, *Examen de ingenios para les ciencias* från 1575 trycktes om fler gånger och översattes till flera språk.²⁵

Första exemplet på ranking av studenterna lär ha uppträtt runt 1750 vid Cambridge universitet och i naturvetenskapliga ämnen (se appendix C för ett svenskt exempel). Denna ranking var till en början helt kvalitativ, att man benämndes si och så lämplig, men blev så småningom kvantitativ och baserad på antalet ”rätt” och ”fel” svar under examinationen runt år 1790. Christopher Stray (2001) som särskilt studerat övergången från muntlig till skriftlig examen i en jämförelse mellan universiteten i Cambridge och Oxford, menar att Cambridge långt före Oxford införde betygslistor enligt en algebraisk modell. Vid Oxford, som hade de klassiska språken som specialitet, sattes betyg med grekiska bokstäver. Stray menar att universitetens huvudinriktning skapade olika bedömningskulturer, som vid Oxford handlade om att tas upp i en moralisk gemenskap varför det också fanns ett motstånd mot rangordnande graderingar, medan man vid Cambridge såg det som ärofyllt att hamna överst på listan.

Den kulturella skillnaden mellan hur betyg och examensbevis utfärdades vid universiteten i Cambridge och Oxford märks också i deras inställning till muntliga och skriftliga examinationer under perioden 1700–1900, där Stray visar att Cambridge forcerade en utveckling mot skriftliga examinationer, medan Oxford följde en mer naturlig övergång till skriftliga examinationer relaterad till ett stigande antal studenter, några decennier in på 1800-talet (s. 47–48). Detta är dock inte de första exemplen på skriftliga examinationer, utan de lär ha förekommit redan under Han-dynastin (206 f. Kr.–220 e. Kr.) i Kina (Min & Xiuwen 2001:5).²⁶ Den skriftliga bedömningen lär också ha använts systematiskt inom Jesuitorden i alla fall sedan slutet av 1500-talet (DuBois 1970:89), men det var på 1800-talet som den fick sitt breda genomslag i Europa och i USA. Skriftliga examinationer motiverades med att många kunde examineras samtidigt, under kortare tid och under liknande förhållanden (Madaus & O’Dwyer 1999:692) men/och förstärkte samtidigt den epistemologiska föreställningen om att det fanns ett rätt och ett fel svar, en faktisk kunskap – ett facit (Hoskin 1979:144). Keith Hoskin menar att övergången till skriftliga examinationer utgör en av de viktigaste förändringarna i utbildningens historia (1979:135), en förändring som

²⁵ Linden och Linden (1968:2) skriver att första upplagan trycktes i 1 500 exemplar och att den totalt sett trycktes 27 gånger på spanska, 24 på franska, sju på italienska, fem på engelska, tre på latin samt utkom på tyska och holländska. Se vidare kapitel 4 nedan.

²⁶ Förmågan att framställa papper som utvecklades långt tidigare i Kina än i Europa kan säkert vara en delförklaring till att skriftliga examinationer uppstod jämförelsevis sent i Europa (jfr Madaus & O’Dwyer 1999:692).

ur ett läroplanshistoriskt perspektiv bl.a. innebar vad man kan kalla den kreativa sanningens död, dvs. slutet på filosofins och retorikens kunskapssyn i skolan (s. 142), och att läroplaner började knytas starkare till det som gick att bedöma (s. 144). Det bör dock betonas att länder som Tyskland och Frankrike i stor utsträckning behållit den muntliga examinationen vid universiteten (se vidare Kehm 2001, Bourdieu & Passeron 1970/1990:kap. 3). Den svenska gymnasieexamen inrymde från dess instiftande 1862 som avgångsexamen i rikets högre elementarläroverk till dess avskaffande 1968 både en muntlig och en skriftlig prövning.²⁷

Normalisering och standardisering i det moderna

Möjligheten att enkelt jämföra ett stort antal individer genom deras prestationer på skriftliga prov, sätter igång en ”mätera”, vilken enligt Madaus och O’Dwyer signalerar inträdet i moderniteten. Om examinationerna tidigare uttalat sig om färdigheter i förhållande till läroplanen kom den frammarscherande psykologins testapparater att börja resa anspråk på att mäta individers intelligens, deras *förutsättningar* att klara av läroplanens mål. Detta fick stort genomslag i skolans värld i början av 1900-talet, kanske framför allt i USA och England, men också i Sverige. Madaus och Kellaghan pekar på ett par faktorer som kan ha bidragit till intelligensmätandets ”popularitet”. Under 1800-talet uppstod massutbildningen och i början av 1900-talet stod lärarna inför en mer heterogen grupp elever än någonsin tidigare. Att förlägga problemen med att undervisa alla dessa olika elever på elevernas medfödda förutsättningar blev ett sätt att rädda lärarkårens yrkesheder, samtidigt som intelligenstesten tänktes kunna bidra till en homogener gruppering av eleverna (1992:122f). I Sverige och i andra länder med parallellskolesystem uppstår detta behov förstås med en viss fördröjning.²⁸ Det är även rimligt att tänka sig att folkskolan och läroverken hade olika bedömnings-traditioner.

En förutsättning för nivågruppering är att eleverna görs jämförbara och urskiljbara, och testen i början av 1900-talet kom därför mer och mer att riktas mot att generera differenser mellan individer, s.k. ”normrefererande test”, än att

²⁷ För en utförlig inblick i studentexamens 100-åriga historia se antologin *Studentexamen 100 år* (Sjöstedt, red. 1963). Birger Thorén konstaterar i ett av bidragen till antologin, att studentexamen till stora delar följde samma former under dess 100 första år, men att studenternas lärare successivt fick ökat inflytande över bedömningarna och examens praktiska genomförande, medan de särskilda censorerna från universiteten fick ett minskat inflytande. Dock ledde censorer examen under alla år och hade veto över den undervisande lärarens slutbedömning.

²⁸ Florin och Johansson (1993a, 1993b) beskriver t.ex. hur terminsavgifter och fördröjd inkomst var ett sätt för läroverken att upprätthålla en relativ homogenitet en bra bit in på 1920-talet. Inte minst var läroverken könsmässigt homogena då flickor inte hade tillträde, annat än till samskolorna, förrän 1927. Se vidare om kunskapsbedömningar under övergången från parallellskola till enhetsskola i del 3.

generera kunskap om elevernas kunskap i förhållande till läroplanernas mål (Madaus & O'Dwyer 1999:693).²⁹ Paul Black (2001) pekar på två utvecklingssteg. Det första handlar just om att skilja ut dem som saknade förutsättningar från vanlig undervisning, vilket inte minst var huvudsyftet med Alfred Binets ursprungliga intelligenstest. Binets test togs till USA av Henry H. Goddard och kom i modifierad form få stor betydelse i samband med krigsplacering av rekryter under första världskriget – via det så kallade Army Alpha-testet.³⁰ Ett test som senare vidareutvecklades till ett grupptest av Lewis Terman och Edward Thorndike.³¹ Steg två var att använda denna typ av grupptester för att åstadkomma en standardisering av nationella skolsystem utifrån vad den ”normala” eleven kunde tänkas klara av att lära sig, med start både i USA och runt om i Europa under 1920-talet. Här sker en förskjutning i fokus från att bedöma vad den enskilde eleven *faktiskt* kunde till att studera standarden av hela utbildningssystem via det snabbare och mer kostnadseffektiva flervalsfrågetestet, ”multiple choice”. De första skriftliga examinationerna hade varit av essä-karaktär, en provform som nu började försvinna (Madaus & O'Dwyer 1999:693). Everett Lindquists uppfinnande av den optiska skannern 1955 kan också antas ha påskyndat utveckling av flervalsfrågetestet. Utbildningspolitiskt sett minskar vid den här tiden också intresset för lärarnas interna bedömningar till förmån för den psykologiska expertisens externa tester, då dessa även ansågs kunna ge information om lärarnas effektivitet i undervisningen (Black 2001:70–73). Det är också vid mitten av 1900-talet som kunskapsbedömningar på individnivå mer systematiskt börjar användas för att värdera hela utbildningssystem. En av de tidigaste nationella utvärderingarna genomfördes i England 1948 i syfte att se vad som hänt med landets läsningsstandard under andra världskriget (Kellaghan 2003). Nationella utvärderingar tog fart i USA från och med början av 1960-talet (t.ex. Koretz 2002, Webster, Almaguer & Orsak 2003). Ungefär samtidigt intensifieras arbetet med nationell utvärdering i Sverige, vilket jag återkommer till i del 4. I mitten av 1960-talet genomfördes också de första internationella utvärderingsstudierna med syfte att jämföra olika länders utbildningsstandard (t.ex. Plomp, Howie & McGaw 2003).

Kritik och omorientering i det senmoderna

Under flera decennier efter andra världskriget kom det standardiserade flervalsfrågetestet helt att dominera det amerikanska bedömningstänkandet (Madaus & O'Dwyer 1999:693f). Det användes till utvärdering av eleverna i klassrummet

²⁹ För en utförlig beskrivning av det psykologiska mätandets pionjärer se t.ex. Linden och Linden (1968), DuBois (1970), Edwards (1971) och Gould (1983). Några av pionjärerna diskuteras också vidare i del 3.

³⁰ I Sverige introducerade Gustaf Jaederholm Binets test i boken *Intelligensmätningarnas teori och praxis* 1914.

³¹ Se vidare del 3.

och vid utvärderingar av lärares insatser och av läroplaner. Torsten Lindblad med flera (1991, s.75f och 103f) skriver att utvecklingen var ungefär densamma i Sverige under 1960- och 70-talen, fast utifrån perspektivet att det fanns en miss- tro mot det som inte gick att mäta objektivt. Att till exempel låta uppsatser ingå i standardproven ansågs vanskligt, då bedömningen av dem inte kunde bli annat än subjektiv. Under 1980-talet börjar emellertid kritiken mot dessa provformer att växa, samtidigt som de fick allt större utbildningspolitisk betydelse. Kritikerna – förespråkare för en mer ”postmodern” bedömningssyn – kan sägas ha haft, och har fortfarande, tre typer av huvudargument. När bedömningar, för det första, får större betydelse för både individen och utbildningssystemet ökar kraven på att man mäter väsentliga kunskaper och inte t.ex. bara lättmätta faktakunskaper. För det andra menar man att en ny kunskapssyn växt fram där så kallade ”higher order thinking skills”, t.ex. kritiskt tänkande, värderas högt.³² Bedömningar av kunskap bör inte bara *spegla* dessa färdigheter utan de ska också kunna *främja* dem. För det tredje uppfattas externa bedömningar både stå i vägen för lärares bedömningskompetens och för deras frihet att utforma undervisningen (jfr Taylor 1994, Broadfoot 1996, Black & Wiliam 1998, Shepard 2000).³³ Madaus och O’Dwyer pekar på en serie problem med dessa argument, eller denna situation, ur en ren effektivitetssynpunkt. Enkelt uttryckt handlar det om att prov som bättre mäter ”högre” eller mer avancerade kunskaper är tidskrävande, svåra att administrera, problematiska att standardisera och därmed svåra att använda för jämförelser. De anses vidare svåra att applicera på stora grupper individer och därmed inte möjliga att generalisera utifrån samt inte minst avsevärt mer kost- samma (1999:693f, se även Phelps 2003:kap. 1). Det finns också få bevis för att dessa tester skulle vara mer mätsäkra än mer traditionella tester, eller ha färre ”menliga” bieffekter (Mehrens 1998).

Detta kan sägas vara administrativa argument mot en ny typ av bedömningar. Ur ett pedagogiskt praktiskt perspektiv framträder problemet annorlunda; ”det

³² Andra termer är *second order learning*, dvs. lärande om lärande och om kunskaper. Detta ”nya” lärande sägs också syfta till *learning autonomy* eller *student autonomy*, dvs. en själv- lärande elev (se Black m.fl. 2006 för översikt).

³³ I forskningslitteraturen beskrivs detta synsätt ofta som ett nytt paradigm, ett skifte från ”testing culture” till ”assessment culture”. Andra termer som figurerar i litteraturen för detta synsätt på bedömningar är ”authentic assessment”, ”alternative assessment”, ”direct assess- ment”, ”in context assessment” och ”performance assessment” (se t.ex. Dochy 2001, Gipps & Stobart 2003, Korp 2003, Taras 2005). Den bärande uppfattningen är att undervisning och bedömning inte kan skiljas åt. Vidare brukar betonas att lärare och elever tillsammans planerar innehåll, metoder och bedömningsförfarande. I själva bedömningen kan allt från traditionella uppgifter ingå till observationer, intervjuer, problemlösning, essäer, utställ- ningar, portföljer, projektvärdering, självvärdering. I praktiken kan det handla om att få både lärare och elever att anamma ett annat förhållningssätt till bedömningar där t.ex. läraren inte ges rätten att ställa frågor och bedöma svaren utan eleverna ska involveras i både frågandet och bedömandet. Det kan också handla om att eleverna uppmuntras kommentera bedömningarna och uttala sig om sitt lärande (se Black m.fl. 2006, Marchall & Drummond 2006 för konkreta exempel).

nya provparadigmet” tycks inte ha slagit igenom i klassrummen. I en undersökning från mitten av 1990-talet visade t.ex. Gunilla Svingby att av femtio lärare som ingick i en intervjustudie, hade de allra flesta tillägnat sig läroplanens kunskapssyn – vilken kan sägas betona ”higher order thinking skills” – men endast ett fåtal av lärarna i studien hade metoder för att utvärdera om barnen uppnått dessa typer av kunskaper (Skolverket 1998). Lärarna använde prov av samma karaktär som de som användes i skolan under 1950-talet. Resultaten på dessa prov låg sedan i stor utsträckning till grund för vilka betyg eleverna fick. Det har förvisso gått ett tag sedan Svingbys studie men Lorrie Shepard (2000) hävdar mot bakgrund av liknande och senare resultat att denna typ av ”efter-släpning” är ett internationellt fenomen (se även Black & Wiliam 1998, Black 2001).³⁴ Shepard menar att en vetenskaplig mättradition växte fram för att understödja läroplaner som främst syftade till social mobilitet och social effektivitet under första delen av 1900-talet (vad man kan kalla ”rätt man på rätt plats-läroplaner”). Vid denna tid dominerade också behavioristiska inlärningsteorier, ärftlighetslära och intelligensteorier de pedagogiska diskurserna. Idag dominerar konstruktivistiska teorier om lärande, läroplanerna syftar mer till livslångt lärande och bildning, och bedömningsmetoder har mer och mer börjat utvecklas för att understödja lärandet snarare än bedöma det. Ett nytt ”provparadigm” har vuxit fram. Men detta nya provparadigm är mer ett ideal. I realiteten, menar Shepard, förefaller det vara så att många skolsystem kännetecknas av nya läroplansvisioner, nya ”undervisningsideologier” men ”traditionella” mätmetoder. Det tycks således finnas en tröghet eller överlevnadspotential i det ”traditionella” sättet att *mäta* kunskaper. Bedömningsmetoderna förändras inte i takt med att kunskapssynen förändras.³⁵ Peter Nyström (2004) menar från ett psykometriskt perspektiv att frågan kanske inte handlar så mycket om traditionellt versus nytt, utan om i vilket syfte man bedömer kunskaper. Det är också tydligt att de institutioner som producerat de svenska standardproven eftersträvat att konstruera bedömningsunderlag (prov) i enlighet med den kunskapssyn förhållandevis läroplan angett (jfr Lindblad m.fl. 1991) – däremot kanske inte i första hand för att främja ”higher order thinking skills” genom själva testförfarandet.

Snarare bör nog problemet som både bedömningsforskare och skolförvaltning står inför idag formuleras just i termer av kompatibiliteten mellan kunskapssynen i skolan och kunskapsbedömningens olika syften. En följdproblematik har att göra med kompatibiliteten mellan den pedagogiskt didaktiska användningen av

³⁴ Astrid Birgitte Eggen (2004, 2005) varnar för den typen av generaliseringar, och menar att det åtminstone sett till lärares praktiska arbete, finns flera samtidiga bedömningstraditioner som varierar mellan olika lärares yrkesidentitet, kunskapssyn och elevsyn.

³⁵ Man skulle också kunna säga att den traditionella typen av bedömningar är ganska funktionella, om man bortser från skolans pedagogiska ambitioner. Torrance och Pryor (1995) har t.ex. visat att stora målmängder, många lektioner, många elever ger litet utrymme för att planera mer avancerade bedömningar, än mindre rätta dem. Vid stor stress blir mer komplicerade formativa bedömningar bortprioriterade (Cowie & Bell 1999).

bedömningar och den administrativa användningen av bedömningar. Paul Black fångar detta dilemma på följande sätt:

Testing can only help [to raise standards] if ways can be found to resolve the tension between the demands of accountability testing and the requirements for tests to be valid in reflecting and reinforcing good pedagogy. It seems most unlikely that external tests which are short and affordable could ever be valid in this way and whilst teachers' summative assessments might do better, the use of these raises severe problems of trust and comparability (Black 2001:73).

Jag gör som sagt inga anspråk på att kunna bidra med lösningar till den här typen av bedömningsdilemman knutna till olika syften och användningar, däremot på att ge några historiska perspektiv från en svensk horisont. Mycket av den tidigare forskning som redovisats ovan reser ett slags generella anspråk, som inte riktigt tar hänsyn till nationella variationer. Icke desto mindre pekar den bedömningshistoriska översikten på några relevanta titthål, som t.ex. skillnader mellan muntliga och skriftliga bedömningar; mellan pedagogiskt formativa och administrativt summativa bedömningar; mellan massbedömningar, en skola för alla och lärares legitimitet; mellan kunskapssyn, människosyn och bedömningstekniker; samt mellan bedömningstekniker och tydliggörande av syftet för bedömningen. I ljuset av att det inte finns särskilt mycket svensk forskning om detta blir det också relevant att försöka förstå, eller åtminstone resonera kring varför forskning *om* kunskapsbedömningar emellanåt blir ett osynligt problemområde i pedagogisk forskning.

Undantaget Foucault är det bara Hoskin bland de ovan nämnda forskarna som har diskuterat kunskapsbedömningar som en form av kunskapsproduktion. I forskning *om* kunskapsbedömning har de få efterföljare (t.ex. Meadmore 1993), däremot är detta perspektiv vanligt inom nyare forskning om diagnoser och social klassificering, vilket jag löpande återkommer till. Sett till att det i tidigare forskning går att identifiera ett dilemma som ytterst kan sägas ha med effekterna av den information eller de kunskaper bedömningar *producerar*, förefaller det ytterst relevant att försöka skapa en förståelse för olika tänkbara historiska villkor för denna produktion. Den historiska periodiseringen tidigmodern, modern och senmodern tid används här som ett sätt att belysa produktionen, spridningen och användandet av vetandet i olika kontexter. Därmed kan de historiska och sociala sammanhangen för vad som i tidigare forskning framställts som traditioner bättre framträda.

Precisering kring historiesyn och periodisering

Vare sig det handlar om kunskapssyn eller kunskapsbedömning finns en tendens i tidigare forskning om kunskapsbedömning till att beskriva traditioner som dött ut och ersatts av nya eller som på ett eller annat sätt "överlevt" och mer eller

mindre återfinns i skolan idag. Ett annat vanligt sätt är att betrakta förändringar inom en tradition utifrån första förekomsten av en ny bedömningsteknik och relatera denna till materiella förändringar i skolan som institution i olika kulturer. Traditioner framstår som socialt orsakade med en socialt orsakad spridning. Om en läroplanshistorisk undersökning ska kunna ha en kritisk potential bör de sociala villkoren för hur en tradition bildas, förändras och sprids framhållas. Däremot bör de sociala villkoren inte övervärderas så till den grad att materiella eller kognitiva skäl till dess upprätthållande helt förbises. Den sociologiska förståelsen av kunskapsbedömningar är ofta att kunskapsbedömningar framför allt tjänar funktionen att reproducera social ordning. Genom att sätta fokus på vetandeproduktion, med den perspektivbredd Kliebard och Linné förespråkar där hänsyn också tas till hur "läroplanskoder" medieras och etableras, borde det gå att nyansera denna bild, och så att säga ge tillbaka kunskapsbedömningarnas historia en pedagogisk dimension. Viss bedömningshistorisk forskning i linje med samtidsforskning om bedömningar visar också på ett värde av att förstå kunskapsbedömningarnas historia i relation till kunskapssyn och lärande. Samtidigt finns en tendens i tidigare forskning om kunskapsbedömningars historia att negligera de vidare historiska och sociala villkoren för bedömningarnas praktik. Betraktat som re/produktion av vetande borde kunskapsbedömningar kunna diskuteras och förstås som något inte bara skoltypiskt utan som ett uttryck för det moderna samhällets "logik". Skolans bedömningstraditioner utvecklas i dialektik med det omgivande samhällets villkor för kunskapsproduktion.

För att ta ett vidare läroplanshistoriskt grepp om kunskapsbedömningar och förstå dem ur ett historiskt perspektiv, behövs andra analytiska verktyg och ett annat sätt att se på historisk periodisering än de som förekommer i den deskriptiva eller "reproduktionssociologiska" historieskrivningen. Inspiration hämtas som nämnts här framför allt från kunskapssociologi och kunskapshistoria både vad gäller analytiska verktyg och synen på historisk periodisering. Den typ av historieskrivning som diskuterats ovan visar på förekomsten och uppfinnandet av nya tekniker eller idéer, men sällan på ett mer systematiskt sätt hur bedömandets tekniker förändras i relation till hur vi från tid till annan vet att vi vet vad andra vet. Det vill säga hur det från tid till annan förefaller möjligt att få kunskaper om relationen mellan barn och deras prestationer i skolan, och hur vi använder dessa kunskaper, eller hur vi reflekterar över dem, eller plötsligt inte anser dem hållbara längre. De författare som tagit ett större grepp om kunskapsbedömandets historia har lagt fokus vid de stora skillnaderna mellan olika tidsperioder, och inte skillnader inom respektive tidsperiod, eller förändringar inom perioden.

Undersökningens periodisering och de analytiska redskap som används för att diskutera mer eller mindre specifika drag inom respektive period preciseras vidare i nästa kapitel. Övergripande kan dock sägas att jag följer en sociologisk historieskrivning där olika karaktärsdrag i kunskapsproduktion är mer tydliga under vissa perioder än i andra, utan att för den skull vara helt periodiskt ex-

klusiva. Perioderna tidigmodern, modern och senmodern tid används som ett övergripande system för att placera källorna i specifika kontexter för kunskapsproduktion, där några specifika villkor dominerar och gör avtryck i texterna från respektive perioder samtidigt som samma slags villkor också kan forma kunskapsproduktionen inom de andra perioderna. Denna typ av periodisering och hur den ska benämnas har diskuterats och kritiserats i hyllmeter av litteratur och syftet med undersökningen är inte primärt att bidra ytterligare till den diskussionen, utan jag håller mig till vad jag uppfattat vara sociologisk kanon kring dessa perioder. Där sägs ofta en tidigmodern tid representera en strävan att uppfylla traditioner och att bygga kunskaper med hjälp av kända sanningar, omtolkningar eller förtydliganden. En privilegierad klass gjorde privilegierade läsningar av antikens klassiker och lade grunden för det moderna samhällets begrepp och klassifikationssystem. Denna epistemologiska grundhållning har diskuterats utifrån texter från slutet av 1400-talet till mitten av 1700-talet (t.ex. Foucault 1966/2002, Koselleck 1959/1988). Modern tid sägs ha som typiska kännetecken ett ifrågasättande av just kunskaper som bygger (på) tradition. Det moderna präglas av det aktiva sökandet efter nya kunskaper och på förväntningar om framtiden, snarare än återskapandet av det förflutna.³⁶ Zygmunt Bauman har kallat moderniteten: "the kingdom of Reason and rationality" (1989:111). Vetenskaplig kunskap skulle finna objektiva bästa lösningar på samhällets problem. Modernitet skulle också kunna uttryckas som det medvetna skapandet av ett samhälle som skiljer sig från det traditionsbunda samhället med hjälp av institutioner för systematisk kunskapsbildning och omsorgsfullt insamlad information – från säg mitten av 1700-talet till 1970-talet och utropandet av ett postmodernt tillstånd. Ett tillstånd som i fråga om kunskapsproduktion vänder sig mot ett institutionaliserat förnuft manifesterat i regler, rutiner och höga sanningsanspråk. Senmodern kunskapsproduktion yttrar sig t.ex. i erbjudanden om alternativa tolkningar, pluralism, dekonstruktion av anspråk, krav på kommunikation och överläggningar kring "sanningar".³⁷ Eller som i Baumans karakteristik: en ökad medvetenhet om att den moderna perioden var över – att det inte fanns säkra lösningar till varje problem och att de lösningar som prövats behövde ifrågasättas (1989:119).

Perioderna tidigmodern, modern och senmodern tid används med andra ord för att ringa in vissa bestämda karakteristika för vetandeproduktion i olika perioder. Källornas koppling till dessa perioder diskuteras vidare i kapitel 3. Först ska avhandlas vilken typ av kunskapssociologiska villkor som kommer att aktualiseras för respektive period. Jag kommer i kapitel 2 att precisera undersökningens aktiva begrepp så att de får sin tonvikt förlagd till någon eller några av undersökningsperioderna.

³⁶ Se t.ex. Heilbron, Magnusson och Wittrock (1998), Koselleck (2004).

³⁷ Se vidare t.ex. Giddens (1990, 1991/2002).

Kapitel 2. Vetandets historiska reproduktion och vetandeproduktion i det förflutna

Analytiska perspektiv

I det här kapitlet diskuteras undersökningens analytiska grundperspektiv. Dels i syfte att introducera det kunskapssociologiska/historiska perspektivet och de begrepp som används i de empiriska analyserna. Dels är avsikten att förtydliga själva problemområdet genom att jag placerar vetandeproduktion i tre historiska kontexter.

I ljuset av tidigare historisk forskning om kunskapsbedömningar framstår utvecklingen av skolans bedömningar, eller externa verksamheters kunskapsbedömningar, som starkt förknippade med skolans utveckling. Min tes är att skolans bedömningar också följer den vidare kunskapsproduktion som konstituerar det moderna samhällets framväxt och kan beskrivas utifrån de villkor som kunskapssociologisk/historisk forskning använt för att mer generellt beskriva kunskapsproduktion i det tidigmoderna, moderna och senmoderna. Genom att rekonstruera kunskapsbedömningar som vetandeproduktion blir de mindre typiska för skolan som institution men kanske mer typiska för pedagogisk kunskapsutveckling. En kunskapsutveckling som sannolikt inte skiljer sig särskilt mycket från hur vetandet om andra sociala ting utvecklas. Därmed kanske dagens bedömningspraktiker kan diskuteras på ett mindre vanemässigt vis.

Med den begreppsapparat som introducerades genom framför allt Lundgrens läroplansteori riktades fokus mot kunskapsbedömningars historiska re/produktion. En utgångspunkt är att det går att förstå denna vetandeproduktion som något som institutionaliseras både i skolan och som inriktningar inom vetenskap och skolbyråkrati. Institutionen kunskapsbedömningar utvecklas och förändras genom historien. Den reproduceras, men följer de historiska och sociala villkor som gäller för att dess produktion ska uppfattas som t.ex. meningsfull eller nödvändig. Att den reproduceras kan alltså innebära att den återskapas oreflekterat över generationer, men också att den reflekteras, kritiseras och omformuleras i ljuset av vad den producerar.

Med utgångspunkt i Lundgrens (1979/1989) läroplansteoretiska analyser går det för kunskapsbedömandets ”läroplanshistoria” att definiera tre övergripande beskrivningsnivåer. För att förstå hur den studerade vetandeproduktionen utvecklas inom och runt skolan blir det relevant att kunna beskriva hur idéer om människan och hennes kunskaper uppstår i skolan och/eller blir relevant för den. En andra beskrivningsnivå handlar om hur pedagogisk vetenskap och praktik, utbildningspolitik samt skolbyråkrati formar villkor för vetandets produktion och spridning. Det vill säga hur vetandet ingår i styrningen av skolan. Den tredje nivån handlar om att kunna beskriva hur vetandet organiserar barnen och undervisningen i skolan. Med andra ord hur vetandet påverkar livet i skolan.

Inom ramen för dessa beskrivningsnivåer blir det relevant att inte blott visa på vilket vetande som producerats. Jag kommer också visa hur det har producerats, i meningen med vilka tekniker själva produktionen går till och hur den får konsekvenser, i meningen hur specifika utsagor och kunskaper sprids eller etableras i text och i skolan.

Även om jag lånat begreppet vetande från Foucault räcker inte hans begreppsapparat och metodologiska anvisning fullt ut för de frågeställningar jag har kring det vetande jag studerat. Foucaults texter ger oss få kunskaper om de sociala villkoren för hur vetande produceras och används.³⁸ Därför har jag funnit det nödvändigt att använda en vidgad begreppsapparat för att just kunna diskutera den sociala aktiviteten att producera, sprida/mediera och använda ett vetande.

Läroplansteoretiska hjälpredor: kunskapssociologi och kunskapshistoria

Den teoretiska utmaningen har för det första varit att försöka identifiera begrepp och analysverktyg för att förstå hur kunskapsproduktion, både i systematisk vetenskaplig form och inom den praktiska skolverksamheten, kan ha gått till i en förfluten tid. För det andra har det gällt att hitta begrepp och beskrivningar för hur kunskapsproduktion utvecklats i relation till de västerländska samhällenas moderniseringsprocess och vilken roll utvecklingen av kunskaper har spelat i denna.

Kunskapssociologi benämner här en ganska bred samling forskningsinriktningar som har ett gemensamt intresse för att förstå olika slags kunskapers sociala villkor och sociala konsekvenser. Kunskapshistoria har motsvarande

³⁸ Det är förstas svårt att avgränsa vad som är det sociala här. Det är väl också delvis en poäng hos Foucault men i stort kan man ändå säga att han mer demonstrerar de språkliga mekanismerna bakom ett vetandes hegemoni än de sociala, dvs. hur ett språkligt konstruerat vetande kan få sociala konsekvenser. Arkeologin ”är en systematisk beskrivning av en diskurs som objekt”, skriver Foucault (1969/2002:170). Den befattar sig primärt med diskurshändelser, dvs. hur texter formas enligt regler för hur texter formas. Målet med analysen är att ”återge diskursen dess händelsekaraktär /.../ och upphäva det betecknades makt” (1970/1993:36). Diskursen är en social produkt för Foucault men han avgränsar ofta sina analyser av diskursen eller av dess effekter, till texten och språket/anspråket. Hans metoanvisningar, om man kan kalla dem för det, är till stor del anvisningar för textanalys eller för att identifiera relationer mellan begrepp inom specifika vetanden; vansinnet, läkekonsten, sexualiteten. Texten som händelse är hos Foucault ofta viktigare än händelserna som föregår texten eller som följer av texten – om inte också dessa är texthändelser (se även Jordheim 2003:185–215, Sawyer 2002). I t.ex. Bourdieus kritik av Foucault är detta att idealisera, eller åtminstone övervärdera, idéernas makt. För att förstå ett vetande, menar Bourdieu, måste vi mer än Foucault gjorde uppmärksamma ”möjlighetsrummet”, dvs. det sociala sammanhang där röster får eller inte får komma till tals. Vad som kan sägas beror inte bara på diskursernas logik utan också på vilka personer och institutioner som befolkar ett vetande och vilka relationer de har till varandra (se särskilt Bourdieu 1994/1999:49–67). I sammanhanget är det emellertid nödvändigt att skilja mellan Foucault fram till *Vetandets arkeologi* och de texter han skrev från mitten av 1970-talet, där sociala händelser ges större betydelse i termer av makt. Se vidare kapitel 3.

intresse men för det förflutna.³⁹ Undersökningens inledande frågeställningar förhåller sig till tre övergripande problemställningar inom kunskapssociologi och kunskapshistoria. Något förenklat kan man säga att dessa handlar om: 1) hur kunskap eller synsätt formas/uppstår, 2) hur denna kunskap systematiseras, institutionaliseras (sprids, etableras, disciplineras), reflekteras och omformas eller utvecklas genom kritik (alternativt framstår naturlig och undgår reflektion), 3) hur kunskaper och/eller diskurser formar människors sätt att vara i den sociala världen, och därmed också formar denna värld.⁴⁰

Det finns flera ingångar och perspektiv ur vilka dessa problemställningar analyseras och diskuteras. Utan att vilja klassificera de kunskapssociologiska teoretiker som har kommit att bli användbara i analysarbetet bör ändå vissa skillnader framhållas vilka har att göra med de olika författarnas studieobjekt och analysperspektiv.⁴¹ Michel Foucault och Reinhart Koselleck kan t.ex. sägas representera en semantisk, språklig inriktning, och tillsammans med Fritz Ringer och Peter Burke kan de också sägas ha ett mer uttalat kunskapshistoriskt perspektiv än de andra. Pierre Bourdieu har både en antropologisk riktning och en vetenskapssociologisk riktning i de texter jag använt. Till vetenskapssociologin hör också Ludwick Fleck och Bruno Latour. Fleck kallas ibland även vetenskapshistoriker. Peter Berger och Thomas Luckmann har en mer kulturell eller vardagsetnografisk riktning. Vetenskapsteoretikern/filosofen Ian Hacking har använts för sina arbeten kring social kategorisering. Gemensamt för dessa forskare är att kunskap konstrueras i sociala relationer och att den därför är färgad av dessa relationer.⁴² För flera av dem, vilket kanske är särskilt tydligt för

³⁹ Kunskapshistoria finns inte som disciplin på samma sätt som kunskapssociologi. Bland de författare som använts, och som skriver *history of knowledge*, finns både historiskt orienterade sociologer och sociologiskt orienterade historiker. Generellt sett finns här jämfört med idéhistoria ett mindre intresse för själva idéerna och definitivt ett mindre intresse för ”stora tänkare”.

⁴⁰ Kunskapssociologi och kunskapshistoria kan sägas dela intresse för den här typen av frågeställningar med dem som brukar benämna sig som diskursanalytiker. Jag har också inspirerats framför allt av Norman Faircloughs kritiska diskursanalys (se särskilt kapitel 3 nedan), men finner att kunskapssociologi och kunskapshistoria kan bidra med mer precisa begrepp och modeller i relation till de övergripande frågeställningarna där fokus mer ligger på själva produktionen av kunskap än på kunskapens meningsbärande innehåll.

⁴¹ Efter en första sökning efter begrepp och modeller i sammanställningar över kunskapssociologin, som t.ex. Brante (1980), Pickering (1992) har läsningen fördjupats av författare som antingen hanterat liknande studieobjekt, eller liknande frågeställningar. Det är framför allt syftet att bättre kunna uttrycka undersökningens empiriska analyser och problem som ligger bakom den kunskapssociologiska fördjupningen, snarare än ett försök till teoriutveckling inom detta forskningsområde. Om det senare varit fallet hade det kanske varit rimligare att utgå från några få författarskap, än som nu från flera olika bekantskaper. Det finns inbördes konflikter mellan en del av de teoretiker jag lyfter fram, t.ex. mellan Bourdieu och Latour. Dessa kommer att påvisas när det är av relevans för undersökningen, men jag har ingen ambition att lösa upp programmatiska konflikter.

⁴² Inom kunskapssociologin går det, för att göra en mer konventionell klassificering, att urskilja en tysk respektive en fransk orientering som går tillbaka till Marx och Weber respektive

Bourdieu (se framför allt 1973/1991, 1986, 2004 och Bourdieu & Wacquant 1992), följer av detta synsätt också ett ”program” för hur vetenskapen ska bli medveten om, och tydliggöra sin egen relativa normativitet, sitt bidrag till konstruktionen av samhället.⁴³

Grundsatsen att kunskap är socialt konstruerad ger all kunskap en grad av historisk och social relativitet. I den mån mänskliga handlingar och beteendemönster bygger på kunskaper blir det, om vi vill förstå människans sociala väsen, därför viktigt att förstå hennes kunskapers relativitet och vad de gör med henne.⁴⁴ Jag kommer att utveckla de begrepp och modeller som är aktiva i undersökningen i samband med respektive analys och går därför här enbart igenom kunskapsociologins övergripande problemställningar så som dessa bidrar till att tydliggöra undersökningens problemområden och frågeställningar. Med utgångspunkt i Bergers och Luckmanns (1966/1998) kunskapsociologi lägger jag grundkonstruktionen för det vetande undersökningen handlar om, där vetandeproduktionen ges ett subjektivt ursprung, antas få objektiva återverkningar och betraktas som (trög)föränderlig. Berger och Luckmann använder inte själva begreppet vetande och omsatte heller inte sin ”programförklaring” i empiriska studier⁴⁵ varför andra begrepp och teoretiska perspektiv är mer aktiva i analyserna. Efter en kort diskussion om hur specifika vetanden kan tänkas uppstå och institutionaliseras, introducerar jag sedan analysverktygen i förhållande till undersökningens tre historiska kontexter. Med andra ord diskuteras först en ram för historisk reproduktion och därefter följer tre avsnitt om vetandeproduktion i det förflutna.

Durkheim. Dessa orienteringar skiljs ofta från vetenskapsociologin som företrädesvis har anglosaxiska rötter (dock i en tysk mylla). Kunskapsociologins/vetenskapsociologins historia beskrivs i t.ex. Merton (1942/1973), Berger och Luckmann (1966/1998), Fridjónsdóttir (1983), Burke (2000). Se Broady (1990) kring den franska inriktningen, och Brante (1980), Pickering (1992), Rigné (1995) för övergripande beskrivningar om kunskapsociologins samtida utbredning och förgreningar.

⁴³ Med hänsyn till den speciella status vetenskaplig kunskap förvärvar betonar Bourdieu vikten av att dessa kunskaper är autonoma, eller åtminstone särskilt reflekterade såväl socialt som historiskt i förhållande till etablerade trossystem. Ett sätt att ge vetenskapliga kunskaper denna specifika kvalitet, är att bryta med vardagstänkandet, t.ex. genom att använda statistiska modeller (Bourdieu 1973/1991, Broady 1990). Ett annat sätt är med historiska och etnografiska jämförelser (Bourdieu 1998/2004). I grunden vilar ett värnande om två världar, vilket Bourdieu uttryckt på ett tydliggörande sätt: ”Att ’objektivt’ förstå den värld man lever i utan att förstå logiken i denna förståelse samt vad som skiljer denna logik från den praktiska förståelsen innebär att inte tillåta sig att förstå det som gör världen möjlig att leva i – det vill säga just vagheten i den praktiska förståelsen” (1984/1996:51).

⁴⁴ Här varierar förklaringarna och perspektiven i litteraturen beroende på om man till exempel studerar vanor och traditioner hos kabyllerna i Algeriet (Bourdieu 1977/2002), eller naturvetenskapens anspråk på objektiva fakta (Fleck 1935/1997) eller utifrån etnografiska studier av laboratorieforskning (Latour, t.ex. 1987).

⁴⁵ Jämför härvid Burke (2000:6).

Vetandets subjektiva grund

Berger och Luckmanns text har några år på nacken men till skillnad från mycket av den senare kunskapsociologin, som framför allt fokuserar på den vetenskapliga kunskapen, ligger deras mer samhällsliga perspektiv nära undersökningens utgångspunkter där vetenskaplig kunskap bara är ett tänkbart bidrag till ett vetande. Kunskapsociologi handlar inte om huruvida kunskaper är giltiga eller ej, utan mer om vad människor kommer att betrakta som kunskaper, hur dessa överförs, används, upprätthålls och utvecklas. Härmed skiljer sig kunskapsociologi från den filosofiska epistemologin.⁴⁶

Berger och Luckmann utgår i sin bok från frågan: Hur kan det ske att mänsklig aktivitet (*Handeln*) frambringa en värld av ting (*chosés*)? Uttryckt på ett annat sätt vill de försöka förstå hur subjektiva betydelser blir objektiva fakticiteter som sedan kan återverka på handlandet (1966/1998:28). Omvandlat till undersökningens studieobjekt skulle den kunskapsociologiska grundfrågan vara: hur kommer det sig att aktiviteter i skolans värld kan uttryckas i utsagor om barns kunskaper som används i förmanandet av skolan och samhället?

För att bara kortfattat presentera tankefiguren för deras svar, kan man tänka sig ett stiliserat historiskt förlopp som börjar med att människor i social interaktion med varandra typifierar varandras beteenden, dvs. ger dem en viss innebörd. Denna innebörd kan uttryckas med tecken och symboler (representationer), människan benämner sitt handlande. Hon kan exempelvis börja identifiera vissa elever som ”underkända” andra som ”godkända”, hon kan prata om mänsklig aktivitet utanför själva aktiviteten. Varje typifiering kan därför sägas vara en begynnande anonymitet (s. 44). Varje teckensystem kännetecknas av att typifieringarna kan lösgöras ur sitt sammanhang (s. 50). Vissa teckensystem utvecklas till hela språk, semantiska fält eller betydelsezoner (avgränsade sociala världar, t.ex. fackspråk), som *objektiverar* vardagslivet i den meningen att det nu finns *tillgängligt* ”utöver den livslängd som uttryck för subjektiva avsikter ’här och nu’ har” (s. 50). Olika aktiviteter har olika språk inom vilka både biografiska och historiska erfarenheter kan objektiveras, bevaras och samlas (s. 55). Språket, eller de semantiska fälten, blir på så sätt också ett minne av och för den vardagliga interaktionen. Genom denna språkliga ackumulering bildas ett socialt kunskapsförråd, som kan överföras mellan generationer och som den enskilda individen kan utnyttja i vardagslivet, alternativt glöms det bort. Detta kunskapsförråd, denna samling objektiveringar av tidigare erfarenheter, blir det sunda förnuft, ”common-sense” vi delar med andra; ett slags pragmatisk kokbokskunskap (jfr

⁴⁶ Det går att läsa Berger och Luckmanns bok på flera olika sätt, men jag har läst den med tolkningen att fokus ligger på den *sociala* konstruktionen av verkligheten – därmed inte sagt att verkligheten enbart är socialt konstruerad. De kunskaper som etableras som verklighet kan ha en grund i materiella förhållanden och kan få materiella förhållanden som konsekvens.

s. 56ff). Men, och det är det som jag ser som själva huvudpoängen, det är ett förnuft som har sin grund i någons specifika erfarenheter formade under speciella historiska omständigheter. Därmed inte sagt att detta förnuft är helt godtyckligt, men en alternativ objektivitet kan teoretiskt sett alltid formas i varje nu. Den historiska blicken kan upplysa oss om, kanske inte alltid hur dessa alternativ skulle ha sett ut, men väl hur den etablerade verkligheten etablerades.

Vetandets objektiva återverkningar

Vardagslivet i sig är inte organiserande. Det går inte att bygga en teori om upplevelsen av det sociala livets fakticitet, dess tinglighet, på analyser av hur enskilda individer interagerar med varandra. Objektiveringen är den process genom vilken människan frambringar en värld, hur subjektiva betydelser *externaliseras* ur den vardagliga interaktionen, *face-to-face*, och framstår som möjliga att "ta på". För att förstå hur den subjektiva världen kan bli faktisk, bli till *faktum* utifrån vilka det sociala livet ordnas, behövs begrepp som institution och legitimitet.

Samhällsordningen är, menade Berger och Luckmann, både till sin uppkomst, som resultatet av tidigare mänsklig aktivitet, och i varje ögonblick, i så måtto som mänsklig aktivitet fortsätter att producera den, en mänsklig produkt (1968/1998:68). Utgångspunkten är att all mänsklig aktivitet är utsatt för att bli vane-mässig (*habitualization*), en vanemässighet som för med sig den psykologiska fördelen att antalet alternativ minskar. Det är detta som leder till institutionalisering. En institution uppstår dock först när specifika vanor kan kopplas ihop med specifika aktörer, och först när detta sker i en ömsesidig typifiering, dvs. att detta är en uppfattning som delas av medlemmarna i en specifik social grupp. Skolan som institution, för att knyta an till Lundgren (1983), uppstår då inte bara ur ett behov av att förmedla kunskaper till nästa generation, utan det krävs också en medvetenhet om att det är detta man gör, och att specifika aktörer är involverade med att göra skola. Eller för att ta ett exempel mer nära undersökningens studieobjekt, kunskapsbedömning som institutionaliserad praktik förutsätter att vissa aktörer typifieras som bedömare, andra som bedömningsbara (jfr Hoskin 1979).

Institutioners fakticitet kan bäst förstås historiskt. De aktörer som producerade institutionen kommer alltid att förstå den värld de själva har skapat, men när denna överförs till den nya generationen kommer institutionen att "tättna" och "hårdna", att *internaliseras* som faktum (Berger & Luckmann 1966/1998:75). Kunskapsbedömningar blir något naturligt i skolan. Praktiken att bedöma och producera utsagor om andra institutionaliseras och kan uppfattas som något skolan gör och måste göra. De typifieringar denna institution producerar blir faktiska och kan få faktiska konsekvenser. Till exempel kan andra institutioner förlita sig till dem i ordnandet av arbetsmarknaden. Den socialt producerade

verkligheten kan därför beskrivas som dialektisk. Man kan säga att den socialt producerade kunskapen institutionaliseras eller på andra sätt återverkar på det sociala livet. Men häri ligger också en öppning, den sociala världen är potentiellt sett alltid möjlig att ta till sig eller ta avstånd från. Berger och Luckmann menade dock att det samtidigt finns flera ganska subtila och genomgripande former för hur etablerade institutioner legitimeras. Genom att en institution uppfattas som legitim ökar sannolikheten för att den reproduceras utan att ifrågasättas. Det samma kan tänkas gälla för de kunskaper eller det vetande en institution producerar.

Legitimering och förändring av vetandet

Berger och Luckmann tänkte sig flera olika sätt för hur etablerade institutioner och kunskaper legitimeras. Enkelt uttryckt handlar det om primär socialisation i familjen och samhället, sekundär socialisation via undervisning i skolan (eller andra "sociala apparater"), via utvecklandet av expertinstitutioner som reflekterar över den specifika kunskapen i fråga. Slutligen över alla andra legitimitetsformer vilar det symboliska universum (1968/1998:112–122). Det symboliska universumet legitimerar samhällets sociala ordning och kan förstås som de yttersta tros-system som håller den sociala konstruktionen av samhället stånd mot kaos. Exakt vad ett symboliskt universum består av är lite oklart hos Berger och Luckmann. Jag kommer att utveckla begreppet längre ned, men tydligt är i alla fall att de föreställde sig symboliska universum som övergripande föreställningar, t.ex. mytologier, religioner och naturvetenskap, vilka binder samman hela samhällsordningen; samhällets olika institutioner och kunskaper. Dessa universum understöddes av "universumbevarande begreppsmaskiner" vilka producerade koherenta begreppssystem, som alltså strävade efter att eliminera motsägelser (s. 131). Dessa begreppsliga konstruktioner var, menade Berger och Luckmann, expertens svar på frågan varför. Eftersom de föreställer sig att det ytterst är genom dessa svar som samhällets ordning kan upprätthållas är det ytterst dessa aktörer och deras sociala och historiska villkor kunskapsociologin bör studera, eller rättare sagt, villkoren för deras produktion av kunskap.

Legitimeringen blir med detta perspektiv den process som förklarar att institutioner består och att kunskap består, eller åtminstone att de förändras trögt. Det är legitimeringen som gör historisk kontinuitet möjlig. En sådan modell svarar inte riktigt mot senmoderna erfarenheter. Exempelvis har Jürgen Habermas kritiserat Berger och Luckmann för att de utgår från att alla kommunikativa handlingar är förståelseorienterade, och att det då framstår som om det är legitimeringsprocesserna som framför allt driver de sociala institutionernas utveckling (1987:119–152, särskilt s. 139). Habermas menar att sociala institutioner också påverkas och formas av en mer funktionellt instrumentell logik från systemen ekonomi och politik. Dessa system kan hamna i legitimitetskriser om de inte

uppfyller sin handlingskoordinerande funktion på ett sätt som är acceptabelt. I ett pluralistiskt samhälle ställs större krav på förhandling och dialog kring hur olika institutioner ska samordnas. Legitimitetskrisen är uttryck för och lägger grunden för alternativa synsätt, andra kunskaper. Poängen är att en analys av vetandet i större utsträckning än vad som vore möjligt om man strikt följer Berger och Luckmann, behöver ta hänsyn till de dialogiska processerna bakom såväl institutioner som de kunskaper dessa representerar/producerar. Därmed öppnas för historisk diskontinuitet och förändring. Berger och Luckmanns modell är emellertid fullt tillräcklig för att peka ut en riktning för analyserna av hur vetande uppstår, re/produceras och hur vetande får konsekvenser, samt *att* frågan om legitimitet har betydelse för vetandets utveckling. Deras kunskaps sociologiska modell förstärker också dels det läroplansteoretiska motivet att skärskåda hegemoniska föreställningar, dels vilka typer av beskrivningar, eller beskrivningsnivåer, man kan anlägga om man vill förstå dessa föreställningar som historisk re/produktion.

Med hjälp av Berger och Luckmann skulle det historiskt sett vara fullt möjligt att förstå kunskapsproduktionen om barns olikhet och deras olika skolprestationer som en resa från ett spontant benämmande av skillnader, vilket institutionaliseras som en social praktik att producera skillnader mellan barnen i skolan. Därmed reproduceras olika klassificeringar för att objektiviera barnen och deras kunskaper. Det är sedan rimligt att tänka sig uppkomsten av externa institutioner som antingen har sin grund i skolans klassificeringar eller relaterar sig till dem. Därmed tillförs ett externt perspektiv där produktionen av kunskaper om barn är lösgjord från den primära interaktionen i skolan. Externa objektiveringar kan sedan i sin tur systematiseras utifrån t.ex. vetenskapens villkor, historia och egna teoretiska trossystem. När också dessa kunskaper kommuniceras kan de bli redskap för, de kan legitimera och bevara, alternativt förändra, produktionen av objektiveringar inom den primära interaktionen i skolan.

En sådan riktning för analysen kan dock kvalificeras ytterligare med hjälp av begrepp och modeller som tydliggör de historiska och kunskaps sociologiska *sammanhangen för själva produktionsprocessen*. Jag kommer först att närmare diskutera representationer och objektivering samt kunskapsproduktionens relation till ting och till universum. Fokus ligger här på tidigmodern tid. Därefter beskrivs de tankemodeller jag använder för att diskutera den institutionaliserade kunskapsproduktionens interna och externa villkor i det moderna. Sist beskriver jag de olika perspektiv jag använder för att analysera hur de kunskaper som produceras får sociala konsekvenser och hur dessa kunskaper legitimeras eller kritiserats utifrån de konsekvenser de får. Fokus ligger där på modern och senmodern tid. Även om de följande resonemangen är avstämde mot olika historiska problem är de teoretiska principerna inte nödvändigtvis historiespecifika.

Med fokus på tidigmodern tid – ett vetande formas Representationer och objektivering

När massutbildningen uppstod tillkom också ett behov av (läromedels)texter för skolans innehåll. Dessa texter kom, menade Lundgren (1979/1989), att bygga på pedagogiska traditioner som sträcker sig tillbaka till antiken. När det ”moderna” betygssystemet och andra tekniker för att bedöma människan och hennes kunskaper tillkom fanns det på samma sätt, som tidigare forskning om kunskapsbedömningar visat, ”texter” om människans intellektuella olikhet eller om hur vi vet att hon har kunskaper (jfr kap. 1).

Med tanke på att kunskapsbedömningar tänks spela roll för både synen på människan och kvaliteter i kunnandet, blir det relevant att försöka förstå hur denna institution för representerandet av själslig olikhet uppstår och formas, och legitimeras med hjälp av olika universum och olika ”universumbevarande begreppsmaskiner”. I del 2 studeras i det här avseendet framför allt temperamentsläran. Graden av relativism, eller subjektivism, i det tidiga kunskapsbedömandet kan då tänkas framträda. Därmed inte sagt att det går att dra några paralleller mellan temperamentsläran som begåvningssteori och nutida kunskapsbedömningar, utan den studeras som ett exempel på villkor för hur representationer produceras och reproduceras, vilka i sin tur däremot kan vara mer historiskt allmängiltiga. Temperamentsläran betraktas som en extern referens för kunskapsbedömningar. I del 2 ställs sedan detta externa perspektiv mot texter om interna kunskapsbedömningar i de svenska skolordningarna mellan 1561 och 1724.

För att undvika att göra kunskapshistoria enbart till en historia om makt och subjektiva intressen, eller för att undvika att falla in i en postmodernistisk relativism, samt för att undvika en förlöjligandets eller förnekandets historia, blir det viktigt att försöka förstå hur det var möjligt att tänka t.ex. om hårfärgen som ett *faktiskt* vittnesmål över hjärnans kapacitet.⁴⁷ Visst är det tidiga representerandet av människans själ ofta en ”mörk historia”, som psykometrikern Peter Nyström skriver i sin avhandling (2004:34), men att därmed inte försöka förstå den bidrar inte precis till att nyansera bilden. Även om man accepterar att representationerna av människans olikhet har subjektivt ursprung, kan det vara rimligt att fråga sig i vilken utsträckning de därmed var helt godtyckliga, dvs. helt beroende av sociala spel eller språkliga universum. Det borde gå att göra en mer förutsättningslös läsning av texterna om tidigmoderna representationer och objektiveringar som möjliga uttryck för såväl faktiska iakttagelser som strukturella (språkliga) begränsningar eller sociala intressen. Sedan är det ytterst en empirisk fråga om hur det förhöll sig. De två första perspektiven utvecklas

⁴⁷ Kunskapshistorikern Fritz Ringer (2000:kap. 1) betonar t.ex. att den historiska synen på kunskap inte enbart bör riktas mot sociala relationer mellan olika aktörer, utan att den bör vara öppen för att man genom historien också gjort vissa kognitiva upptäckter.

nedan, medan kunskapskonstruktionens sociala aspekter behandlas i nästa avsnitt.

Relationen subjektet och objektet i representationsakten

”Naturvetenskapssociologen” Bruno Latour försöker balansera mellan total relativism och naiv realism/essentialism och även om han inte är historiskt orienterad kan hans perspektiv användas i en historisk läsning – som en uppmuntran till en läsriktning som mer försöker förstå än förklara och dödförklara kunskapsproduktionen i det förflutna.⁴⁸ I ett par senare texter har Latour alltmer börjat rikta sin vetenskapskritiska blick mot samhällsvetenskapen (1993, 2000). Utifrån sitt dubbla perspektiv på vetenskap, som en sociolog som studerar naturvetenskap, problematiserar han varför *Science and technology studies* (STS) i så liten utsträckning framstår som relevant för samhälls- och socialvetenskaperna. I artikeln ”When things strike back” (2000) diskuterar Latour ett par tänkbara skäl till att den kunskapsutveckling som skett inom STS-fältet inte nått ut, vilket samtidigt utgör en reflektion över gränserna mellan samhällsvetenskap och naturvetenskap och teknik.

Dilemmat är att STS diskuterar ett objekt som varken är naturligt eller socialt, utan båda delarna samtidigt. Denna typ av objekt finns inte inom den sociologi som vill återföra allt till sociala förklaringar, menar Latour, varför STS:s resultat lätt blir skrämmande; de rör sig i gränslandet mellan människa och natur. Något förenklat kan Latour sägas sätta fingret på att (även natur)vetenskapen konstruerar sina objekt, och en symbolisk verklighet, och/men att denna konstruktion inte är godtycklig.⁴⁹

Med en grov klassificering av samhällsvetenskaplig forskning (framför allt sociologisk sådan) i två läger ser Latour att den kunskap(ssyn) som genererats inom STS kan utgöra ett hot mot båda dessa grupperingar. För det första finns det en tradition inom samhällsvetenskapen som gjort allt för att efterlikna natur-

⁴⁸ Latour har en historia som relativist och är kanske inte den mest namnkunniga teoretikern för detta medelvägsperspektiv. Hade undersökningen legat i en strikt kunskapssociologisk tradition snarare än i en läroplansteoretisk tradition borde kanske detta perspektiv ha representerats av ”kritisk realism” (se Archer m.fl. 1998 för översikt). Här är det dock inte perspektivets teoretiska fundament som ska problematiseras utan det är kunskapsbedömningar som problematiseras utifrån ett perspektiv som på förhand varken avfärdar möjligheten att utveckla valida kunskaper om barnet eller möjligheten att dessa kunskaper främst är diskursiva konstruktioner som säger mer om sin tid och den praktik som producerat dem än vad de säger om barnet.

⁴⁹ Tidigare texter av Latour skjuter gärna in sig på den rent diskursiva konstruktionen av fakta, där något kommer att framstå som fakta när ett uttalande döljer eller utelämnar alla spår av ägande, konstruktion, tid och kontext (t.ex. Latour 1987:22–26), eller som han uttrycker det i en text tillsammans med Steve Woolgar (1979/1986): ”The result of the *construction* of a fact is that it appears unconstructed by anyone”. Något bara är. I ”When things strike back” verkar Latour i större utsträckning skilja den vetenskapliga (metodologiska) konstruktionen från den diskursiva.

vetenskapen och som för enkelhetens skull kan kallas positivist eller realist. Dessa skulle enligt Latour känna sig hotade om naturvetenskapen relativiseras. Den andra gruppen, hermeneutiker och relativister, ser gärna att naturvetenskapen relativiseras, men ser inte att STS lyckats med detta. Det tycks för det första, menar Latour, ligga i den samhällsvetenskapliga forskningens föreställningar att sociala förklaringar handlar om att byta ut något tillsynes verkligt och ofrånkomligt mot ett substituerande begrepp. Religiositet kan t.ex. förstås som strävan efter mening och sammanhang. Med denna grundsyn skulle sociologisk forskning om laboratorieforskning handla om att byta ut t.ex. kvarkar mot ”något som fyller en social funktion”:

[F]or many sociologists, to provide a social explanation of something means to destroy this object, to debunk the false beliefs that ordinary people entertain about them, and then to replace the idols by a true object of science; or to show that such a replacement is impossible since a certain degree of a not so naive *illusio*, of false consciousness, is necessary for the social order to work (Latour 2000:110).

Latour menar att vetenskapsociologi som den bedrivs inom STS aldrig syftade till att ”förklara” naturvetenskapen, utan till att försöka förstå den på dess egna villkor: Hur blir laboratoriekunskap till? Just genom att inte kunna förklara naturvetenskapen vann man nya insikter om relationen mellan forskaren och studieobjektet. Här ligger det andra problemet. Samhällsvetenskapens föreställningar om objektivitet och objekt – och här generaliserar Latour grovt på flera olika nivåer – utgår från tidiga naturvetenskapliga uppfattningar om objektens exakta mätbarhet. Genom att studera laboratorieverksamheten verbaliserar STS denna mätbarhet snarare i termer av hur något görs mätbart. Latours poäng är att objekt, ”things”, görs relevanta för språket. Denna process är inte enkel, objekten ”protesterar” hela tiden mot hur det talas om dem.⁵⁰ Detta är den stora skillnaden mellan laboratorieforskning där objekten ”tvingar” forskaren att tala om dem på nya sätt och samhällsvetenskapen där objekten tenderar att anpassa sig efter hur forskaren talar om dem, något jag återkommer till. Samhällsvetaren söker ofta, menar Latour, efter ett konfliktfritt förhållande till sitt objekt utifrån en felaktig föreställning om hur naturvetaren förhåller sig till sitt. En viktig kunskap STS skulle kunna bidra med är att uppmuntra den samhällsvetenskapliga forskaren att låta sina objekt leva ut sin ”bångstyrighet”. Forskarna i laboratoriet behandlar inte sina objekt enbart som objekt – ”things are unfairly accused of being just ’things’” (sid. 117). Detta är förstås hotfullt mot dem som ser vetenskaplig objektivitet som procedurlikhet, samtidigt blir det hotfullt för dem som vill se vetenskaplig kunskap som godtyckligt konstruerad. Objektet tvingar ju, enligt Latour,

⁵⁰ Med en ordlek skriver Latour: ”Objectivity does not refer to a special quality of the mind, an inner state of justice and fairness, but to the presence of objects which have been rendered ’able’ ... to *object* to what is told about them” (sid. 115).

forskaren till vissa slutsatser. Det går till slut att hitta ett precist språk för att beskriva vad det är frågan om.

Denna grundsyn kan i större utsträckning än Berger och Luckmanns kunskaps sociologi sägas ta hänsyn till tingets betydelse för hur det kommer att representeras och objektiveras. I en historisk analys kan det handla om att försöka förstå vad som fanns i de förmoderna skriftställarnas blickfång, vilken värld de tittade ut över. Latours perspektiv kan bidra med att rikta den historiska analysen mot vad som var möjligt att se vid olika tidpunkter utifrån olika positioner. Eftersom fokus här är just på vad man kunde se hos människan, blir det också relevant att försöka förstå i vilken utsträckning blickfånget var riktat mot människor som var tillåtna att obstruera mot hur de benämndes. Denna medelväg undkommer dock inte det kunskaps sociologiska påståendet att vardagsföreställningar eller, i sin extrem, vardagsspråkets relation till myter och vanföreställningar, påverkar forskarens språk och föreställningar. Vad Latour gör är att han pekar på en representerandets dynamik mellan seendet, objektet och benämmandet, men benämmandet är också relativt det allmänna ordförrådet – om man följer Berger och Luckmann, ett ordförråd som är föränderligt. Den som vill förstå varför vissa ting kallas det de kallas vid olika tidpunkter behöver då också ta hänsyn till dessa ordförråd och hur de är uppbyggda och med vilken grammatik de är organiserade. Orden om människan ordnas till kunskaper efter de villkor som styr vad det innebär att ha kunskaper om ting. Vid vissa tidpunkter i historien uppstår brott i dessa system.

Människan som ting i ordens universum

Foucault är en av dem som mest hängivet intresserat sig för historiska förändringar i de universum som konstituerar och konstitueras av idéer (jfr Heilbron m.fl. 1998:6f). Foucault var primärt intresserad av att studera den bakomliggande grammatiken för dessa universum, vad han kallade *episteme*: ”den mängd relationer som under en given epok kan förena de diskursiva praktiker som ger upphov till epistemologiska mönster, vetenskaper [och] eventuellt formaliserade system” (1969/2002:227).⁵¹ Om man förstår universum som den yttersta referensramen för olika vetanden, kan man säga att Foucaults intresse för dem syns redan i *Vansinnets historia* (1961/2001).⁵² Han skriver där om två tekniska universum som under 1600- och 1700-talen förbinder olika utsagor om vansinnet: dels ”mekaniken” som ett slags rotmetafor eller grundbegrepp som organiserar diskurser om vansinnet utifrån regler för rörelser, flöden, spänningar (strängar = nerver) etc., dels ”förnuftets resonerande med sig själv”, dvs. kun-

⁵¹ Foucault kommer senare att ta avstånd från episteme-begreppet och i *Sexualitetens historia* [*La volonté de savoir*] (del 1, 1976/2002) används i stället begreppet *dispositif*, mönster, vilket jag återkommer till i kapitel 3.

⁵² Den ursprungliga franska titeln är *Histoire de la folie à l'âge classique, folie et déraison*.

skapens egna villkor för hur det går att skilja mellan kunskap och dårskap i språket; mellan tal och tomt tal (1961/2001:200).⁵³

Ett universum skulle då kunna beskrivas som å ena sidan etablerade sanningar om världen och å andra sidan de språkliga villkoren för att uttrycka sanningar om världen.⁵⁴ Det är dessa villkor för kunskap Foucault utvecklar med begreppet episteme i *The order of things, the archaeology of the human sciences* (1966/2002).⁵⁵ Om dominerande metaforer eller tankefigurer utgör ett yttersta universum som både legitimerar och strukturerar ny kunskap uttrycker episteme själva strategierna för hur denna kunskap produceras, t.ex. genom liknelser, skillnader, rangordning, kritik etc.

Foucault hävdade dessutom att dessa villkor var desamma för olika typer av för-vetenskaplig kunskapsproduktion om man jämförde dem vid samma tidpunkter. Han var ”trött på” kontinuitetshistoria och hade i stället sökt efter generella drag i tankestrukturerna hos olika kunskapsområden vid tre tidpunkter. Han hade letat efter förvandlingar i sätt att uttrycka sig på ”kunskapens yta”. Om olika kunskapsområden förändras på ett likartat sätt vid samma tidpunkt, går det inte att förstå ett kunskapsområdes utveckling som unikt, som en effekt av ”geniala tankar”, eller som en kumulativ och logisk utveckling av områdets vetande, utan dessa förändringar måste då förstås som mer generella förändringar i representerandets grammatik.⁵⁶ *The order of things* kan sägas vara en bok om representerandets historia (avgränsat till lärdomens historia): historien om hur människan ordnar tingen i universum, sig själv som ett av dessa ting, som en prosa över världen. Vid vissa tillfällen i den västerländska kunskapsutvecklingen ”förvandlas” sättet att se på världen. Kunskapen själv, menade Foucault, hade då producerat epistemologiska återvändsgränder eller oförklarade rymder. Det har uppstått ett glapp mellan den språkliga ordningen och vad denna ordning har bidragit till att man kan se. Vid dessa hållplatser i kunskapernas egen historia, Foucault använde termen *l'espace* [eng. 'space'], finns möjligheten att mönster bryts, att den epistemiska grammatiken förändras eller förvandlas, att nya

⁵³ Det kan vara värt att poängtera att Foucault laborerade med universum i en något annan mening än Berger och Luckmann. De senare inspirerades av Durkheims begrepp religion i sin framställning (Berger & Luckmann 1966/1998:114, not 69). Ett symboliskt universum var ett koherent begreppssystem. Foucault som inte anger någon referens för sitt begrepp tekniska universum, tycks syfta på mer enskilda föreställningar om hur olika delar av världen hänger ihop – alltså inte nödvändigtvis på totala förklaringsystem.

⁵⁴ Om universum för Berger och Luckmann var de trossystem som höll samman samhällets institutioner, kan man analytiskt sett tänka om universum som en gemensam utgångspunkt för olika diskurser. Universella föreställningar som genomsyrar olika tal om den sociala verkligheten. Olika aktörers tal om skolan kan till exempel utgå från vidare kulturellt etablerade eller vetenskapligt ”sanktionerade” föreställningar om individen, samhället, staten, familjen etc.

⁵⁵ Den ursprungliga franska titeln är *Les mots et les choses*.

⁵⁶ Här fanns en särskild udd riktad mot 1960-talets sätt att skriva idé- och lärdomshistoria som ett hyllande av stora tänkare, jämför Foucault (1969/2002).

praktiker tar vid för att ”undersöka” de nya rymderna, och att de nya rymderna visar sig oförenliga med de gamla.

Brott och kontinuitet i representerandets logik

Med fokus på den historiska reproduktionen av ett visst tankemönster för kunskapsproduktion blir det relevant att hålla utkik efter både kontinuitet och brott. Sannolikt finns det vid olika historiska tidpunkter både rester av gamla trossystem och helt nya sätt att tänka om kunskapsbedömningar, som så att säga lever sida vid sida. Ett av de tydligaste brotten, eller i alla fall mest undersökta i sociologiskt orienterad historieskrivning, är brottet mellan vad Foucault kallar den klassiska tiden och moderniteten, runt 1750. Här händer också något Foucault inte tar hänsyn till i *The order of things*. Politiska och ekonomiska stater formas och en rad nya begrepp växer fram, begrepp om människan, samhället, politik och ekonomi, ”rörelsebegrepp” som prognos, opinion, progression etc. (Koselleck 1959/1988, 1986). Dessa begrepp formar och formas av nya ”universumbevarande begreppsmaskiner” så som samhällsvetenskaper och byråkratier. Dessa nya institutioner är mer materiella än tidigmoderna institutioner, de befolkas av väldefinierade grupper som har som uppgift att spegla samhället, att reflektera det, dvs. att producera kunskap och begrepp (jfr Giddens 1991/2002:31, Douglas 1986:kap 8); kunskaper och begrepp som kommer allt längre ifrån vardagslivets typifieringar, som får en starkare ”sanningsstatus” och som ska resultera i framsteg. Traditioner blir utmanade.

Upplysningen, lovade Kant med sina berömda ord, var början på människans utträde ur sin egen omyndighet, vägen bort från gamla tvingande och begränsande institutioner (Kant 1784/1992:27). Detta löfte kom bara delvis att infrias. Nya strukturer ersatte de gamla, eller kom att byggas ut med de gamla som grund. En del försvann dock helt. Sett till samhällsvetenskapens utveckling under denna period, år 1750–1850, finns både exempel på hur gamla institutioner eller begrepp införlivades i de nya vetenskaperna, och hur de nya vetenskaperna trängde ut vad man ansåg vara förlegade föreställningar (jfr Heilbron m.fl. 1998). Den tidiga modernitetens vetande präglades med andra ord av exempel på både historiska brott och historisk kontinuitet.⁵⁷

Det kan också vara så att medan det uppstår brott i de lärda dimensionerna av ett trossystem, fortsätter föreställningarna med kontinuitet att existera i folkmun ytterligare en tid. Kulturellt etablerade uttryck och föreställningar kan därmed tänkas ha en inbromsande effekt på produktionen av nytt vetande, eller om man hellre vill, legitimera det traditionella. Ett sätt att i en historisk analys av

⁵⁷ Något som bland annat Burke m.fl. (1992) har kritiserat Foucault för att ha bortsett ifrån i *The order of things*. Men Foucaults ambition var just att beskriva och analysera förvandling, diskontinuitet. För att kunna göra det på ett renodlat sätt såg han sig nödgad att frigöra sig från föreställningar om historisk kontinuitet (Foucault 1969/2002).

kunskapsbedömning förhålla sig till brott och kontinuitet är att försöka betrakta relationen mellan nya mönster för vetandeproduktion och kulturellt etablerat vetande. Brott och kontinuitet, och hur den historiska processen samspelar med kulturellt etablerade föreställningar, analyseras framför allt i del 2 och 3 men beaktas även i del 4.

Med fokus på modernitet – vetandet etableras Expertbaserad kunskapsproduktion och kunskapsspridning

Det som kallas det moderna samhället, och som Kant var en tidig representant för, beskrivs ofta i termer av en ökad social komplexitet och ett ökat avstånd mellan livsvärlden och den politiska och ekonomiska makten.⁵⁸ För att försöka förstå hur ett fenomen som kunskapsbedömningar ingår i och formas av denna utveckling eller bidrar till den kommer fokus flyttas över från representationerna till de moderna institutioner som förädlar, samt kommunicerar med och runt dessa representationer. Här växer också den systematiska kritiken fram.

Enligt Lundgrens läroplansteori föds det pedagogiska tänkandet när samhällets produktionsprocesser och reproduktionsprocesser skiljs åt. Pedagogiken har också en andra födelse, som inträffar när staten utvecklas ur samhället. Staten kan sägas ha till huvuduppgift att förvalta samhällets institutioner. Därmed blir det relevant att förstå det pedagogiska tänkandet, utbildning och skola i termer av t.ex. politisk styrning och administrativ kontroll (t.ex. Lundgren 1979/1989, 1986, Lindensjö & Lundgren 2000). Denna vidare syn på pedagogikens sammanhang öppnar upp pedagogisk forskning mot fenomen som brukar studeras av andra samhällsvetenskaper, t.ex. sociologi, statsvetenskap, ekonomi, juridik och förvaltningskunskap osv.

Ett sätt att avgränsa relationen mellan den moderna staten och pedagogiska fenomen, är att fokusera på den kunskap som den moderna staten producerar; eller rättare sagt hur staten införlivar eller upprättat nya institutioner för pedagogisk kunskapsproduktion och hur dessa kunskaper sprids.⁵⁹ Utöver institutionen

⁵⁸ Detta är ett känt tema inte minst hos Habermas (1987). I Habermas teoribygge utgår det moderna samhället från en livsvärld, som förenklat kan sägas stå för ett genom språklig kommunikation samordnat handlande. När livsvärlden ökar i komplexitet, när människan börjar med handel och politik, utvecklas system av regler som vi låter institutionaliseras. Dessa institutioner fyller funktionen att effektivisera vår handlingskoordination. Samtalet är här inte tillräckligt effektivt utan koordinationen överförs till ickespråkliga medier, koder, som pengar och makt eller för all del statistik. Dessa system ökar också i komplexitet och behöver samordnas, även det sker så att säga ickespråkligt. Man skulle kunna säga att system definieras av att de interagerar med omvärlden på ett sätt som är effektivare än språkliga samförståndsprocesser.

⁵⁹ I till exempel Anthony Giddens definition av moderniteten ingår bland annat ”institutionell reflexivitet” som en grundläggande skillnad mellan förmoderna traditionsorienterade samhällen och moderna samhällen. Institutionaliserad reflexivitet beskrivs som ”den reglerade användningen av kunskap om sociala livsvillkor som ett konstituerande element i det sociala livets organisering och förändring” (Giddens 1991/2002:31).

att bedöma barn och/eller deras prestationer i skolan tillkommer vid något tillfälle expertinstitutioner som reflekterar över dessa bedömningar. Dessa moderna institutioner, eller ”reflekterande institutioner”, drar slutsatser från bedömningsresultat, försöker förädla dem, kontrollera dem, sprida dem etc. I fallet kunskapsbedömningar kan sådana institutioner vara den pedagogiska forskningen, lärarutbildningen, skolbyråkratin, nyhetsmedia, politiska partier m.fl. Institutioner som kan tänkas inte bara reproducera ursprungliga representationer, utan också producera nya representationer och klassifikationer utifrån sina respektive verksamheters villkor och existensberättigande. Exempel på sådana moderna klassifikationer kan vara begåvningsreserv, svaga elever, högpresterande elever – utsagor om det sociala livet som i vid mening bildar gränser för vad som är normalt eller onormalt, bra eller dåligt. Ett sätt att närma sig varför det blir vissa specifika utsagor som produceras, och vad man kanske därmed utesluter, är att dels studera under vilka interna villkor de reflekterande institutionerna producerar utsagorna, dels se till deras externa villkor; att de måste legitimeras, att de används för att legitimera andra institutioner, att de ska kunna kommunicera med varandra och/eller upprätthålla gränser mot varandra m.m. Här finns både en innehållsaspekt och en nätverks- eller relationsaspekt. Båda dessa aspekter kan belysas genom att man studerar de reflekterande institutionernas diskursiva praktik.

Utbildningspolitik, skoladministration och pedagogisk vetenskap handlar till stor del om det Foucault kallar diskursiv praktik: den samling anonyma historiska regler som för en given språklig krets har definierat de villkor under vilka ”talet om” utövas.⁶⁰ Fairclough som operationaliserat begreppet diskursiv praktik med riktning mot moderna institutioner, beskriver denna praktik/verksamhet som en institution eller en funktion inom en institution som producerar, distribuerar eller konsumerar ”texter om”, i syfte att påverka omvärlden (jfr Fairclough 1992:78–86, Chouliaraki & Fairclough 1999:21–28).⁶¹ För att förstå vad som sägs eller inte sägs och varför det sägs, dvs. hur dessa ”texter om” både till sitt innehåll och som handlingar inom en nätverksrelation blir till och formas, samt vilka föreställningar som därigenom görs tillgängliga för konsumtion, kan man mer än vad både Foucault och Fairclough gjort behöva ta hänsyn till de kunskapsproducerande institutionernas/praktikernas interna logik och deras externa relationer.

I fokus för analysen i del 3 om modern tid står särskilt vetenskapliga praktikens bidrag till det undersökta vetandet. Specifikt för den vetenskapliga praktiken, eller ”det intellektuella fältet” är, menar Fritz Ringer (2000: kap. 1),

⁶⁰ Detta är en något komprimerad definition, jfr Foucault (1969/2002:145).

⁶¹ En diskursiv praktik hos Fairclough skulle i relation till Berger och Luckmanns institutionsbegrepp kunna sägas vara en mer skolad institution. Även en diskursiv praktik rymmer mått av ofrivillig socialisation, men man kan också medvetet anpassa sig till den och lära känna dess regler.

inte bara att det skiljer sig från andra fält utan att det skiljer sig genom att det reflekterar *över* andra fält, över olika delar av det omgivande samhället och över andra trossystem och föreställningsvärldar. För en historiskt orienterad kunskaps-sociolog blir det därför viktigt, menar Ringer, att försöka identifiera vad det är för föreställningsvärldar det akademiska fältet bryter med, skiljer ut sig från, då distansierandet från något också bidrar till att forma ”de nya idéerna”. De nya trossystemen kommer också att vara präglade av det interna förhållandet inom akademien. Bland de institutioner som reflekterar över samhället kan alltså vetenskapen sägas ha en särställning, vilket också kan tänkas göra dess bidrag till ett objekts fakticitet överordnad andra bidrag.

Jag diskuterar först den begreppsapparat jag använder för att närma mig forskningens interna villkor och hur dessa kan tänkas bidra till att vissa föreställningar kommer att dominera, och att vissa andra föreställningar, trots forskningens ”upplysande” anspråk förblir oreflekterade. Därefter diskuteras hur det går att närma sig relationen mellan forskning, politik och lärarpraktik. I undersökningens del 3 används dessa resonemang om hur vetenskaplig kunskap präglas av både interna och externa sociala villkor i studier av en särskild form av diskursiv praktik – tillgängliggörandet av ”vunna” kunskaper i lärartidskrifter och fortbildningsverksamhet.

Fält och doxor – kunskapsproduktionens interna villkor

En begreppsapparat som framför allt Fritz Ringer (t.ex. 2000) visat vara användbar för att beskriva kunskapsproduktion i det förflutna är Bourdieus modell för att förstå den interna dynamiken inom ett kunskapsproducerande fält.⁶² Fältbegreppet strävar i dessa beskrivningar efter att belysa de sociala villkoren bakom, eller kanske hellre inom, ett vetande; vem som kan säga vad och på vilket sätt utifrån det sociala livets organisation. Modellen har som jag ser det två förtjänster, dels är den generell i meningen att den inte bara kan appliceras på vetenskapen som kunskapsproducent, dels tar den jämfört med mer traditionell vetenskapssociologi hänsyn *både* till interna *och* externa sociala villkor, även om det framför allt är de förstnämnda villkoren som här ska diskuteras utifrån fältbegreppet.

Utgångspunkten är att vetenskaplig forskning kan betraktas som ett (kraft)fält. Fält kan urskiljas empiriskt som en sfär där aktörer ägnar sig åt andra saker än vad man gör inom andra sfärer, eller som producerar en annan typ av vetande. Det vetenskapliga fältets relation till andra fält konstituerar dess externa villkor –

⁶² Modellen utvecklades ursprungligen i *Outline for a theory of practice* [*Esquisse d'une théorie de la pratique, précédé de trois études d'ethnologie kabyle*] (1972/2002:159–197) och är i sin helhet större än hur den återges här. Bourdieu använde den som en grund för att diskutera symbolisk makt, medan jag tar fasta på den del av modellen som upplyser om vad man kan kalla symbolbildningsprocessen.

dess relativa autonomi. Inom det vetenskapliga fältet går det att urskilja olika föreställningar och olika positioner med olika status.

För att förstå ett studieobjekts tillblivelse och utformning, dess konstruktion, krävs en ”objektivering av det objektiverande subjektet självt”,⁶³ att man vänder ”tillbaka de frågor den vetenskapliga diskursen ställer sitt studieobjekt mot denna diskurs’ subjekt” (Bourdieu 1975/1992:96). Ett sätt att göra detta är att knyta olika föreställningar till positionella eller relationella attribut; att identifiera vilka föreställningar som dominerar inom fältet, *ortodoxin*, och vilka föreställningar som trycks undan eller försöker slå sig fram, *heterodoxin*, och koppla dem till specifika sociala positioner eller för all del sociala omständigheter. Ortodoxin kan här tänkas sätta agendan för vad som är möjligt att säga. Därmed uppstår/kvarstår något utsagt, och mellan de olika positionerna finns

en doxa, dvs. allt det som anses självklart, och i synnerhet de klassificeringssystem som bestämmer vad som är intressant och vad som är utan intresse. Doxa är vad ingen tycker är värt att berätta, eftersom det inte finns någon *efterfrågan* /.../ Det mest dolda är det alla är överens om, det som aldrig ifrågasätts, det som säger sig själv (Bourdieu 1975/1992:98–99).

Doxan är de föreställningar fältets ”kombattanter” tar för givna, det som är lika oklart för alla. Doxan är, för att välja en definition som ligger nära Berger och Luckmanns syn på kunskapers fakticitet (ovan), den ”kvasi-perfekta” relationen mellan den objektiva beskrivningen av världen och de subjektiva principerna för att orientera sig i världen (Bourdieu 1977/2002:164). Doxan, det utsagda självklara, kan med andra ord sägas vara dels en effekt av själva kunskapsproduktionen, dels en av kunskapsproduktionens förutsättningar som reproduceras utan att man tänker på den/detta. Doxan kan sägas vara det man tänker med men inte på, t.ex. den typ av anonyma regler för hur talet formas. Doxan kan därmed konstituera diskursiva praktiker och/eller forma epistemiska mönster i vetandet.

Men för Bourdieu räcker det inte med att studera formandet eller återskapandet av kunskaper i kunskapens uttryck. För att en objektivering av det objektiverande subjektet ska bli fullgjord måste också fältets sociala villkor kopplas till fältets kunskapsprodukter och deras historia. Fritz Ringer betonar dock tydligt att poängen med fältanalyser inte är att förklara forskning helt utifrån dess sociala villkor, vilket jag nämnde i föregående avsnitt. Det finns inget i den historiska fältanalysen som utesluter faktiska upptäckter och framsteg kring kunskapsprodukterna. Poängen är däremot att inte betrakta dessa upptäckter eller idéer som oorsakade orsaker, *uncaused causes* – uttryck för logikens kraft (Ringer 2000:10). Bourdieu och Ringer har kanske ändå framför allt fokuserat på de sociala villkoren i sina analyser av kunskapsproduktion, och Latour har nog en

⁶³ En fras Bourdieu använder för att ange sitt angreppssätt i boken *Homo Academicus* (1984/1996:39–53).

udd riktad mot Bourdieu när han anklagar sociologer för reduktionism.⁶⁴ En attraktion med fälttänkandet är inte desto mindre hur det eftersträvar att se kunskapsproduktion relationellt och dynamiskt, dessutom i ett socialt och diskursivt samspel. Motsatta uppfattningar och motsatta positioner tenderar villkora varandra, och villkora doxan.⁶⁵ Dominerande ortodoxa föreställningar inom ett fält definierar också vilka föreställningar som är underordnade, heterodoxa, och kanske också vilka sociala positioner som är/blir perifera. Heterodoxa föreställningar definierar på samma sätt ortodoxin – vad de tar avstånd från.

En historisk analys av det pedagogiska forskningsfältets interna strider vid en viss period skulle bli ett allt för omfattande arbete inom ramen för undersökningens syften. Däremot kan logiken i fältanalysen vara användbar för att förstå hur det som sägs knyter an till etablerade föreställningar och vad som eventuellt därmed tas för givet. Detta såväl i det korta perspektivet, t.ex. inom 1940-talets diskussion för kunskapsbedömningar (se del 3), som i det långa perspektivet mellan 1940-talets positiva grundsyn och den mer kritiska grundsyn som kommer att studeras kring 1970- och 1980-talen i del 4. I dessa analyser blir doxa ett relevant begrepp, som får beteckna det som kvarstår utsagt när det så att säga uppstår brott i diskursen.

För att förstå varför vissa föreställningar blir dominerande i specifika sammanhang räcker det inte med att studera vetenskapens interna sociologi. Vetenskapens relation till andra aktörer behöver beaktas, dvs. vetenskapens externa villkor. Mitt intresse kan också uttryckas mindre vetenskapscentrerat, som ett intresse för den sociala relationen mellan olika diskursiva praktiker, men där vetenskapen antas ha en särställning. Utifrån att den svenska vetenskapliga pedagogiken ofta tillskrivs en historia av att ha varit allt för politiskt tjänstvillig (t.ex. Nybom 1997:131–135), har jag sökt efter analytiska perspektiv som mer ser till vetenskapens gränsöverskridande arbete än till dess gränsdragningsarbete. Med andra ord, perspektiv där vetenskapen mer betraktas som en samhällsinstitution snarare än som en autonom kunskapsproducent. Därmed inte sagt att det ena måste utesluta det andra i realiteten, men som analytiskt perspektiv handlar det om att försöka förstå vetenskapens bidrag till ett samhälleligt vetande utifrån vetenskapens historiska förutsättningar i samhället, snarare än i relation till vad som är optimala villkor för autonom kunskapsproduktion.

⁶⁴ Bourdieu å andra sidan kritiserar Latour för att inte intressera sig för hur den vetenskapliga praktiken som möjliggör vetenskapliga resultat konstitueras (se särskilt 2004 för Bourdieus kritik av Latour). Hur kommer det sig att vissa grupper får ”leka på allvar” (1994/1999: 181)? ”Det finns inget objekt som inte för med sig en synvinkel”, menar Bourdieu (1984/1996:39), och att uttala sig om objektet utan att ha studerat hur vetenskapsmännens specifika synvinkel präglat objektet är att ha ofullständiga kunskaper om objektet.

⁶⁵ Det som står i vägen för en medvetandegörande reflektion över doxan är, menar Bourdieu, inte primärt de epistemologiska frågorna utan de sociala (jfr Wacquant i Bourdieu & Wacquant 1992:43).

Vetenskapens institutionella historia och samhällskontraktet
– kunskapsproduktionens externa villkor

Med referens till forskningsfältet ”Sociology of social sciences”, vill jag betona betydelsen av att historiskt studera relationen mellan de verksamheter, eller institutioner, som producerar kunskap (in)om det moderna samhället. Exempelvis Charle, Schriewer och Wagner (2004), Heilbron m.fl. (1998), Giddens (1991/2002), Wagner och Wittrock (1991) förespråkar uppfattningen att samhällsvetenskapliga teorier oftast är s.k. *reflektionsteorier*. Pedagogiska teorier och kunskaper om och inom utbildningssystemet, har historiskt eller systematiskt sällan växt fram uteslutande mot vetenskapliga ”sanningskriterier” (se särskilt Schriewer 2004). Snarare växer dessa kunskaper fram för att reflektera det specifika samhällssystem som är specialiserat på utbildning och inom detta systems kommunikativa ramar. Wagner och Wittrock har uttryckt denna ansats relativt studiet av samhällsvetenskap på följande sätt:

Social science is a special form of the reflexive monitoring of societal development. As such, scientific discourse on society exists alongside other discourses. In building its categories it recurrently draws on and affects those present in public and political discourses in society in which it evolves /.../ These other discourses may be initiated by administration, or they may be broadly public as the ones promoted by social movements /.../ Given such relative open boundaries /.../ the discursive interaction on issues such as poverty and welfare will influence the shape of the scientific discourses (Wagner & Wittrock 1991:334).

Det finns, för att uttrycka det annorlunda, ett diskursivt och socialt samröre mellan samhällsvetenskapen och det omgivande samhället. Det går också att tala om att det finns ett ömsesidigt ”kontrakt” mellan den institutionaliserade vetenskapen och samhället den institutionaliserats i. Alla samhällen håller sig med någon form av kunskapsinstitutioner som kan vara t.ex. religioner eller vetenskaper. I det moderna västerländska samhället är det vetenskapen som har denna roll. Kontraktet mellan vetenskap och samhälle är dock inte statiskt utan kan förändras utifrån båda parter initiativ.

Från vetenskapssamhällets sida, menar Katrín Fridjónsdóttirs i sin avhandling *Vetenskap och politik* (1983), är det lätt att uppleva politiska och ideologiska styrningsförsök som ett hot mot den akademiska friheten, men då har man glömt att det kontrakt som slöts mellan akademien och staten, kring begrepp som rationalisering, byråkrati, industrialisering vid sekelskiftet 1900 har varit förutsättningen för vetenskapens expansion och utveckling. Sedan må förväntningarna ha gått åt olika håll men kontraktet är bindande. Hon skriver:

Vetenskapens inordnande i den samhälleliga verksamheten har bl.a. resulterat i institutionella förändringar som permanentats. Till dessa hör upp-

byggnaden av ett akademiskt delvis självstyrande system med uttalad frihet för forsknings- och undervisningsverksamhet. Tack vare vetenskapens samhällseliggörande har den så smått förlorat sin avskildhet från det omgivande samhället, även om den behållit sin identitet som autonom och självstyrande verksamhet i sin institutionaliserade form. Vetenskapens samhällseliggörande kan sålunda betraktas som en ömsesidig process av vetenskapens politisering och samhällseliggörande samt politikens och samhällets vetenskapliggörande (Fridjónsdóttir 1983:9).

Med ett ”symbiotiskt” perspektiv på vetenskap och samhälle blir frågan om vetenskapens autonomi ganska komplex. Fridjónsdóttir menar att vetenskapen vinner autonomi genom att lyckas professionalisera sig som samhällets kunskapsinstitution, dvs. *genom att samhällseliggöra sig*. Det är först då ”vetenskapsman” blir ett yrke, en profession. Därmed kopplas det vetenskapliga anseendet närmare samhällselig nytta, och blir mer beroende av att kunna legitimera sig. Ett sätt är att hävda den autonoma kunskapsproduktionen som överlägsen all annan kunskapsproduktion, ett annat är att kunna visa sin direkta nytta i relation till samhällspolitiska reformer och förändringar. Legitimitet bygger på att samhället ser att den vetenskapliga kunskapen kan användas. Om den vetenskapliga kunskapen visat sig användbar kan vetenskapen i sin tur användas för att legitimera politiska beslut. Vetenskaplighet kan också användas av andra professioner som ett sätt att stärka dessa professioners professionella status. På så vis kan vetenskapens autonomi inte enbart förstås eller arbetas fram utifrån vetenskapens egen horisont, dess kognitiva landvinningar (jfr Fridjónsdóttir 1983:66–68).

Den moderna vetenskapen får sitt värde i samhället tack vare sina förväntade bidrag i vitt skilda frågor. Med olika förväntningar, och med kopplingar till andra institutioner, blir den vetenskapliga kunskapsproduktionen flerdeterminerad. Kontraktet mellan vetenskapen och forskningspolitik förhandlas fram och omförhandlas i ett vidare samhällseligt och kulturellt sammanhang, där det också är rimligt att tänka sig att begrepp och problembilder ”smiter över gränserna”. Den stora poängen med den institutionella läsningen ligger, som jag ser det, i den samhällseliga och kulturella kontextualiseringen. Att betrakta ett vetande och vetenskapens bidrag till detta utifrån ett vidare samhällseligt perspektiv ger en mindre introvert bild av den vetenskapliga kunskapsproduktionen än om forskningsutvecklingen följs som bara disciplinformer: gränsdragningsarbete. En analys som tar hänsyn till pedagogikens institutionella historia måste också ta hänsyn till hur kontraktet med det omgivande samhället sett ut från tid till annan. Detta öppnar upp för att också diskutera skillnader mellan den vetenskapliga pedagogikens direkta bidrag till ett visst bedömningstänkande och dess indirekta, via t.ex. legitimering av andra bedömande praktiker som lärarkåren (eller däri-genom dislegitimeringen av kårens egna bedömningstraditioner). Hur vetenskapen medverkar i utformandet av kunskapsbedömningar och i reflektandet

över denna praktik kan förstås utifrån hur ”kontraktet” mellan pedagogiken och det omgivande samhället *förändras*.⁶⁶ I del 3 och 4 kommer fokus riktas särskilt mot gränssnittet pedagogisk vetenskap, utbildningspolitik och pedagogisk praktik, där vetenskapens autonomiseringsprocess mycket väl kan ha skett på bekostnad av lärarnas autonomi som bedömande subjekt. Även del 2 kan sägas beröra temat men mer i termer av autonomi i relation till externa och interna kunskapsbedömningar.

Så här långt har diskussionen handlat om hur vetande konstrueras. För att fullfölja Berger och Luckmanns dialektik får dessa konstruerade kunskaper sociala konsekvenser. Visst kan man betrakta framväxten av expertinstitutioner som en social konsekvens av kunskapsproduktionen, men i den systematiska analysen kommer jag arbeta på den tredje läroplansteoretiska beskrivningsnivån, och alltså fokusera på konsekvenser på undervisningen – eller snarare diskurserna om dessa konsekvenser.

Med fokus på senmodernitet – vetandeproduktionens sociala konsekvenser Kritik och omformulering

Kunskapsproduktion har sociala konsekvenser i samtliga tre historiska kontexter. I senmodern tid är det framför allt medvetenheten om dessa konsekvenser som står i fokus. Framväxten av ett tal om kunskapsbedömningar som åtminstone på ytan har varit annorlunda än statens. Kort sagt, diskursen om kunskapsbedömningar blir pluralistisk. I del 4 är det kritiken av och omformuleringen av kunskapsbedömningar som kommer att analyseras.

Flera av de kunskaps sociologiska och läroplansteoretiska texter som refererats så här långt representerade vid sin tillkomst en reaktion mot ett allt för långt drivet vetenskapliggörande av samhället, som bl.a. hade tagit sig uttryck i en teknisk grundsyn på social organisering. Den moderna statens institutionaliserade reflexivitet hade resulterat i regleringar, övervaknings- och kontrollsystem som normerade medborgarnas handlingar, eller som pedagogikforskaren Torsten Husén beskrivit situationen:

Swedish behavioural research at the outset of the 1950's, irrespective of whether it carried an educational or psychological label, was essentially marketed as social engineering, which more or less amounted to telling people what they were good for. It could help to predict who was going to

⁶⁶ Hur relationen mellan pedagogik som vetenskap och samhällets förväntningar och krav på denna vetenskap mer i detalj förändrats under 1900-talet finns beskrivet i tidigare forskning om svensk pedagogisk forskning (t.ex. Säfström 1994, Härnqvist 1997, Dahllöf 2003). Eftersom detta inte är en vetenskapssociologisk undersökning kommer inte särskilt mycket göras för att komplettera befintliga beskrivningar, utan det handlar mer om att dra nytta av dem i respektive resultatavsnitt (särskilt i del 3 och 4).

be able to cope with higher education or demonstrate aptitude for certain occupations (Husén 1972:234).

Så länge staten hade de objektiva lösningarna på samhällets problem var det svårt att ifrågasätta den. Ett sätt för forskarna på 1960- och 1970-talen att börja problematisera statens regleringar av samhället var att dekonstruera statens kunskaper, att göra upp med den betecknande makten. Ett annat sätt var att visa hur beslut på makronivå kunde få oönskade bieffekter på mikronivå. Ett exempel är t.ex. Dahllöf och Lundgrens ramfaktorteori och den så kallade styrgruppseffekten och lotsningseffekten. Båda dessa kritiska forskningsstrategier kan sägas tydliggöra statens problem för staten. Detta innebär också att auktoriteters kunskaper och sanningar, kanske mer än någonsin tidigare, börjar bli utmanade i det offentliga. *The kingdom of Reason and rationality*, för att tala med Bauman (1987/1989: 111), började utmanas.

Först diskuterar jag hur det kunskapsteoretiskt går att förstå kunskapsproduktionens sociala konsekvenser för skolans undervisning och hur det kan tänkas påverka individerna i skolan. Därefter återkommer jag till hur problemområdet kommer att analyseras.

Förvärvandet av en administrativ identitet och ”återkopplingseffekter”

För att knyta an till Latour är en skillnad mellan samhällsvetenskapens objekt och naturvetenskapens objekt, som för det mesta är människan, är *interaktiva* och (därmed) värdekänsliga (jfr Hacking 2000:49f). I forskning om social klassificering och diagnostisering är ett grundantagande att det spelar roll hur man konstruerar dessa objekt – på flera olika sätt. Namnkunniga företrädare för detta perspektiv, vilka ofta tar sin utgångspunkt i Foucault, är Nikolas Rose och Ian Hacking. Jag återkommer löpande till deras texter men för att sätta problemställningen är Hackings artikel ”The looping effects of human kinds” (1995) en bra ingång. Hacking diskuterar där människan på marginalen. Homosexuella, tonårsmödrar, personer med multipla personligheter etc. är vad han kallar ”human kinds”. Människor som blir en *sorts* människor genom att de klassificeras som en särskild grupp individer som avviker från det som definieras som ”normalt”. I utvärderingar och i forskning identifieras som regel olika grupper av individer som speciella och för vilka man rekommenderar olika typer av interventioner och åtgärder, som i sin enklaste form handlar om att producera ytterligare kunskaper om dessa människor – inte sällan för att förklara, hitta orsakssamband och generalisera. Fakta konstrueras utifrån en konstruktion av sorter. Allt för att göra interventionerna ännu mer effektiva. Här uppstår en ”återkopplingseffekt” (*looping effect*).

”Barn i behov av särskilt stöd” är en statlig konstruktion av en sorts människor, för att ta ett tydligt exempel. Att kalla Lisa för ett barn i behov av särskilt stöd får en del konsekvenser som ligger utanför Lisas kontroll. Hon

kanske får ett åtgärdsprogram upprättat för sig på sin skola. Hon hamnar i en särskild kolumn i olika resultatredovisningar, hennes föräldrar får fylla i andra enkäter än vad hennes klasskamraters föräldrar fyller i etc. Lisas omgivning kan börja bete sig på ett särskilt sätt i förhållande till Lisa därför att hon är ett s.k. barn i behov av *särskilt* stöd. Detta kan påverka hur Lisa själv beter sig. Om Lisa dessutom vet att hon faller inom denna klassificering kan hon själv börja bete sig annorlunda utifrån vad hon vet om denna *sort*, t.ex. hur ”DAMP-barn” brukar bete sig. Det kan till och med vara så att man ”skriver om” sin biografi för sig själv, menar Hacking, för att förstå varför man exempelvis är homosexuell. När den betittade, den ”omvetna” (*the known*) börjar ändra sitt beteende utifrån hur hon är klassificerad ändras också karaktären hos den klassificerade sorten, vilket gör att den behöver studeras vidare, kanske till och med anta en ny beteckning. Vetandet genererar ett behov av nya kunskaper. Detta är i Hackings terminologi just återkopplingseffekter:

To create new ways of classifying is also to change how we can think of ourselves, to change our sense of self-worth, even how we remember our own past. This in turn generates a looping effect, because people of the kind behave differently and so are different. That is to say the kind changes, and so there is new causal knowledge to be gained and perhaps, old causal knowledge can be jettisoned (Hacking 1995:369).

Genom att sätta etikett på någon ändras sorten och representerar inte längre samma beteendemönster som förut: ”[k]inds are modified, revised classifications are formed, and the classified change again, loop upon loop” (s. 370). ”Viljan att veta” genererar beteenden som genererar ett behov av nya kunskaper, nytt vetande. Särskilda looping-effekter uppstår i den demokratiska rättsstaten, menar Hacking. En demokratisk rättsstat kännetecknas av ett administrativt resursallokeringsystem. Staten kartlägger situationen i landet för att effektivt fördela rikets resurser. Det uppstår administrativa sorter, och en medvetenhet om att man som administrativ sort kan kräva vissa rättigheter. De sorter staten definierar blir offentliga och omtalbara. Offentligheten gör den omvetna medveten om den kunskap som finns om henne/honom och kan göra denna kunskap till sin egen – *the known becomes a knower*. ”Sorterna” börjar själv (re)konstruera sin egen sort – ”self-ascriptive kind” (Hacking 1995:380ff) – och försöker ta kontroll över kunskaperna om sig själva. ”Sorterna” kan så småningom kräva rätten till kunskaper om sin egen grupp.⁶⁷

⁶⁷ Ett exempel på detta är Föräldraföreningen för bokstavs barn, som sedermera blev en del av Riksförbundet för neuro-psykiatriska funktionshinder (Riksförbundet Attention). Förbundet ser som sina huvuduppgifter:

- *Att förbättra villkoren för personer med neuropsykiatriska funktionshinder
- *Att stödja och tillvarata våra medlemmars intresse
- *Att bilda nätverk och stödgrupper
- *Att ta till vara nya rön när det gäller vård, undervisning och samhällsstöd

Särskilt i undersökningens del 3 diskuteras hur vissa elever blir administrativa sorter under 1940-talet. Vid den tiden handlar det dock inte om sorter som kräver rätten till kunskapen om sig själv, utan om expertdefinierade sorter. I del 4 illustreras i vad som kan sägas vara en övergång från modernitet till senmodernitet hur dessa kunskaper om sorten synliggörs som fakta av den statliga administrationen (och viss forskning), för att sedan användas för att kritisera staten och för att kritisera statens sortering. Insortering har blivit möjligt att diskutera som utsortering och stämpling, och det uppstår en diskursiv kamp om hur verkligheten ska tolkas (eller förklaras) utifrån de kunskaper som produceras om barn och deras kunskaper.

Om den första analysen i del 4 handlar om diskurserna kring kunskapsproduktionens sociala konsekvenser, utgör undersökningens avslutande analys en mer exempeldriven beskrivning av hur det dilemma som skisserats utifrån tidigare forskning om kunskapsbedömningar (kap. 1) ser ut i Sverige från mitten av 1990-talet och fram till våren 2006. Det handlar om hur en ny läroplan formulerades bland annat av aktörer som tillhört den kritiska falangen under 1970- och 80-talet och som hade en ny syn på kunskap och på kunskapsbedömningarnas roll. Det handlar om hur ett nytt behov av kunskaper om barns skolprestationer uppstår i förhållande till den nya läroplanen och hur dessa kunskaper kan tänkas påverka möjligheterna att realisera läroplanens intentioner.

Ur ett vidare samhällsperspektiv kan 1970- och 80-tals kritiken mot staten till stor del förstås som en kritik mot vad som schabloniserat brukar kallas social ingenjörskonst. Denna anses under 1990-talet ha kollapsat. Samhällsinstitutioner har avreglerats och beslut fattas närmare den verksamhet de faktiskt kommer att beröra. Medborgarna har gjorts mer delaktiga i såväl den materiella som symboliska konstruktionen av samhället. ”Diskurserna har demokratiserats” och privata angelägenheter diskuteras i det offentliga (Fairclough 1992:201ff).⁶⁸ På ett sätt skulle man kunna tala om att den senmoderna staten från 1990-talet och framåt kännetecknas av en ökad språklighet och en ökad informalisering, där normer och regler förhandlas fram i sociala situationer. I skolan kan denna strömning

*Att sprida kunskap om funktionshindren och de behov de föder (<http://www.attention-riks.nu>, <http://www.attention-uppsala.org/>) (hämtad 2005-08-10).

⁶⁸ Representerandets makt kanske ser annorlunda ut från 1980-talet och framåt än den makt Foucault med flera ville spegla. Till exempel kan metaforen om det panoptiska samhället som det slutgiltiga förkroppsligandet av den moderna makten behöva nyanseras något i tider då många tycks göra allt för att bli sedda. I boken *Samhälle under belägring* hävdar Zygmunt Bauman under rubriken *Den sociala ingenjörskonstens kollaps*, att det ”ser ut som om kapitlet om det Panoptikon-inspirerade styret håller på att avslutas. Precis som de fordistiska fabriken och armébarackerna för de tvångsutskrivna massorna håller de klumpiga, ohanterliga, besvärliga och framför allt ytterst kostsamma panoptiska strukturerna på att fasas ut och monteras ner /.../ Nu är det de underlydande som ska fånga sina överordnades blick, tävla med varandra om uppmärksamheten och få dem att vilja köpa tjänster som de överordnade en gång i tiden, i sin tidigare inkarnation som chefer eller förmän tvingade dem att utföra” (2004:47).

sågas vara institutionaliserad i fenomen som utvecklingssamtal, loggböcker, egen forskning etc., och i en kunskapssyn som ligger nära kunskapssociologins egen syn på kunskaper som relativa och socialt konstruerade, samt i en elevsyn där man ska ”se hela barnet” och där barnets värld bjuds in i skolan (jfr SOU 1992:94). Bilden av diskursiva tendenser är dock inte helt entydig, för samtidigt tycks staten ha utvecklats i motsatt riktning, mot en minskad språklighet. Offentliga verksamheter kvalitetssäkras och kvantifieras, ges ett resultatmått som kan jämföras med andra verksamheter eller på nationell nivå med andra länder, medborgarna benämns som ”underlag”, ”material”, ”kunder” eller ”konsumenter”. Båda dessa strömningar, som förefaller motsäga varandra, kan tänkas förenas i skolan t.ex. i termer av pedagogiska bedömningar *för* lärandet respektive administrativa bedömningar *av* lärandet.

I den avslutande analysen aktualiseras detta som ett kunskapssociologiskt problem genom en beskrivning av hur metoderna för att validera skolans läroplan riskerar hamna i konflikt med den kunskapssyn och elevsyn samma läroplan förespråkar. Med hjälp av den historiska blicken som utvecklas i undersökningens tidigare delar blir det möjligt att förstå det specifikt svenska i ett bedömningsdilemma som annars brukar beskrivas som ett internationellt fenomen.

Syftet med det här kapitlet var att lyfta fram hur kunskapsbedömningar kan kopplas till generella problemställningar kring kunskapsproduktion och hur dessa kan diskuteras i olika historiska kontexter. Jag har visat att de grundfrågor och beskrivningsnivåer läroplansteorin aktualiserade kan förtydligas och fördjupas med kunskapssociologiska/historiska begrepp och modeller för institutionalisering och förändring i kunskapsproduktion i det förflutna. Ett av undersökningens mål är att ge icke vardagliga förklaringar till skolans kunskapsbedömningar. Med hjälp av kunskapssociologiska analysverktyg kan kunskapsbedömningar knytas till en läroplansteoretisk begreppsapparat. De kunskapssociologiska och kunskapshistoriska perspektiv som introducerats gör det möjligt att analysera *hur* själva re/produktionen av det specifika vetandet går till. Därmed kan kunskapsbedömningar också denaturaliseras som institutionaliserad praktik.

Kapitel 3. Mönster som förbinder

Metod och övergripande analysstrategier

Hur går det att länka ett relativt naturligt, eller kanske snarare naturaliserat pedagogiskt fenomen som kunskapsbedömningar av olika slag, till begrepp som har sitt ursprung kanske framför allt inom vetenskapsteoretiska studier? Hur kan man konstruera ett mönster som förbinder olika bedömningspraktiker med olika teoretiska begrepp, eller som lösgör olika praktiker och begrepp från varandra? Om föregående kapitel syftade till att tydliggöra undersökningens analytiska perspektiv diskuteras i det följande val av källor och hur dessa förhåller sig till de teoretiska utgångspunkterna. Med andra ord, hur jag har skapat de mönster som förbinder data i källmaterialet med teoretiska begrepp och analytiska perspektiv. Eftersom de tre resultatdelarna bygger på olika datainsamlingar är mer detaljerade metodbeskrivningar och tolkningsperspektiv placerade i anslutning till respektive del.

En historia eller flera nedslag – val av källor

Att undersökningen berör kunskapsbedömningar under perioder i tidigmodern, modern och senmodern tid har framför allt att göra med hur kunskapsbedömningar tidigare diskuterats i svensk utbildningshistorisk forskning. Kliebards beskrivning av senare tids läroplanshistoria fångar väl hur jag närmast mig det empiriska materialet kring kunskapsbedömningar, som en process av ”backing and filling” (1992:162). Detta har hela tiden skett i växelverkan med teoretiska studier, på så sätt att empiriska iakttagelser väckt frågor för vilka jag sökt teoretiska ”svar”, vilka i sin tur möjliggjort nya iakttagelser. Utifrån den forskning som de senaste decennierna skrivits om svenska kunskapsbedömningar fanns ett utrymme för historisk komplettering och begreppslig (om)orientering. I viss utsträckning gäller det senare också i relation till internationell forskning. Valet av källor har i huvudsak följt tre principer. För det första har jag ”skuggat” och kompletterat tidigare svensk forskning, för det andra har jag försökt kontrastera olika slags källmaterial mot varandra – exempelvis intern och extern kunskapsproduktion, positiva och negativa diskurser – och för det tredje har jag följt upp och samlat in ytterligare källor kring fenomen som dykt upp i läsningen av de källmaterial som valts utifrån de två föregående principerna. Sökandet efter källor skedde således inte förutsättningslöst, utan det relativa betygssystemets uppgång och fall runt 1940 respektive runt 1980, kring vilket mycket av svenska bedömningshistorien är centrerad, var den första ingången. Den historieskrivning som finns om detta skeende är i stor utsträckning beskrivande och inte särskilt teoretisk. Dessutom uppehåller sig forskningen vid kunskapsbedömningar som en statlig eller samhällelig faktisk fysisk institution; som ett socialt faktum där den historiska och sociala relativiteten inte framträder. Det finns ganska lite

skrivet om de debatter, både vetenskapliga och skolpraktiska, som funnits kring dessa som det emellanåt heter ”eviga frågor” (t.ex. Wedman 1983). Betygen var alltså det första fenomen som studerades men allteftersom vidgades perspektivet till bedömningspraktiker som ”fungerade” på ett likartat sätt; som producerade utsagor om *barn och deras lärande*.⁶⁹

För att ge en konkret beskrivning av tillvägagångssättet i valet av källor var första beslutet att gå igenom källmaterial där de statliga initiativen diskuterades också av praktiker utanför Skolöverstyrelsen och Ecklesiastikdepartementet under dessa perioder. Ingångar till sådana källor runt 1940-talet finns i Sven Rydbergs ”Bibliografi rörande skolans betygsproblem” (1961), respektive i Leif Duprez bibliografi över *Pedagogiska skrifter* (1977). I synnerhet Sven Rydbergs bibliografi visade att betygs- och bedömningsfrågor var flitigt diskuterade av flera olika typer av författare i folkskollärarens tidningar *Svensk lärartidning* och *Folkskolan – svensk lärartidning*. Bibliografin är inte heltäckande för dessa tidningar eller för fenomenet kunskapsbedömning varför jag bestämde mig för att studera samtliga nummer av dessa tidningar under 1940-talet. Efter en första bekantskap föreföll tidningarna också kunna säga något om kunskapsbedömningens positivitet, dvs. hur det kom sig att vissa typer av kunskapsbedömningar etablerades och fick acceptans. I dessa tidningar omnämns ofta kursverksamheten i kunskapsbedömning vid Statens psykologisk-pedagogiska institut, vilken jag bestämde mig för att studera närmare i Riksarkivet i hopp om att ytterligare kunna illustrera spridningsvägar för en viss typ av vetande. Folkskolans tidningar kontrasteras med en översiktlig analys av vad som under 1940-talet skrevs om kunskapsbedömningar i läroverkets största tidning – *Tidning för Sveriges Läroverk* – då läroverken med sin längre tradition och organisation kunde tänkas se annorlunda på kunskapsbedömningar.

Kring 1980-talet, då det relativa betygssystemet började rämna, bestämde jag i kontrast att fokusera på kritiken mot de statligt konstruerade bedömningspraktikerna – för att skildra vad som kan kallas negativiteten. Hos Foucault står positivitet för framväxten av en dominerande diskurs, som hela tiden utmanas och kritiseras, varigenom den också anpassar sig, påverkas eller ersätts (se särskilt 1969/2002:212ff, 1978/1997). Genom att fokusera på en tidskrift som hade ett tydligt kritiskt perspektiv på kunskapsbedömningar skulle det vara möjligt att dels skildra ett utmanande perspektiv som så att säga raserar statusen hos en positivitet,⁷⁰ dels även granska kritikernas argument. Också här avgränsades studien till ett källmaterial, *Kritisk utbildningstidskrift* (KRUT). Stat-

⁶⁹Även om jag försökt balansera systematiska sökningar efter utredningar och forskningslitteratur med andra bedömningspraktiker än betyg, har undersökningen som helhet präglats något av att betyg under lång tid in i forskningsprocessen var den huvudsakliga bedömningsformen som skulle studeras. Detta avspeglar sig framför allt i att referenslitteratur och forskningsöversikter är ofullständiga kring vissa bedömningspraktiker.

⁷⁰Jämför också den doxiska logiken som beskrivs i kapitel 2.

liga utredningar och propositioner används i samband med nedslagen i både 1940-talet och 1970–80-talen som kompletterande men underordnade primärkällor. Jag har också följt upp och läst texter och verk som refereras i tidningarna. I nästa steg riktades nyfikenheten mot fenomenets svenska ursprung, bland annat med anledning av att studierna av 1940-talet visade att det skrivits en del tidiga avhandlingar och artiklar om kunskapsbedömningar under perioden 1500–1750. På dessa har en re-analys utförts framför allt med fokus på temperamentsläran, som under 1940-talet representerade den dominerande ursprungsberättelsen. De historiska studierna från 1940-talet handlade också om den pedagogiska praktiken under tidigmodern tid, framför allt med referens till Sveriges första skolordningar/läroverksstadgar. Det saknades emellertid systematiska analyser av hur skolordningarna framställde kunskapsbedömning som praktik. I syfte att ställa ett externt perspektiv på bedömning via temperamentsläran mot hur det skrevs om bedömningar i texter för den undervisande praktiken i tidigmodern tid, har de fem första skolordningarna 1561/71 till 1724 analyserats. Med utgångspunkt i resultaten från de olika historiska nedslagen och utifrån studier av dagsaktuell ickehistorisk forskning kring kunskapsbedömningar genomfördes avslutningsvis en policyanalys kring hur kunskapsbedömningar motiverats och problematiserats i statliga utredningar och styrdokument från 1990 till våren 2006.⁷¹

Strategin för val av källor har varit att fokusera genomgången till en på förhand tydligt avgränsad mängd källor just för att kunna gå mer på djupet och komplettera översiktliga beskrivningar, samt och bland annat på så sätt, få fram ett rikare underlag för begreppslig omorientering. Nedslagen i 1940-tals- och 1970–80-talstidskrifterna spänner båda över tio år.⁷² Den valda strategin har den nackdelen att perspektiv och kunskapsbedömande praktiker som inte är representerade i dessa material heller inte blir representerade i undersökningen, även om de skulle kunna vara relevanta för beskrivningen av perioden. En annan nackdel är att de teman som kan illustreras med hjälp av källmaterialen både kan börja och sluta utanför själva nedslaget. Dessa brister har så långt det gått avhjälpats genom att kontextualisera beskrivningarna utifrån annan utbildningshistorisk forskning om samma perioder med vissa tidsmässiga utblickar. I förhållande till periodiseringen svarar inte undersökningen mot vad historikern Rolf Torstendahl ställt upp som ett av det historiska arbetets minimikrav – att beakta alla relevanta källor (Torstendahl 2005:214, se även Torstendahl & Nybom 1988:72–95). Att exempelvis avgränsa modern tid till 1940-talet är att begå stort våld på de faktiska skillnaderna mellan olika decennier. Men att göra uttömmande uttalanden om respektive tidsperiod är heller inte syftet, utan tvärtom ska den

⁷¹ Ytterligare källmaterial som använts preciseras i respektive resultatdel.

⁷² Att det blev just tio år har att göra med vad som efter en första bekantskap med de studerade skrifterna verkade utgöra en rimlig arbetsbörda.

sociologiska periodiseringen hjälpa till att ringa in vad som i källmaterialet kan sägas vara särskilt utmärkande för vetandet vid de gjorda historiska nedslagen.

En annan nackdel med att vara ”källstyrd” är att det blir svårt att upprätthålla en och samma analytiska linje genom hela undersökningen. Risken med att göra flera små nedslag inom stora kunskapsområden och sedan teoretiskt binda dem samman, snarare än att fördjupa sig inom ett mindre kunskapsområde, t.ex. antingen betyg eller intelligenstest, är att man förenar det sämsta av två världar – källförkortningshistoria med sociologisk bakåtskrivning (Nybom 1997:17, Torstendahl & Nybom 1988:153). Mot detta kan förstås ställas ett historiskt pedanteri, där man inte alls närmar sig övergripande mönsterteckningar.⁷³ Jag har försökt gå en medelväg där relativt utförliga empiriska studier inspirerat till teoretiska fördjupningar, vilka i sin tur möjliggjort nya empiriska observationer. Kunskaps sociologiska och kunskapshistoriska perspektiv länkas till mina egna empiriska studier och det blir möjligt att göra generella påståenden som går något utanför den undersökta empirins räckvidd. Samtidigt bidrar undersökningens empiriska fördjupningar till att nyansera, exemplifiera och problematisera kunskaps sociologiska och kunskapshistoriska perspektiv. Framför allt kan jag visa hur ett vetande som är bredare än vetenskapligt vetande re/produceras, och på material och studieobjekt som är ovanliga för kunskaps sociologi och kunskaps historia.

Jag visar inte hela bredden av hur kunskapsbedömningar kunde komma till uttryck under de studerade perioderna. De olika verksamheter – vetenskap, utbildningspolitik/byråkrati och lärarkår – som berörs i samband med mina tidningsstudier skulle var och en ytterligare kunna studeras. Fler elev- och lärarrörelser under 1970-talet skulle kunna studeras i arkiv; i pressmeddelanden och pamfletter. Dagstidningar skulle kunna fördjupa bilden av vilka händelser som inträffade kring bedömningar i modern tid. I tidigmodern tid skulle pedagogiska anvisningar och teorier närmare kunna granskas. Läroverkens moderna bedömningstraditioner förtjänar att studeras närmare, och det skulle även vara intressant med en fördjupning kring folkskolans traditioner från mitten av 1800-talet fram till 1940-talet. I förhållande till nutiden är det alldeles uppenbart att det går att skaffa mer kunskaper om effekten av de styrinstrument jag beskriver. Den

⁷³ Se vidare Torstendahl och Nybom (1988), Nybom (1997), Sörlin (1997), Burke (2000) kring relationen mellan sociologisk historieskrivning och mer humanioraorienterad historia. Idéhistorikern Sverker Sörlin fångar skillnaden mellan den sociologiska historieskrivningen och den humanistiska historieskrivningen på följande sätt, om än draget något till sin spets: ”En historiker törs sällan skriva som Goffman gör [Sörlin har just diskuterat några av Goffmans begrepp]. För historikern finns inte på samma sätt ’samhället’ som idealtyp. Historikerns hela väsen är inställt på att söka efter den berättelse som kan beläggas, och med denna inställning vissnar varje spirande uppslag genast inför de motinstanser som historikern alltid kan demonstrera inför vilket generellt påstående som helst. Man kan säga att det är sociologins stora lycka att man inte utsett Popper till sitt skyddshelgon. Falsifierbarhet – ett sådant kriterium skulle ta livet av alla märkvärdiga idéer om samhället” (Sörlin 1997:39).

historiska blicken har nog sina sämsta möjligheter i det riktigt korta perspektivet och andra metoder kan ge en bättre bild.

Resultatframställningen bygger sammanfattningsvis på följande källmaterial:

- Del 2 består av tre studier. Kapitel 5 är en re-analys av utbildningshistorisk forskning från 1940-talet om begåvningsmätandets idémässiga ursprung i temperamentsläran. Kapitel 6 är en analys av fem skolförordningar från 1561/71 till 1724. I kapitel 6 studeras texter av Gustaf Ruder och om hans så kallade snilleval runt 1740. Här används också bibliografiskt material samt avtryck av remisser kring ett eventuellt införande av snillevalet.
- Del 3 utgår i huvudsak från studier av lärarfackliga tidskrifter 1940–1949, men även från dokument för ungefär samma period om kursverksamheten vid Statens psykologisk pedagogiska institut (SPPI). Jag har studerat samtliga nummer av *Svensk lärartidning* och *Tidningen Folkskolan* under perioden. Jag har också mer översiktligt studerat *Tidning för Sveriges läroverk* under samma period. Jag har även arbetat med för perioden aktuella utredningar om enhetsskolan och om betygsreformer (kapitel 7–13).
- Del 4 bygger på en analys av samtliga nummer av tidskriften *Kritisk utbildningstidskrift* (KRUT) årgångarna 1977–1986. Även här har aktuella utredningar, propositioner och förordningstexter om grundskolan och om betygsreformer studerats (kapitel 14–19). I kapitel 20 används framför allt utredningar, propositioner och myndighetstexter. Fokus ligger på 1990-talet men för att skildra det används offentligt tryck från hela perioden 1946 till 2006.

Källornas och analysperspektivens förhållande till den läroplansteoretiska begreppsapparaten

Undersökningens utfallsrum kan beskrivas som mönster som förbinder olika kunskapsbedömande praktiker med olika perspektiv på vetandets historiska och sociala villkor. Detta/dessa mönster utgör resultatdelarnas teori- och empiriimpregnerade analyser, där fokus ligger olika mycket på mina inledande frågeställningar. Dessa mönster är den vetenskapliga konstruktionen av relationen mellan ett specifikt vetande och en historiskt specifik läroplan. För att diskutera hur empirin hör hemma i en läroplansteoretisk analys vill jag ställa det inom den svenska läroplansteorin mer etablerade kodbegreppet mot Foucaults begrepp *dispositif*.

Kodbegreppet har framför allt använts i analyser av auktoritära texter; i förhållande till den lagstiftande makten; den skrivande politiken och den regel- och textstyrda skolan. En kodanalys kan därmed sägas vara *särskilt diskursiv* i den mening Foucault kom att positionera episteme i förhållande till dispositif

(som på svenska översatts med mönster). Episteme är en särskilt diskursiv variant av dispositif.⁷⁴ Dispositif representerar för Foucault ett samstämt mönster som går att avläsa i tal och icke-tal eller händelser. Skillnaden mellan kod, episteme och dispositif är som jag uppfattar det framför allt beroende av hur och var det kommer till uttryck samt graden av homogenitet. Så som Foucault använder dispositif i förhållande till sina empiriska analyser av sexualitetens historia handlar det om att försöka identifiera ett samstämt mönster mellan utsagor av såväl kognitiv, diskursiv, social, institutionell och politisk art, men också hur ”talet om” påverkar kropparnas materiella historia som den uttrycks i händelser och institutioner. Det handlar t.ex. om kunskaper, trosföreställningar, bekännelser och lagar. Maktens vilja att veta sprider sig och blir vår vilja att veta men inte alltid på avsett sätt eller med avsedda konsekvenser.⁷⁵ Jag har valt material där det går att finna en mångfald (ibland motstridiga) röster, perspektiv och beskrivningar av händelser och studerar likheter och skillnader mellan aktörer och över tid.

De tre beskrivningsnivåerna i Lundgrens modell för läroplansanalys aktualiserar en vidare samling dokument vid studier av en viss tids läroplanstänkande och dess utbredning i såväl text som handling. Det betyder att också fler aktörer kan tas med i analysen, och att deras förhållande till varandra är relevanta att beakta. Vad som i Lundgren (1979/1989) kallats den rationella läroplanskoden kommer jag exempelvis att teckna som ett mönster av tankar under 1940-talet som sprids och materialiseras, kritiserar och utmanas i relation till olika praktiker som producerar och använder utsagor om barns skolprestationer. Mönstret som förbinder de olika texterna om kunskapsbedömningar under denna period handlar om standardisering och normalisering. Dessa processer understöds av seendet,

⁷⁴ Se vidare Per Magnus Johanssons förord till den svenska översättningen av *Sexualitetens historia*, band 1 (Foucault 1976/2002). Foucault kom i och med *Sexualitetens historia* att bryta med flera av sina tidigare nyckelbegrepp som diskurs, arkeologi, episteme, arkiv och starkare betona värdet av att studera relationen makt-vetande-subjekt i såväl språk, språkhandlingar som sociala händelser. Se Sawyers artikel ”A Discourse on discourse: An archeological history of an intellectual concept” (2002) för en diskussion om den tidiga respektive den sena Foucault. Föreliggande undersökning kan till sin helhet sägas vara inspirerad av den senare Foucault men kommer som redan framgått att nyttja analytiska redskap även ur Foucaults tidigare texter.

⁷⁵ Foucault skriver att syftet med hans undersökning var att koppla mönster för maktutövning till mönster för sexualiteten. Detta är inte en mentalitetens historia som inte bryr sig om kroppen, samtidigt inte en historia som utgår från biologiska och evolutionära axiom, ”utan en ’historia om kropparna’ och om sättet att lägga beslag på det mest materiella, det mest levande hos dem” (1976/2002:151). På samma sätt kan man säga att jag inte är intresserad av att reducera vetandet om barns kunskaper vare sig till ett faktiskt sant vetande eller till ett ”tal om” barns kunskaper, utan det handlar om något annat; om det språkliga och materiella mönster som går att utläsa kring produktionen av vetande och bruket av detsamma. En sådan analys kan, men behöver inte landa i enkla och entydiga termer som så att säga fångar hela mönstret i fråga. De dispositif Foucault beskrev i *Sexualitetens historia* handlar övergripande om relationen lust, makt, vetande, men var mer deskriptivt på detaljnivå, medan ”disciplinen” som dispositif i *Övervakning och straff* framstår mer entydigt.

språkliggörandet av det iakttagna, och kommunicerandet runt dessa iakttagelser. Medan standardisering och normalisering är termer som används i källmaterialet är seendet, språkliggörandet, tillgängliggörandet och kommunicerandet analytiska redskap som kan knytas just till det moderna samhällets reflekterande expertinstitutioner.

Lundgrens tre läroplansteoretiska beskrivningsnivåer kan tolkas som ett försök till att beskriva hur kulturella tankestrukturer strukturerade vad som skedde i skolan. Dessa nivåer bands samman genom studier av *pedagogiska texter*. De principer som formade dessa texter benämndes läroplanskod. Mitt källmaterial tillåter inte riktigt de anspråk begreppet läroplanskod implicit reser. Det tillåter inte kod-tänkandets typ av härledning från övergripande strukturer, via kodifieringar ner till avkodning och specifika beteenden i klassrummen. Skälet till detta är att kodbegreppet, som jag förstår det, är så nära knutet till texter och textbruk. Kodbegreppet skulle kunna sägas vara lämpligt bara inom ramen för starka och relativt homogena diskurser.⁷⁶ Exempelvis bygger begreppet den moraliska läroplanskoden på en iakttagelse av bruket av texter med ett starkt moraliskt innehåll och en tydlighet inom dessa texter om att de skulle användas just i syfte att fostra individen moraliskt. En religiös och/eller nationalistisk struktur hade kodifierats i texter, texter som skulle användas. Flertalet av mina källor är inte texter som så entydigt kan hävdas ha syftat till att strukturera vad man ska göra i klassrummen. Jag har t.ex. inte studerat lärarhandledningar eller manualer i provkonstruktion och betygssättning. Källmaterialet består endast till liten del av texter som direkt har som uttalad funktion att påverka vad som ska ske i skolan. Om man i stället förstår läroplan mer i termer av en kunskapskultur som kommer till uttryck genom olika *röster* om utbildning, vilka mer eller mindre utgör varandras kontext, kommer man lite närmare hur det är möjligt att förstå hur undersökningens material hänger ihop, och hur de kan länkas till Lundgrens prototeori. Dessa röster kan tänkas komma till uttryck i ett språkligt och materiellt mönster,⁷⁷ dispotif, som för varje tid både kan representera och beskriva vilka tankar som varit mer eller mindre möjliga att uttrycka (eller trycka) samt vilka organisatoriska åtgärder som varit möjliga eller önskvärda att genomföra. Att empiriskt söka efter sådana mönster blir då att försöka ta hänsyn både till text och till händelse. Eftersom varje delstudie bygger på material som är avgränsade i tid behövs den historiesociologiska kontextualiseringen för att det ska vara möjligt att se de större sammanhangen, dvs. för att det ska vara möjligt att koppla

⁷⁶ Se Fairclough (1992:94f, 223f) för en diskussion om kodbegreppet versus andra diskursanalytiska modeller, se Linné (1996:36) för liknande resonemang specifikt om läroplanskod.

⁷⁷ Donna Haraway talar om kunskapsproduktion som ”material-semiotic”, vilket Tora Holmberg i sin avhandling (2005) översatt med semiotiskmateriell kunskapsproduktion. Hur vi språkligt organiserar och kategoriserar fenomen får betydelse både för hur vi tolkar oss själva och andra, hur normer skapas. Dessa tolkningar bidrar till hur människor faktiskt behandlas och organiseras eller vilka institutioner samhället satsar resurser på (s. 39f).

de mönster jag ser i empirin till större historiesociologiska mönster. De mönster jag kommer att lyfta fram utgör mer argumenterade förslag till hur det går att förstå, problematisera, nyansera och konceptualisera fenomenet kunskapsbedömning och diskurser om kunskapsbedömning. Det handlar alltså inte om att skildra en specifik typ av utsagors faktiska re/produktion i alla led. Ytterst är det olika villkor för vetandets re/produktion som är i fokus. De vill säga historiska och sociala villkor för hur kunskapsbedömningar re/producera vetande och reproduceras som praktik. Om vi accepterar att det vetande som här studeras är en del av en läroplan, kan undersökningen därmed sägas bidra också med mer generella kunskaper om hur läroplanstraditioner formas, etableras och omformuleras.

Källornas karaktär

I linje med det kunskapssociologiska perspektiv som jag diskuterat i kapitel 2, utgår jag ifrån att olika sätt att tillskriva omvärlden betydelser inte bara är strukturerade, eller följer vissa mönster, utan också att olika föreställningar strukturerar och bidrar till förändringar i skolan. Huruvida det går att uttala sig om vissa texter också gjorde materiella avtryck eller beskriver relationer mellan tankestrukturer och materiella förhållanden, beror ytterst på källornas karaktär. Undersökningens historiska källmaterial kan delas in i tre grupper. För det första artiklar och ledare i tidskrifter för lärare, skrivna av politiker, byråkrater, forskare, engagerade lärare och tidningsmän, för det andra vetenskapliga artiklar, kursmaterial och avhandlingar och för det tredje regulativa myndighetstexter. Ett grundantagande är att texterna representerar olika sätt att se på elever och deras kunskaper, dvs. att det ur texterna går att identifiera vissa synsätt och föreställningar. De olika texterna betraktas som olika aktörers försök att skapa ett slags ordning eller mening kring de fenomen de skriver om, i vissa fall som en pågående kommunikation eller dialog med andra aktörer. Källorna kan på detta sätt också betraktas som händelser i sig (jfr Fairclough 1992:64). I synnerhet i delarna 3 och 4 kommer texten som händelse, som medium för påverkan och kommunikation, att studeras närmare.

I kunskapsbedömandets historia finns också en del mer konkreta händelser som sällan beskrivits. Detta gäller allt från föreskrivna rutiner för läxförhör och examinationer under 1600-talet till diskussionerna om betyg eller intelligens-tester runt 1940-talet, till bojkotten av centrala prov under 1970-talet, eller kommunstyrelsens förslag i Sandviken att intelligenstesta alla skolbarn två gånger om året. Vid varje anspråk på att källan uttalar sig om något som faktiskt hänt behövs en källvärdering. Denna görs löpande kring de olika källor jag använder i de olika delstudierna. En övergripande hållning i analyserna är, där det går, att använda källorna både utifrån vad de beskriver och utifrån hur de beskriver detta. Genom att ta studieobjektet på allvar, dvs. att försöka förstå vad

kunskapsbedömningar fyllde för funktion i olika pedagogiska kontexter blir det möjligt att se klarare på diskurserna om dem.

Vad/hur-historia – beskrivning, analys och tolkning

Strategin att betrakta källorna som både exempel på diskurser och som ”reportage” om olika historiska händelser ger dem en mångtydighet i framställningen där de ömsom åberopas som utsagor i diskurser och texthändelser, ömsom som beskrivningar av händelser. En utgångspunkt är att analyser av idéer och föreställningar respektive av konkreta händelser kompletterar varandra snarare än att det går att säga att idéer föregår faktiska förändringar eller vice versa (jfr Asplund 1979:kap. 7). I till exempel starka diskurser finns ofta ett tydligt maktspråk, men i vilken utsträckning detta maktspråk också är maktutövning kan analyseras i relation till konkreta berättelser om motstånd. Intresset för händelser är således inte bara en strävan efter historisk kumulativitet utan också ett sätt att nyansera föreställningar om språkets makt; ”den betecknande makten”. Jag vill, något truistiskt, hävda att vad språkhandlingar och tanke-mönster gör med oss ytterst är en empirisk fråga och att ”det betecknade” inte utövar odiskutabel makt över samhällets sociala organisation. Det jag menar är helt enkelt att talet/textens eventuella makt måste studeras i förhållande till händelser.⁷⁸ Hur ser det *sociala* i social konstruktion ut, och hur går *konstruktionen* till?

Den empiri som skrivs fram och de exempel som presenteras illustrerar både tendenser och brott, vilka löpande eller i avslutande analyser knyts till kunskaps-sociologiska/historiska begrepp och perspektiv samt till tidigare utbildnings-historisk forskning. Några avsnitt och kapitel är deskriptiva, andra mer analytiska och tolkande. I de deskriptiva avsnitten behandlas källorna som exempel på olika händelser, eller som exempel på olika berättelser i ett övergripande diskursivt mönster. Dessa beskrivningar är systematiserade utifrån de analytiska perspektiv som behandlats i föregående kapitel, men också utifrån respektive källmaterials

⁷⁸ Poängen kan uttryckas med ett exempel som illustrerar skillnaden mellan idéhistoria och realpolitisk historia. Jag tänker då på debatten mellan Bo Rothstein och Yvonne Hirdman om hennes bok *Att lägga livet tillrätta* (1989/2000). Boken handlar om den svenska sociala ingenjörskonstens inflytande på den svenska välfärdspolitik, där Hirdman analyserat de utopiska visionerna uttryckta av och kring paret Myrdal i bl.a. SOU-rapporter under 1930- och 1940-talen. Boken gör anspråk på att den sociala ingenjörskonsten var den dominerande tankefiguren i socialdemokratisk politik, och att de reformer som diskuteras i SOU-rapporterna faktiskt genomfördes. Bo Rothstein riktar skarp kritik mot båda dessa antaganden och skriver att politik är mer än idéer. Hirdman refererar aldrig till några regeringspropositioner och hade hon gjort det, menar Rothstein, hade hon sett att dåvarande socialministern Gustav Möller hade ett väsentligt större inflytande över de reformer som faktiskt genomfördes och att dessa mer utgick från rättvisepatos, långsiktiga strategier och rättvisa under genomförandet. För Rothstein betyder detta ett välfärdssystem som utgår från och syftar till ett autonomt medborgarskap och inte som Hirdman antytt – ett kränkande experttänkande (Rothstein 1996:206–225).

karaktär och innehåll. I ytterligare mer strukturerade och sammanfattande analyser diskuteras och tolkas sedan det studerade problemområdet i förhållande till tidsperioden och de läroplansteoretiska utgångspunkterna. Varje resultatdel inleds med en tolkningsbas där kunskapssociologiska problemställningar och historiesociologisk contextualisering anger utgångspunkterna. Detta följs av en översiktlig diskussion kring källorna och kring tidigare svensk pedagogisk forskning kring problemet under den studerade tidsperioden. Därefter redovisas resultaten i tematiska och kronologiska analyskapitel, för att slutligen diskuteras i förhållande till den övergripande problemställningen och tolkningsbasen.

Del 2.

Kunskapsbedömning i det tidigmoderna

Vetandet formas i relation till språk, tidshorisonter
och kunskapstraditioner

Tradition, språk och tidshorisont i det tidigmoderna vetandet

I forskning om kunskapsbedömningars historia finns flera olika ursprungsberättelser. Några forskare förlägger bedömningarnas ursprung till Kina, andra tar sin start hos jesuiterna och deras tävlingsinriktade pedagogik. Några forskare har knutit olika former av kunskapsbedömningar till undervisningspraktiker och kunskapstraditioner, medan andra beskrivit de vetenskapliga kunskapsbedömningarnas framväxt som en del av ”psy-vetenskapernas” tillkomsthistoria (jfr kapitel 1). Jag har följt upp två olika slags ursprungsberättelser som förekommer i svensk bedömningshistorisk forskning, en för externa och en för interna bedömningar. Jag undersöker deras respektive logik, i meningen deras koppling till kunskapssyn och kunskapsproduktion. Jag undersöker även deras utveckling och förändringslogik samt studerar också deras relation till varandra.

När börjar och slutar tidigmodern tid? Ofta används tidigmodern tid, eller det förmoderna, i syfte att kontrastera det moderna. Det är således egentligen inte det tidigmoderna som studeras utan det moderna (t.ex. Giddens 1991, Bauman 1989/2004). Hur det tidigmoderna exakt bör avgränsas i tid anges sällan, men sett till de händelser och idéer som brukar behandlas rör det sig om perioden från slutet av 1400-talet till mitten av 1700-talet. Exakt hur gränserna ska gå är egentligen inte av betydelse här. Det är snarare de karaktärsdrag som brukar tillskrivas tidigmodern tid som är av relevans för mina syften. Det vill säga hur tidigmodern tid fungerar som social och språklig kontext för vetandet; till tankar och texter om kunskapsbedömningar. Med det perspektivet kan tidigmodern tid sägas representera en strävan att uppfylla traditioner och att bygga kunskaper med hjälp av kända sanningar, omtolkningar eller förtydliganden. Det var ett religiöst och traditionsbundet universum för det stora flertalet, där muntliga traditioner knöt nya erfarenheter till det förflutna (Giddens 1991:37). Det fanns också en privilegierad klass som gjorde privilegierade läsningar och tolkningar av antikens klassiker och lade grunden för det moderna samhällets begrepp och klassifikationssystem. Till stor del utgick dessa från naturens och mekanikens begreppsliga universum (Foucault 1961/2001, 1966/2002). Närmare moderniteten uppstår också begreppskring statlig administration, ekonomi och politik (Koselleck 1959/1988). I takt med att skriftspråket blir mer och mer etablerat reflekteras tiden och erfarenheten på ett nytt sätt. Det blir möjligt att skapa distans till det förflutna och till språket, och projicera en framtid. Begrepp för tid, rörelse och förväntan konstituerar nya universum (jfr Koselleck 2004:109–195, se även Giddens 1991:36–45).

I relation till mycket av forskningen om kunskapsbedömningars ursprung är det inte ursprunget i sig som intresserar mig, eller hur det faktiskt var i tidigmodern tid. Poängen med del 2 är att beskriva hur en specifik kontext, där tradition, språk och temporalitet är centrala strukturer, formar vetandet.

Tolkningsbas och problemställning

Det tidigmoderna används som kontext för att diskutera tre övergripande problemställningar kring hur vetandet formas. Den första handlar om den epistemiska grammatiken för ett lärt vetande om människans olikhet, samt hur detta vetande formas av aktörer med olika intressen och utvecklas i relation till generella etablerade universum. Den andra problemställningen handlar om hur skolinterna villkor för organisation, lärande och kunskapssyn präglar kunskapsbedömningar och den information dessa producerar om lärjungarna i skolan. Den tredje problemställningen handlar om externa och interna bedömningars skiftande legitimitet och olika bedömande aktörers autonomi över produktion av vetande.

Den första problemställningen utgår från Foucaults tidigare arbeten kring vansinnets historia (1961/2001) och vetenskapliga diskursers historia; ordningens historia (1966/2002). En frågeställning i dessa verk är vad det är som gör att texter inom olika fält liknar varandra vid bestämda tidpunkter, men skiljer sig från texter om samma objekt från andra tidpunkter. Foucault försöker reda ut de bakomliggande principerna för hur vetanden bildas vid faser av vad jag kallar tidigmodern tid och vid övergången till modern tid. Han identifierade likhetstänkandet, *ressemblance*, som det dominerande epistemiska villkoret för hur kunskaper bildades under 1500-talet. Saker och ting liknades vid varandra i oändlighet. Antikens benämningar blev något att förhålla sig till under renässansen och den ursprungligen spontana bildningsprocessen och vetandeproduktionen blev en del av 1500- och 1600-talets utbildning och kunskapsreproduktion. Tecknen började tolkas och ges nya innebörder och sammanhang. De började leva ett eget liv och ordnades efter sina egna kvaliteter som tecken (1966/2002:64), och utvecklas i relation till nya universum. Av ordningens betydelse för kunskapsutvecklingen följer rangordning och åtskillnadsanalyser. Kunskapsbildningsprinciper som i övergången till det moderna, där erfarenhet och empiriska observationer blivit viktigare, styr både hur människan ser och vilka instrument för seendet som utvecklas. Parallellt har kunskapen blivit medveten om sig själv som en produkt av aktiva språk- och kunskapshandlingar. Därmed blir den möjlig att förhålla sig kritiskt till. I kapitel 4 diskuterar jag temperamentsläran i relation till de olika epistemiska villkor Foucault lyft fram. Det handlar om ett lärt vetande och om begreppsbildning.

Den andra problemställningen tar fokus på skolinterna behov av vetande om lärjungarnas framsteg och prestationer. Peter Burke skriver i *A social history of knowledge* att:

Intellectuals are masters of some kinds of knowledge, but other fields of expertise or 'know-how' are cultivated by such groups as bureaucrats, artisans, peasants, midwives and popular healers (Burke 2000:14).

Vetandets historia kan inte bara förstås som lärdomens. Det finns andra praktiker som producerar och systematiserar kunskap. I kapitel 5 analyseras framväxten av kunskapsbedömningar som administrativ och pedagogisk praktik. Det rör sig om upprätthållandet av vissa innehållsliga traditioner, dvs. reproduktion av vissa sanningar. Kapitel 4 och 5 kan således sägas fokusera på två olika traditioner med olika relationer till kunskapsre/produktion och kunskapssyn.

Den tredje problemställningen hanteras i kapitel 6 inom ramen för den diskussion som uppstod mellan läroverken och den av temperamentsläran inspirerade Gustaf Ruder, och hans förslag om *snillevalet*. Problemställningen handlar om hur vetandet påverkas och förändras när olika intressen hamnar i konflikt med varandra. Det handlar om hur ett visst vetande legitimeras och om att ha autonomi över bedömningsinstrumenten. Den tyske historikern Reinhart Koselleck har beskrivit perioden från mitten av 1700-talet och nästföljande hundra år som en era av begreppsinnovation, *Sattelzeit* – en ”sadlingstid” metaforiskt uttryckt. Perioden 1750 till 1850 beskrivs i termer av en *acceleration* av sociala, ekonomiska och politiska förändringar. Dessa förändringar reflekterades i och formades av begreppsliga innovationer. Sociopolitiska förändringar ”tvingade fram” vissa begrepp och vetenskapliga domäner. Ett nytt begrepp kan således tas som utgångspunkt för hur nya sociala strukturer medvetandegjordes utifrån de språkliga *förutsättningar* som rådde vid en viss tidpunkt (Koselleck 2002:31f, se även 1985:73–92). Utgångspunkten för analysen i kapitel 6 är begreppet snillevalet. Termen lanserades på svenska runt 1730, men hade sedan länge funnits i latinet. Ruder använde snillevalet för att driva frågor om ståndscirkulation och om ökad samhällsnytta genom utbildning i en brytningstid mellan det förmoderna samhället och det moderna, eller vad Zygmunt Bauman (1989/2004) kallat skogvaktarstaten och trädgårdsmästarstaten. Jag analyserar hur argument för och emot snillevalet kan hänföras till synen på social och symbolisk reproduktion inom dessa båda samhällstyper.

Källor och analys

De tre kapitlen 4–6 är relativt fristående från varandra och jag knyter källmaterialen starkare till undersökningsbara syften och frågeställningar i inledningen till respektive kapitel. Inledningsvis förs dock ett övergripande resonemang om bakgrunden till val av källmaterial samt förhållningssätt till dessa.

I senare svenska historieskrivningar om kunskapsbedömningar (om betyg och begåvningsstänkande) finns en klar slagsida åt analysen från tiden efter 1940-talet. Tiden före behandlas ofta i ett inledande bakgrundskapitel (t.ex. Wedman 1988, Andersson 1999, Egidius 1994, Henrysson & Wedman 1995, Linde 2003, Korp 2003). I analysen av de dominerande idéerna under 1940-talet stannar man också gärna vid psykologins eller psykometrins dominans och betydelse för framväxten av detta tänkande (t.ex. Richardson 1978) och bortser från den pedagogiska

historiska forskningen om dessa frågor som också bedrevs under 1940-talet. Jag försöker här dra nytta av den dåtida historiska forskningen och resultaten i del 2 bygger till stor del på en re-analys av sekundärkällor. I kapitel 5 och 6 används också primärkällor.

RE-ANALYSER AV TIDIGARE FORSKNINGSRISULTAT: I den internationella forskning om kunskapsbedömningar som berört tidigmodern tid har som regel fokus legat vid ursprungsberättelser i examens- och kvalifikationssystem, i ”psykologisk” metod- och teoriframväxt eller med fokus på kunskapsbedömningarnas ursprung till undervisningspraktiker och kunskapstraditioner (jfr kapitel 1). Kring utvecklandet av den differentiella psykologin eller den psykometriska traditionen går oftast inte startskottet förrän vid Francis Galton, 1822–1911 (se t.ex. DuBois 1970, Edwards 1971). Tidig svensk bedömningshistoria utgör ett undantag som sedan också gått i arv, genom att den börjar med temperamentslärans utveckling från det antika Grekland till Gustaf Ruders försök att praktisera den som begåvningssteori och urvalsinstrument runt 1730- och 40-talet. I vilken utsträckning temperamentsläran skulle ha spelat någon egentlig roll för teoriutvecklingen inom den svenska psykologin eller den psykometriska traditionen är osäkert.¹ Snarare bör dess betydelse nog förstås som en historisk eller kulturell referens. I tidig utbildningshistoria har den använts för att ”bekräfta” en kontinuitet till den moderna tidens differentierande praktiker och därigenom ge historisk legitimitet åt dessa. Temperamentsläran nämns förvisso ofta, som jag visar i del 3, under 1940-talet bl.a. på grund av att Ernst Kretschmers (1888–1964) konstitutionslära diskuterades i samband med sinnesundersökningar, men det är inte av kontinuitetsskäl som jag intresserat mig för den. Temperamentsläran erbjuder vissa möjligheter att studera hur en lära om individers själsliga olikheter kan ta form och hur den kan utvecklas.

När jag studerade 1940-talet fann jag tre texter om kunskapsbedömningar med ett kunskapsinnehåll som föreföll ha ringa värde för en samtida ”bedömningsforskare”. Det var pedagogerna John Landquists (1881–1974), Wilhelm Sjöstrands (1909–1989) och Sven Edlunds (1909–1968) texter om temperamentslärans historia. Vad var det som fick dessa tre pedagoger att just runt 1940-talet studera temperamentsläran? Vad kan de rimligtvis ha dragit för lärdomar från denna antika och tidigmoderna lära under de modernistiska idéernas högkonjunktur? Tidig historieskrivning ger ofta intryck av vad historikern March Bloch kallat ”an obsession with origins” (1953:29). Att veta någontings ursprung kanske mest har anekdotiskt värde idag, medan det för t.ex. Landquist, Edlund och Sjöstrand fanns en poäng i att visa att vissa tankar hade rötter långt tillbaka i

¹ Se exempelvis Agrell (1952), Nilsson (1978) och Wedman m.fl. (1981) för de teoretiska traditioner som hade direkt inflytande på den svenska psykologin och på utvecklingen av skolutvärderingar.

historien – att visa att något är näst intill evigt.² I modern, eller åtminstone i Foucaultorienterad historia, är det mer relevant att fråga sig vad det går att göra med det förflutna som kan ha relevans idag. Vad säger det förflutna om frågor som diskuteras i samtiden och vad finns det i historien som ger perspektiv på nuet, eller på en metanivå, i förhållande till vår syn på det förflutna? En poäng med att re-analysa dessa tidigare historieskrivningar är att det ger empiri på två nivåer: dels kring innehållet i texterna, dels kring författarnas val av innehåll och hur de skriver om det. Även om jag inte gör någon större affär av frågan om historiebruk vill jag bidra till att ifrågasätta eller historiskt contextualisera föreställningen om det givna och det eviga i vetandet. Därmed kan nutiden framträda som mindre historiskt bestämd.

Edlund (1943), Landquist (1938) och Sjöstrand (1943) gjorde alla egna läsningar av primärkällor, samtidigt som en del tolkningar från Landquist reproducerades i de två senare texterna. Flera av referenserna i de tre artiklarna är på latin, spanska och italienska varför det har varit svårt att bedöma och värdera deras tolkningar. Det skulle heller inte tjäna syftet att följa upp alla referenser och skriva fram en helt egen framställning av temperamentsläran. Däremot har jag stämt av huvuddragen i lärans utveckling mot samtida, fast ej lika utförliga, beskrivningar. Som Edlund, Landquist och Sjöstrand återgivit temperamentsläran som *begåvningssteori*, är deras texter de mest utförliga jag funnit.

PRIMÄRKÄLLOR: I kapitel 5 analyseras de fem första svenska skolordningarna, eller läroverksstadgarna, som de också kallas, från 1561 till 1724. Betyg och kunskapsbedömningar framställs gärna med två typer av argument vare sig det gäller statliga utredningar eller nutida bedömningsforskning. Det ena är pedagogiskt och rör frågor om motivation och lärande etc. Det andra kretsar kring frågor om kontroll, urval och meriter. Jag har tagit dessa argument som utgångspunkt och inriktat läsningen av skolordningarna på hur det skrevs om vad som idag kallas summativa och formativa bedömningar i tidigmodern tid. Källornas karaktär diskuteras vidare i inledningen till kapitel 5. Det bör dock betonas att skolordningar, precis som de läroplanstexter jag analyserar i kapitel 20, för senmodern tid, är uttryckta ambitioner. Det går inte att veta i vilken utsträckning de

² Flera författare har pekat på att svenska pedagoger runt andra världskriget blev mer orienterade mot USA i sina referenser (t.ex. Arfwedson 2000, Stafseng 1996). Enligt Gerd Arfwedson skiljer sig den tyska och amerikanska historieskrivningen åt på så sätt att tyskarna som vilar på en längre historia gärna också tittar långt bakåt för att framhålla sitt intellektuella och kulturella arv, medan den kortare amerikanska historien gärna skrivits fram i termer av demokratiska och ideologiska ställningstaganden (2000:374f). Den tyska historieskrivningen blev mindre idéhistorisk först under 1960-talet (jfr Jordheim 2003:161). I den mån svensk utbildningshistoria inspirerades av tysk utbildningshistoria fram till andra världskriget och från amerikansk efter andra världskriget kanske det förklarar något av skillnaderna i skrivstilar mellan tidig utbildningshistoria och den efterkrigshistorieskrivning som Román (2003) benämner reformhistoria.

representerade en faktisk praktik. Det som blir intressant är i stället vad dessa ambitioner säger om en viss tid och ett visst problem, samt vilka typer av sociala och historiska villkor som kan antas ha format dem.

Det mest svenska i hela detta tidiga kunskapsbedömande, eller mer exakt vad som framför allt har lyfts fram i senare litteratur är Gustaf Ruder (1708–1771) och snillevalet (i t.ex. Mattsson 1984, Richardson 1999, Husén & Härnqvist 2000). Ruder skrev flera skrifter, inlagor, om snillevalet mellan 1737 och 1750. I kapitel 6 studeras hans viktigaste texter närmare och den debatt dessa skrifter vållade. Jag använder både primärkällor och avtryck av riksdagsprotokoll och remissvar. Analysen syftar till att identifiera relationen mellan praktiska argument och teoretiska argument för vetandet och eventuella konflikter mellan olika bedömares autonomi i producerandet av detta vetande.

Kapitel 4. Temperamentsläran som teoretisk grund för kunskapsbedömningar

Syftet med detta kapitel är att beskriva och diskutera hur ett teoretiskt ramverk för vetandet växer fram genom temperamentsläran. Jag utgår ifrån frågeställningar om hur en specifik föreställningsvärld växer fram och förändras (brott och kontinuitet). Med fokus på temperamentsläran studeras de intressen och positioner som ger uttryck för föreställningar om framför allt begåvningsmässig olikhet. Fokus ligger även på språkliga strukturer bakom forandet av temperamentsläran som begåvningsteori och som typologi.

Texter om temperamentsläran

Analysen av temperamentsläran tar sin utgångspunkt i Edlunds, Landquists och Sjöstrands historieskildringar från runt år 1940. Gemensamt för dessa var att de använde temperamentsläran för att förstå eller belysa en utveckling i Sverige i deras samtid. Edlunds³ artikel ”Temperamentsläran som begåvningsteori” inleds exempelvis med en notering om att intelligensundersökningar, psykoteknik, yrkes- och studierådgivning och till detta relaterade frågor är något ”som i våra dagar kommit allt mer i förgrunden” (1943:29). Han skriver att hela detta problemkomplex har en lång förhistoria och att det kan det vara motiverat med ”en kortfattad redogörelse för denna på temperamentsläran grundade begåvnings-teoris utveckling sådan den avspeglar sig hos några särskilt från svensk synpunkt betydelsefulla skriftställare” (s. 29). Edlund bad om att få återkomma till frågan om vad detta tänkande har haft för betydelse för äldre svensk pedagogik, vilket han gjorde i sin avhandling fyra år senare, men mest för att avfärda temperamentslärans betydelse (Edlund 1947).

Landquists⁴ artikel ”Temperament- och konstitutionsforskning från antiken till romantiken” inleds på följande sätt:

³ Sven Edlund var doktorand till John Landquist vid institutionen för pedagogik och psykologi vid Lunds universitet. Han doktorerade 1947, fyra år efter att hans artikel publicerats i årsboken *Vetenskaps-societeten i Lund*. Edlund förefaller ha varit ganska improduktiv sett till hur många träffar hans namn ger i Libris. Edlund fortsatte dock att skriva utbildningshistoria och såväl avhandlingen som senare hans installationsföreläsning som professor 1957 handlar om synen på begåvning under 1500- till 1700-talet, med tonvikt på det senare seklet. Det finns anledning att återkomma till dessa två texter senare.

⁴ John Landquist var professor i psykologi och pedagogik vid Lunds universitet. Hans forskningsintresse gick också över i filosofi och litteraturvetenskap. Särskilt intresserad var han av viljans makt, han hade disputerat på avhandlingen *Viljan: en psykologisk-etisk undersökning* 1908 vid Uppsala universitet (se även Landquist 1944). I en idéhistorisk uppsats om John Landquist beskrivs hans filosofi om viljan som ett uttryck för liberalism och borgerliga ideal. Landquist var bevandrad i både fransk och tysk filosofi och var bland annat delaktig i introduktionen av Freud till svenska läsare (se vidare Antman 1991). Landquist var som sagt inte bara etablerad som pedagog utan även som litteraturvetare. Han hade debuterat redan som 23-åring i Svenska Dagbladet 1904–1905 med fyra artiklar om Strindbergs filosofi,

Ernst Kretschmers bok av 1920 *Körperbau und Charakter* har gjort epok i psykologins historia /.../ Den har gett vetenskapligt anseende åt karaktärs- och konstitutionsforskningen, länge förbisedd och förhånad, med förkärlek även utövad av dilettanter och fantaster. Den har gett upphov till många nya undersökningar om temperament, karaktär och konstitution och den har uppmuntrat ärftlighetsforskningen med avseende på de psykiska anlagen (Landquist 1938:169).

Det var i denna form som frågan om sambandet mellan kropp och själ i nutiden dykt upp, menade Landquist. Karaktärologin

har på nytt sökt närma sig livets hemlighet. Skillnaden från förr är den att man numer inte gör några filosofiska anspråk. Man ställer sig närmast en deskriptiv uppgift: man vill konstatera /.../ korrelation mellan kroppsliga och psykiska egenskaper och man vill om möjligt tränga vidare fram till det biologiska substratet för detta samband utan att därför inlåta sig på den otillgängliga frågan om själens uppkomst och arten av dess samband med materien (Landquist 1938:169f).

Landquist tog sin utgångspunkt i de moderna ”sinnesläkarnas” arbete och artikeln är klart mer psykopatologisk än de andra båda. Där Edlund och Sjöstrand behandlar temperamentsläran som en teori om urskiljandet av studiebegåvningar, diskuterade Landquist den andra sidan, de sinnesslöa och sinnessjuka. Landquist artikel är därtill mer vetenskapsfilosofisk och han kommenterar regelbundet temperamentslärans vetenskapliga grundvalar.

Sjöstrands⁵ projekt *Pedagogik och temperamentslära* (1943) var ett försök att åstadkomma en historisk länk mellan psykologin och pedagogiken, eller som han själv skriver, att undersöka ”sambandet mellan pedagogiskt tänkande och den differentiella psykologin” fram till mitten av 1700-talet (s. 4). En differentiell psykologi han ansåg var ”otvivelaktigt grundad på den s.k. temperamentsläran” (s. 4). Till skillnad från de båda andra texterna handlade Sjöstrands text utslutande om de svenska förhållandena. Hans arbete är det mest omfattande av de tre, 163 sidor, och genomgången är också till antalet svenska och utländska

med underrubriken ”Sangvinisk skepticism” (vilket framgår av hans frus, Solveig Landquist, biografi över honom *Den goda viljan* 1975:20).

⁵ Wilhelm Sjöstrand är den av dessa tre författare som mest gjort sig känd som pedagogikhistoriker. Han disputerade 1941 med avhandlingen *Den militära undervisningen i Sverige till år 1792*, och blev sedermera professor i pedagogisk psykologi i Uppsala 1949–1976. Anekdotiskt kan nämnas att Sjöstrand i sin avhandling berör bl.a. hur urvalsfrågor historiskt hanterats inom det militära. Sjöstrand visar att en viss ”kategoriklyvnad” bland soldaterna förekommit åtminstone sedan 1500, vilken sedan senare delen av 1600-talet tillgodosågs genom prickskjutning (s. 375ff). Sjöstrand skrev flera pedagogikhistoriska böcker och var också en aktiv debattör med en kritisk udd riktad mot enhetsskolereformerna. Se t.ex. Sjöstrands *Pedagogikens historia del I–III* (1961), *Pedagogiska grundproblem* (1970), *För och emot den nya skolan* (1960).

referenser (på tyska, spanska, franska, latin och engelska) det till synes mest lärda arbetet av de tre. Texten publicerades inom serien *Pedagogiska skrifter*, vilken hade bl.a. folkskolläraryseminariet som målgrupp.

Trots att det finns en tydlig presentism i deras historieskrivningar ger de tre texterna sammantaget en saklig genomlysning av temperamentsläran ställt bredvid de nutida skildringar jag också refererar till. Visst saknas en del moment, jämfört t.ex. med Espen Hammers bok om melankolins historia (2006) eller mer allmänna idéhistoriska texter om exempelvis medicinens historia, men det är av underordnad betydelse. Jag behandlar inte temperamentsläran som ett historiskt faktum, utan gör en analys av hur en teori om skillnader i begåvning och studieförutsättning kan tänkas ha uppstått och formats.

Min analysstrategi har varit att fokusera på hur temperamentsläran formades till en begåvningsteori och en typologi för att klassificera själsliga egenskaper. Landquist och Sjöstrand använder en hel del källor från antikens författare, och den förra även fram till modern tid. Jag använder deras referat/citat och tolkningar om dessa perioder för att tydliggöra särdragen för tidigmodern tid. Inte minst hänvisningarna till antiken är relevanta för en undersökning om tidigmodern tid då renässansen innebar bl.a. de antika texternas återupplivande.⁶ Genom att kontextualisera och historisera Edlund, Landquist och Sjöstrands fakta samt deras egna texter utmanar jag deras föreställningar om kontinuitet och fakticitet. Det fanns sociala och epistemologiska villkor bakom hur temperamentsläran utvecklades, som dessa författare helt bortsåg från.

Hippokrates och hans tid: att vara vid sunda vätskor

Temperamentslärans ursprung brukar dateras till 400 f.kr. och tillskrivas den antike läkaren Hippokrates, alternativt Empedokles; raffinerad av Galenos drygt 100 e.kr. Denna beskrivning ger såväl Edlund, Landquist och Sjöstrand som författaren till uppslagsordet temperamentslära i *Nationalencyklopedin*. Gemensamt för alla dessa fyra är att de refererar till Ernst Nachmansons bok *Hippokrates och hans tid* (1921). Nachmanson var emellertid tydlig med att temperamentsläran, eller humoralpatologin som det egentligen är fråga om, inte ska tillskrivas Hippokrates: ”Ty humoralpatologien har, som jag redan har framhållit, intet att göra med äkta Hippokratism” (s. 37). Nachmanson ville hellre tillskriva

⁶ Renässansen, ”pånyttfödelse”, uppfanns som en beteckning för 1500-talet i Jules Michelets franska historia från 1855, just för att fånga hur de antika texterna och den antika konsten fick en pånyttfödelse under 1500-talet (Burke 1987/1996:7). Peter Burke menar dock att många av antikens idéer transporterades in i renässansen via medeltida skolbildningar – det var sällan fråga om bortglömda idéer som nu dammades av. Renässansen, menar Burke, ska kanske mer förstås som en rörelse än som en period, en rörelse kännetecknad av ett intresse för antiken, och ett ganska selektivt intresse dessutom (s. 89ff).

Alkmaion från Kroton i Grekland, samtida med Hippokrates, ”ursprungsidén”.⁷ Alkmaion ska, via dissektion av och experiment på djur, ha upptäckt sammanhanget mellan sinnen och hjärnan. Till exempel tillskrivs han upptäckten av synnerven. Han menade att ”de flesta mänskliga ting äro två” och att människan består av det varma och det torra, det bittra och det söta etc. (s. 33f). Det existerar i människan en ”dynamis”; krafter vilka är varandras motsatser. Av dessa krafter beror hälsa och sjukdom. Om de är i balans, jämvikt, eller harmonisk blandning [grek. ”krisis”, lat. ”temperamentum”] råder hälsa. När jämvikten rubbas blir människan sjuk, t.ex. vid för mycket eller för lite näring, vid överansträngning eller vid ändrade klimatförhållanden.

Denna tankegång utvecklades sedan av Empedokles till en teori om de fyra elementen jord, luft, eld och vatten och att människan är en blandning av dessa ämnen, sammansatt av krafterna kärlek och hat. Människans kropp innehåller blod, slem, gul och svart galla. Dessa vätskor har kvaliteter som motsvarar de fyra elementens egenskaper. Blodet som kommer från hjärtat representerar det varmt–fuktiga i luften; gul galla från levern representerar det varmt–torra i elden; den svarta gallan har sin hemvist i mjälten och representerar det kallt–torra hos jorden; slemmet slutligen bereds i hjärnan och representerar det kallt–fuktiga i vattnet. Allt eftersom årstiderna växlar påverkas blandningen av vätskorna: om vintern ökar slemmet, om våren blodet, på sommaren ökar den gula gallan och om hösten den svarta gallan. Vidare tänks levnadsåldern påverka blandningen. En antik anonym författare lär enligt Nachmansson ha ställt upp följande tabell:

Tabell 4:1. Ur Nachmansson (1921:36), även i Landquist (1938:179) och Sjöstrand (1943:27).

luft	eld	jord	vatten
vår	sommar	höst	vinter
blod	gul galla	svart galla	slem
varm och fuktig	varm och torr	kall och torr	kall och fuktig
sot	bitter	sur	salt
hjärta	lever och mage	mjälte och? [sic!]	hjärna och blåsa
gosse (intill 14 år)	ungling	man	gubbe
behagfulla, leka och skratta, rosiga, rödak- tiga, mjälla	uppbrusande, häftiga, djärva, bleklagda, ljus- håriga	godmodiga, klenmodiga, sjukliga, mörk- hyade, svart- håriga	sorgsna, glömska, vithyade

⁷ Det är förstås svårt att med någon större säkerhet veta vem som gjort vad av dessa personer eller vilka som verkligen existerat, eller som bara är traderade gestalter i senare berättelser. I nyöversättningen av Hippokrates *Om läkekonsten* (1994:7) hävdas att Galenos ansett att 13 av de 70 skrifter som ingår i *Corpus Hippocraticum* faktiskt var skrivna av Hippokrates från ön Kos.

När den ena vätskan dominerar över de andra ändras jämvikten, dvs. temperamentet hos de olika individerna. Blod heter på grekiska *aima*, på latin *sanguis*; en ”blodrik” person är sangvinisk person. Gul galla heter på grekiska *xanthe cholé*; den koleriska personen har ett övermått av gul galla (gul galla produceras av levern – jämför det svenska uttrycket hetlevrad). Svart galla heter på grekiska *melaina cholé* [alt. *melas khole*]; melankolisk, och slem heter *phlegma*; flegmatisk (Nachmansson 1921:37).⁸

Den grekiska läkemedelskonsten utvecklade ett slags helhetssyn på sjukdomen, dvs. ett försök att förstå människans sjukdomar i relation till omgivande faktorer. Den strävade också efter att se människan som ett helt system, vilket kan jämföras med den faraonska läkemedelskonsten i Egypten, där det lär ha funnits en läkare för i stort sett varje kroppsdel (jfr Nachmansson 1921:19). Den grekiska läkekonsten kan också förstås som en strikt materialistisk filosofi, som försökte avvisa metafysiska spekulationer.⁹ Samtidigt var läran konstruerad genom och byggde till viss del just på metafysiska spekulationer. Människan tänktes ha motsvarande karaktär som naturens olika kvaliteter. Eftersom det fanns fyra urämnen måste de också finnas fyra viktiga ämnen i kroppen. Systemet kan åskådliggöras på följande sett:

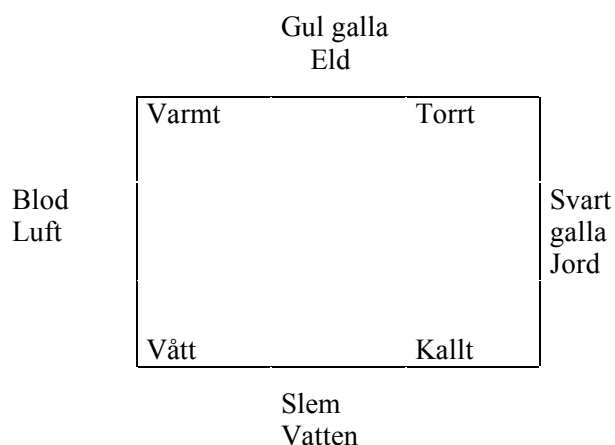


Bild 4:1. Humoralpatologin (ur Nilsson & Peterson 2000:39).

⁸ Det finns ingen svart gallvätska. Espen Hammer föreslår i sin bok *Melankoli* (2006) att svart galla är mer metaforiskt till sitt ursprung än beteckningarna för de andra kroppsvätskorna. Han skriver att ”[g]allan betecknades som svart därför att den drar sitt offer bort från förnuftets klara ljus” (s. 40). Jag vill dock ifrågasätta/komplettera Hammers tolkning. Beroende på gallsalternans sammansättning i levern, kan gallan få en grönbrun färg i mörk nyans. En annan förklaring kan sökas hos mjälten, som förvisso inte producerar någon galla, men som vid blodsjukdomar kan svälla upp och bli mycket mörk (Rubin & Farber 1999:292). En vanlig blodsjukdom vid Medelhavsområdet under antiken var malaria. När mjälten sväller trycker den på magsäcken och individen kan bli trött, aptitlös och håglös, vilket stämmer bra på hur melankolikern beskrevs t.ex. i Aristoteles *Problemata* bok XXX (övers. 1957/1994). Det är också känt att malaria leder till depressioner (se Rubin & Farber 1999:445–449).

⁹ Jämför förordet till nyöversättningen av Hippokrates *Om läkekonsten* (1994:9).

Denna tankemodell kom sedan att utvecklas till att de fyra kroppsliga temperamenten hade fyra motsvarande själsliga temperament med olika begåvningsmässiga förutsättningar. Den medicinska temperamentsläran blir en begåvnings-teori som ansågs kunna förklara varför vissa hade bättre förutsättningar för studier än andra.

Temperamentsläran som begåvningsteori

Den medicinska temperamentsläran angav ett slags kategorieramar för mänsklig olikhet. Den erbjöd också ett antagande om att det fanns fysiska eller naturliga relationer mellan de olika kategorierna. För att fungera som begåvningsteori behövde dessa kategorier för fysisk olikhet knytas till själsliga variationer. Det är ungefär också så som Sven Edlund i sin artikel (1943) beskriver temperamentslärans utveckling till en begåvningsteori. Edlund driver tesen att temperamentslära och fysiognomik kan betraktas som intelligensundersökningarnas teori och praxis under 1500-, 1600- och 1700-talen (jfr s. 45). Därmed utgjorde också temperamentsläran ett teoretiskt motiv till urval, eller som Edlund uttryckte sig: för yrkes- och studierådgivning. Det finns två idéer som behandlas i Edlunds artikel, den första handlar om att identifiera olikhet eller individualitet och den andra att använda denna olikhet som grund för yrkesvägledning.

Identifiera tecken på olikhet

Edlund börjar sin berättelse i renässansen och redogör för ”fysiognomiken” (fysionomik) som metod för att bestämma temperamentet och att utforska individualiteten. En ”vetenskap med vars hjälp man kunde lära känna både sig själv och andra” (1943:30). Genom att studera andras kroppsliga tecken ansågs det möjligt att lära känna deras begåvning. De mest namnkunniga representanterna för idén att kroppsliga tecken kunde vara hållpunkter för bedömandet av lärjungars intelligens var Erasmus Rotterdamus (1469–1536)¹⁰ och Philipp Melanchthon (1497–1560).¹¹

I grunden vilar en föreställning om parallellitet mellan yttre och inre egenskaper: att de fyra kroppsvätskorna, blod, slem, gul galla, svart galla och det relativa förhållandet dem emellan var grunden till människans psykiska konstitution. Antikens idé om kroppsvätskorna kom under renässansen att tydligare kopplas ihop med psyket. Den holländske läkaren Levinus Lemnius (1505–1568), fader till Erik den XIV:s livmedicus Willem Lemnius (±1530–1577),¹² ansåg t.ex. att

¹⁰ Nederländsk humanist och prästutbildad. Erasmus kom att hamna i konflikt med Luther om i vilken utsträckning människan hade en egen fri vilja.

¹¹ Melanchthon var reformator och en av Luthers närmaste medarbetare. Som professor i Wittenberg undervisade han i humaniora och teologi.

¹² Lemnius den äldres verk från runt 1560 *De habitu et constitutione corporis*, som enligt Edlund (not 7, s. 31) återfinns i en förteckning över Erik den XIV:s boksamling, behandlar sambandet mellan ett lands klimat och dess invånares andliga egenskaper.

den starka kylan i de nordiska länderna gjorde att människorna där var tröga och saknade skarpsinne. På grund av det fuktiga klimatet var holländarna glömska, slöa, dumma och olämpliga för studier, medan Spaniens hetta gjorde folket där hetsiga, livliga och begåvade. Bäst var förutsättningarna för den intellektuella utrustningen i Frankrike, där värmen var mera modererad. Ett centralt inslag i temperamentsläran är ju blandningen mellan de olika kroppsvätskorna. En väl tempererad blandning ledde enligt Lemnius till utmärkta själsliga egenskaper som fast minne, lätthet att tala och oförvitliga seder. Ett varmt temperament kännetecknades av ett ombyttligt, livligt, ofta även bakslug och listigt ingenium samt av en bevekande tunga. Ett allt för torrt temperament kunde leda till att hjärnan helt uttorkades och minnet gick förlorat, medan det fuktiga temperamentet gjorde människan lugn, ärlig och okonstlad (Edlund s. 31f).

Lemnius representerade föreställningen om nödvändiga fysiologiska förutsättningar för gott minne. Det goda minnet kom under renässansen också att knytas till föreställningar om lärande. Ett tydligt exempel i Edlunds artikel är den italienska läkaren Guilielmus Gratarolus (1516–1568) och hans skrift *De memoria reparanda, augena, conservanda*. Minnet berodde enligt Gratarolus på om det organ där det hade sitt säte, hjärnan, var väl tempererad: kyla hindrade den för inpräglningen nödvändiga rörelsen i själen; fuktighet gjorde hjärnan alltför mjuk så att det inlärdas förflyktigades. För ett fast minne fordrades en viss resistens hos hjärnsubstansen samtidigt som en alltför torr hjärna hindrade inpräglningen av nytt stoff. I den torra hjärnan bevarades allt dock bättre. Kolerikerna med sin varma och fuktiga gula galla betraktades med denna logik som mer insiktsfulla än de kalla, tröga flegmatikerna (Edlund, s. 34). Gratarolus pekade alltså ut vilka typer som var bäst lämpade för *inläring*, eller inpräntning/präglning. Gratarolus kan sägas ha parallelliserat vissa kvaliteter hos hjärnan med kroppens fyra kvaliteter och spekulerat i hur dessa kvaliteter hörde ihop med olika typer av lärande; kolerikerna var begåvade på ett sätt och flegmatikerna på ett annat. Men det var, som jag nämnde i kapitel 1, först i den spanske läkaren Juan Huartes [de San Juan] verk *Examen de ingenios para les ciencias*¹³ från 1575 som ett urvalstänkande utifrån temperament och begåvning första gången kommer till uttryck.¹⁴

Ordnad olikhet – begåvning och yrkesvägledning

Huarte var framför allt intresserad av att avgränsa och beskriva olika typer av mänsklig begåvning, och av att slå fast vilka vetenskaper och yrken som svarade mot dessa. Redan under antiken fanns åsikten att ”naturen” avgjorde om människan var skickad för studier. Huarte invände mot denna enkla förklaring

¹³ På svenska skulle den heta: [”Undersökning av begåvningen (ingeniet) i dess förhållande till vetenskapen”].

¹⁴ Edlund refererar till en latinsk översättning från 1663.

som han inte ansåg ta hänsyn till *olikheterna* i begåvning. Som Huarte refereras av Edlund tycks olikheterna bygga på en ganska enkel logik, där det ena anlaget utesluter det andra. Tempererade, välblandade, människor lämpade sig för vilka vetenskaper som helst men ansågs ej kunna prestera något över medelmåttan, medan otempererade endast var lämpliga för vissa vetenskaper fast hade möjlighet att göra så mycket mer inom dessa. Kalla typer var dock inte alls lämpliga för intellektuell verksamhet: ”en kall hjärna har till följd, att människorna blevo orubbliga i sina åsikter” (Huarte ur Edlund, 1943:36). I likhet med Gratarolus ansåg Huarte att hjärnan inte fick vara för vattnig eller fuktig om något skulle kunna komma ihåg, så flegmatikerna var helt olämpliga för studier. Förståndet var en följd av hjärnans torrhet, medan fantasin hängde ihop med dess värme-grad. Både kolerikern och melankolikern hade en torr kroppskonstitution, men hos den senare tillkom även högre värme vilket gav honom en starkare föreställningsförmåga och gjorde honom uppslagsrik och förslagen (Edlund s. 37). Med denna logik torde t.ex. minne och förstånd inte kunna förenas. Huarte förlade också tydligt själsförmögenheterna till hjärnan. Minnet bestod t.ex. av mycket små beståndsdelar som kunde förbrännas av för hög värme; för mycket fantasi.

Vid slutet av 1500-talet gick det inte att studera hjärnans temperatur och hållfasthet annat än att man samtidigt sannolikt hade ihjäl personen som skulle yrkesvägledas, vilket förstås gör hela företaget ointressant. Huarte fick i stället finna yttre attribut på hjärnans temperament. I nära anslutning till hjärnan fann han håret. Var detta mjukt och fint var det tecken på gott minne, medan ett grovt och svart hår indikerade förstånd och fantasi. Vilket av dessa två som i sin tur var dominerande avgjordes av skrattet. Mycket intelligenta människor skrattade inte, ty de saknade fantasi (Huarte ur Edlund s. 38). Med detta klart kunde Huarte övergå till att bestämma de olika vetenskaperna och yrkena. Förståndsvetenskap rymde sådant som medicin, dialektik, filosofi och praktisk juridik. Till *imaginationen* hörde konst och formvetenskap, där fanns poesi, musik men även regeringskonst, krigskonst och uppfinnarförmåga. Dessutom fanns minnesvetenskaper som grammatik och språk, lagkännedom, positiv teologi och aritmetik. Huarte fick problem då exempelvis en god jurist behöver både skarpsinne och omdömeskraft, vilket är förståndsformer, och samtidigt ett gott minne för att besitta lagkännedom.¹⁵ Kvaliteter som minne, förstånd och fantasi var viktiga för renässanstidens tänkare att lyfta fram. Vad var de viktiga i förhållande till? Jo, framför allt till studier, vetenskapligt arbete och högre ämbeten – den typ av arbeten ”de stora tänkarna” själva hade. Huarte introducerade också tanken att *olika* slags studier och vetenskaper krävde olika typer av begåvningar. Huruvida man var begåvad med dessa kvaliteter och därmed lämpade för dessa arbeten

¹⁵ Men minne och förstånd var inte förenliga med varandra enligt Huartes konstitutionslära (Edlund s. 39). Teorin var med andra ord inte perfekt ens utifrån sin samtids mått mätt, även om Huarte lyckades slingra sig ur just denna paradox genom att hävda att minnet var starkt utvecklat hos alla barn och att det var då minneskunskaperna borde inhämtas.

berodde på hur hjärnan såg ut, och den stora frågan var som antytts vilka tecken hjärnans, eller själens, beskaffenhet lämnade på kroppen. Arbetsdelning och specialisering styckar, bildligt uttryckt, upp kroppen.

Vad var då temperamentsläran som begåvningsteori? Materiella faktorer, jordens temperament och årstider påverkade människans karaktär via hennes kroppsvätskors sammansättning, och senare också hur detta kunde avläsas utifrån yttre fysiologiska tecken – en strävan att se det osynliga. Denna kunskap ansågs kunna användas för att *på förhand* avgöra vilka som lämpade sig för vilken typ av studier. Människans öde var förutbestämt, ytterst av Gud men reglerat genom temperamenten. Läran strävade efter att förklara hur, och ge förslag på hur olikheterna rätt kunde observeras. Den blev ett sätt att tolka Guds vilja, där vissa, särskilt begåvade och lärda män, hade tolkningsprivilegier.

Temperamentslärans uppgång och fall

Som begåvningsteori har temperamentläran en tydlig uppgång under 1600-talet och ett tydligt fall några decennier in på 1700-talet. Uppgången kan förstås utifrån universitetens behov och kanske inte minst klassifikatoriska kompetens att skapa ett vetande om vilka lärjungar som var lämpade för studier. Lärans fall kan förklaras genom att temperamentsläran inte höll för dessa anspråk, dess kategorier började betvivlas som korrekta representationer av själslig olikhet. Det var dock en partiell död. Den kunde delvis återuppstå inom den moderna konstitutionsforskningen, men då framför allt utanför normalitetens spann; i studier av kriminella och sinnessjuka.

Importen till Sverige

Edlund gick inte in på hur Huarte med flera fick relevans för ett svenskt tänkande. Han nämner att Gustaf Ruders försök att skriva fram ett ”snilleval” på temperamentslärans grund 1737 kom sent, men att denne kunde åberopa framstående föregångare. Förutom kopplingen mellan Lemnius och Erik den XIV:s boksamling finns inga indikationer på idéspridning från södra Europa till Skandinavien.¹⁶ Landquist och Sjöstrand pekade på att översättningen av den tyska bondepraktikan var en tidig import av temperamentsläran till Sverige, vilket jag återkommer till. Sjöstrand hänvisar också till uttalanden fällda om Gustav Vasa redan på 1500-talet, där t.ex. Pär Brahe d.ä. lär ha sagt om konungen: ”till naturen och complexionen var han en colerisk sanguineus” (Sjöstrand 1943:85).¹⁷ Gustav Vasas biktfader Johannes Nicolai Ofeegh, flitig

¹⁶ Edlunds sätt att länka läran till Sverige bygger på en typ av rimlighetsantagande – eller vad som ibland kallas possibilism (t.ex. Burke 1992:80) – som också finns i Landquist och Sjöstrands texter. Om tanke A finns i landet har den sannolikt haft inflytande, eller om tanke A som liknar tanke B finns samtidigt är B medveten om A.

¹⁷ Citatet hämtar Sjöstrand från en bok av Ahnfelt från 1897.

resenär, fällde liknande omdömen men beskrev konungen mer som flegmatisk och uttorkad (s. 85f).¹⁸ Förutom berest folk runt kungahuset, menade Sjöstrand att också universiteten stått för en del import och den förste att i Sverige tydligt koppla tankar om människornas fallenhet till universitetsstudier var medicinprofessorn vid Uppsala universitet, Olof Rudbeck (1630–1702), runt år 1660 (s. 106).

Snillen spekulerar om snillen: vetenskapens reproduktion

Det kan sägas vara utifrån vetenskapens reproduktionsbehov som frågan om differentiering eller anlagsstudier börjar dryftas i Sverige. Olof Rudbeck hade tillskapat ett program för att regelbundet sammankalla adelns preceptorer i syfte att utröna vilka slags studier och ämbeten deras disciplinar var bäst lämpade för. Han föreslog även att detta ”delectus ingeniorum” borde gälla alla studenter, vilket han också fick regeringens godkännande för 1663 (Sjöstrand 1943:105f). Universitetets kansler, Magnus Gabriel de la Gardie (1622–1686), yttrade sig strax efter om att universitetet borde bli bättre på att koppla studenternas ingenier till vissa studium, alltså en form av urval/specialisering. Hur Rudbeck och de la Gardie ”kom över” dessa idéer antyder inte Sjöstrand. Han pekar i stället på att universiteten omfattade samtidens *hela vetande*, varför universitetet inte kunde anpassas efter studenternas förutsättningar. Denna möjlighet hade till viss del skolor och gymnasier (s. 109). Sedan 1649 års skolordning fanns ett bortvalstänkande, där de icke bokligt lämpade snarare skulle hänvisas till andra hederliga värv (se vidare kapitel 5 nedan). Det nya hos Rudbeck och de la Gardie förefaller därför ha varit att koppla ihop specifika ingenium till särskilda *universitetsstudier*. Detta var inte helt olikt Huartes idé, men det sker senare i Sverige. Rationalen för hela utbildningssystemet skulle därför kunna förstås som ett successivt bortsållande av lärjungar fram till universitetsåldern då mer precisa begåvningsurval skulle börja användas. Sjöstrand gjorde en intressant reflektion över att den form som tanken på fallenhet för olika studier fick, kom att variera med de syften som undervisningsväsendet ansågs tjäna. Han redovisar bl.a. superintendenten i Karlstad, Ingemund Bröms åsikt att skolans användbarhet för andra än blivande präster borde ökas genom differentiering av studierna, med därtill hörande *delectus ingeniorum* (s. 113). När utbildningen differentieras, differentieras alltså också studiebegåvningsbegreppet.

Det går här att utläsa en viss logik. Om universiteten tillhandahåller all kunskap finns det också en absolut mängd kunskap att lära sig. Detta gör att kunnandet kan ordnas taxonomiskt rent kvantitativt, universiteten överst med all kunskap, gymnasierna strax under med mycket kunskap osv. För den absoluta

¹⁸ Även drottning Kristinas livmedicus Andreas Sparrman-Palmchrona, disputerad 1637 i Leiden, skrev om relationen kropp och temperament, i ett verk om sundhetens natur (Sjöstrand 1943:90f).

mängden kunskap gick det att kräva en generell studiebegåvning, där inte minst minne torde ha varit ganska viktigt (för att komma ihåg Allt; den samlade erfarenheten).¹⁹ När olika kunskapsområden började renodlas blev det möjligt att kvalificera kraven på studentens anlag. Det handlade dock fortfarande mest, utifrån vad som framgår hos Sjöstrand, om en begränsad uppsättning tänkbara variationer av förnuft, minne och fantasi, som t.ex. i Andreas Rydelius lära.²⁰ Rydelius gjorde skillnad mellan tänkegåvor, kännedomsgåvor och snillegåvor. Dessa gåvor samspelade med temperamenten, som i sin tur förändras med ålder och diet. Förnuft, minne och fantasi tillkommer som underordnade kategorier (s. 114–119).²¹ Under mannaåldern växer förnuftet, *ratio*, medan minne, *memoria* och fantasin, *imaginatio*, försvagas. Dock har minnet under vuxen ålder stor hjälp av förnuftet, ty det man begriper erinrar man sig med större lust, och ”lusten gör starkare intryckning i hjärnan” (ur Sjöstrand s. 122). Rydelius tänkte sig alltså att de själsliga gåvorna förändrades och utvecklades med kroppens utveckling, och föreslog därför att lärjungar regelbundet prövade sitt snille för olika slags studier och ”därhos bruka andra kloka mäns råd och därefter rätta sitt uppsåt” (ur Sjöstrand, s. 122). Dessa kloka män benämndes *ensor ingeniorum*, och var företrädesvis filosofer (s. 114). Rydelius kan därmed sägas vara den första i Sverige att peka ut en befattning som ”snillegranskare”.

Förslaget om en snillegranskare indikerar att det i Sverige blivit möjligt att förhålla sig rationellt kring frågan om begåvningsurval. Rydelius såg emellertid en Herrens harmoni mellan mängden olika begåvningsstyper och olika sysslor; att naturanlag och samhällsbehov skulle visa sig ”gå nätt upp” (Sjöstrand s. 131). Denna tankefigur förutsätter inte individuell frihet eller samhällelig nytta – tankar som började komma allt starkare, och som Gustaf Ruder i större utsträckning tog sin utgångspunkt i. Rydelius verkade också vara mest intresserad av urvalet av studiebegåvningar. Ruder, som för övrigt dedicerade sitt verk till Rydelius, var beredd att se till samhället i stort (se vidare kapitel 6).

Ruder var inte den enda som på ”psykologisk” grund försökte förespråka ett nyttiggörande av utbildning vid denna tidpunkt. Sjöstrand nämner ytterligare ett par namn (s. 132–134), men det är som jag nämnt tidigare Ruder som så att säga gått till historien. Hur debatterna gick när Ruder försökte driva igenom sina idéer behandlar jag i kapitel 6. Redan nu kan dock påpekas att den allmänna hållningen mot Ruder är att hans förslag mötte hårt motstånd och föll ganska platt till marken. Här ska i stället mer generellt avhandlas varför temperamentsläran dog. Genom att titta närmare på dess död går det att läsa ut villkor för brott och kontinuitet i det tidigmoderna vetandet.

¹⁹ I kapitel 5 kvalificerar jag innebörden av minne under tidigmodern tid ytterligare.

²⁰ Andreas Rydelius (1671–1738), ledamot av filosofiska fakulteten i Lund och professor i filosofi. Det är i verket *Nödiga förnuftsövningar* (1718–1721) som Rydelius utvecklade sin version av temperamentsläran som begåvnings teori.

²¹ Sjöstrand refererar till primärkälla.

Temperamentsläran partiella död

Som temperamentsläran framträder i de texter jag studerat dog den inte helt förrän i modern tid. Den tog dock en lång paus under 1800-talet, och den förlorade status som centralparadigm redan under början av 1700-talet (jfr Hammer 2006:55ff). Dess brott i förhållande till det moderna kan förstås på två sammanlänkande sätt, dels genom utmaningen från andra sätt att se på människan, dels som en effekt av för höga anspråk. Att den i reviderad form kunde ta sig tillbaka kan slutligen förstås som en nytändning med naturvetenskapliga utgångspunkter.

Ruder hade lagt fram sin text i en tid då temperamentsläran börjat tappa i status. Redan under 1500- och 1600-talet gjorde den medicinska forskningen vissa framsteg som försvårade för temperamentsläran. Sjöstrand nämner William Harveys (1578–1657) ”epokgörande” arbete om blodomloppet 1628,²² samt Olof Rudbecks och den danske läkaren Thomas Bartholins (1616–1680) arbeten om lymfkörtlarna (1943:67), vilka bl.a. kunde visa att kroppsvätskorna inte blandas. Den på Hippokrates och Galenos grundade fysiologin, där temperamentsläran hade en framskjuten position, blev ifrågasatt. Temperamenten kunde svårligen hävdas bero på förhållandet hur vätskorna var blandade. Temperamentsläran, i den humoralpatologiska versionen, betraktades därför som ogrundad, obevisbar och knappast sannolik.

Niederlausitz Julius Bernhard von Rohr var en av representanterna för den växande kritiken. von Rohrs verk från 1714 med titeln *Undervisning om konsten att utforska människornas lynnen, vari visas, i vilken utsträckning man kan lära känna någons böjelser genom hans tal, handlingar och uppskattning hos andra, och vari överhuvud klargöres, vad som är sant eller falskt, osäkert eller säkert i hela detta tillvägagångssätt* markerar ett tydligt angrepp på temperamentsläran (Sjöstrand 1943:68ff). Själslivet började separeras från kroppen och värderas som en egen entitet. Själens gick att studera utifrån dess tal och handlingar. Detta är ett brott i synen på hur det går att få kunskaper om människans begåvning. I sitt verk kritiserade von Rohr en text från 1625 för att ha tagit över en del galenskaper från Aristoteles och Galenos och för att bolla med begrepp som var oklara och som saknade innebörd. von Rohr hävdade att de klassiska auktoriteternas visdom tjänat ut sin roll; de höll inte längre streck för vad de moderna fysikerna och anatomerna visat (Sjöstrand 1943:68). Även om von Rohrs kritik vände sig mot ett gammalt verk, menade Sjöstrand att han knappast ”ansåg sig strida mot väderkvarnar, utan att motståndaren alltjämt åtnjöt ett visst anseende” (s. 69). von Rohr kom också att ”rikta sin lans” mot samtida tänkare, i synnerhet mot tre tyska författare som försökt att anpassa temperamentsläran till Harveys upptäckt om blodomloppet. Temperamentet, hävdade de, berodde inte bara på

²² Se även Nilsson och Petersson (2000:103–105) om Harveys upptäckt.

vätskorna utan på den *relation* vätskorna har till de fasta kroppsdelarna, speciellt fibrernas böjlighet och blodkärlens rymlighet (s. 73). Därtill modifierades läran så att de olika vätskorna i sin tur tilläts vara sammansatta av olika partiklar, vilka om de fanns i riklig mängd kunde påverka temperamentet. von Rohr krävde bevis – för det första att man faktiskt kunde visa att det fanns olika partiklar i vätskorna och för de andra att om de verkligen fanns, hur de då påverkade människans olika böjelser. De som höll fast vid temperamentsläran hävdade att bara för att läran inte gick att bevisa behövde det inte betyda att den var felaktig (s. 74).

En medlande tanke utvecklades av Johann Georg Walch (1693–1775).²³ I ett verk från 1733 menade denne att då det inte gått att härleda bestämda moraliska och intellektuella egenskaper utifrån de kroppsliga temperamenten, vore det väl bättre att ”söka grunden till förståndets och viljans beskaffenhet hos själen som sådan, och att man tillerkänner kroppens temperament vissa modifierande verkningar på dessa krafter men icke mera” (Walch ur Sjöstrand 1943:77). Walsh flyttar således temperamentslärans tecken från kroppen till själen. Temperamentsbegreppet ges en närmast ren psykologisk innebörd, och på de individuella differenserna som sådana, skriver Sjöstrand, ”fanns det ingen som tvivlade – förklaringen fick sedan vara vilken den ville” (s. 77). Även om Rohr och Walch inte helt avlivade temperamentsläran – den levde senare upp via de kropps-konstitutionella studierna²⁴ – så lyckades de lösgöra *psyke* från *soma* som studieobjekt. Den differentiella psykologin kunde nu enligt Sjöstrand stå på egna ben, den hade ”börjat lyftas upp på ett högre, mera självständigt plan” (s. 147). Samtidigt var den färgad av temperamentsläran. Sjöstrand skrev:

Den differentiella psykologi, som systematiserats och i hög grad blivit allmänt godtagen just i samband med den klassiska temperamentsläran, behövde givetvis inte dela dennas öde, då dess stolta tankebyggnad, efter att ha bestått under mera än ett årtusende, slutligen började att falla i spillror. Moren hade gjort sin tjänst och moren kunde gå. Den pedagogiska problemställningen behövde därför inte heller bli en annan, då kritiken och skepticismen började göra sig gällande på allvar. Ty även om man måste avstå från att bedöma människans fallenhet efter hår- och ansiktsfärg m.m., fanns det ingen anledning att minska kravet på hänsynstagande till de individuella olikheter, om vilkas förekomst man var allmänt övertygad och f. ö. dagligen kunde förvissa sig (Sjöstrand 1943:78).

Citatet illustrerar vad som verkar vara Sjöstrands avsikt med *Pedagogik och temperamentslära*, nämligen att visa att pedagogik och psykologi i någon mening alltid varit sammankopplade och att den differentiella psykologin systematiserats

²³ Johann Georg Walch var professor bl.a. i teologi vid universitetet i Jena.

²⁴ Den levde också upp via Waldorfrörelsen och Rudolf Steiner (t.ex. Lundmark 1984).

ur temperamentsläran.²⁵ Temperamentsläran lade grunden för själva ordnandet och att begåvning var ett mått att ordna efter. Mer osäkra är emellertid de antaganden som är grunden för Sjöstrands projekt, att pre-psykologins sätt att ordna också skulle vara skälet till den praktiska pedagogikens sätt att ordna (se vidare kapitel 5).

Temperamentsläran motbevisades således vad gällde dess anspråk på att vätskornas blandning skulle spela roll för begåvningens kvaliteter. Men den kan även sägas ha undergrävt sig själv genom att vidhålla för höga anspråk i sina *tolkningar* av kroppens yttre tecken och tecknens relation till karaktären. Landquist skriver om Johann Caspar Lavater (1741–1881), kritiserad företrädare för fysionomiken, och Franz Joseph Gall (1758–1828), frenologins fader, i sin artikel. Båda, menade Landquist, ska betraktas som anfäder till den enligt honom så lovande Kretschmerska konstitutionsläran.²⁶ Lavater, som var präst i Schweiz, arbetade med ”den estetiska iakttagelsen” (Landquist 1938:189). En mätmetod som växlade från ”fina observationer till en subjektivism, som stundom tog sig komiska uttryck” (s. 188). I huvudsak riktades blicken mot ansiktets fasta partier, pannan, näsan och hakan, därtill det mimiska uttrycket, munnens dragning, ögats blick och ansiktets rynkor. Lavater hade höga anspråk och byggde sina resonemang på en lätt genomskådlig fördomsfullhet. Han fabricerade karikatyrliknande porträtt över människans olika karaktärer, och menade sig utifrån ansikten kunna avgöra temperament och begåvning.²⁷ Hans samtida antagonist Georg Christoph Lichtenberg smulade sönder Lavaters argument, inte minst utifrån en metodologisk kritik. Han menade även att föreställningen att köttet var en måttstock på anden, inte kunde vara rimlig i ljuset av den kristna läran (*Res Publica* nr 31 1995:50). Hos Landquist betecknar Lavater den fysionomiska rörelsens död. Den kritik Lavater fick ta emot, var en viktig orsak till att konstitutionsläran tog en paus på drygt 100 år (1938:170).

Det är, trots Lavaters fadäser, den fysionomiska rörelsen inom temperamentsläran och inte den medicinska (invärtes) som kommer att återuppstå. Ett skäl till det kan sägas vara att fysionomiken, eller den mer moderna konstitutionsläran, inte gömde sina bevis inuti kroppen utan förlade sina anspråk helt till relationen mellan kroppens yttre och karaktär. Därmed blir det i övergången till det moderna *de synliga sambanden* vetandet gör anspråk på, och för vilka det ut-

²⁵ Han verkar också vilja framhålla att relationen mellan pedagogik och psykologi inte är en svensk originalitet, utan att den härvid stått under utländskt inflytande. Det framgår inte riktigt varför det är betydelsefullt för Sjöstrand att markera att relationen pedagogik och psykologi inte är ett svenskt påfund. Kanske upplevde han ett behov av att accentuera det naturliga med disciplinen ”pedagogik och psykologi”. I Norge och Finland, exempelvis, var det vid tiden två självständiga discipliner (jfr Dahllöf 2003).

²⁶ Dessa inspirationskällor framhåller Kretschmer (1932) själv även om det tydligt handlar om ett avståndstagande.

²⁷ Se utdrag ur Lavaters skrift *Fysionomiska fragment till befordran av människokärlek och människokunskap* (1775) i *Res Publica* nr 31 (1995:37–45).

vecklas metoder. Detta går tydligt att se i Landquists vurmande för Kretschmer och hos Kretschmer själv, vilket jag återkommer till. Samma logik, att spåra de synliga sambanden, finns också i övergången till det muntliga och skriftliga sättet att pröva begåvningens olikheter. Samtidigt ligger i botten föreställningen från temperamentsläran om att det finns biologiska orsaker till själslig olikhet och att dessa orsaker kan förklara eller rättfärdiga eller förutsäga vem som har rätt till högre studier. Det är just i relationen kropp och själ, mellan det synliga och osynliga, som temperamentsläran kunde fylla en funktion som *typologi*, dvs. producera tecken och i förlängningen nytt vetande om människans kunskaper eller förutsättningar för kunskaper. Det var dock ett vetande med subjektiva utgångspunkter, som stod i förbindelse med olika symboliska universum.

Temperamentsläran som typologi

I föregående avsnitt betraktade jag temperamentsläran som teori, och det handlade om vad teorin gjorde anspråk på att kunna förklara samt hur den växte fram och tänktes komma till användning. När jag nu betraktar den som typologi riktas fokus mot lärans relation till de ting den benämnde. De objekt och dessas typiska egenskaper som läran formade och formades av. Framför allt handlade det om kroppsliga och själsliga egenskaper, vilka var iakttagna eller tillskrivna, mer eller mindre systematiskt framarbetade. Typologin hade även tydlig koppling till olika språkliga universum. Jag ska dock börja med en ”objektivering av de objektiverande subjekten” (se kapitel 2 ovan).

De objektiverande subjekten inom temperamentsläran

I de antika texter utifrån vilka tidigmoderna tänkare byggde vidare på, som återges i Edlund, Landquist och Sjöstrand, är skillnaden mellan subjekt och objekt inte särskilt framträdande. Människan objektiverade människan. Det var emellertid vissa som hade detta privilegium och det går att se att det är den egna särskildheten samt den andres olikhet som betecknas – i sina extremer.

Intressant rent kunskapshistoriskt är framför allt iakttagelsen av melankolin som ett temperament med viss särställning. Huarte hos Edlund gav melankolikern goda utsikter att bli vetenskapsman. Detsamma gjorde Melanchthon vilket Landquist lakoniskt berör med: ”Melancht[h]on har tydligen ett personligt intresse av detta temperament” (1938:182). Detta slog även Sjöstrand fast (1943: 55) genom att läsa mer av Melanchthon i original än Edlund och Landquist. Kunskapsteoretiskt sett ligger det nära till hands att temperamentslärans tänkare placerat in sig själva i sitt system. De har passat på att definiera, eller kanske till och med utgått från, sin egen särskildhet. Att betrakta melankolin som ett geni-temperament var inte ett renässanspåfund. Sjöstrand behandlade i sin text hur Aristoteles kopplade svart galla till kyla och vissa ”själsliga egendomligheter”. Han gör detta i polemik med Landquist som hävdade att antika författare inte

gjorde skillnad på kropp och själ, och kommer i sin ”bevisföring” in på Aristoteles lärjunge Theophrastos. Theophrastos anses ha författat en skrift om melankolin, där det melankoliska tillståndet inte enbart betraktades som ett patologiskt tillstånd, utan där gallan beroende på rik eller klen mängd, kyla eller värme ansågs kunna medföra en rad olika speciella själsdrag (Sjöstrand 1943: 25). Sjöstrand förefaller lätt reserverad, kanske för att han saknar primärkälla. Han skriver dock att redan Theophrastos skulle ha hävdats att en normalt disponerad melankoliker också är en betydelsefull person. I skriften *Problemata*, vilken Sjöstrand inte har någon referens till, hävdas att Empedokles, Sokrates och Platon var melankoliker (Aristoteles, övers. 1957/1994:157).²⁸ Bok nummer XXX i *Problemata* behandlar ”Problems connected with thought, intelligence and wisdom” och inleds med frågan: ”Why is it that all men who have become outstanding in philosophy, statesmanship, poetry or arts are melancholic” (s. 155). Uppenbarligen fanns alltså uppfattningen under antiken att melankolin var ett genitemperament.

Samtidigt finns, särskilt hos Landquist hänvisningar till att såväl antika författare som deras tidigmoderna uttolkare betraktade melankolin också som ett sjukdomstillstånd. Skillnaden låg, i linje med temperamentslärans logik, mellan harmoniska eller disharmoniska blandningar av vätskorna. Det fanns ett friskt och ett sjukt melankoliskt tillstånd. Landquist skriver t.ex. om hur Galenos pekat på ett samband mellan den svarta gallan och melankoli som sinnesjukdom (1938: 178), samt om hur Melanchthon i sin tolkning bland annat av Galenos utvecklade en förbindelse mellan normala karaktärsdrag och sinnesjukdom, där dessa fick utgöra motpolerna på samma linje, t.ex. mellan att vara melankolisk och att vara melankoliker (s. 181–183). Denna hållning kring friska och sjuka kvaliteter i temperamentsläran är tydligast vad gäller melankolin, där den fanns kvar åtminstone fram till att Sigmund Freud vägrade acceptera melankolin som ett friskt tillstånd. För Freud var det ett självnedvärderande och maniskt depressivt drag som kunde uppträda hos den som inte kunde acceptera döden och sorgen (se vidare Hammer 2006:68–79).²⁹

I övergången till moderniteten syns inte samma benägenhet hos det objektiverande subjektet att inom temperamentslärans kategorier framhålla sina egna specifika egenskaper. Blicken riktas mer mot det sjuka, som t.ex. hos Kretschmer. Hans föregångare i frenologin, Franz Joseph Gall, antog dock att genier

²⁸ *Problemata* bär Aristoteles namn, men enligt Hammer (2006:41) är de flesta överens om att Theophrastos är författare. Se även Hammer (2006:39–66) om melankolin som ett genitemperament. Linden och Linden (1968:6) menar att drivkraften att förstå och benämna genialitet också fanns hos en av den moderna differentialpsykologins grundare, Francis Galton (1822–1911). Galton som var kusin till Charles Darwin lät sin första bok handla om genialitetens ärftlighet, *Hereditary Genius* från 1869.

²⁹ Hammer är dock kritisk mot delar av Freuds tolkning av melankolin, och Hammer själv kan faktiskt sägas utgöra ett modernt exempel att normalisera melankoli som både ett problematiskt och idealiskt sinnestillstånd.

hade tyngre hjärna.³⁰ Att fokus flyttas från den som har makten att benämna till den som blir föremål för benämningarna kan förstås utifrån Foucaults tes i *Övervakning och straff* (1974/1998) om att den moderna makten blir anonym samtidigt som de underlydande blir synliggjorda och individualiserade. I samhällen som bygger på traditioner och riter är det viktigt att vara någon särskild för att kunna utöva makt. I det moderna samhällets framväxt ersätter *normen* arvet från föräldrarna och *måttet* den medfödda statusen (s. 226). Makt utövas genom vetande om andra. Det bedömande subjektet blir osynligt. Samtidigt går det att hävda att den positiva särskildheten indirekt knyts till en yrkestitel. En vetenskapsman kan förvänta sig vördnad inför sitt yrke, även om han gör en poäng av att inte framhäva sig. Han gör en poäng av att vara objektiv och neutral i sina bedömningar av andra. Det är vetenskapsmannen som konstruerar normen och måtten – utifrån sin syn på verkligheten.

Vetandets objekt

Vad jag antydde i föregående avsnitt kan kallas självobjektivering; ett sätt att skriva sin historia, placera in sig själv i ett ursprung eller i ett kontinuum. Typiskt för tidigmodern tid, skriver Foucault, var att göra sig ”minnesvärd” (1974/1998: 225–227). Men det fanns också en annan typ av objektivering; av den andre.

Om temperamentsläran till sitt ursprung i antiken försökte sätta ord på människors olikhet utefter likheter med andra ting, kommer dessa ord att tolkas, användas och organiseras på ett annat sätt i det tidigmoderna. Vad vi ser är den successiva frigörelsen av själen från kroppen som vetandets objekt, vilket jag delvis berört ovan. Med hjälp av Landquists och Sjöstrands texter går det att illustrera denna frigörelse. Hippokrates betonade både naturmiljöns och den sociala miljöns betydelse för forment av nationella karaktärer. Hippokrates menade att stora årstidsväxlingar med hårda vintrar och varma somrar, bergig och karg natur bildar både till det yttre och till det inre helt andra människor än vad som kommer ur ett mildt och jämnt klimat, slättland och fruktbar jord (Landquist 1938:171). De som bor på betesrik mark, där varma vindar blåser, ”kunna ej bli storväxta eller proportionellt utvecklade; de växa på bredden och bli köttfulla, hava snarare mörk än ljus hudfärg samt mindre slem än galla” (s. 172).³¹ Den antika litteraturen, till skillnad från renässanstolkningarna av tempe-

³⁰ Gall antog att själsförmögenheter och karaktärssegenskaper hade var sitt organ i hjärnan och att dessa organ visade upphöjningar på huvudskålen. Ju större upphöjningar desto större organ och desto tydligare var karaktären. Gall menade att genier hade större hjärnor än den normala populationen. Den europeiska genomsnittshjärnan vägde i Galls med fleras mätningar mellan 1 300 och 1 400 gram. Ironiskt nog vägdes Galls hjärna in på blygsamma 1 198 gram (Gould 1983:88) – men det fick han aldrig veta.

³¹ Landquist anger inte källor till sina citat. I löptext nämner han dock att han tagit del av C. Friedrichs avhandling *Hippokratische Untersuchungen* från 1899 samt Ernst Nachmansons *Hippokrates och hans tid*. Det är möjligt att citaten från Hippokrates kommer från i synnerhet den förra, då jag inte känner igen dem från den senare.

ramentsläran, uppehöll sig mest vid de fysiska egenskaperna och kropps-konstitutionens relation till naturmiljön (Berrios 1996:420). Galenos verk skiljer sig något från Hippokrates i detta avseende. Landquist refererar till en text av Galenos med titeln *Att själens krafter bero på kroppens blandningar*. Galenos stod för en ”materialistisk psykologi”, där de mänskliga lynnena ansågs medfödda och bero på blandningen och mindre på omgivningen. Galenos starka argument för detta var att barn till samma föräldrar, eller barn som har gått hos samma lärare, blev mycket olika till sin karaktär; somliga dristiga, andra tillbakadragna och åter andra framfusiga. Grunden till denna olikhet var kroppens beskaffenhet (s. 174).³² Själen tillhör kroppen.

En rekonstruktion av det Landquist berättar, kan utgå ifrån att det antika tänkandet handlade om att det fanns olika människor till kropp och beteende och det fanns olika miljöer att leva under, och man ansträngde sig för att knyta ihop dessa iakttagelser. Det fanns en variation i naturen och en variation mellan människor (Hippokrates kunde se en skillnad mellan européer och asiater).³³ Det fanns sedan länge språkliga kategorier för naturen, med den antika medicinen kom också språkliga kategorier för kroppen, man öppnade upp människan och fann nya objekt att benämna, sjukdomstillstånd att förstå. Det fanns även ett språk för själen och tänkandet, en moral och ett förnuft. Hippokrates och Galenos kan sägas ha försökt få några av dessa nomenklaturer att bilda ett gemensamt helt, en harmoni, en humoralpatologi. I den mån det fanns ett psyke för dessa antika tänkare, visade det sig, utifrån Landquists framställning, som ett kroppens hälsotillstånd med förankring i naturen. Det fanns fyra element vilka hade fysiologiska motsvarigheter i fyra vätskor, vilka påverkade kroppen till vilken själen hörde, i och med att själen bodde i hjärnan. När denna naturens ordning tolkas i tidigmodern tid lossnar orden från tingen. Fysiska kvaliteter kan bli önskvärda egenskaper i relation till andra ordningar eller föreställningar. Typiska exempel är Rudbecks, Rydelius och Ruders idéer om ”delectus ingeniorum”, som jag nämnde ovan, där kvaliteter hos lärjungarna började kopplas till hur kunskap organiseras vid universitetet. Det blev universitetets behov av olikhet som styrde objektiveringen av själen, snarare än t.ex. naturens grundelement.

³² Galenos polemiserade, enligt Landquist (1938:174f), med Platons lära om den odödliga förnuftiga själen. Om själen var självständig och odödlig hur kommer det sig då att olika vätskor kan förändra den: ”Vinet förjagar bekymren, gör oss modiga, men berövar oss njutet i övermått förnuftet, gifter döda oss, ett övermått av den gula gallan i hjärnan inger oss mani, ett av den svarta melankoli och ett övermått av flegma sänker oss i letargi och berövar oss minne och intelligens. De som antaga en substans för själen måste i alla fall medge att den är en slav av kroppens blandning” (Landquist, 1938:174f, oklart om han citerar Galenos eller tolkar honom). Även *Problemata* bok XXX (1957/1994) och Hippokrates *Om läkekunsten* (1994) ger talrika exempel på att den antika medicinens idéer ofta utgick ifrån att man inte gjorde så stor skillnad mellan kroppen och vad man stoppade i den, dvs. åt och drack. Inte minst vinet och dess effekter på själen var en källa till experiment och spekulationer om sambandet mellan vätskor och karaktär.

³³ Enligt Nachmanson stötte Hippokrates på asiaterna via de s.k. perserkrigen.

Genom att följa metoden för att studera och benämna människans olikheter går det att illustrera hur själslivets kvaliteter började frikopplas från naturens ordning. Själen som objekt får med andra ord en egen ordning. En ingång är lite paradoxalt nog via Lavater och Gall och hur deras bidrag tolkats av Landquist. Min poäng är att det går att förstå de fysionomiska antagandena som att naturens verkan var så självklar att fokus helt kunde riktas på utforskandet av människan. Lavater inledde exempelvis fragment VII i *Fysionomiska fragment till befordran av människokärlek och människokunskap* med:

I allt ses naturen nu handla med vishet och ordning, överallt ses orsaker och verkningar motsvara varandra – ingenstans kan något vissare iakttas än detta oupphörliga förhållande mellan orsak och verkan. Och i det skönaste, ädlaste som naturen frambragt – där skulle den då godtyckligt till väga handla utan ordning utan lagar? (1775, ur *Res Publica* nr 31 1995:37–45).

Kopplingen till naturen framträder förvisso här, men mest intressant är att föreställningen om orsak och verkan etablerats i studiet av människan. Vilken ordning och vilka lagar återstod att räkna ut. Landquist hade inga större tankar om Lavater och Gall, men ansåg den senare mer berömlig än den förre. Gall antog att själsförmögenheter och karaktärsegenskaper hade var sitt organ i hjärnan och att dessa organ visade upphöjningar på huvudskålen. Ju större upphöjningar desto större organ och desto tydligare var karaktären. Det fanns t.ex. ett organ för orientering i rummet lämpligt för t.ex. lantmätare och upptäcktsresande, ett organ för språk, för musik, för trohet och vänskap och ett organ för mordsinnet som skulle finnas vid sidan av huvudskålen och uppvisa samma form som hos köttätande djur (1938:190). Landquist skrev att även om det går att skratta åt en del av Galls antaganden, så ska han ha hedern av att ha varit den förste psykologen som använde naturvetenskapliga metoder. Gall reste runt till fängelser och sinnessjukhus och mätte de inhystas huvuden och ska därigenom ha samlat på sig ett ”utomordentligt stort material” (s. 190). Han studerade berömdheter i umgängeskretsen, han studerade också bilder och marmorstatyer av tidigare berömdheter. Han samlade in material om dåren å ena sidan och geniet å den andra.³⁴

Landquist beskriver med hänvisning till olika fysionomiska författare hur mätandet av människan förfinades under romantiken (s. 187–195). Mönster för hur hon var söktes hos hennes egna uttryck, och kopplingen till naturen tonades ned samtidigt som kopplingen mellan kropp och psyke verkar ha stärkts. Ett ofördelaktigt yttre vittnade om ett ofördelaktigt inre, men förklaringarna låg inte längre i t.ex. den ljusa hudens relation till det kalla. Fysionomiken verkar här ha gått väl långt i att spekulera om orsakerna mellan kropp och karaktär och kom

³⁴ Se även Gould (1983:kap. 2, 3) för en utförlig genomgång av frenologins och kranimetrins datainsamlingsmetoder.

som jag nämnt att bli starkt kritiserad. Ett retoriskt tonfall höll inte längre. Frenologin klarade sig bättre, kanske för att den byggde på det matematiska språket.³⁵ Kanske var det också just genom att lägga sig till med detta ”neutrala” språk och sänka anspråken, och därtill enbart studera de ”riktigt sjuka” (vilka kanske inte heller kunde invända), som Kretschmers konstitutionsforskning kunde slå igenom i det moderna, trots den skepsis som varit etablerad sedan ett tag kring all fysionomik och karakterologi. För Landquist var det graden av (natur)vetenskaplighet, och graden av angelägenhet, som gjorde skillnaden mellan t.ex. Lavater och Kretschmer.³⁶ Samtidigt som kropp och själ är sammankopplade i konstitutionsforskning var det själen som var det centrala objektet för vetandet, det var den som skulle förändras eller låsas in. Kroppen vittnade om själen, men det var själen som var själva problemet.

Människan delas under 1700-talet upp mellan den rent medicinska praktiken (fysiologi), den rent själsliga praktiken (psykologi, eller vad som kanske framför allt gick under benämningen filosofi och studier av viljan),³⁷ och antropologin (psykofysik) som förband dessa med varandra. Olika discipliner växer fram och organiserar språket om människan på skilda vis (se vidare Nilsson & Peterson 2000:117–134). Kopplingen mellan människa och natur tonas ned, inte för att man slutar tro på den utan tvärtom för att den framstod som självklar.³⁸ Det bildas ett eget språk för människans olikhet där influenserna från naturlära minskat. Den stora utmaningen blev nu att försöka förstå hur ”det var tänkt” att människan skulle ordnas. De bäst lämpade för detta var naturvetarna. Paradoxalt uttryckt skulle man kunna säga att människan blev ett studieobjekt fritt från naturen när hon kunde betraktas med naturvetenskapliga metoder. Kunde man använda metoder som användes för att avtäckta naturen också för att avtäckta människan, ökade trovärdigheten. Detta förutsätter två ting av studieobjektet, antingen en visuell jämförbarhet eller en matematisk jämförbarhet; att objektet låter sig omvandlas till en matematisk regelbundenhet. Foucault hävdar att examinationen här kom att spela en avgörande roll, både vad gällde att utveckla vetande om människan som sjukt objekt och som studielämpligt objekt:

³⁵ Jämför Shapin (1979).

³⁶ I *Kroppbyggnaden och karaktären* skriver Kretschmer i kapitel 1, vilket symptomatiskt nog är metodkapitlet: ”Fysiognomiska iakttagelser av estetici äro av föga värde för vårt syfte. Följaktligen återstår oss ingen annan möjlighet än att beträda den mödosamma vägen att göra en systematisk beskrivning i ord och bild av kroppens yttre från huvudet till fötterna och därvid i största möjliga utsträckning begagna oss av krumcirkeln och måttbandet liksom ritstiftet och fotografiapparaten. Dessutom räcker det ej att befatta sig med några få enstaka intressanta fall, utan vi måste göra hundratals iakttagelser på varje patient, vi träffa på, och på alla tillämpa samma detaljerade schema” (1932:11).

³⁷ Se t.ex. Kant (1794?/1923): *Tanke och hälsa. Om själens makt att genom blotta föresatsen bliva herre över sina sjukliga känslor*.

³⁸ German E. Berrios skriver om psykiatrins historia att en av temperamentslärans effekter för de moderna psy-vetenskaperna, var den ”självklara” kopplingen mellan psyke/personlighet och biologi (1996:420).

likaväl som examineringsförfarandet möjliggjorde medicinens epistemologiska frigörelse utmärker 'examensskolan' begynnelsen av en pedagogik som fungerar som en vetenskap (Foucault 1974/1998:219).

För att laborera med relationen kropp och själ, och med Foucaults sats "själen blir kroppens fångelse" (1974/1998:40), kan man säga att medicinen vid övergången till modern tid använde själen för att spärra in kroppen, medan begåvningsstänkandet kunde användas för att frigöra själen från kroppen. Den som var begåvad kunde successivt genom moderniteten få tillträde till ett stånd eller en klass den inte fötts till. Om vi bara håller oss till hur språket om objekten inom temperamentsläran kvalificerades är det möjligt att göra följande sammanfattande antagande om i vilka steg denna utveckling gick:

1. Jorden påverkar kroppen.
2. Själen finns i kroppen och påverkas av den.
3. Naturen har fyra kvaliteter, kroppen har fyra vätskor som orsakar fyra olika temperament.
4. Om kroppen kan vara sjuk eller frisk kan själen också vara frisk eller sjuk.
5. Eftersom själen kan vara på fyra olika sätt kan hon vara frisk och sjuk på respektive fyra olika sätt.
6. Den sjuka själen hanteras av en grupp människor som studerar den och spärrar in kroppen.
7. Den friska själen hanteras av en annan grupp människor som vill frigöra själen från kroppen.
8. Den sjuka själen benämns sinnesjuk.
9. Den friska själen benämns begåvad.
10. Den friska själen kan röra sig utanför sin kropps domäner, eller mer konkret uttryckt oberoende av sitt stånd – för den sjuka själen blev det tvärt om.

Vad vi kan se inom temperamentsläran som typologi är en rörelse från relationen mellan naturmiljön och kroppen till en relation mellan kroppen och själen, till att själen vid övergången till modern tid mer eller mindre frigjort sig från kroppens karakteristik. Själens förmåga att inom begåvningsvetandet frigöra sig från kroppens karakteristik, kan förstås som Latour (2000) uttryckt det, objektets förmåga eller vilja "to object", att protestera mot sin klassificering. Historiskt sett har detta inte varit alla själar lika förunnat. Snillen vill vara snillen alldeles oavsett hur de ser ut, medan sjuka kan ha mindre att säga till om. Ralph Taylor (1974) har skrivit att intelligensskalor som försöker identifiera både de riktigt svaga och de riktigt intelligenta, tenderar att ge dålig information om den stora gruppen normala. Det fanns inga intelligensskalor under 1600- och 1700-talen, men som princip skulle Taylors påstående kunna peka på, att de allra flesta visste man sannolikt ingenting om. Det lärda vetandet om begåvade och sjuka i det

tidigmoderna kom att utgå ifrån iakttagelser av extremer. Detta förhållande kom uppenbarligen att stå sig in i det moderna. När själen lämnar kroppen, kan den omformas i språket, ett språk som kan benämna den frikopplat från det materiella. Själen kan studeras och organiseras efter de behov som uppstår och projiceras tillbaka på kroppen

Vetandet och universum

Om man frågar sig hur det kommer sig att olika texter om temperamenten har särskilda drag vid olika tider, eller varför olika författare oberoende av varandra använder vissa gemensamma metaforer eller konstruktioner, kan ett svar sökas i vetandets relation till symboliska universum. De universum i vilka temperamentsläran kom att förstås i tidigmodern tid skiftade. Det går att se hur lärans typologi formades i relation till universum som natur, mekanik och religion.

Naturen är det mest uppenbara universum både från antik och tidigmodern tid. Ett typiskt exempel på analogitänkande mellan begåvning, undervisning och natur finns i en Hippokratisk text:

Den som allvarligt vill skaffa sig medicinskt vetande, måste äga följande betingelser härför: naturliga anlag, undervisning, god skola, redan i barn-
domen började studier, arbetslust och tid. Framför allt behövas naturliga
anlag, ty har man naturen emot sig, tjänar allt annat till platt intet. Men när
naturen utvisar den väg, som bäst passar, då börjar undervisningen i
konsten, som lärjungen har att genom eftertanke tillägna sig, sedan han
redan som gosse börjat sin skolgång på en sådan plats som kan ge honom
gott tillfälle att lära. Vidare måste han älska arbetet och ägna lång tid däråt,
på det den undervisning han fått, må bli väl rotad och bära goda frukter i
rikt mått. Det förhåller sig nämligen med läkekonstens inhämtande på
samma sätt som med plantornas odling i jorden. Våra naturliga anlag äro
jordmånen, lärarnas föreskrifter äro sådden. Den i gossåren mottagna
undervisningen är frönas läggande i jorden på därför passande tid; stället
där undervisningen inhämtas, är liksom den omgivande luften, varifrån den
växande plantan hämtar sin näring; fliten är det på odlingen nedlagda
arbetet, och tiden ger kraft och styrka åt allt detta, att det må komma till full
mognad (Hippokrates ur Sjöstrand 1943:28–29).³⁹

Hippokrates skapar, så som han här översatts, en analogi där jordbruk står som förebild för tankar om anlag och uppfostran. Citatet skulle också kunna sägas illustrera vad jag ovan kallat självobjektivering, fast utanför temperamentslärans typologi. Här handlar det om anlag och flit. Hippokrates visste vad som krävdes av den som ville bli som honom.

³⁹ I nyöversättningen av *Om läkekonsten* (1994) finns samma text på s. 95f.

Ett överbryggande exempel mot tidigmodern tid finns i ett utdrag ur en text av Melanchthon. Nu har föreställningar om mikro- och makrokosmos tillkommit, vilket Foucault (1966/2002) pekat ut som typiskt för renässansens episteme.

Huru skilda äro icke kretiskt, italienskt, rhenskt vin och vin från Neckar! Det beror på att saften i vinstockarna blir olika på grund av jordens och luftens inflytande. Likaså äro safterna av samma vinsorter hos somliga ädlare, mildare och renare. Likaså skilja sig vätskorna i människokroppen på grund av föräldrarnas skilda temperament och på grund av astronomiska orsaker. Så är den psykiska förstämningen mycket ädlare, om den röner inflytande av Saturnus' och Jupiters förening i Vågens stjärnbild, sådan Augustus' förstämning synes ha varit, än om den blivit tillblandad genom Saturnus', mars' och månens inträde i Skorpionen, vilket synes ha varit fallet med Catilinas förstämning (Melanchthon ur Landquist 1938:182).

Mikro- och makrokosmos representerar ett epistemiskt villkor genom vad Foucault kallat *korrespondens* (1966/2002:61). Föreställningen att människan var sammanbunden med kosmos är förstås inte renässansunik, men framträder där tydligt. Tankar om mikrokosmos och makrokosmos fanns t.ex. även hos Rydélius, som enligt Sjöstrand ansåg att fysiken skulle behandla både den stora världen, makrokosmos och den lilla världen, mikrokosmos i meningen människans kropp (1943:93). Skeenden i makrokosmos påverkade det som hände i kroppen, dvs. vätskornas balans. Kopplingen mellan makro- och mikrokosmos har också relaterats till *mekanikens universum*, där korrespondens är en grundprincip, *rörlighet* en annan. I *Vansinnets historia* skriver Foucault hur metafysiska antaganden utifrån mekanikens universum under 1700-talet övergår i mer fysikaliskt korrekta beskrivningar av rörelser och spänningar (1961/2001:141). Jag nämnde ovan hur von Rohr hos Sjöstrand kritiserade tre tyska forskare som ville rätta temperamentsläran genom att få den att ta hänsyn till fibrernas böjlighet etc. Det som händer från slutet av 1600-talet är att det uppstår en ökad medvetenhet om de faktiska iakttagelsernas betydelse för vetandet. Sättet att beskriva mänsklig variation underställs villkor för hur representationer ska produceras. Vetandet blir en kunskapsakt mer än en tolkningsakt (jfr Foucault 1966/2002: 64ff). Vetandet underordnas vissa regler för hur det ska produceras och förmedlas, det blir disciplinerat och metafysiska konstruktioner utmanas av systematiska observationer och diskursiva regler. Det betyder dock inte att olika universum upphör att påverka vad som var möjligt att säga om mänsklig olikhet. Universum kan också vara förankrade i folkliga föreställningar och folkligt språkbruk. Detsamma gällde uppenbarligen för temperamentsläran i sig. Utbredningen av specifika universum utövar, enligt Berger och Luckmann (1966/1998), en legitimerande funktion för det vetande som produceras. En vetenskap som försöker finna sin form kan dra nytta av ett universums kulturella utbredning vid

etablerandet av ett centralparadigm, medan utmaningar mot detta paradigm kan försvåras.

Landquist (1938) gjorde t.ex. ingen hemlighet av att han hyste respekt för Kretschmer och konstitutionsläran. Vid ett par passager i texten skrev han explicit att ”detta kunde Kretschmer använda som argument”. Det ger en signal om Landquists projekt och historiesyn. Vetande över tiden är en fråga om kunskapsförädling. Kontinuitet verkar vara ett tecken på kvalitet. På samma sätt verkar kulturalitet, den breda förankringen i folkliga föreställningar, kunna stå som ett säkerställande argument. Detta sätt att argumentera finns också i Kretschmers *Kroppbyggnaden och karaktären* (1932). Han skrev om liknande fenomen som ”objektiva folkpsykologiska dokument, resultat av massornas iakttagelser” (s. 9).

En illustration av sådana folkpsykologiska dokument finns i Landquists text. Han diskuterar temperamentslärans spår bland annat i bondepraktikan och i religiösa texter. Översatt till många språk och utkommen i många upplagor hävdade Landquist att bondepraktikan ”spelat huvudrollen för temperamentslärans utbredning och befastande i folkens föreställningar” i Europa (s. 184).⁴⁰ Den första svenska upplagan utkom 1662 och var en översättning av pastor Nils Klint från den danska bondepraktikan, vilken i sin tur byggde på den tyska praktikan. Den svenska bondepraktikan lär i sin text att:

Menniskan är skapt aff fyra Elementer, Jord, Watn, Wäder och Eeld, hwilket ibland thesse fyra, han hafwer mäst aff, ther effter får hon sin Natur.

Aff Jorden som är Kåld och torr, bliffuer Melancholicus, tung och Jordachtig, lijknas widh Höstens och Jordens Natur.

Aff Watnet är Menniskan kald och wååt, hwijt Färga, Flegmaticus, lijknas widh watnsens och winterns Natur.

Aff Wädret är hon warm och rödh, deyeligh, Sanguineus, lijknas widh Wären och Wädrens Natur.

Aff Eelden är hon heet och torr, blyghachtigh,^[41] Cholericus, lijknas widh Sommarens och Eeldens Natur (Bondepraktikan 1662 ur Landquist 1938: 185).

⁴⁰ Landquist själv skriver inget om betydelsen av bondepraktikan som idéspredare. En sökning i biblioteksdata-basen Libris ger ingen forskningslitteratur på termen ”Bondepraktikan”. Inte heller Tore Frängsmyrs verk *Svensk idéhistoria* (2000) behandlar bondepraktikan. Det är inte helt enkelt att ta reda på vilken spridning och betydelse bondepraktikan haft. Nationalencyklopedin anger emellertid att den var mycket populär och omtrycktes i 50 versioner fram till slutet av 1800-talet.

⁴¹ Att kolerikern ska vara blygaktig verkar lite konstigt. Landquist pekar på ett översättningsfel baserat på ett tryckfel. I den danska praktikan från 1597 står det ”brunactig” medan det i det tryck pastor Klint följt står ”Bluactig” (Landquist 1938:185).

Tankegångarna i bondepraktikan visar klar överensstämmelse med en generaliserad temperamentslära. Landquists fortsatta genomgång av bondepraktikan visar också hur djurhushållning och kosthållning kopplas samman med temperamenten – under våren växer blodet och det är då lamm och kalvkött är som sundast, eller om sommaren: ”tå är Magan heetast och Maaten fördöfwes och smältes bäst, Foglar och Willebrå äro tå gode at bruka” (Bondepraktikan 1662 ur Landquist s. 186). Lärans synbara harmoni med bondens år indikerar också, mot det ovan sagda om naturens betydelse för Hippokrates tänkande, att läran har rötter i den praktiska erfarenheten, från ett ganska intuitivt benämning av vardagens vedermodor, glädjeämnen och iakttagelser. Må sedan detta låta en smula trivialt, men det vänder på en sats Landquist inleder sin artikel med: ”den till folkföreställning nedsjunkna temperamentsläran” (s. 170) och säger ”den till teori upphöjda temperamentsläran”. En föreställningsvärld helt utan praktisk relevans, eller som inte förmår skapa sig praktisk relevans kanske inte kan bli så ”seglivad” som temperamentsläran.

Temperamentsläran kom under renässansen också att kopplas ihop med religion på ett explicit sätt, som t.ex hos Jacob Böhme, i skriften *Trotschrift von vier Complexionen* (1621) – översatt till svenska som *De fyra lynnena* så sent som 1918. Böhme nämns hos såväl Edlund, Landquist som Sjöstrand. Böhme menade att själen var härbärgerad i de fyra temperamenten. Det koleriska temperamentet som har eldens natur frestas hela tiden av djävulen till lystnad, makt och prakt. Det sangviniska temperamentet, föränderligt och lättroligt bör akta sig, för djävulen frestar också med avgudereri och lättsinne. Den flegmatiska själen tar likt vattnet upp allt, får en uppsvälld kropp och är mycket mottaglig för dåliga lärdomar. Även denna bör passa sig för djävulen, då hin håle här har en vid plats att tumla sig på. Slutligen måste även melankolikern kämpa mot Satan. Sorgmodig, kall och mörk längtar han efter ljuset och fruktar ständigt Guds vrede medan han anfäktas av djävulen som vill nedstörta honom i fullständigt mörker (Böhme 1621/1918:11–35, jfr Landquist s. 184).

Bland de tänkare som refereras i de tre pedagogernas texter om temperamentsläran är Böhme den som gjorde den tydligaste kopplingen mellan temperament och religiösa föreställningar. I den svenska översättningen av Böhme från 1918 ingår också aktstycken om ”Menniskans trefaldiga lif”, ”Om synden ...”, ”Gudomlig syn”, ”Om födelse på nytt” etc. Det förefaller inte som om Böhmes motiv var att utveckla temperamentsläran, utan snarare att han använde den för att förankra framför allt gudsfruktan i kroppen eller kontroll över köttet. Det är rimligt att anta att temperamentsläran hade en överlevnadspotential genom att den inte stötte sig med kristendomen, utan till och med kunde användas som stöd för den kristna (åtminstone gammaltestamentliga) läran. Den kristna läran kunde omvänt legitimeras temperamentsläran.

Sammantaget går det alltså att visa hur läran å ena sidan under 1700-talet frigör sig från metafysiska förklaringsmodeller, då den utsätts för disciplinerade

angrepp. Å andra sidan har den en bred kulturell och religiös förankring som mycket väl kan vara orsaken till att den trots allt var ganska seglivad. Nilsson och Peterson skriver med fokus på botandet, att även om en mer specialiserad medicin tog över religionernas och magins roll under 1700-tal var de metafysiska krafterna fortfarande starka under hela seklet. 1700-talet var också kvacksalveriets förlovade tid (2000:135). Det finns ingen anledning att tro att det skulle förhålla sig annorlunda med synen på själslig olikhet, att temperamentsläran som begåvningsstypologi både kunde vara död inom vetenskapen och samtidigt leva som kulturellt etablerat klassificeringssystem (det gör den ju faktiskt till viss del även idag).

Sammanfattande analys och tolkning: temperamentsläran som begåvningssteori och typologi

Historien som återberättats i detta kapitel går tillbaka till ”de gamla grekerna ...” och slutar strax före andra världskrigets utbrott. Det är emellertid en modifierad återberättelse, där det varit möjligt att se andra teman i temperamentsläran än vad framför allt Edlund, Landquist och Sjöstrand såg. Dessa tre författare kan i sina texter sägas konstruera det differentiella seendet och tänkandet som ett historiskt faktum; som något naturligt och evigt. Kontinuiteten i det differentiella tänkandet legitimerar fortsatt differentierande. I själva verket går det också att förklara den observerade kontinuiteten utifrån diverse olika kunskapssociologiska och kunskapshistoriska omständigheter, bakom vilka det ligger såväl subjektivistiska som strukturella faktorer. Det går också att placera in betydande brott i berättelsen. Givet begränsningarna som ligger i att analysera en lära utifrån läsning av sekundärkällor, så går det att avtäcka vissa mönster i temperamentsläran. Jag för först en sammanfattande diskussion om hur temperamentsläran förefaller ha re/producerats som begåvningssteori och hur den åtnjöt legitimitet mellan folketro och mer systematiserat vetande. I det efterföljande avsnittet diskuterar jag hur det är möjligt att förstå temperamentsläran utifrån en strukturell logik för vetandeproduktion samt hur temperamentsläran som begåvningsstypologi legitimerade olika sätt att ordna människan och kunskaper.

Tidigmodern variationsanalys – mellan folketro och systematiskt vetande

Temperamentsläran är ett exempel på vad som i modernt språkbruk kallas variationsanalys. Ursprungligen fanns en iakttagelse om variationer i naturen. I analogier till naturens variation föds ett språk för att beskriva variationer mellan människor. Dessa beskrivningar reser raskt i tid, från antiken till renässansen, även om de tycks vara förlorade under medeltiden.⁴² De återkommer i flera typer

⁴² Senare forskning om medeltiden visar att temperamentsläran inte var något som återuppstod. Den tyska abbedissan Hildegard von Bingen (1098–1179) praktiserade t.ex. temperamentsläran i sin läkekonst. Hon använde den faktiskt också som en lära om reproduktion, fast inte

av texter; medicinska, religiösa, filosofiska, i kalenderform (bondepraktikan). Detta var mekanikens tidsålder och varje liten människa hade sin givna plats i ett större helt. Utmaningen var att hitta denna plats. För flertalet var det förstås faderns yrke som angav platsen, men vissa hade ändå möjligheten att röra på sig och det var tankar om att koppla denna möjlighet till lämplighet som t.ex. Huarte försökte utveckla. Ingenierna å den ena sidan, galningarna å den andra, som inte heller riktigt kunde placeras i sin faders stånd.

Efter att länge ha varit en rent akademisk fråga kvalificeras och modifieras tankar om begåvning och lämplighet i förhållande till olika studievägar och tänkbara yrkesval. Detsamma gäller den sjuke. Melanchthon fann det glada vansinnet och den euforiska manin. Sjuka och begåvade förstods med samma logik, där den ena hade bättre blandningsförhållanden än den andra. Under 1700-talet skiljs kropp och själ åt i meningen att naturen inte påverkar dem lika. Parallelliseringen upphör. Medicinsk praktik och filosofisk psykologisk praktik glider ifrån varandra. Samtidigt tillhör själen kroppen, och tecken på själen tänks kunna avläsas från kroppen. Meningarna förefaller dock delade om säkerheten i detta förfarande. Vidare vidgas anspråken, den sjuke blir sinnessjuk och kan spärras in, och begåvningen antar fler facetter. När utbildning blir mer specialiserad differentieras begreppet studiebegåvning.

När temperamentsläran under 1500- och 1600-talen tolkas som sanning tenderar kopplingen till det materiella att försvinna. Det som stod i *Boken* gällde framför ögats iakttagelser. Så kunde t.ex. Don Quijote föra sin lans mot väderkvarnar, på samma sätt som von Rohr hos Sjöstrand gick i strid med sin samtids om inte väderkvarnar så i alla fall Don Quijoter, dvs. de som hellre trodde på texten än på den egna iakttagelsen. Ju mer språket blir självrefererande desto mer måste det producera sin egen ordning. Friheten från tinget ledde till att "språket om" började organisera sig själv, eller som Foucault skriver om just temperamentsläran i *Vansinnets historia*: "[b]efriade från stödet av de substanser som de hade varit fångar i kommer nu kvaliteterna att spela en organiserande och integrerande roll i melankolins begreppsbildning" (1961/2001:135). På samma sätt är det möjligt att hävda att uppsättningen kroppsliga kvaliteter blir själsliga kvaliteter som kunde knytas till tankar om urval till specifika studier.

Ett historiskt medvetande börjar så småningom visa sig. Språket ställs inför sin egen självreflektion och de intellektuella inser att antikens ord inte kan vara giltigare än vad som faktiskt går att observera, t.ex. att vätskorna inte blandas. Den väsentliga skillnaden vad gäller temperamentsläran som begåvningsteori mellan t.ex. Huarte och Gall ligger i metoden, det handlar inte längre bara om att övertyga med påstådda likheter och skillnader, utan mängden *uppmätta* likheter

av det vetenskapliga yrket utan som en mer jordnära teori på modernets sida om den biologiska reproduktionen (se vidare Shipperges 1998, von Bingen i översättning 1998, Vatheuer 1998).

och skillnader blir relevanta. Med denna mätandets anda inleds också 1900-talet och den enligt Landquist så lovande Kretschmerska karaktärologin efter att man under 1800-talet rensat ut en del lik från garderoben.⁴³ Just denna återfödelse kan illustrera några intressanta tröghetsprinciper bakom ett vetandes förändring. Det handlar om hur vissa typer av vetanden kan röra sig i gränslandet mellan vetenskap och folketro.

Idéers uppgång och fall och eventuella återfödelse ur ett sådant perspektiv utvecklas tydligast i de kunskaps sociologiska arbeten jag har tagit del av, hos läkaren och kunskapssteoretikern Ludwik Fleck. Han skrev i vad som har betraktats som ett brådmoget kunskaps sociologiskt verk 1935 (Fridjonsdóttir 1983: 35ff) om syfilisbegreppets utveckling till ett vetenskapligt faktum. Ett kulturellt fenomen kan systematiseras till ett vetenskapligt faktum, men samtidigt leva kvar oförändrat just som ett kulturellt fenomen i folktron. Fleck använde sig av begreppen uridé, tankestil och tankekollektiv för att beskriva denna växelverkan mellan vetenskap och folkkultur (1935/1997). Han menade att ”syfilis”, precis som tankar om ”begåvning”, hade en koppling till mer metafysiska föreställningar. Han skrev:

Flera århundraden innan ett naturvetenskapligt grundat bevis förelåg fanns det /.../ en oklar idé om syfilitiska blodförändringar. Denna idé, som uppstod ur ett kaos av tankar, utvecklades under lång tid. Den blev allt mer innehållsrik och preciserad och sökte bevis från mest skiftande områden. Efter hand fick en dogm om syfilitiskt blod fötfast. Många forskare gav efter för den allmänna meningens suggestionskraft och omöjliga bevis blev efter vad man påstår funna /.../ Hela den dåtida forskningsarsenalen mobiliserades på ett dittills unikt sätt tills målet hade nåtts och idén om det syfilitiska blodet vetenskapligt förverkligats i Wassermannreaktionen och i senare förenklade reaktioner. Uridén levde emellertid vidare i folkmun, där man fortfarande talar om de syfilitiskas orena blod (Fleck 1935/1997:35).

Uridén formar tankelinjer som löper ut från eller igenom ett eller flera tankekollektiv. Tankekollektivet är en gemenskap av människor som utbyter idéer och tankar och står i tankemässig växelverkan med varandra. Dessa kollektiv är bärare av ett tankeområdes historiska utveckling, av en viss mängd vetande och en viss kultur: en särskild tankestil (Fleck 1935/1997:48). Förmodligen är det också så att det sker en viss växelverkan mellan det mer systematiserade vetandet och det folkliga. Detta inom ramen för samma universum, och kanske som en

⁴³ Det kan också nämnas att temperamentsläran fanns i läroböcker vid folkskoleseminariet runt år 1900. I C. O. Arcadius, fil. dr. *Om uppfostrans mål* från 1899/1904, som enligt Agneta Linné (1996:231) var en allmänt använd bok vid seminarierna, finns under kapitlet ”Individualiteten” följande tre avsnitt: åldrar, temperament, kön. Det koleriska, sangviniska, melankoliska och flegmatiska temperamentet ges runt varsin sida text. I del 3 visar jag också att temperament och konstitution var vanliga termer i folkskollärarkårens fackliga tidskrifter under 1940-talet.

konsekvens av ett universums legitimerande funktion. ”Folkpsykologiska dokument” kan renodlas som begrepp inom vetenskapen för att efter ett tag ”sippra” tillbaka till folkliga föreställningar och därifrån, till yttermera visso tas tillbaka och ånyo ”förädlas”. Denna typ av växelverkan kan bidra till att vissa begrepp och föreställningar blir otydliga i sina konturer.

Den otydlighet som betecknar temperamentsläran som begåvningsteori kan ha varit en av orsakerna till dess överlevnadsförmåga. Idéhistorikern David C. Lindberg skriver om Galenos och den hellenistiska medicinen, där humoralpatologin var central, att den i backspegeln visat sig vara ”synnerligen övertalande”. Han finner två skäl för detta. För det första var det en behändig syntes av flera olika trossystem. Galenos adresserade de flesta stora medicinska frågorna både praktiskt i sin farmakologi och teoretiskt i sin fysiologi. Han var filosofiskt orienterad och metodologiskt sofistikerad. Galenos erbjöd en utförlig anatomisk beskrivning och gjorde en syntes av dåtida grekiska fysiologiska läror: ”In short, Galen offered a complete medical philosophy, which made excellent sense of the phenomena of health, disease, and healing” (1992:129f). Det andra skälet till att tankesystemet överlevde var att Galenos hade försett sin anatomi och fysiologi med en stor mängd teologi som gick hem hos både kristna och muslimer (s. 130).

Det går nog att foga ytterligare skäl till hur det kom sig att temperamentsläran som grund för att tänka om människors olikhet förefaller ha varit attraktiv under så lång tid. Om Lindberg pekar på att humoralpatologin var lättillgänglig i det att den hade alla svaren och att den appellerade till olika religiösa krafter, vilket t.ex. Böhme var ett exempel på, går det också att vända på Lindbergs resonemang. Temperamentsläran hade alla svaren därför att den inte gav några entydiga svar som gick att motbevisa. Därigenom stötte den sig inte heller med andra trossystem. Den hade alla svaren därför att den gömde förklaringen i kroppen, men lät kroppen bära vissa tecken på att människor är konstitutionellt olika – tecken synliga för alla. Detta gör olikheten verklig men svår att försäkra sig om. Hur ska tecknen tolkas? Denna tvetydighet i vad tecknen signalerar gör att det är möjligt att försvara läran även om man gör fel i sin tolkning då och då – ”bara för att den inte går att bevisa behöver den inte vara felaktig”. Det finns med denna hållning alltid plats för undantag från lärans axiom – i den mening det då går att tala om axiom. En sådan vaghet kan ha gjort den både kulturellt attraktiv och betydelsefull för utvecklingen inom andra vetandeområden. Sett till temperamentsläran som begåvningsteori är det rimligt att tänka sig att vagheten inom vetandet bidrog till ömsesidig legitimering mellan de kulturer i vilka begåvningsmässig olikhet blivit viktiga, och de praktiker som producerade olikheten.

Med denna logik skulle dock läran reproduceras oförändrad i evighet. Förankringen i vetenskap och folktro gjorde den även dubbelt anspråkskänslig. När de västerländska kunskapssystemen från mitten av 1700-talet börjar ställa högre krav på sina observationer och förklaringsgrunder räcker inte temperamentsläran längre till – den byggde på felaktiga antaganden och höll sig dessutom med höga

anspråk. Den passade inte in i den vetenskapliga familjen där naturvetenskapen börjat diktera villkoren; den sjunker ned tillbaka till den vardagsfilosofiska folktron, och får även där, med fördröjning, en allt mindre organiserande roll.

Temperamentsläran som begåvningsstypologi ur ett läroplansteoretiskt perspektiv

Edlund, Landquist och Sjöstrand försökte inte förstå hur temperamentsläran utvecklades till en begåvningssteori och hur den blev relevant för skolan. Deras projekt var snarare att visa att så var fallet. Gemensamt delade de uppfattningen att pedagogiska tankar och strategier alltid har hämtat stöd från föreställningar om individuella psykologiska olikheter (och uppfattningen om att så måste det kanske alltid vara).

Med utgångspunkt i Lundgrens läroplansteori går det att använda Edlunds, Landquists och Sjöstrands undersökningar för att peka på att det fanns ord, begrepp och kategorier om människans förstånd i de språkliga universum som talet om utbildning utspelade sig i under det tidigmoderna. Edlund, Landquist och Sjöstrand skriver dock inget om vad dessa begrepp och föreställningar hade för relation till själva tänkandet om utbildningens läroplaner, läroplaner i meningen representationer av omvärlden. Vi vet ingenting om i vilken utsträckning dessa begrepp var etablerade, varför mina argument mer ska betraktas som principiella. I kapitel 5 och 6 illustrerar jag hur temperamentsläran till liten del kan tänkas ha präglat dåtidens formella läroplansarbete.

De representationer som aktualiseras i samband med temperamentsläran som grund för kunskapsbedömning handlar om en typologi för *egenskaper nödvändiga för kunskap och inläring*. Temperamentsläran tog för ett tag hand om benämmandet och organiserandet av dessa egenskaper. Det sätt på vilket temperamentsläran utvecklades följer ganska väl den västerländska lärdomsutvecklingen från antiken till slutet av 1700-talet så som den tecknats av Foucault i *The order of things*. Kunskap om de själsliga egenskaperna produceras och utvecklas på samma sätt som kunskap inom vetandeområdena språk, natur och ekonomi; från prosa, representation, klassifikation till diskurs. Dessutom tycks vetandet om själsliga egenskaper emellanåt också kunna fylla en ordnande funktion för lärdomsutvecklingen i andra ämnen. Går det att göra en sådan poäng är det inte bara explicita tankar om begåvningsmässiga skillnader som kan bli representerade i läroplaner. Om det specifika vetandet jag har studerat också harmonierar med (logiken för) andra vetanden, kan det legitimeras eller i alla fall undgå att motsägas, utifrån hur människan också pratar, förstår och benämner andra ting i sin omvärld. Därmed går det också att säga, sett till det tidigmoderna, att förutläggningarna (grammatiken) för föreställningar om begåvningsmässiga skillnader reproduceras när annan kunskap re/produceras – det handlar t.ex. bara *som allting annat* om ”naturlig orsak och verkan” Jag ska i alla fall lägga grunden för ett sådant argument.

Olikhetens prosa

Temperamentsläran som den sammanställts i Nachmansons tabell i inledningen av kapitlet uttrycker vad Foucault kallar det spontana representerandet, det vardagliga benämmandet av omvärlden utifrån sökandet efter likheter och samhörighet mellan ting. Att producera kunskap var att leta efter tecken och märken på tingen och att försöka länka dessa till varandra. Det måste finnas något på tingets yta som gjorde det möjligt att till exempel se en koppling mellan eld, sommar, gul galla; ett tingets synliga signatur som exempelvis en färg. Ett av temperamentslärans tydligaste drag är just denna uppsjö av olika tecken på människans fysiska natur, som högväxt, välväxt, köttslig, ljus, mörk, men även på hennes sociala natur, som öppna, stela, spröda eller rörliga sinnen (exemplen hämtade från Landquist). Från antiken fram till 1500-talet var detta benämning, att sätta ord på ting och jämföra ting utifrån dess synliga tecken, generellt sett en ganska spontan kunskapsprocess, ett ordgivande. Under 1500-talet utvecklades den som en hermeneutik där tecknen i allt högre grad också började representera en mening, och benämning började utveckla vissa lagar för hur olika tecken kunde vara länkade till varandra, dvs. ett slags semiotik. Kunskap var att tolka tecken och tolkningen byggde på att tecknen kunde relateras till andra tecken: "It is therefore a knowledge that can, and must, proceed by the infinite accumulation of confirmations all dependent on one another" (Foucault 1966/2002:34).

Tolkandet som dominerande kunskapspraktik, och särskilt texttolkandet, ledde enligt Foucault till att den direkta relationen mellan tecken och ting upplöstes som världens prosa. Tecknen började leva ett eget liv i böcker och "[l]anguage breaks off its old kinship with things" (Foucault 1966/2002:54). Språket kunde stå som en självständig ordnande princip. Renässansmannen var fullgånge i sin utveckling och började lämna plats för vad Foucault kallar det "klassiska" tänkandet, under första halvan av 1600-talet.⁴⁴ Orden började ordnas efter språkets egen logik, efter *hur* de representerade och uttryckte tinget. En sådan ordnande logik fann Foucault i *jämförelsen*. Som jag tolkar det står jämförelsen för en övergripande förändring från spontant benämning till medveten kunskapsproduktion, från att ge ord åt tingen till att låta orden representera tingen i en språklig ordning, från att identifiera *the Same* till att arbeta med skillnader. Nyckelegenskaper i denna kunskapsproduktion var logiken (ratio), minnet och

⁴⁴ Dateringarna hos Foucault har ifrågasatts. En kritik som har riktats mot analyserna av episteme är att Foucault bara sökt efter det uppdykande, de nya lager som lagts på kunskapens yta (Miel 1992:116ff). Han frågar sig i *The order of things* sällan varför de gamla epistemen inte räckte till eller när de började att krackelera. Han undersökte med andra ord perioder när den epistemiska förvandlingen redan kan sägas ha skett, vilket förvisso var hans metod för att upptäcka förändring (jfr Foucault 1969/2002), men som inte desto mindre leder till en ojämn kronologi och osäkra dateringar i hans berättelse (jfr Miel 1992:114f). Miel menar t.ex. att det vore mer korrekt att datera den klassiska perioden till åren mellan slutet av 1500-talet till början av 1700-talet, och inte som Foucault gör från mitten av 1600-talet till en bra bit in på 1700-talet (s. 115).

fantasin. *Ratio* behövdes för att hålla isär och ordna jämförelserna, minnet för att kunna jämföra A med B. Där B är en ny perception måste A finnas i minnet. Fantasin var nödvändig för att överhuvudtaget kunna jämföra, uppleva att A liknar B: "Without imagination, there would be no resemblance between things" (s. 76). Den väsentliga skillnaden för att förstå temperamentslärans funktion mellan denna form av representerandet och det spontana namngivandet kanske inte primärt är dessa kunskapshandlingar, utan att de kunde uttryckas och benämnas som önskvärda egenskaper hos den som gav sig in i kunskapens värld. I texterna de tre svenska 1940-talspedagogerna refererade till sker detta åtminstone från 1500-talet och framåt, t.ex. hos Huarte. Det börjar ställas högre krav på kunskap för att den ska få vara kunskap. Därmed ökar, eller i alla fall tydliggörs, också kraven på den som ska re/producera kunskap. Typifieringarna av själslig olikhet får objektiv fakticitet. De existerar inte bara i språket utan de kan användas för att ordna det faktiska tillträdet till utbildning.

Från representation till klassifikation

Benämndet att t.ex. minne behövs för det ena eller det andra, eller att någon har ett svagt eller gott minne skapar i sig ingen ordning. Minnet som ordnande kategori uppstår först i och med att man försöker identifiera vem som har vilket slags minne. Om representation som handling sätter namn på ting där tecknen fortfarande kan ses som en del av tinget, skapar klassifikationen en ordning bland namnen; tecknen "lossnar" från tingen, vilket är en förutsättning för konstruktionen av nya ordningar. Detta sker genom *klassifikationen*, med bl.a. Carl von Linné (1707–1778) som portalfigur. Vad Linné med flera introducerade var det systematiska seendet där allt kunde beskrivas i termer av *nummer*, *form*, *proportion* och *situation*. Dessa fyra klasser gav tingen en gemensam "struktur" för hur de borde beskrivas och organiseras. Tecknet eller benämningen är nu inte bara en del av tinget utan en del av språket om tinget – tinget blir vad språket gör med det (Foucault 1966/2002:141–143). Foucault beskriver denna förändring tydligt i *The birth of the clinic*: "The patient is the rediscovered portrait of the disease; he is the disease itself" (Foucault 1973/1994:15). Kanske var det denna *grammatik* som fångade t.ex. Lavater och Gall; att ha kunskaper (om människan) var att beskriva (hennes) yttre karaktärsdrag. Den som såg smart ut (smal, snabb) eller hade stort huvud, ansågs begåvad – men betydde det också att personen var begåvad? Sannolikt ofta, då det empiriska underlaget var utvalt just för att bekräfta teorin. Upprättandet av ett "herbarium" över människan i tabeller och kataloger, var att kunna något om och säga något om människan. Kroppar, även samhällskroppen, blev under 1700-talet bärare av en mängd olika "variabler" (jfr Beronius 1994:56), utifrån vilka de "måste" beskrivas.

I dessa tabeller och kataloger uppstår *individen* som det som skiljer det ena från det andra. Skillnaden mellan en prästkrage och en maskros är att de kan ses

som två olika individer på varsin sida i herbariet. Prästkragen och maskrosen definierar varandras olikhet, individualitet – precis som barnen i ett klassrum. Så länge en informator undervisar *en* elev är det svårt att prata om individuella differenser. Dessa framträder tydligare när barnen är samlade eller när deras betyg samlas i en betygs katalog (jfr appendix A). Men för att det ska vara möjligt att se skillnader måste det också finnas vissa generella likheter. Foucault laborerar här med begreppen kontinuitet och katastrof som ett sätt att ordna likheter och skillnader. Kontinuiteten står för den repeterade erfarenheten.⁴⁵ Mot den ordnande kontinuiteten ställde ”den klassiska” erans naturhistoriker katastrofen, möjligheten till diskontinuitet, brott och förändringar.

I läroplansteoretisk terminologi skulle man kunna säga att idealet i 1600-talets utbildning och en bit in på 1700-talet var att den äldre generationens kunskaper reproduceras repetitivt. Sanningen fanns i det förflutna. Läroplanen i sig representerar kontinuitet, ett givet upprepat kunskapsinnehåll, mot vilken det i vardagen går att avläsa (studieav)brott, katastrofer.⁴⁶ Kunskapsmängden i läroplanerna från 1600-talet var inte förhandlingsbar (se vidare kapitel 5), varför den enda tillåtna variationen måste bli bland lärjungarna (eller i lärarnas undervisningsskicklighet). För naturhistorikerna i Foucaults undersökning hade kontinuiteten och diskontinuiteten tingsliga motsvarigheter. Fossilerna representerade ett naturens minne, bilden av att saker och ting var lika över tid. Fossilerna blev kontinuitetens tingsliga motsvarighet. Monstren var med samma logik diskontinuitetens tingsliga motsvarighet, som uppenbarade sig i nuet, återkommande. En liknelse till studiet av människan kan kanske vara hur västerlandets största begåvningar eller makthavare avbildats i marmorstatyer, kontinuerligt till beskådning, som någon att vilja vara, på allehanda museer eller utanför centrala byggnader, medan s.k. *freakshows* har en mer efemär karaktär – nu levande monster hos vilka de som inte blir skulpterade i sten kan söka tröst.⁴⁷ Ställda sida vid sida uppstår ett tomrum att benämna, variationen mellan individer. Kanske kan man säga att ”temperament” och senare begreppen ”intelligens” och ”begåvning” fyller ut tomrummet som uppstår i förklaringen av variation när alla andra faktorer hålls konstanta som ålder, kön, faderns yrke etc.⁴⁸ På detta sätt skulle

⁴⁵ Repetitionen söktes ofta i det som var mest centralt hos arten; dess reproduktion – så kom t.ex. Linné att uppehålla sig vid växternas reproduktionssystem.

⁴⁶ Även om det i realiteten hette att man hänvisades till andra *hederliga* värv, t.ex. i 1649 års skolordning.

⁴⁷ De går förstås att invända mot den temporala aspekten i liknelsen, men sett till utställandet av framgångsrika män respektive av mänsklighetens avskräde så vittnar t.ex. berättelser om Stockholms panoptikon i slutet av 1800-talet att båda dessa poler mänsklig olikhet historiskt betraktat har upplevts som viktiga att visa upp (se t.ex. Lepp 1978).

⁴⁸ I såväl sjukdomens som sexualitetens lärdoms historia används temperamentet som en förklaringsvariabel till variation jämte kön, ålder och yrke (se Foucault 1973/1994, t.ex. s. 111, Foucault 1984/2002, t.ex. s. 112, 117, 124). För ett exempel inom pedagogik se tidigare nämnda Arcadius, *Om uppfostrans mål* (1899/1904).

man kanske kunna säga att läroplaner har (en mätbar) variation som konsekvens, och att kunskapsbedömningar kan upprätthålla konstans i läroplanen. Läroplanens innehåll behöver inte anpassas till studenterna så länge det går att överföra avvikelser från den tänkta sanningen till individen. Det är alltid någons sanning som utgör normen i läroplanen, och denna blir inte utmanad om individen lastas för att inte kunna ta till sig sanningen. I och med massutbildningen ändras detta förhållande något och skolans sanningar anpassas till vad elever normalt sett kan lära sig (se vidare del 3).

Från klassifikation till rationella diskurser

Det är tabellerna under det Foucault kallar den klassiska perioden som tydligt synliggör variation och konstans, och nödvändiggör tankar om kontinuitet och diskontinuitet. Tabellerna bidrar till att utveckla ett historiskt tänkande kring kunskaper. Klassifikationen handlade i Foucaults materiel inte så mycket om nya kunskaper som ett rearrangerande av det man redan visste, ett nytt ordnande av beskrivningarna av identiteter, ett språkligt ordnande av hur naturen redan ansetts vara ordnad (1966/2002:172). Detta skapar inom själva kunskapen ett utrymme för reflektion och analys. Det är från detta utrymme *kritiken* får möjlighet att bryta mark inom kunskapen, och det är här det kunskapande subjektet föds – ett subjekt som frågar sig vilken kunskap som alls är möjlig (s. 175–177, se även Foucault 1978/1997). Språket förändras till en rationell diskurs, ord och ting börjar systematiskt skiljas åt. De nya vetenskaperna träder fram. För de vetanden Foucault studerade blev naturhistoria, biologi, analysen av rikedomar blev politisk ekonomi, grammatiken lämnade plats åt filologin. Vetande blev vetenskaper. Även samhällsvetenskaperna och humaniora, särskilt i termer av kritisk filosofi, beträder kunskapsproduktionens fält, och inte minst centralt var det också nu ”psy”-vetenskaperna växte fram, kanske till viss del ur temperamentsläran.

I relation till temperamentsläran förefaller det vara metoden, dvs. de noggranna mätningarna och de matematiska analyserna, som representerar det moderna i dess utveckling. Ordandet av människan är nu inte längre underordnat vad man kan kalla kravet på symbolisk motsägelsefrihet. Däremot tycks i dess ställe träda ett krav på teoretisk och metodologisk motsägelsefrihet – en rädsla för anomalier (jfr Gould 1983:84ff). Tankar om själslig olikhet utvecklas till ett faktiskt undersökande av själslig olikhet, utifrån metoder som inom andra kunskapsområden nått erkännande. Vetandet om begåvningsmässig olikhet kan nu främst legitimeras om det bygger på vetenskaplighet, samtidigt som en del av de typologier som uppstått genom osystematiska kunskapsbildningsprocesser levde vidare (som ”objektiva folkpsykologiska dokument”).

Temperamentslärans ordning

Om vi väljer att betrakta temperamentsläran som ett konglomerat av tankar och föreställningar om mänsklig variation och olikhet går den att se som en uridé till en diskurs om individuella förutsättningar för studier. Temperamentsläran var i sig inte någon diskurs i den mening Foucault använder ”diskurs” i *The Order of Things*, men den kan ha grundlagt en sådan och etablerat den mellan olika praktiker, mellan folketro och systematiska undersökningar. I vilken utsträckning temperamentsläran är den differentiella psykologins ursprung, som Sjöstrand hävdade, skulle egentligen förutsätta en noggrannare studie än den han genomförde.⁴⁹ Däremot kan temperamentslärans framväxt och förändring vara representativ för hur begåvnings teorier uppstått och utvecklats till diskurser. Det går att hävda att temperamentsläran följde ett ganska generellt mönster i den västerländska vetandeproduktionens historia, i alla fall jämfört med Foucaults analyser. Detta innebär att temperamentslärans utveckling kan betraktas med samma logik som driver fram de vetanden Foucault undersökte, och att dess utveckling i så fall också var underkastad en mer generell strukturell grammatik som gjorde att den inte hamnade i konflikt med andra vetanden. Den kunde därigenom uppfattas legitim inom vetenskapssamfundet eftersom den följde samma slags villkor som andra typologier i det tidigmoderna. Det går också att anta att temperamentsläran som begåvningsstypologi fyllde en rätt så specifik funktion i förhållandet till andra vetanden, då den pekade ut de egenskaper som kunde anses extra viktiga för själva vetandere/produktionen, samt kunde förklara varför dessa egenskaper varierade mellan olika individer. Därigenom kunde den också användas för att producera en ordning mellan individer, eller legitimera att ett sådant ordnande redan skedde. Temperamentsläran som begåvningssteori kunde också (indirekt) förklara varför kunskap inte alltid kunde reproduceras eller för den delen produceras perfekt.

Ett vetande om begåvningsdifferenser är starkt kopplat till social ordning; att människan kan rangordnas utifrån hennes (skol)kunskaper, eller att hennes plats i skolan kan rättfärdigas utifrån hennes särskildhet. Därför uppstår det lätt strider kring ett sådant vetande. Det är ett vetande som implicerar makt. I nästa kapitel lämnar jag lärdomen som bärare av vetandet och riktar fokus på hur tankar om urval och kunskapsbedömning och kontroll framställdes i kyrko- och skolordningarna från slutet av 1500-talet till början av 1700-talet. I kapitel 6 återkommer jag till temperamentsläran och undersöker en strid om vem som skulle ha rätten att producera ett vetande om lärjungarnas kunskaper.

⁴⁹ Gould (1983) och Rose (1988, 1998), som båda skrivit om ”psy-vetenskapernas” framväxt, nämner inte temperamentsläran som ursprung till de mer moderna diskurserna. Däremot beskrivs fysiologin ha spelat roll, vilken ju till vissa delar byggde på temperamentsläran. Berrios (1996) tillskriver temperamentsläran viss betydelse för den moderna psykologin.

Kapitel 5. Kunskapsbedömning i Sveriges första läroverksstadgar 1561–1724⁵⁰

Historikern Peter Burke betonar, som jag nämnde tidigare, att kunskapens historia måste läsas som att det också funnits andra än vetenskapsmän som haft behov av kunskap och andra kunskapsproducenter än vetenskapen, bl.a. staten och kyrkan (2000:14). Edlund, Landquist och Sjöstrand betraktade i sina texter om temperamentsläran kunskapens historia som det samma som lärdomens historia. Begåvningsurvalets historia blir då historien om det teoretiska tänkandet kring t.ex. studielämplighet, intelligens och karaktär. Sjöstrand var den enda av de tre som gjorde vissa utblickar mot den pedagogiska praktiken parallellt med temperamentslärans historia, men inte heller hos honom fanns någon systematisk analys av hur bedömning och urval kan tänkas ha praktiserats inom de förmoderna utbildningsinstitutionerna. Edlunds, Landquists och Sjöstrands historia blir vetenskapens förhistoria. I detta kapitel anläggs ett tydligare praktiskt pedagogiskt perspektiv, och kunskapsbedömningar studeras som en praktik vilken tar form inom skolan. Syftet med kapitlet är att inom en tidigmodern kontext studera några av de relationer som i bedömningsforskning framställts som potentiellt problematiska. I de fem skolordningar som trycktes i Sverige mellan 1561 och 1724 undersöker jag den historiska reproduktionen av en intern bedömningstradition med särskilt fokus på relationen mellan formativa och summativa bedömningar och mellan kunskapsbedömningar och kunskapssyn.

Den övergripande utgångspunkten är att kunskapsbedömningar är *utsagor* eller *kommentarer* över en individs begåvningsmässiga förutsättningar och/eller dess lärande. De utsagor som produceras inom skolinstitutionen om barnens lärande kan användas för att ordna människor i skolan eller för att ordna själva lärandet. En administrativ, eller summativ, bedömningspraktik kan då sägas producera en människoordnande kunskap, i meningen att den undersöker vem som kan vad i syfte att placera eller ordna människor (t.ex. i olika klasser). En pedagogisk praktik kan beskrivas utifrån hur den producerar kunskaper/information i syfte att strukturera, korrigera eller på annat sätt forma själva lärandet (formativa bedömningar). Det kan t.ex. handla om att läraren skaffar sig kunskaper om lärjungarnas kunskaper för att strukturera undervisningen, eller om hur lärjungar behöver kunskaper om sina framsteg och tillkortakommande för att strukturera sitt läsande. Det kan också handla om hur en viss kunskapssyn förutsätter vissa typer av kunskapsbedömningar för sin egen epistemologiska reproduktion. Dessa båda praktiker, den administrativa och den pedagogiska, kan förväntas harmo-

⁵⁰ Kapitlet bygger på en artikel publicerad i e-tidskriften *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy* (Lundahl 2004), samt på ett paper framlagt vid Svenska Historiker-mötet, 22–24 april 2005.

niera olika väl med varandra från tid till annan. Här studeras de var för sig och i förhållande till varandra.

1561–1724

Ett relativt outnyttjat källmaterial om kunskapsbedömningarnas historia är de svenska skolordningarna, eller läroverkstadgarna från 1500-talet och framåt. När de svenska kunskapsbedömningarnas historia beskrivits har fokus ofta varit på betyg och urvalssystem och gärna i relation till folkskolans och den psykologiska pedagogikens framväxt (se vidare del 3). Det finns också en lång förhistoria utifrån vilken det är möjligt att reflektera över kunskapsbedömandets traditioner, innovationer och/eller historiska upprepningar. Här behöver man inte uteslutande gå tillbaka till primärkällorna utan tidiga svenska utbildningshistoriker runt sekelskiftet 1900 uppehöll sig, som jag nämnt tidigare, ofta kring vad de uppfattade som olika pedagogiska fenomenens ”ursprung”. Den analys som läggs fram här hävdar inte de pedagogiskt praktiska kunskapsbedömningarnas svenska ursprung. Snarare handlar analysen om att lyfta fram olika anledningar till varför det står skrivet som det står om kunskapsbedömning i de tidigmoderna skolordningarna; att läsa ut olika principer som organiserar texterna.

När folkskolestadgan tillkom vid mitten av 1800-talet, och vi fick en förskjutning i betydelse av ordet skola i meningen att en massutbildning – en skola för hela folket – började ta form, hade redan sju läroverksstadgar utgivits och förbrukats: *1571 (1561) års Skolordning*;⁵¹ *1611 års Skolordning*; *1649 års Skolordning*; *Förordning, Angående Gymnasier och Scholar i Rijket 1693*; *Hans Kongl Maj:ts förnyade Scholæ-ordning 1724*; *Kongl. Maj:ts förnyade Nådiga Scholæ-ordning 1807*; och slutligen *Kongl. Maj:ts förnyade Nådiga Skol-ordning 1820*.⁵² Dessa var fram till 1724 skrivna av kyrkans män, under godkännande och överinseende av konungen,⁵³ undantaget 1611 års skolordning som, enligt K.G. Leinberg (1884:7) aldrig vann konungens sanktion. 1724 utkom den första av Rikens Ständer antagna skolordningen och därmed hade prästerskapets inflytande över skolordningarna börjat minska, dock ej upphört (1724 s. 20, jfr Leinberg 1884:16). Denna skolordning kom att stå sig i drygt 80 år.

⁵¹ 1571 års skolordning utgör endast en smärre revidering av Then Suenske Kyrkie-ordningen från 1561 (Hall 1921:3). Skillnaden mellan 1561 års kyrkoordning och 1571 års skolordning är tydligt redovisad i fotnoter till 1561 års avtryck.

⁵² Dessa sju skolordningar eller skolstadgar finns avtryckta i Årsböcker i svensk undervisningshistoria (ÅSU): 1561/1571, 1611, 1649 i ÅSU 1, Hall m. fl. (1921), 1693, 1724, 1807 i ÅSU 4, Hall m. fl. (1922), 1820 finns i ÅSU 9, Hall m. fl. (1923). Det bör noteras att 1611 och 1649 års skolordningar i original var författade på latin och översattes inför publiceringen 1921. Detta har som konsekvens att språket i citaten från dessa två skolordningar är modernare än språket i citaten ur 1724 års skolordning. Vid de fall ett ord/en fras varit av särskild betydelse för uttolkningen av ett styckes innebörd har jag så långt jag kunnat stämt av med den latinska formuleringen (vilken i årsböckerna är tryckt på motstående sida).

⁵³ 1649 års skolordning bar drottning Kristinas sigill.

Skolordningarna följer ett antal gemensamma paragrafer. Först ett företal som enkelt uttryckt motiverar stadgan i ”Gud, riket och sanningsälskan”.⁵⁴ Därefter stadgas, oftast inledningsvis, tillsättningen av skolmästare/rektor och lärare, samt intagningen av lärjungar. Detta följs av själva läsordningen, vad som ska läsas i vilken klass och vad som ska övas och på vilka dagar detta ska ske. Här finns vissa variationer; medan 1561 års kyrkoordning är disponerad efter veckodagar under vilka framgår vad som ska läsas i de olika kretsarna (klasserna) är 1611 och 1649 års skolordningar disponerade efter klasser följt av en kortare anvisning om vad som ska göras dag för dag. Noterbart är att alla dagar utom onsdag och lördag (repetitionsdagar) samt söndagarna (kyrkodag) hade samma innehåll.⁵⁵ Ett veckoschema för varje klass förekommer första gången 1724. Efter läsordningen anges som regel ”några stadganden” i vilka bl.a. kommenteras hur lärarna bör förhålla sig till vissa av de böcker (lexor/auktorer) som används för undervisningen, hur lärarna bör förhålla sig till lärjungarna, belöning och bestraffning, examinationer och betygsgivning (testimonia, vittnesbörd), lärarlön och sockengång.⁵⁶ Här är variationen stor men lärare och lärjungars förhållande till varandra (oftast under rubriker som straff och belöning)⁵⁷ samt förfarandet med examinationer, stadgas i alla skolordningar. Drottning Kristinas skolordning 1649 utgör den tydligaste praktiskt pedagogiska anvisningen med 20 ”metodikkapitel”, bl.a. om minnets övning och rättandet av skrivuppgifter.⁵⁸

Skolordningarna eller skolstadgarna var tänkta att reglera läroverken. I 1561 års kyrkoordning är beteckningen *Scholar* och lärjungarna, alltid pojkar eller unga män, delas upp i tre kretsar med olika läsordning. 1611 års skolordning

⁵⁴ 1724 års stadga är den första som motiveras i relation till sina föregångare genom att framhålla att tidernas beskaffenhet kräver ”förändring uti åtskilliga mål”. I nästa mening antyds dock att det trots detta behov av förändring bara kan bli tal om viss eftersyn av föregående skolordning (1724:företal, s. 20 i Hall 1922).

⁵⁵ Läsordningarna följer sedan 1561 en tydlig cirkulär princip (jfr *Curriculum* som ursprungligen betydde löparbana). Ett motiv finns i den första skolordningen 1561 där det stadgas att, man bör göra samma sak vid samma tid varje veckodag ”ty thes bätter kunna te minnas och beholla regulas [regler], att de altijd höra och läsa them vijd samma formo” (1561 s. 14).

⁵⁶ 1693 och 1724 års skolordningar är dock disponerade utifrån kapitel, *Caput*, och kan sägas börja med stadgarna och först därefter följer läsordningen.

⁵⁷ Luther som ska ha haft rikliga eleverfarenheter av aga ville med reformationen av skolorna bl.a. att ”äppet skulle ligga bredvid riset” (Siegvald 1932:14).

⁵⁸ Drottning Kristinas skolordning är vida mer omfattande än de andra, drygt 110 sidor mot runt 20 sidor för 1561, 1611, 1693, och 46 sidor för 1724. I hennes skolordning förekommer också referenser till den pedagogiska vetenskapen för första gången. Drottning Kristina omnämns ju ofta också i historieböcker som bildad, upplyst och vetenskapsälskande, och det är bl.a. med rädsla för fäkunnighet hos lärarna och spridandet av falska läror och utifrån ”den glödande kärlek vi hysa för vetenskaplig bildning” som skolordningen motiveras (1649:företal, s. 45 i Hall 1921). Stadgan lär vara redigerad av ärkebiskopen Lars Stigzelius (Leinberg 1884:9), och ur förordet framgår att Kristina också ”givit i uppdrag åt män, utmärkta genom synnerlig lärdom och lärareerfarenhet” att vara rådgivare till författarna (1649:företal, s. 45).

skiljer mellan fyra klasser i provinsialskolor och sex klasser i katedralskolor (där de tre första klasserna följer samma ordning som provinsialskolorna). 1649 års skolordning vänder sig dels till fyra klasser i trivialskolans; den lägre barnskolan och den ”fullständiga” (totalt fyra klasser), dels till fyra klasser i gymnasieskolan.⁵⁹ Dessutom finns en stadga för en skriv- och räkneklass, vilken var en mer profant inriktad klass för kansligöromål för dem som ”vilja öva sig att skriva och räkna och som icke önska eller kunna fortsätta sina studier i andra ämnen” (1649 s. 52).⁶⁰ Denna inriktning förutsatte dock att man läst första klassen i trivialskolans. Skriv- och räkneklassen försvann i Karl XI:s mer prästerligt präglade skolordning 1693 (jfr Leinberg 1884:12), men återkom som ”Apologistens eller räknemästarens Classe” 1724 (1724 s. 37f). 1693 års skolordning rör fem klasser på gymnasiet, medan kung Fredrik I:s skolordning 1724 åter stadgar trivialskolans fyra klasser, samt då apologistklassen, och gymnasieskolans fyra klasser. Klasserna var inte kopplade till pojkarnas ålder utan till ett visst pensum kunskaper som skulle läras in. 1611 års skolordning meddelade exempelvis att lärarna nog borde räkna med att varje lärjunge skulle gå två år i varje klass innan pensum helt inhämtats (1611:37).⁶¹

Det är tydligt, redan sett till hur skolordningarna är disponerade, att de skrivits utifrån åtminstone två organisatoriska syften, att ordna människor, dvs. rektor, lärare och lärjungar i klasser, och att ordna kunskaper för lärande. Analysen nedan handlar huvudsakligen om hur kunskapsbedömningar används i båda dessa slag av ordnande, med början i den administrativa, människoordnande, praktiken.

Den administrativa ordningen

Även om ordet administration inte används i skolordningarna går det att utläsa förordnandet av en sådan praktik i de tidigare skolordningarna främst genom begreppen examination, antagning och flyttning, och i de senare ordningarna, från och med 1649, även mer byråkratiskt i bemärkelsen att dessa förehavanden också tydligt skulle protokollföras, skrivas in i *acta* eller i matriklarna.

*Antagning och urval (delectus ingeniorum)*⁶²

Om den pedagogiska praktikens kunskapsbedömningar bidrar till att ordna själva kunskapen, kan den administrativa praktikens första funktion vara att ordna till-

⁵⁹ De första gymnasierna hade inrättats i Strängnäs, Linköping och Västerås under 1620-talet.

⁶⁰ Vissa skrivövningar och aritmetik lär ha ingått som en eftergift år Gustav Vasas praktiska skolsyn redan i 1541 års kyrkoordning (Sjöstrand 1961, vol II:95).

⁶¹ Ur klasslistor från 1632 går det att utläsa att lägsta klassen kunde rymma allt från 5-åringar till 17-åringar (avtryck i Hall 1912:118–119).

⁶² Urval är ett relativt modernt ord och i relation till skolordningarna är egentligen termen utväljande, *delectus*, efter håg och fallenhet, *ingeniorum*, mer korrekt. ”Urval” används dock i texten för en smidigare läsning.

trädet till kunskapens hus. I översättningen av 1611 års skolordning står det att: ”Ingen må i skola antagas, som icke dels är försedd med avgångsbetyg [Lat. ’testimonium’⁶³] av rektor vid den läroanstalt han sist tillhört, dels har för avsikt att kvarstanna ett helt år. I betyget bör angivas, huru långt han hunnit på studiebanan och ur vilken klass han avgått” (1611, s. 50). I 1649 års skolordning preciseras antagningsförfarandet något, dels för att ta hänsyn till dem som ännu inte gått i någon skola och därför ännu inte fått något betyg, dels för att markera att det är studentens intellektuella och moraliska förutsättningar och inte de börds- mässiga som ska väga tyngst. Där står att:

Lärjungar som söka inträde vid en offentlig trivialskola examineras av rektor eller på hans uppdrag, av konrektor i och för utrönande av 1. om de äga tillräcklig begåvning för studier, samt i fall de härutinnan godkännas, 2. till vilken klass de böra hänvisas.

Gossar som måste förklaras synnerligen svagt begåvade å förståndets vägnar skola prövas av offentligen anställda granskare; men giva de efter de första grundernas inhämtande likväl icke bättre hopp om sig än förut, så böra de hänvisas till andra hederliga levnadsyrken. Vanartiga gossar, som varken genom förmaning eller straff låta sig rätta, böra ofördröjligen förvisas ur skolan.

Ingen bör intagas i skolan utan att allvarligen hava utlovat gudsfruktan, flit och lydnad (1649, s. 56).

Det är också här som skolordningarna för första gången tydligt markerar att placering i klass ska motsvara graden av framsteg och kunnande, ej börd: ”... utan mannamån och utan hänsyn till hans ålder eller hans föräldrars stånd och förmögenhet” (1649, s. 57).

Lärjungar som kommer från annan skola ska få sina *testimonia* granskade av rektor, därefter examineras och placeras de i lämplig klass. Sett till den relativa mängden text om detta i kapitlet ”Om rektors åliggande”, verkar det som om just administrerandet kring *testimonium* var en av de viktigare arbetsuppgifterna för en rektor (1649, s. 55). Genom skolordningarna förefaller det också gå att utläsa ett slags begynnande standardisering av antagningskrav i form av en dubbel examination. I 1693 års skolordning framgår att om lärjungen inte vid antagningsexaminationen motsvarar vittnesmålen i *testimoniet*, från slutexaminationen, kan det leda till denne avlämnande rektors ”Embeters förlust” (1693,

⁶³ Ordet betyg används på svenska första gången i skolordningen 1807 och då varvat med orden intyg, *testimonium* och vittnesbörd. Först 1820 används ”betyg” mer genomgående och det är också där som betygen, eller ”märkena” som de i denna skolordning ibland också kallas, för första gången ges standardiserade beteckningar avseende kunskapsgrader (se bihang Litt. B 1820 års skolordning).

s. 6). 1724 krävs att den avlämnande rektorn först ska uppläsa testimonium i Consistorio⁶⁴ innan ”det gives gymnasisten i händer” (1724, s. 27).

Antagningsprinciperna 1724 var annars något ”mjukare” formulerade jämfört med föregående skolordningar. Medan det i 1693 års skolordning står att *ingen må antagas* som inte befinns synnerligen fallen för studier (1693, s. 3–4), står det 1724 att *ingen bör förmenas* plats om denne från kyrkoherden eller annan trovärdig man har ett gott vittnesbörd och till ”sin kropp är karsk och sund” (1724, s. 25). Rektor fick dock inte anta någon, i likhet med tidigare skolordningar, utan att först ha examinerat honom.

Denna relativa ”antagningsgenerositet” har vissa likheter med formuleringarna 1561, där ännu inget direkt urvalstänkande framträder. Skälen för detta kan nog sägas vara både av religiös och av materiell art. Kyrkoordningen från 1561 har ansetts vara delvis en import av Philipp Melanchthons sachsiska skollag av 1528 (jfr Hall 1921:7–8).⁶⁵ För sin författning lånade Melanchthon i sin tur från de katolska skolorna (Frängsmyr 2000:50), och det borde därför inte ha varit alltför svårt att reformera om det svenska skolväsendet från katolsk klosterverksamhet till en skola i protestantismens tjänst. I 1571 års skolordning förekommer också talrika referenser till svensk praxis; ”allmänlig skolased”, ”så som sed haver varit” etc. (se även Hall 1921:7f). Skolordningen skulle i många avseenden därför kunna förstås som en protestantisk kodifiering av en katolsk skolpraxis.

För Luther syftade skolan inte bara till att ge Gud nya redskap, så som sannolikt ofta var fallet med klosterskolorna, utan även till att sprida Guds ord – till så många som möjligt. Detta inledde också Laurentius Petri kyrkoordningen med. Predikanterna skulle uppmuntra folket att sätta sina barn i skolan, trots risken ”att en stoor hoop aff them som komma til schola, varda skalkar och boffuar” (1561, s. 10). Själva urvalsförfarandet lades så att säga i Guds händer – ”när och huem Gud vil giffua lycko och nådh, oss bör göra effter Gudz befalning, och giffua sedan sakena honom i händer” (1561, s. 10). Även om det, som det vidare uttrycks, inte är rimligt att vänta sig att mer än en fjärdedel av sådden bär frukt, bör man inte sluta så:

näpeliga fierde parten aff thz som sådt warder, kommer til sin rätta fruct, vtan warder (såsom vår Herre Christus seger) sompt förtrampat och vpätit aff fuglar, sompt förwijsnar, och sompt förqueffs aff tistel och allahanda ogräs (1561, s. 10).

Att på förhand försöka avgöra vilka som var skickliga nog för studier förefaller inte ha varit det stora problemet, utan problemet var att många inte gavs chansen att komma till skolan och slå ut i full blom. Detta knyter an till den lutherska protestantiska hållningen att inte erkänna predestinationstanken, utan först skulle

⁶⁴ Konsistorium, ungefär med betydelsen myndigheten för kyrkan och akademien.

⁶⁵ Förutom snarlika formuleringar i de två texterna åberopar Hall (1921:6) att Laurentius Petri studerat för Melanchthon i Sachsen.

man söka sig till Gud då endast tron är rättfärdigande. Gud kommer sedan undervägs att visa ”tecken” på vad man är skapt för, men det är alltså inte givet på förhand. Detta kan ställas i relation till den calvinistiska protestantismen som utgår från att människan är predestinerad och därför kan ta individuell framgång som uttryck för Guds vilja (jfr Weber 1934/1978).

Om första problemet som kan utläsas ur kyrkoordningen var att få barn till skolan, var det andra problemet att föräldrarna tenderade sätta dit ”avskrapet”. Ett tredje problem var att de som väl var dugliga allt för fort plockades ur skolan, bort från prästutbildningen eller skolmästarskapet (1561, s. 10–11, jfr Hall 1921: 10). ”Så ska ingen diekne, serdeles then man förmoder nogot godtt, skola bliffua aff och väl lärer, tagas ifrån scholan i otijdh och emot förelldrarnas wilia” (1561, s. 10). Så länge föräldrarna ville borde alltså barnet få gå kvar i skolan (till 1571 års skolordning tillkommer som motiv för detta att föräldrarna haft stora omkostnader⁶⁶). Kort sagt, de som ville fick börja skolan och skulle uppmuntras fortsätta, helst hela vägen till präst eller skolmästare. Det fanns här alltså inga stadgade principer för urval. Däremot förefaller det ha funnits en uppfattning om barns olika fallenhet för studier.

I skillnaden mellan skolordningarna och mellan att stadga för antagning respektive att inte göra det framträder något förenklat fyra olika ofta samverkande principer bakom formuleringarna om antagning och urval. Den första skulle kunna sägas ha att göra med mängden individer i utbildningssystemet. Historiskt sett handlade detta i första hand om utbildningssystemets egen reproduktion, vilken under många år sammanfaller med prästerskapets reproduktion. Var det ont om lärjungar fick prästerna ligga på folket om att skicka sina barn till skolan, som 1561, fanns det däremot gott om lärjungar kunde man vara mer restriktiv och ställa högre krav på dem som kunde antas.⁶⁷

Senare tillkom statens behov av lärt folk och kyrkans och statens olika behov kan sägas illustrera den andra principen, som har att göra med olika sätt att se på utbildningens användbarhet.⁶⁸ 1693 års hårda regleringar om lämplighet för

⁶⁶ Se not 33 i Halls anmärkningar till avtrycket.

⁶⁷ I 1611 års skolordning räknar man med att klasserna kan bli så stora att en uppdelning av första och tredje klassen i ”tvänne läxlag” behövdes (1611:29–30). När elevtillströmningen ökade kunde kraven på eleverna höjas, särskilt på dem som hade understöd från det allmänna. Sven Edlund har skrivit att dessa förmåner länge hade lockat till sig en del mindre hågade för ”bok och lärdom”, varpå man i riksrådets betänkande 1580 bestämde att elevantalet skulle fixeras och att de som inte ”kunne lära något udi bokliga kånster” skulle förvisas till andra värv (Edlund 1947:103, även Leinberg 1884:5f). Ett snarlikt motiv lär ha funnits i rädslan inför ett prästerligt proletariat, dvs. risken för en överutbildning av antalet präster (Edlund s. 113). Det lär också ha funnits en rädsla för att skolan skulle bli en tillflyktsort för unga män som ville slippa undan krigstjänst varför t.ex. 1611 års skolordning hade en reglering om att inte inskriva någon över tolv år i lägsta klass (1611:37, jfr Edlund s. 163f). Denna reglering försvann 1649.

⁶⁸ Sven Edlund (1947) och K.G. Leinberg (1884) skriver att det var i konflikten mellan kyrkan och konungen som ursprunget till urvalsdiskussionerna, *delectus ingenorium*, under 1500-

studier kan ses i ljuset av att denna skolordning främst skulle tillgodose det prästerliga ståndets behov, medan det mer liberala antagningssystemet i frihetstidens skolordning 1724, kan förstås utifrån att också de andra stånden såg fördelar med utbildat folk (jfr Leinberg 1884:17). Men dessa olika behov förefaller också ha konkurrerat med varandra. Gustav Vasa lär under sin regenttid mer eller mindre ha tvångsrekryterat folk från prästutbildningen, vilket t.ex. Sven Edlund (1947:89f) hävdade var ett av skälen till formuleringen 1561 om att ingen skulle tagas ur skolan mot sin vilja. Leinberg (1884:14) anförde ett liknande, men omvänt exempel, och hävdade att krigarkungen Karl XII kommit med ett dekret om att odugliga och lättingar skulle vara självskrivna vid livgardet. De flesta borde inte studera utan göra andra nyttiga saker i stället. Om princip ett handlar om att reglera tillströmningen kvantitativt, tillför princip två en uppdelning av kvantiteten.

En tredje princip skulle kunna sägas ha att göra med olika filosofier kring antagning och urval; borde det ske redan vid inträdet (insortering) eller skulle urval göras undervägs (bortsortering). Denna princip tycks sammanfalla med hur många herrar utbildningen skulle tjäna, dvs. med princip nummer två. De mindre kyrkligt orienterade skolordningarna 1649 och 1724 möjliggör t.ex. en övergång till ett annat slags läsordning för den mindre studieintresserade. Därmed blir inte antagningen lika avgörande.

En fjärde princip skulle kunna kopplas samman med sanningsälskan. Innebörden av sanningsälskan kommer att bli tydligare längre i fram i texten, men rädslan för falska kunskaper genomsyrar skolordningarnas kunskapsbedömningspraktiker på flera olika sätt, bland annat som nämnts kring 1693 års skolordning och den dubbla examinationen. Den som kunde antas till skolan måste kunna anses vara eller kunna bli en bärare av sanningen. Huruvida detta var fallet skulle noggrant utforskas, dvs. examineras.

Examination, flyttning och avskedande

Examination skulle enligt skolordningarna förekomma vid antagningen av lärjungar, men kunde även användas i ett pedagogiskt syfte. Jag ska dock först diskutera hur termen examination ur administrativt perspektiv användes inte bara kring antagningen av lärjungar utan också vid anställning av lärare samt kring flyttning av lärjungar mellan skolklasser. Detta ordnande var både rumsligt och semantiskt, både fysiskt organiserande och symboliskt kontrollerande.

Första gången ordet examination används i en skolordning är i kyrkoordningen 1561 i samband med tillsättningen av skolmästare:

och 1600-talet står att finna – hur många och vilka bör rekryteras och för vilka ändamål. Reformationen innebar ju att Sverige fick en statskyrka med konungen som högste ledare. Staten och kyrkan förenades och skolan borde kunna tillgodose bådadas intressen.

Ther och noyer skal settias til scholemestaren, måste man tilförenne haffua kundskap om hans skickeligheet och vmgängelse, Therfore skal han och ward förhörd och examinerat, varder han tå funnen til sådana embete tienligh, synnerliga i thz han är god Grammaticus så skola honom thessa effterföliande Articklar varda förholdne [syftar på paragraferna i stadgan] (1561, s. 11).⁶⁹

Här finns inga stadganden om slutexamination eller examination av lärjungarna inför flyttning till nästa klass, utan examinationen gäller just tillsättningen av skolmästaren (kunskapens och grammatikens representant). I två fall formuleras det att denne skolmästare ska examinera barnen, dels i ”aftton werssen” (1561, s. 17), dels om söndagen i ”paruo Cathechismo” (s. 18). Till 1571 års version ändras examinera afttonversen till *excersera* afttonversen.⁷⁰ Examen används även sparsmakat i 1611 års skolordning, bara en gång,⁷¹ och det är i samband med föreskrifter om skolans sommaruppehåll. Inte heller här framställdes examen som syftande till flyttning, även om så sannolikt var fallet, utan som en kontroll av lektorerna:

Varje år avslutas alla lektioner den 1 juni, och under några påföljande dagar anställes offentlig examen: vid katedralskolorna i närvaro av biskopen och domkapitelledamöterna, vid provinsialskolorna i närvaro dels av en domkapitelledamot såsom ombud för biskopen och domkapitlet, dels av prästerskapet på stället.

Befinnes någon av lektorerna hava försumligt skött sin tjänst, skall han, efter att hava undfått varning en och annan gång, genom biskopens och kapitlets dom avsättas från sitt ämbete (1611, s. 35).

Genom examinationen av lärjungarna fick herrens män också en bild av hur lektorerna skött sitt arbete. Hur det gick för en lärjunge som inte klarade examinationen förklaras inte. Det verkar snarast som det stora ansvaret för lärjungarnas kunskaper låg på lektorn – så mycket att det kunde kosta honom hans ämbete – och alltså inte på den enskilda lärjungen.

Efterföljande skolordning, anno 1649, var dock betydligt utförligare kring examinationen av lärjungarna, även om den direkta och indirekta examinationen av rektor/skolmästare och lektorer fanns kvar. I ett särskilt kapitel, ”Om repetitioner och examina”, stadgas att årsexamen ska högtidligen firas och hållas åtta dagar före ungdomens hemförlovande. Den hålls med en klass åt gången, med början i den lägsta klassen, under uppsikt av stiftets biskop eller representant för

⁶⁹ Från och med 1649 står det i stället att skolmästare och lektorer ska prövas i sitt kunnande och från och med 1693 gäller att de ska ha gjort de bästa proven vid *Academien* och kunna uppvisa gott vittnesbörd.

⁷⁰ Se not 70 i Halls anmärkningar till avtrycket.

⁷¹ Detta gäller såväl det latinska originalavtrycket som i den svenska översättningen.

domkapitlet, ortens kyrkoherde samt borgmästaren. Ur ett administrativt bedömningsperspektiv kan noteras att:

Brister och misstag, som lärarna vid undervisningen gjort sig skyldiga till, skola samvetsgrant antecknas av examinatorerna ... Finna de för lärjungens bästa så behövt, skola de hovsamt giva lärarna förmaningar men icke så strängt klandra dem i lärjungarnas närvaro eller utfara i bittra ord, varigenom de sätta läraren i missaktning. Finnas lärarna vara förtjänta av allvarsamare tillrättavisningar, böra dessa uppskjutas till granskningsammanskomsten, vilken efteråt skall hållas av examinatorer och lärare (1649, s. 88).

Även här beskrevs alltså lärarnas ansvar och examinationen primärt som syftande till att korrigera lärarna. I 1649 års skolordning framställer man dock också tydligt examinationens administrativa syfte att *flytta* lärjungarna:

Efter examens slut sammanträdde examinatorerna, rektor och klasslärarna och avgiva sina omdömen om varje lärjunges flit och kunskaper. De som därtill befinnas värdiga skola uppflyttas i högre klass eller dimitteras till gymnasium (1649, s. 88).

Flyttning efter årsexamen var enligt denna skolordning inte det enda sättet att avancera i skolsystemet. Om någon lärjunge till följd av antingen ”särskilt lycklig begåvning eller genom enskild undervisning” hinner före den bestämda tiden för sin avdelnings kurs, ska han erbjudas möjlighet att genast flyttas till högre klass (1649, s. 57).

De följande två skolordningarna skiljer sig inte särskilt mycket i andemening kring examination och flyttning från den 1649. 1724 tillkommer en formulering att lärjungen efter examination också kan flyttas ned i systemet (1724, s. 26). I 1693 års skolordning tillkommer en skrivning om att gymnasieskolans rektor under månadsexaminationerna ska ”uptekna” hur långt varje klass hunnit i föreskrivna lektioner, och att denna förteckning ska överlämnas till biskopen inför årsexaminationen, *Examen Anniversarium* (1693, s. 11). Här stadgas således för första gången i skolordningarna en produktion av skriftliga uppgifter av administrativ art. I den följande skolordningen markeras ”behovet” av dylik skriftlig information ännu tydligare. I ett särskilt kapitel, ”Om Ephori Embete”,⁷² står det att ”uppsyningsmännen”, det vill säga biskoparna och superintendenterna över gymnasier, i Guds och rikets namn allvarligen bör försäkra sig om att skolorna fungerar väl: ”Alldenstund ingen förordning kan så wäl ock wiseligen inrättas, som icke inom kortt tijd blifwer aldeles fruchtlos, om hon icke genom en alfwar-

⁷² Ephorus, från grek. ”efor”, ”eforena” – uppsyningsman. Beteckning Ephorus ämbete stod för biskoparnas tillsyn över läroverken. Denna funktion fanns kvar fram till 1904, då riksdagen beslutade lägga hela tillsynsansvaret på läroverksöverstyrelsen. Eforusinstitutionen levde dock kvar, med vissa betydelselösa administrativa uppgifter ända fram till 1958 (Thelin 1981:244).

sam uppsikt warder wid makt hållen” (1724, s. 55). Bland de tolv uppgifter som formuleras för Ephori Embete står som nummer fyra, att vid den årliga examen tillse att:

... noga examinera Schole-piltarne, uptekna uti Protocollet dem, som gifwa godt hopp om sig, med mehra som angelägit finnes; Skicka det samma til Consistorium, att ther läggas ad acta ock att lika lydande hafwa i förwahr til näst följande Åhr, att när då examen Solenne åter infaller, man wid jämförandet piltarnes förkofring ifrån thet ena Åhret til det andra må kunna ärfara (1724, s. 56).

Ordandet fram till 1693 beskrevs framförallt som ett rumsligt ordnande, med flyttningen från ett klassrum till ett annat, eller inom klassrummet. Till exempel stadgar 1649 års skolordning att ”Flitiga och samvetsgranna lärjungar böra av lärarna framhållas och få plats i klassen före de försumliga och okunniga” och att de ”lata skola sättas på åsnepallen [’scamno asinorum’] eller bära åsnebilden [’asini picturam’], placeras efter de övriga, uteslutas från befattningar och hedersposter inom skolan o.s.v.” (1649, s. 89, 90). I och med 1693 och i synnerhet 1724 års skolordningar föreskrivs att denna ordning mellan lärjungar också sätts på pränt. Detta utgör skulle man kunna säga en förskjutning från det rumsliga nuet till utsträckningar i tid. *Skillnader* blir historiska. Lärjungarna kan genom dessa uppteckningar jämföras med sig själva och med varandra från ett år till nästa. Därmed blir deras prestationer temporala. Vetandet blir synligt och kan reproduceras i syfte att jämföra prestationer över tid.⁷³

Detta är sannolikt inte en praktik som uppstår 1724, eller ens 1693, men det är då det verkar viktigt att *formulera* dess stadgande i skolordningarna. Till exempel har utbildningshistorikern Rudolf Hall (1912:106–119) presenterat ett antal sammanställningar över betygslistor ur elevkataloger från Västerås stift 1632, där det tydligt framgår bl.a. hur många som har vilka betyg, i vilka åldrar de är och vilka yrken deras fäder har.⁷⁴ Kyrkan har sedan 1400–1500-talet, menar Peter Burke (2000:136, 121) haft förkärlek för att dokumentera ”det andliga och ekonomiska tillståndet”; en praktik staten ”tog över/efter”. Denna praktik kan successivt sägas skriva en historia, utifrån vilken strategiska val kan göras och prognoser ställas. Det förflutna kommer närmare och möjligheten att kunna

⁷³ Nedtecknade prestationer gör det, som Hoskin uttryckt det, möjligt: ”to generate a ’history’ of each student and also to classify students en masse into categories and eventually into ’populations with norms’” (1979:137).

⁷⁴ I appendix A och B presenteras exempel på hur sådana tabeller kunde se ut under 1600- och 1700-talet, dels som examenskatalog, dels som inskrivningsmatrikel. Appendix C illustrerar hur bokförandet kunde användas för månadsvis rangordning. Här har det inte gått att finna några exempel från tidigt 1700-tal, utan exemplet är från 1832. I Hall 1940 finns ytterligare ett par exempel på rangordningstabeller från 1810-talet.

spegla sig i sin egen korta historia leder till en utsträckning av historien mot det offentliga rummet; till den offentliga statistiken och till politiken.⁷⁵

Denna tendens att föreskriva att bedömningar ska sättas på pränt går igen också i den sista av de administrativa bedömningspraktiker som gått att identifiera i skolordningarna, avskedet. Avsked ska förstås i den dubbla betydelsen, ta avsked (lämna skolan efter avslutad studiegång), bli avskedad. I flera av skolordningarna var det inte tänkt att man skulle lämna prästståndet. De första skolordningarna uppehåller sig kring att få dugliga till skolan, såväl lärare som lärjungar. Oduglingar skulle sållas bort vid inträdet. Resten hade man nog goda förhoppningar om att de skulle kunna stanna inom kyrkan/skolan. Först 1649 stadgades möjligheten att avråda lärjungar från fortsatt utbildning. Då stadgas också för första gången rätten till ett testimonium för lärjungar som fullföljt utbildningen: ”Dem som lämna skolan skall han [rektorn], om de så begära, giva ett tillförlitligt och samvetsgrant betyg om uppförande och kunskaper” (1649, s. 55). Sannolikt var detta praxis redan 1611, eftersom skolorna inte antog någon som *inte* kunde uppvisa testimonium.

Möjligheten att avråda någon från fortsatta studier stadgas ännu tydligare 1693, detta trots att denna skolordning hade hårdare krav på vilka som skulle antas till utbildning. Det står bl.a. att:

De som så försummelige och tröge äre, at intet Hopp är om deras Förkofring, skola i tijd rådas till at företaga sig något annat lofligt at lära, hwilket och skall gifwas deras Föräldrar och fränder tillkänna (1693, s. 9).

Skillnaden mot 1649 års formulering är att avrådan här stärks i ”föräldramakten”. Samma slags formulering återfinns i 1724 års skolordning:

är någon av så trögt ingenio, att Præceptores märkia att all sin möda på honom förgiäfwes användas, bör en sådan rådas, att i tijd taga sig något annat lofligt före, hwilket af Rectore skall gifwas thes föräldrar, förmyndare, eller fränder tillkiänna (1724, s. 26).

Skolordningen från 1693 stadgade inte särskilt *rätten* till avgångsbetyg, även om en sådan kan antas ha varit självklar utifrån de skarpa formuleringarna om att ingen får gå vidare i systemet utan gott *testimonio* (1693, s. 6). 1724 års skolordning har däremot tydliga formuleringar om relationen slutexamination och testimonium. Här blir precis som kring examinationen i samma skolordning ”bokförandet” beskrivet. Till rektors uppgifter hör att:

⁷⁵ Se Karin Johannissons *Det mätbara samhället* (1988) för en mer generell beskrivning av hur denna typ av ordning, den ”politiska aritmetiken”, växer fram i Sverige just kring början av 1700-talet. Sverige var t.ex. tidiga i Europa med en nationell folkbokföring och utvecklandet av en institution för denna bokföring: Tabellverken, sedermera SCB (se även Beronius 1994, Donnelly 1998, Burke 2000:135, Sjöström 2002).

13 Meddela dem testimonium som willja resa till Academien eller taga afskied ifrån Gymnasium och begifwa sig til ett annat vitæ genus. /.../

16 Upföra uti Matrikeln alla deras namn, som under des rectorat, antingen blifwit transfererade til Gymnasium, eller med Testimonio derifrån afskiedade, med mehre här til wanligt warit att antecka (1724, s. 59).

Fram till 1724 förtydligas successivt tre ordnande principer bakom formuleringarna kring avskedandet. Den första handlar om en utveckling mot löpande utgallring. Intagningen blir en mindre absolut determinant för avgången. Avgången blir för det andra mer absolut i meningen att den markeras med ett obligatoriskt testimonium. Avgången blir för det tredje historisk i samma mening som flyttningen ovan. Om lärjungarna förr försvann från skolans rum, syns deras försvinnande nu i matriklarna.⁷⁶ De två första av dessa ordnande principer bakom formuleringarna kan också kopplas till principerna för antagningen ovan, på så sätt att en successiv utgallring följer av generösare antagningsprinciper och att testimonium kan tänkas bli viktigare och viktigare i relation till att flera avnämmare för de ”bokskickliga” tillkommer. Även om inte 1800-talets skolstadgar behandlas här, kan ändå påpekas att denna ”formalisering” av den administrativa, människoordnande praktiken, blir tydligare och tydligare beskriven. 1807 regleras intagning, uppflyttning och övergång till akademien i ett särskilt kapitel på sex sidor (1807, s. 76–81)⁷⁷ med bl.a. utförliga anvisningar om testimonium; 1820 skrivs motsvarande anvisningar i fem kapitel per totalt 17 sidor (1820, s. 14–30).⁷⁸ Människoordningen blev i växande utsträckning nedtecknad både i individuella dokument och i samlingsdokument. Så byggs långsamt en textbaserad grund för ett vetande om skolors och lärjungars skillnader upp.

Den kunskapsordnande praktiken

Det går inte att göra bedömningarna i skolordningarna rättvisa ur ett kunskapsordnande perspektiv utan att först försöka förstå vad det var för kunskaper som skulle bedömas, eller vilken kunskapssyn som skulle upprätthållas. Kärleken till Gud, sanningen och språket utgjorde, skulle man kunna säga, skolordningarnas epistemologiska grund – även om den var i avklingande.

Gud, sanningen och språket

De första läroverken kallas ofta latinskolor. Det blir svårt att förstå dessa skolors kunskapsbedömande praktiker om man inte förstår innebörden av en latinskola. Benämningen leder en till att tro att de kallas så därför att man i princip bara läste

⁷⁶ ”Utbildningshistorikern” Hugo Hernlund har i ett tidigt verk från 1880, visat att åtminstone de flesta gymnasierna, i alla fall runt åren 1730–1740, kunde redovisa förteckningar över hur många lärjungar som avvisats från skolan. Se vidare nästa kapitel.

⁷⁷ Totalt omfattar denna skolordning 52 sidor.

⁷⁸ Totalt omfattar denna skolordning 90 sidor exklusive bilagor.

latin och att undervisningen uteslutande hölls på latin. I själva verket bör man nog förstå ”latinkulten” i dessa skolor som ett uttryck för en kunskapssyn som satte språket i centrum.⁷⁹ Språket organiserade vetandet.⁸⁰ Foucault skriver i *The order of things* att kunskap under 1500- och 1600-talen var att representera tinget med ord, orden uttryckte tinget exakt och att kunna ordna orden med hjälp av grammatiska regler var i själva verket också att kunna ordna världen. Det fanns, något förenklat, ingen annan värld än den som kunde uttryckas i språket och studier i språk syftade till att uttrycka sanningen. Orden ger namn åt tingen, representerar dem, grammatiken ger representationerna en ordning, formar verbala tecken till diskurser – meningar (i såväl den andliga som lingvistiska betydelsen). Ett utvecklat språk förde människan närmare den sanna kunskapen (se vidare Foucault 1966/2002, särskilt kap. 4). Till exempel var Melanchthon, enligt Hall (1921:24, 96), tydligt av uppfattningen att ingen större skada kan tillfogas de vetenskapliga konsterna än den att man underlåter att träna ungdomen i grammatik.⁸¹

Under 1500- och 1600-talet hade man börjat återupptäcka de klassiska texterna; Platon, Aristoteles, Quintilianus etc. Antiken hade en renässans. Enligt Aristoteles vore människan ett djur om inte Gud upphöjt henne och givit henne gåvorna att tänka och tala. Enligt Hall förekommer referenser till just denna synpunkt i flera av reformationsmännens texter, med tillägget att det var människans uppgift att i utomordentlig grad odla dessa gåvor. Dessa odlades genom språket, och då Gud fällt en straffdom över folkspråken i Babel, kunde det bara vara tal om latinet, som var förskonat genom att det var språket på vilket romarna ristat Jesus namn på korset, samt hebreiskan på vilket bibeln skrivits. De antika texterna var dock ofta skrivna på grekiska, så även grekiskan lämpade sig som språk för lärdomen (Hall 1921:63–66). På detta sätt förenades Gud och kunskap/vetenskap med varandra, i synnerhet genom latinet/grammatiken. Att tala inte bara riktig latin, utan dessutom som det ofta heter i skolordningarna en ”vacker latin”,⁸² var att tala för sanningen, en sanning som Gud givit oss möjlighet att nå

⁷⁹ Notera avgränsningen till kunskapssyn. Till exempel har Bo Lindberg i boken *De lärdes modersmål. Latin, humanism och vetenskap i 1700-talets Sverige* (1984) pekat på latinets sociala betydelse, dels i stormaktspolitisk kommunikation, dels när detta behov blev mindre som ett språk genom vilket akademierna kunde upprätthålla gemenskap, distansera sig från övermakten och exkludera andra inflytelserika grupper.

⁸⁰ Detta syns även i den administrativa organisationen av skolklasserna, på så sätt att skolklasserna organiserades utifrån språket: Första klassen i provinskolorna kallades t.ex. i 1611 års skolordning för Alphabetica, den andra Etymologica, den tredje Syntactica, den fjärde skilde sig dock och kallades Classis Rectoris. Katedralskolans fjärde klass kallades Graeca, den femte Rhetorica et Logica och den sjätte, som också utgör ett undantag kallades Theologica.

⁸¹ Det är därför inte så svårt att förstå varför 1561 års kyrkoordning stadgar att skolmästaren framför allt ska vara en god grammaticus (se ovan).

⁸² Se t.ex. 1649, s. 54.

genom att ge oss språket. Därigenom blev vi människor i den högsta meningen; med ett tränat förnuft, uttryckt genom språket, kunde vi skilja oss från djuren.

Gud, sanningen och språket talar följdriktigt i endräkt genom samtliga skolordningar, dock med inslag av en mer real kunskapssyn 1649 och 1724. Ett dygdigt sinnelag, språkkunskaper och saklighet utgör ett mer eller mindre tydligt uttalat mål i skolordningarna. Latinstudiet tycks utgöra förutsättningen för de båda andra. Språkets förmåga att uttrycka sanningen, genom bl.a. verbet ”att vara” fixerar sanningen till språket.⁸³ Med språket kan vi tala om hur världen är, ju bättre vi talar desto närmare sanningen kan vi komma. Sanningen gör oss dygdiga. Detta får i skolordningarna som konsekvens att språket och övningar i språket överordnas tolkningar och analyser, åtminstone i de lägre skolåren (först i gymnasiet sista klasser kan man i skolordningarna 1649 och 1693 se en förskjutning mot tolkning och analys, dock ofta med en koppling till de grammatiska reglerna). Hall (1921:60–72) kallar detta *parallellitet*; de antika texterna används framför allt i språkövande syfte där det språkliga efterbildandet av texten var viktigare än det innehåll texterna förmedlade. Därigenom kom den antika texten sällan att utgöra något hot mot den sanning bibeln representerade.⁸⁴ I t.ex. 1649 års skolordning står det under rubriken ”Om tolkningen av de författare som läses i skolan” [”De Auctorum Enarratione”]:

Och all den stund de flesta latinska författare i skolan läsas för språkets skull och i hög grad lämpa sig för detta ändamål (likväl som de äro av stor nytta även i andra hänseenden), så meddelas här en framställning av metoden för de latinska författarnas behandling i och för inhämtande av kännedom om detta språk.

Denna metod omfattar, i allmänhet taladt: 1. auktorernas läsning och tydning; 2. urval och antecknande av ställen i deras skrifter, samt 3. auktorernas efterbildande [’1. Lectione et Explicatione. 2. Selectione. 3. Imitatione’] (1649, s. 65).

I den mån dessa texter ändå kom i konflikt med Guds sanning, stadgade samma skolordning:

När vid läsning av de världsliga författarna [’profanorum auktorum’] ställen möta, som visa sig stå i strid med kristen tro och goda seder, böra lärarna erinra om att i sådana ting antikens författare såsom blinda och olyckliga hedningar foro vilse, men att vi kristna av Guds ord hava visshet om huru vi skola tänka om dessa ting, och att därför de gamla författarnas auktoritet visserligen i övrigt icke bör föraktas men i dessa ting är ingen (1649, s. 59).

⁸³ Foucault skriver om detta under rubriken *The theory of the verb* där man i den engelska översättningen använt verbet ”to be” (1966/2002:101–106).

⁸⁴ Koselleck (2004:58) skriver också om hur både bibliska och hedniska texter användes för att beskriva den kristna erfarenheten. Koselleck använder här termen ”fördubbling”.

Detta ganska bokstavstroga sätt att hålla sig till det latinska ordet, samt avhålla sig från antikens ”blindare” spekulationer, tog sig också uttryck i skolordningarna som ett slags övernitisk efterhållning av det rena, riktiga och sanna. Förutom att hårt verka för att bara anställa lärare med riktiga kunskaper, som nämnts ovan, skulle man t.ex. se till att böckerna gossarna använder var felfria, pappret skulle vara snyggt och stilen tydlig och vacker. Boktryckare som bröt mot detta skulle straffas med upplagans konfiskation (1649, s. 62). Pojkarna skulle vidare ha särskilda anteckningsböcker [”liber memorialis”] för varje författare ”så att icke utdrag från flera författare blandas samman (1649, s. 69). Ytterligare ett exempel kan hämtas från anvisningarna för språkundervisningen i samma skolordning: ”Det är tillräckligt, om de [lärjungarna] vid sina skrivningar kunna uppnå det latinska språkets prydlighet och renhet; uppfinningen och dispositionen får bli efter var och ens naturliga begåvning” (1649, s. 61).

Rädslan för irrläror och respekten för sanningen som kommer till uttryck så att säga mellan raderna, kombinerat med den epistemologiska uppfattningen om språkets ett-till-ett-relation med tanken och verkligheten, ledde till vad man skulle kunna kalla ett slags kunskapsmässig rundgång. Rudolf Halls kommentar om 1500- och det tidiga 1600-talets kunskaper förefaller ganska träffsäker:

Nuförtiden [1921] /.../ anses påvisandet av eventuella förebilder oftast innebära en svaghet hos författaren. För denne gäller det att sätta citations-tecken om andras tankar; dåtilldags borde man väl närmast gjort det om sina egna (Hall 1921:68).⁸⁵

Kunskapsbedömningar fyllde med denna kunskapssyn en viktig funktion. De användes som ett redskap för att producera och organisera denna typ av ”slutna” kunskaper. Begreppet kunskapsbedömningar är i sammanhanget lite missvisande, då denna praktik i skolordningarna mer var avsedd som ett slags didaktiska anvisningar. Dessa anvisningar tycks knyta samman utbildningens tre meddelandesystem för att tala med Bernstein (kap. 1 ovan). Detta genom att verka för att läroplanens innehåll överförs till lärjungarna genom diverse former av återkoppling, vilka i sin tur också delvis avspeglas i hur relationen mellan lärare och lärjungar stadgas.

Återkoppling genom bedömningspraktiker uttrycks på olika sätt i formuleringar om läxor, om utantilläsning, om repetitioner, förhör och examination, samt om rättning av skrivövningar. Skolordningarna kan här sägas vara strukturerade efter två principer som följer av talets respektive skriftens praktik och deras respektive förutsättningar – ljudet och tecknet.

⁸⁵ Ett tydligt exempel på ”sanningsnit” och ”författarvördnad” finns i 1649 års skolordning, där det står att: ”Lärarna skola ofta för lärjungarna framhålla denna sanna kunskapens värde, ljuvlighet och nytta och inplanta hos dem vad härom av andra är sagdt. Slår denna övertygelse rot hos dem, skola de ock med större håg och glädje driva sina studier” (s. 59).

Talet – läxor och utantilläsning

På de 20 sidor 1561 års kyrkoordning omfattar används ordet *lexor* mer än 30 gånger. *Lexor*, av latinets *lectio* betyder läsning och används i kyrkoordningen framför allt i betydelsen läsestycken/predikotext: ”Lexenar i Ottesången skola läsas aff then suenska Biblien Nya eller Gambla Testamentet” (1561, s. 6). Med läsning menas ofta uppläsning, texterna skulle ljudas inför hela klassen.⁸⁶ *Lexor* används genom alla här studerade skolordningar i betydelsen av de olika klassernas läsbeting. Samtidigt uppmuntras till överläsning av *lexorna* utanför undervisningens ram, och termen *lexor* får i dessa sammanhang samma betydelse som ”läxor” i modern svenska. I kyrkoordningen 1561 står t.ex. att lärjungarna ”Ifrå tw är slagit alt in til trij, måga th sittia för sig sielffua, och läsa öffuer thera *lexor* och wers”. *Hemläxa* stadgas första gången 1611: ”när skolan upplöses, givas s.k. ferieläxa, vilken lärjungarna skola uppläsa ur minnet vid sin återkomst efter sockengången” (1611, s. 36).

Detta mönster går igen också i efterföljande skolordningar. Det fanns ett beting *läxor* att läsa och vissa av dessa skulle man kunna utantill. Tydligast stadgas detta i 1649 års skolordning där det för läsordningen för varje klass finns en rubrik: ”Utantill böra i denna klass läsas ...”, eller på latin, ”*Memoriae ...*” alternativt ”*Ediscenda hic ad verbum*”, vilket också kan översättas som ... noggrant eller ... ordagrant. Ju högre klass desto högre krav ställdes det på vad lärjungarna skulle kunna utantill.

Utantillkunskaperna kan kopplas till talet, även om förstås sådana kunskaper som grammatiska regler, syntax och retorik, också kommer en till nytta i skriften. Det var vid disputationerna som lärjungarna skulle praktisera sina ”*lexor memoriter*”, genom att snabbt kunna ge exempel på sentenser och visdomsord som styrkte deras *teser*.⁸⁷ Lärjungarna skulle också uppmuntras att tala med var-

⁸⁶ Sannolikt syftar inte formuleringarna om *lexor* enbart eller ens främst på materiella texter, utan ofta handlar det nog om muntligt traderade texter, och läsa syftar då på att läsa ur minnet. I 1649 års skolordning står det i avsnittet om läroböcker: ”I var och en av dessa undervisningens båda huvudgrenar [inlärandet av teorierna samt övning till färdighet i deras användande] är en god lärares muntliga framställning det yppersta undervisningsmedlet, ett medel varigenom uppmärksamma lärjungar kunna utan att se i en bok, med största lätthet och nytta inhämta en stor del av vad de behöva i fråga om såväl teorier som deras tillämpning. Att åhörandet är för gossarna det första och viktigaste vid kunskapers inhämtande, vilja vi sålunda, i likhet med de gamle, med full rätt fastställa” (1649, s. 62).

⁸⁷ Så här motiveras t.ex. värdet av att kunna de klassiska författarna utantill i 1611 års skolordning: ”hindras [gossarna] att redan från de första åren vänja sig vid de fraser och de uttryckssätt, som användas av Cicero och Terentius ... kunna de icke, då de blivit äldre, citera goda sentenser och visdomsord av dessa författare; kunna de icke med bevis från dessa styrka riktigheten av uttryck och talesätt” (1611, s. 37). Se vidare kapitel 13 i 1649 års skolordning, ”Om övningar i att tala latin”, för en beskrivning av disputationsakten, disputationsämnen och hur lärare och elever ska förhålla sig till varandra under denna akt så att det icke ”urarta till tråtor och fiendskap” (1649, s. 84).

andra på latin när de lekte.⁸⁸ Läxorna skulle läsas högt⁸⁹ inför särskilda ”hörare”, vilka i de tidigare skolordningarna beskrivs som lärjungar från de högre klasserna.⁹⁰ Att lära sig läxorna utantill krävde repetitioner och förhör och här var lärande (memorerande) och kunskapsbedömning i den återkopplande bemärkelsen, förenade.

Repetitioner och förhör, minnesövning

Repetitioner och förhör framstår vid en genomläsning av skolordningarna som den mest dominerande didaktiska anvisningen. I 1561 års kyrkoordning står det t.ex:

Thesse små drenger skal man icke allenast höra och förläsa them deras lexor, utan man måste och så samme lexor med them dagliga dags vprepetera, så framt te icke skola förglöma thz ena mädan te lära thz andra, ty minnet är än nu suagert och ovist, och haffuer man pläгат haffua samma repetition mz them först om morgonen (1561, s. 13).

Kyrkoordningen avslutas med ytterligare en hel sida som behandlar läxläsning och repetitioner. Minne och repetitioner framställdes i ganska allmänna ordalag i statuterna 1561 och 1611, men blev till hela avsnitt i 1649 års skolordning. Kapitel 14 i denna skolordning heter ”Om minnets övning” [”De memoriae exercitatione”].⁹¹ Där framgår det att:

Gossarna böra ej anse sig veta mera än det de fullt ut behålla i minnet. Minnet åter kan genom övning underhållas och stärkas. Därför böra gossarna ofta och ihärdigt öva sitt minne genom att lära sig rätt mycket utantill, och detta allt ifrån den första skoltiden, emedan de då befinna sig i en ålder som föga märker denna möda, emedan den ej väger den. Denna ålder är ock därför den lämpligaste för inlärandet av vetandets första grunder, vilka en mera framskriden ålder finner tråkiga (1649, s. 84).

Vidare uppmuntras lärarna repetera och förnya lexorna med hög röst så att inprägling sker via både syn och öra. Därför ska också eleven läsa högt för sig

⁸⁸ Detta förefaller också vara grunden till det så kallade åsnestraffet. Den lärjunge som ertappats med att prata på sitt modersmål och ej på latin fick bära ett specialtillverkat åsnehuvud på sina axlar. Genom att avslöja någon annan som pratade på modersmålet fick han sätta åsnehuvudet på denne. Detta blev sedan ett straff för den late (se t.ex. 1649, s. 82, 90, jfr Hall 1921:114, se Siegvald 1932:9 för en bildillustration).

⁸⁹ Den tysta läsningen (i skolan) beskrivs i en lärartidning som en innovation, mot vilken man också var skeptisk, så sent som på slutet av 1800-talet (*Svensk lärartidning* 1882).

⁹⁰ Det lät förmodligen en hel del om denna verksamhet. 1561 års kyrkoordning påpekar att läxläsning och repetitioner bör ske med: ”en motto och beskedeligheet, så att ingen ibland them så högt taler eller roper, att han ther med gör oliud, och är scholemästaren eller sine medbröder til hinders” (1561, s. 20).

⁹¹ Skolordningens inledande stycken om klassernas respektive läsordning hänvisar ofta fram till just detta kapitel.

själv och skriva av ”det paradigmen han skall nöta in” (1649, s. 84). Ordningsföljd ska iakttas och det är lämpligt att repetera innehållet på fastande mage om morgonen samt innan man somnar. Om läraren dessutom framhåller nyttan och nöjet av det som ska läras in blir det lättare att lära sig utantill – ”[h]ärigenom äggas och skärpes lärjungarnas iver” (s. 85). Det gäller dock att inte låta gossarna lära sig för mycket utantill då ”deras minne överlastas och förvirras” (s. 85). I grammatik och hos auktoriteterna behöver ”en stor del ... blott till sitt innehåll ihågkommas, så att det kan återgivas med liknande ord” (s. 85).⁹²

”Om repetitioner och examina”, stadgas i ett särskilt kapitel att dessa ”av flera skäl äro nyttiga, ja nödvändiga, så att skolan kunde taga till valspråk det gamla ordet: En läxa, som ej repeterats är såsom aldrig given” [”Lectio lecta et non repetite est quais nulla”] (1649, s. 86). Repetitioner är dels rena omtagningar, dels förhör av det lästa. I första fallet läser man bara om läxorna, ”i det senare söker man särskilt utröna, huru det inlärdas har blivit förstått. Båda slagen av repetition kunna anställas såväl av läraren med lärjungarna som av de senare sins emellan” (s. 86). Här rekommenderas för första gången i skolordningarna ett förhör med ett pedagogiskt argument (ett slags formativ bedömning). Det föreslås vidare att dessa förhørsrepetitioner skulle förekomma med hög frekvens, nämligen ”dels dagligen, dels var vecka, dels var månad, dels vid slutet av varje läsår” (s. 86).⁹³

I 1693 och 1724 års skolordningar minskar mängden text om repetition och förhör och även den stadgade frekvensen av repetitioner och förhör. I 1693 års skolordning föreslås examinationer hållas om onsdagen, lördagen och vid slutet av terminerna (1693, s. 11). 1724 ersätts onsdagens och lördagens examinationer med en examination var fjortonde dag. Ordentliga examinationer framställs som mer effektiva för minnets präglande än frekventa repetitioner. Vidare upphörde terminsexaminationerna, och till Examen Solenne (årsexamen) infördes examination i disputation (1724, s. 54–55). Jämfört med vad Schrag (1992) skrivit, att disputationen låg till förebild för den muntliga examinationen, tycks det alltså i Sverige ha varit så att disputationer kom att bli en del av en redan etablerad examinationspraktik. Så som den stadgas i skolordningarna syftade den framför allt inte till att utveckla dialogkonsten utan till att organisera minnet och utantill-

⁹² Denna typ av ”psykologisk medvetenhet” kring minnets kapacitet kommer till uttryck i alla skolordningar. Till exempel står det i 1561 års kyrkoordning: ”... så är thz och icke heller nyttogt, besuära barnen och ynglingom m̄z mångahanda lexor” (s. 12), eller 1693: ”The [läromästarna] skole i acht taga, at de icke öfwerhopa *Disciplerne* med mycken Vtanläsning, eller sammanblanda många och åtskillige saker tillijka, hwaraf både Lusten och Minnet kan förqwäffjas” (s. 7).

⁹³ De dagliga repetitionerna skulle genomföras på eftermiddagarna. Veckorepetitionerna på lördagsförmiddagar och dessa skulle examinera allt som lärts under veckan. Månadsrepetitionerna föreskrevs äga rum på lördagar i slutet av månaden och omfatta ”det förnämsta som under månaden genomgått” (s. 86). Årsrepetitionerna, vilka nämnts tidigare, var den allmänna och offentliga examen och utgjorde ”den högtidliga avslutningen” på hela läsåret.

kunskaperna. Kunskapsbedömningarnas främsta syfte, så som de framstår i skolordningarna, var, med en viss förenkling, minnesträning och kontroll av att minnet präglats. Minnet var grunden, dialogen en möjlig överbyggnad.

Hur denna ”minneskult” som kommer till uttryck i skolordningarna ska tolkas är en mer öppen fråga. Per-Johan Ödman skriver om den första skolordningen 1561/1571 att: ”den anbefallna pedagogiken går ut på reproduktion och recitation” samt att ”[d]et pedagogiska resultatet som man strävade efter var inte att eleverna *begrep* vad de höll på med utan att de *gjorde rätt*” (1998:105). Ödmans tolkning är sannolikt riktig men den kan utvecklas något i förhållande till dåtidens skolors administrativa och epistemologiska villkor. För det första spelade säkert de administrativa kontrollbehoven en stor roll för vidhållandet av recitations- och förhørsordningen. Skolmästaren utsåg, som nämnts ovan, hörare ur de äldre klasserna för att hjälpa honom med undervisningen av de yngre lärjungarna. Dessa ”hjelpare”, som de ibland också benämns, hörde (repeterade) läxorna och skolmästaren *förhörde* sedan lärjungarna inte minst för att kontrollera att hörarna hållit sig till rätt texter. Denna kontroll skulle också kunna beskrivas som en epistemologisk och moralisk sammansvetsning av examinationens inblandade aktörer. Stray (2001) har t.ex. visat att den offentliga muntliga examen i latin vid Oxfords universitet under 1700-talet också uttryckte och formade delaktighet i det akademiska kollektivet (jfr kap. 1 ovan).⁹⁴

Det bör också tas i beaktande att dessa läroverk under lång tid var en yrkesutbildning för präster. Sådana saker som t.ex. de ekumeniska symbolerna skulle man helt enkelt bara kunna. Däri låg en viktig del av själva yrkeskunnandet. En annan yrkeskunskap var att kunna disputerat, dvs. att kunna avgöra muntliga dispyter med referenser ur minnet till sanna texter. En mer materiell tolkning av denna minneskult, skulle antyda att det saknades böcker och att man därför behövde hålla mer i minnet. Kunskaperna reproducerades muntligt. Detta förefaller vara en något mindre hållbar tolkning, då det, vilket nämnts ovan, både stadgas om böcker och anteckningsböcker. Ur ett mer pedagogiskt perspektiv kan man tänka sig att undervisningen, i synnerhet i grammatik och latin var så abstrakt att den inte gick att förstå, bara att memorera. Att lärjungen ej skulle tänka med den apparat han inpräntat, visste man mycket väl om menar Hall, men lärjungen skulle memorera den för framtiden – minnet kunde kompensera för bristande förståelse (1921:31).

⁹⁴ Barbara Kehm (2001) hävdar att detta också varit ett viktigt argument för den muntliga examen vid tyska universitet. Vid tyska universitet skolas också examinatorena in i den muntliga examenskonsten genom att först tjänstgöra som biträdande examinator till en mer rutinerad kollega (s. 30). Den muntliga examinationen kan med det upplägget inte bara sägas vara en kunskapskontroll utan också ett tillfälle där den reproducerar sig själv som yrkeskunskap. På samma sätt kan också den rikligt examinerade lärjungen ha skolats in i förmågan att examinera till gagn all den stund han själv skulle komma att bli lärare.

Ett sätt att försöka förstå hur det var möjligt att upprätthålla ett kunskapens hus som hade karaktären av en institution för ”kunskapskloning” (ett-till-ett-reproduktion), kan vara att försöka förstå vad *minne* kan ha fyllt för funktion i den dåtida förståelsen av kunskap.

Fixeringen vid minnet i stadgarna var sannolikt ett arv från antiken,⁹⁵ där minne användes för att beteckna erfarenheten. Galenos (ca 100 e.kr.) skrev utöver medicinska skrifter också en del kunskapsteoretiska texter, vilka har sammanställts i *Three Treatises on the Nature of Science* (Galen i övers. 1985). I Galenos epistemologi hade minnet en avgörande funktion. Minnet var för honom det enskilt viktigaste redskapet inte för reproduktion av kunskap utan för kunskapens produktion. Galenos framställde minnet, i betydelsen tidigare erfarenheter, som en avgörande egenskap hos alla läkare. Men allt kan man inte minnas exakt, och alla nya iakttagelser liknar inte alla tidigare erfarenheter, varför logiken blir ett nödvändigt stöd. Erfarenheten ger oss fakta, logiken erbjuder förklaringar. Läkarens uppdrag menade Galenos var att iaktta ett sjukdomstillstånd och komma till insikt om det liknade något av det han sett förut, samt utifrån denna ”transition to the similar” (s. 26) ställa en diagnos, prognos eller erbjuda en behandling (s. 31).

I Foucaults kunskapshistoriska analyser beskrivs 1500- och 1600-talets upptagenhet vid minnet på ett snarlikt vis. Minnet var ett sätt att tala om hur tidigare erfarenheter kunde göras närvarande i nuet – ”making a past impression present” (Foucault 1966/2002:76) – för att spegla nya iakttagelser, och ur skillnaden eller likheten vinna nya kunskaper.⁹⁶ Nya kunskaper blir med en sådan epistemologi helt beroende av vilka de tidigare erfarenheterna är och hur nya iakttagelser iordningställs. Här dög inte alla slags erfarenheter. Ett, förvisso unikt, exempel på detta kan hämtas ur 1561 års kyrkoordning. Under rubriken kyrkosången, vilken omfattar inte bara sången i skolan utan i kyrkan i stort, står det att skolmästaren eller den som styr över sången noga ska verka för att okristliga sånger eller texter inte läses i kyrkan. De ska:

beflijta sigh ther om, att the måga affskaffa the ochristeliga minne, som Bönder pläga myckit bruka i theres Gestebudh, och komma them til att bruka i samma staden, några aff thessa Svenska Psalmer, eller förwandla samma minne, så att the draga öffuer ens med schrifftenne (1561, s. 8).

I citatet uttrycks en strävan att byta ut ett visst minne, vissa erfarenheter, en viss historia och får man anta ett visst hedniskt beteende. Skolan skulle ge en ny erfarenhetsgrund utifrån vilken nya iakttagelser kunde tolkas. Genom repetitioner, förhör och examinationer förefaller skolordningarna vilja träna minnet och på samma gång prägla det med specifika kunskaper. Därmed skulle man

⁹⁵ Jämför Ricoeur 2004, del 1, kap. 1.

⁹⁶ Enligt Foucault var det, som nämnts tidigare, framför allt likheten man sökte under denna period, att kunna säga att det nya var det samma (*Same*) som det redan kända.

kunna säga att skolordningarna uttrycker ett försök att försäkra sig om att nya iakttagelser kommer att tolkas på ett sätt som är känt. Kunskapsbedömningar, i den mån de verkade i det latinska och kyrkliga minnets tjänst, handlade med detta synsätt inte bara om att kontrollera och säkerställa reproduktionen av det kända utan också om att ordna produktion av det okända. Den rådande världs-uppfattningen kan då sägas bli självvaliderande, nya kunskaper kommer att bekräfta de gamla. Dock bara till en viss gräns. Vid kunskapsöverföring överförs också en erfarenhet av själva överföringen. Att för mycket utantillkunskaper kan hämma lusten som det stod i 1693 års skolordning (se not 92) är ett exempel på detta – om det sedan är erfarenheten som före detta lärjunge eller som lärare som talar får vara osagt.

Utantillkunnande och den muntliga traditionen var heller inte det enda sättet på vilket kunskap ansågs kunna färdas. Skrivandet skulle också övas och skrivandet stod inte i minnets tjänst utan i omdömet, även om det först är i 1649 års skolordning som man börjar omnämna detta som två olika slags egenskaper.⁹⁷

Skriften – skrivövningarna och efterbildandet

I kyrkoordningen 1561 står det helt kort att lärjungarna ska lära sig att skriva, och det är först 1611 som bestämda skrivövningar och skrivensum stadgas. Skrivandet ordnas. I första klassen skulle man enligt stadgarna öva välskrivning, andra klassen skulle översätta ”såsom stilövning” Ciceros brev och Aesopi fabler, samt öva efterbildning. I tredje klassen tillkom utöver översättning och efterbildning, också versskrivning på latin. Detta mönster upprepar sig i fjärde klassen; Ciceros brev skulle efterbildas, men i denna klass kunde man också använda Vergilius poesi som förlaga (1611, s. 28–30). Mönstret välskrivning, översättande och efterbildande, går igen också i skolordningen 1649, som dock också för skriv- och räkneklassen stadgar vissa mer statsförvaltningsrelaterade skrivövningar (jfr 1649, s. 52). Cicero och Vergilius framställdes som förlagor för dessa övningar fram till 1693 års skolordning. 1724 har dock något hänt, den mest framträdande förlagan var nu lärarens handstil (1724: §9, s. 38), och de

⁹⁷ Texten har faktiskt till och med ansetts vara farlig för minnet. Så framställs den förvisso inte i skolordningarna, men Platon värnade om minnet så mycket att han fruktade textspråket och böckerna. I den sokratiske dialogen i Faidros berättar Sokrates sedelärande för Faidros om uppfinnandet av bokstäverna. Theth, glad över sin upptäckt, söker bekräftelse hos kung Thamus som svarar: ” – Mångkunnige Theth! En kan framföda konstprodukter, en annan kan avgöra vilken skada och nytta de medför för dem som ska använda dem. Nu är du bokstävernas far, och av välvilja säger du att deras verkan är motsatsen till den verkliga. När man lär sig dem försummar man nämligen minnet, vilket leder till glömska, för i förlitan på skriften låter man sig påminnas av främmande tecken utifrån, och inte inifrån av egen kraft. Du har alltså uppfunnit en drog som inte hjälper människan att stärka minnet, utan hjälper henne att påminna sig. Dina lärjungar ger du skenvishet, inte sann vishet. De kommer att läsa mycket utan att bli undervisade, de kommer att skenbart inse mycket men för det mesta inte fatta någonting; de kommer att bli odrägliga att umgås med och bli skenvisa, inte visa” (Platon i nyöversättning av Jan Stolpe 2003:371).

skrivövningar som stadgas för apologistklassen (1724: §8, s. 37) låg också till grund för skrivövningarna i de andra klasserna.⁹⁸ Skrivandets profana nytta har tydligt blivit markerad.

På ytan synes skrivövningarna följa samma mönster som minnesövningarna, där ett successivt friare förhållningssätt till ”auktoriteterna” medges ju högre upp lärjungarna kommer i utbildningssystemet, samt över tid mellan skolordningarna. Föreskrifterna om skrivövningar markerar dock tydligare än vad fallet är kring repetitioner, förhör och minne att skrivandet inte syftar till ”kunskapskloning”. I stället finns tankar om tillåtna variationer relativt förlagorna. 1649 års skolordning skiljer mellan tre *grader* av efterbildning (s. 72). Med referens till Quintilianus, Lipsius, Janius och Vives definieras först tre olika slag av efterbildningar: den barnsliga efterbildningen (*puerilis*), den begynnande utvecklingens (*crecens*) samt den fullmogne mannens (*adultus*). I (trivial)skolan kan lärarna inte förvänta sig nå mycket längre än till den första nivån, medan gymnasiet kan närma sig den andra nivån. Den första nivån handlar mer om ”plagiering” än riktig efterbildning, medan s.k. lärd efterbildning nyttjar den ”stilistiska skönheten” hos originalet på ett friare sätt (1649, s. 78f). Föreskriften om efterbildning är det tydligaste exemplet i skolordningarna på tankar om kvalitativa skillnader i en viss färdighet:

Till följd av olikheter i kunskapsgrad kunna således gradationer urskiljas även uti den efterbildning, som vi kallat barnets. Den första och lägsta är den, som uteslutande tar hänsyn till ett noggrant återgivande av de grammatiske grundreglerna och latinets allmännaste lagar /.../ Andra graden nås, när lärjungarna ej blott söka åstadkomma grammatisk felfrihet och allmän språkriktighet utan även lika noggrant lägga sig vinn om det särskilda studium av språkets egendomligheter /.../ Tredje graden innebär, att, utom det nu sagda lärjungarna söka efterbilda själva stilen hos Cicero, dess perioder, leder, rytm och hela dess fortlöpande byggnad [osv...] (1649, s. 72f).

Andra gånger när skillnader anges i skolordningarna handlar det enbart om grader av ingenio, begåvning, hos lärjungen eller om skillnader avseende mängden läxor/pensum. Det är inte orimligt att tänka sig att skriven text på ett annat sätt än talet öppnar för ett systematiskt jämförande, ett framvaskande av skilda kvaliteter i kunskapen som kan kopplas till uppfattningar om skilda nivåer av fattningsförmåga.⁹⁹ Därmed kanske också lärandeprocessen speglas på ett

⁹⁸ Helt enkelt så att man refererar bakåt till §8 (jfr 1724: §10. 6:o, s. 40).

⁹⁹ Walter J. Ong skriver i boken *Muntlig och skriftlig kultur* att ”[g]enom att skrivandet skiljer den kunnige från det han kan möjliggör det en ökad grad av artikulerad introspektion, som öppnar psyket på ett helt annat sätt än tidigare [syftar på muntlighet], inte bara i förhållande till den yttre objektiva värld som är skild från psyket utan också i förhållande till det inre jag mot vilket den objektiva världen ställs” (Ong 1982/2003:123).

annat sätt i skrivandet, vilket man i så fall skulle ta i beaktande vid bedömningen/återkopplingen kring texten. Detta förefaller också ha varit fallet åtminstone sett utifrån anvisningarna för rättandet av skripta.

Rättandet av skripta

Precis som i fallet om förhör ovan stadgas 1561 att rektor om morgonen skulle rätta lärjungarnas skrivövningar utifrån motivet att han på så sätt kunde hålla hörarnas/hjelparnas insats från föregående dag under uppsikt (1561, s. 14). Ur ett kunskapsordnande perspektiv skiljer sig dock rättandet åt från förhöret. Rättandet, ”errata emendera”, av översättningar, eller av skriftliga temata kopplas inte i någon av skolordningarna till ordet examination. Skrivandet examinerades inte, det korrigeras undervägs.

Tydligast uttrycks detta i 1649 års skolordning. I ett särskilt avsnitt ”Om rättande av skripta” [”De Emendatione Scriptorum”], framträder skillnaden klart till examinationernas mer absolut inpräglade syfte. ”Emendatione” kan översättas med ”befria från fel”. Syftet med rättandet förefaller då inte vara att markera var lärjungen hade gjort fel utan att försöka befria lärjungens skrivkonst från fel, att successivt förbättra skrivandet.

En första skillnad mot examinationerna är att både lärarna och lärjungarna själva anses kunna rätta texterna:

Rättandet är tvåfaldigt, lärjungarnas eget och lärarnas. Lärjungarna skola själva läsa igenom sina scripta samt rätta och förbättra dem. Dessa korrekationer böra dock i skolan hållas inom måttliga gränser, så att lärjungarna ej förlora sig i överdriven självkritik och sluta med att göra sina uppsatser sämre (1649, s. 80).¹⁰⁰

När lärarens rättande stadgas anges fyra riktlinjer. Läraren skulle för det första, med lättläst stil ändra och lägga till i lärjungarnas uppsatsböcker och:

[d]et oriktiga skall han icke alldeles utplåna utan endast stryka under. Denna aktsamhet om det skrivna medför bland annat den fördelen att lärjungarna under följande månader närsomhelst kunna återgå till vad de skrivit under de föregående och genom jämförelser själva förvissa sig om sina framsteg, undvika de en gång rättade felen och fortfara på den väg, som de finna vara den rätta (1649, s. 80).

Med modern bedömningsterminologi skulle man kunna kalla detta ett slags portfolio-tänkande, där lärjungen och läraren hela tiden kan gå tillbaka och följa utvecklingsprocessen.¹⁰¹ Detta är inte möjligt, eller i alla fall inte lika enkelt, om inte kunskaperna så att säga finns på pränt.

¹⁰⁰ Denna formulering stöds i skolordningen med en referens till Quintilianus.

¹⁰¹ För översikt om portfolio, eller portföljmetoder se t.ex. Gustafsson (2004), Lindström (2005).

Läraren tänktes också ha andra möjligheter att utveckla lärjungarna genom rättandet. För det andra ansågs det nämligen:

välbetänkt att genomgå rättelserna icke tyst eller mumlande^[102] utan med hög röst, så att alla få del av vars och ens såväl fel som förtjänster, varigenom de lära sig att under ädel tävlan [’honesta aemulatione’¹⁰³] för framtiden undvika de förra och efterlikna de senare (1649, s. 80).

Denna typ av ”åhörarvinst” skulle man förstås också kunna tänka sig sker vid muntliga examinationer, sannolikt var det också bl.a. därför man ansåg dem vara minnestränande. Jämförelsen mellan de individuella misstagen och förtjänsterna kan dock tänkas vara lättare att göra när man har texterna framför sig, sida bredvid sida. Avståndet mellan arterna krymper – skillnaderna blir tydligare (jfr kap. 4 ovan). För det tredje stadgas att läraren inte blott ska påvisa att lärjungen gjort fel utan att läraren också ska visa mot vilken språkregel felet är begånget. För det fjärde ska läraren göra skillnad på större och mindre fel och ”taga hänsyn till lärjungarnas utvecklingsgrad” (s. 81). Små fel ska han blott i förbigående anmärka på, men beivra sådana fel som bryter mot ”språkets regelbundenhet, renhet och klarhet” (1649, s. 81). Om någon gjorde sig skyldig till ett större fel borde läraren, enligt anvisningarna, *inte* meddela detta inför hela klassen utan ”med sänkt röst förehålla honom det enskilt” och på så vis undvika att göra lärjungen till åtlöje inför hela klassen (s. 81). Läraren uppmuntrades slutligen gå igenom texten så som han själv skulle ha skrivit den, och därigenom vara en förebild.

Det kan tyckas lite motsägelsefullt att samma skolordning som föreskriver åsnestraffet för den som råkar tala på modersmål och inte latin, i rättandet av texter vill gå så varsamt fram i markeringen av fel och brister. Kanske har det att göra med att hela denna rättningsprocess tänktes öva ett annat slags egenskap, omdömet, eller som det står i kapitlets sista konkluderande mening: ”Häri genom kommer lärjungen att manas och handledas till uppövande mera av omdömesförmågan [’judicij’] än av minnet” (1649, s. 82).

Frågan är om det man här ser är två olika traditioner som främst har att göra med hur kunskaper överförs från tal respektive från skrift, eller som har att göra med hur man såg på minne respektive omdöme. Det förefaller rimligt att tänka sig att omdömet lättare fostras genom det samtidiga åskådliggörandet av det riktiga och det felaktiga, att omdömet placerar sig på gränsen mellan två möjligheter. Minnet, som det beskrivs i skolordningarna, uppehåller sig bara med det riktiga, den sanna erfarenheten. Skriften skulle då kunna sägas lättare (men inte nödvändigtvis bättre) visualisera olikheter utifrån vilka omdömet kan tränas. De processinriktade bedömningar som stadgas för skrifträttandet 1649 har följdriktigt nästan helt åskådliggörandet av skillnader som ordnande princip; mellan

¹⁰² Det latinska ordet för mumlande är ”mussitatione” om någon till äventyrs skulle undra.

¹⁰³ ”Aemulatione” kan också översättas med ”strävan att efterlikna”, vilket inte konnoterar att bli bättre än andra, eller till att vinna, på samma sätt som ordet tävlan gör.

rätt och fel, mellan förut och nu, lärjungarna sinsemellan och mellan lärjungarna och läraren. Den tunna skolordningen 1693 ger ingen vidare vägledning kring detta, men 1724 års skolordning skiljer tydligt mellan de ”wettenskaper” som alldeles hänga på minnet och de discipliner som fordrar ett mognare iudicium. Minnet är alltjämt grundläggande, men omdömet tycks vara på väg att bli ett högre mål (jfr 1724: §7, s. 29).¹⁰⁴

Sammanfattande analys och tolkning: re/produktionen av skolans respektive lärjungarnas minne och omdöme

Denna delstudie har syftat till att beskriva och analysera skillnader och likheter i hur kunskapsbedömningar framställdes i de första svenska skolordningarna 1561 till 1724 med särskilt fokus på summativa och formativa bedömningar samt på relationen mellan bedömning och kunskapssyn. Som utgångspunkt användes en definition av kunskapsbedömningar som två olika slags kunskapsproducerande praktiker, en syftande till att ordna människor och en syftande till att ordna kunskap och lärande.

Kring den administrativa praktiken diskuterades hur examinationer i meningens producerandet av vetande om vad någon kan, användes för att ta in lärjungar, anställa lärare, flytta lärjungar mellan klasser, kontrollera hörare och slutligen avskeda lärare och lärjungar. De förra för bristande kunskaper, de senare med antingen bristande eller fullvärdiga kunskaper. Ur de likheter och den variation som finns mellan skolordningarna går det, med viss hjälp från äldre svensk utbildningshistorisk forskning, att utläsa ett antal principer bakom dessa stadgar. De administrativa funktionerna kan t.ex. sägas höra ihop med utbildningssystemets reproduktion av sig själv, med dess behov av att kontrollera reproduktionen av den sanna kunskapen samt med utbildningens tänkta avnämare. En ökad mobilitet inom utbildningssystemet och för den utbildade utanför utbildningssystemet, i relation till garantier om sanningens reproduktion, leder till en viss formalisering av examinationen. Denna syns bl.a. i uppmaningarna om ”ephoribokförande” av lärjungarna och lärjungarnas rätt till ett testimonium som fungerar som avgångsbetyg.

Detta organiserande av människorna förenades med organiserandet av kunskapen genom examinationen. Dels var examinationen ett repeterande av det viktigaste och verkade därmed för att detta sattes på pränt i lärjungarnas huvuden. Dels avläste den det i huvudena inpräntade och överförde detta till skolmästarens huvud alternativt hans anteckningsbok. Detta delar, skulle man kunna säga, erfarenheten. Lärjungarna förvärvar ur ett kunskapsordnande per-

¹⁰⁴ Kliver jag utanför denna undersöknings ram till 1807 års skolordning blir tendensen till minnets förlorade särställning ännu tydligare: ”böra de methoder för hwarje läroämne följas, som icke allenast i minnet intrycka det som skal läras, utan tillika öfwa och odla förståndet och fattningsgåfwan, samt wäcka och skärpa omdömet och tankekraften” (1807, s. 83).

spektiv den kristna erfarenheten, det kristna minnet, samtidigt som själva förvärvandet av erfarenheten utbildar en ny mer administrativ erfarenhet. Examinationen som en formativ bedömningspraktik producerar förutsättningarna för en administrativ bedömningspraktik. Överförandet av en bestämd erfarenhet framställdes som om den kunde uppskattas i absoluta termer. Inpräntad med hög röst kunde texten skrivas över till minnet. Uppläst utantill kunde minnet jämföras med texten. Minnet tjänade den talade texten, den som skulle överföras oförändrad från generation till generation. Annorlunda var det med den skrivna texten. Cicero skulle inte blott plagieras, utan idealet var efterbildning. Hans skrivsätt skulle också kunna finnas i texter om andra ting. Här skulle omdömet tränas; vilket skrivsätt lämpar sig till vad. Omdömet tränades inte enbart med repetitioner och det skulle inte examineras, utan bara varsamt rättas.

I relation till den kunskapssyn som präglade de tidiga skolordningarna, en kunskapssyn som så långt som möjligt försökte förena Gud, sanningen och språket, var talet och skriften de färdigheter som skulle utvecklas och minnet och omdömet de själsliga egenskaper som borde uppövas. Dessa färdigheter och egenskaper tränades med två typer av övningar och bedömningsförfaranden av vilka bara den ena kom att kopplas till en mer administrativ examination. Här sker dock vissa förskjutningar mellan de tidiga skolordningarna och de senare, en förändring som kan kopplas till andra historiska iakttagelser kring denna tidsperiod.

Skolordningarnas formuleringar kring minnet kan utläsas som idealiserandet av en kunskapsmässig närmast absolut reproduktion av den kristna erfarenheten uttryckt på latin. David Hamilton skriver i *Curriculum History* (1990) att denna form av ”absolutism” låste kunskapen vid språket, och det var först genom att separera språket från sanningen som det var möjligt att organisera läroplaner för andra ändamål. Nyckeln låg i kritiken – språkets vändning mot sig själv (jfr s. 30–38).¹⁰⁵ Utifrån de svenska skolordningarna skulle man kanske kunna säga att begynnandet av denna vändning på ett mer generellt plan kan utläsas i två tendenser. För det första, överflyttandet av minnet från talet till texten. Minnet får en tydlig historia, kommer till grund för jämförelser över tid. Den andra tendensen, är att minnet, kanske just därigenom att det kan nedtecknas, degraderas. Omdömet – förmågan att leva i nuet med hjälp av det förflutna, snarare än att försöka leva i det förflutna med hjälp av nuet – får en framskjuten position. Detta ligger också i linje med Kosellecks tes, att föreställningen om det förflutna som en exempelsamling för det rätta livet ersätts runt mitten av 1700-talet med föreställningen om historien som en process (t.ex. 2004). Den traderade erfarenheten får ett lägre värde som samhällsorganiserande princip. Fram träder i stället ekonomi, ideologi, förvaltning etc.; institutioner med siktet mot framtiden, vilka

¹⁰⁵ Se även Foucault 1966/2002, s. 257–270), kapitel 4 ovan.

formar sitt eget minne. Minnet får, skulle man kunna säga, sitt värde i den nya tiden inte som reproducerad erfarenhet, utan som producerad erfarenhet.

I de skolordningar som jag studerat får detta sin tydligaste konsekvens i det administrativa nedtecknandet av lärjungarnas framsteg vid examen. Examen fortfar dock att vara muntlig och här sker alltså en översättning, eller kodifiering, av lärjungarnas minne till skrift. Det är först 1859 som det stadgas att lärjungarnas under året författade uppsatser ska tas i beaktande vid examen (1859, s. 78). Lärjungarnas skrivna alster bedömdes enligt skolordningarna fram till dess för att träna omdömet, inte för att administrera individer. Vid examinationen skulle man då kunna säga att det var examinatorns omdöme som skulle nedtecknas. Vid skrivrättningarna var det lärjungens omdöme som skulle tränas. I övergången till mer moderna skolordningar är det framför allt den administrativa praktikens kunskapsbedömningar som läggs fram. Det är dessa som formaliseras medan vad vi i dag kallar formativa eller performativa bedömningsförfaranden försvinner ur skolordningarna och återkommer inte lika tydligt motiverade i senare läroplaner.

Slutsatsen av denna analys är att det i de tidiga svenska skolordningarna går att utläsa hur administrativa motiv till kunskapsbedömningar var förenade med pedagogiska. Föreningen fanns i hur man framställde examinationen, som å ena sidan organiserade människan i skolan eller till kyrkan, och å andra sidan organiserade minnet till enkelt uttryckt en kristen erfarenhet uttalad på latin. Utifrån den kunskapssyn som uttrycks i dessa skolordningar var det möjligt att förena summativa och formativa bedömningar. Låt gå för att detta var en ganska cirkulär kunskapssyn och att föreningen av dessa båda slags bedömningar bara gällde så länge det handlade om att det var talet och minnet som skulle tränas. Samtidigt som värdet av en absolut reproduktion av kunskap och värdet av ett gott minne klingar av som pedagogiskt huvudmål i skolordningarna, knyts just dessa egenskaper allt starkare till en allt mer skrivande och formaliserad administrativ praktik. I övergången till modern tid försvinner de pedagogiska motiven för kunskapsbedömningar nästan helt ur skolordningarna, medan de administrativa motiven accentueras. Utantillkunnandet som nedtonat pedagogiskt mål reproduceras i skolordningarna främst av administrativa, människoordnande, skäl. En administrativ praktik som också utbildar skolans eget minne har blivit institutionaliserad. Summativa kunskapsbedömningar kan därmed sägas bli reproducerade vid varje tillfälle där ett vetande produceras i syfte att användas i jämförelser med det förflutna.

Kapitel 6. Kampen kring läroverkens autonomi i bedömningarna; eller Gustaf Ruder – för sista gången?

I kapitel 4 studerade jag ett övergripande trossystem, temperamentsläran, som grund för kunskapsbedömning. I föregående kapitel studerades två mer praktiskt orienterade bedömningspraktiker så som de formulerades i läroverksstadgarna. Syftet med detta kapitel är att illustrera den (penn)kamp som uppstod när en utifrån temperamentsläran motiverad kunskapsbedömning ställdes mot läroverkets institutionaliserade bedömningspraktik. Kapitlet handlar om skillnaden mellan ett externt och ett internt perspektiv på bedömningar och utifrån vilka intressen samt med vilka argument företrädare för de olika perspektiven talade om just sin rätt att bedöma; att producera ett vetande som organiserar.

Som nämnts tidigare har den svenska historieskrivningen om kunskapsbedömningar också en historia, i vilken Gustaf Ruder (1708–1771) ofta omnämns. Även om redan Sjöstrand (1943) konstaterade att Ruders förslag om snilleval föll platt till marken, finns Ruder med som ett slags historisk markör också i nutida texter. Ett underordnat syfte i denna delundersökning har varit att studera i vilken utsträckning Ruder skrev historia eller i vilken grad historien skrivit honom. Genom att försöka placera in Ruder i sin samtid och studera hur han bemöttes under sin samtid blir det också möjligt att förstå hur kampen om kunskapsbedömningar (snillevalet) var en kamp om läroverkens autonomi.

Gustaf Ruder och *Snillevalet*

Den högre andliga begåfning hos mänskliga individer, som i svenska språket funnit sitt uttryck i ordet snille, vann genom det 18:de århundradets bildningssträfvanden, under det s.k. upplysningens tidevarf, ett utomordentligt erkännande och blef till och med under den sinnesyra, som den första franska revolutionen mot samma sekels slut uppväckte, delvis föremål för en hyllning, hvilken rentaf sammanföll med en ohöljd menniskoförgudning. Såsom betecknande för denna tid och dess idealer får man väl derföre ock anse de nya ord, som på samma tid i svenska språket bildades genom sammansättningar med ordet snille, af hvilka flere bibehållit sig till våra dagar, medan andra redan alldeles kommit ur bruk eller blifvit nog föråldrade för att numera kunna till sin egentliga bemärkelse utan särskild tolkning uppfattas. Såsom exempel ur den förra gruppen kunde anföras de ännu brukliga orden: snillrik, snilleverk, snillefoster, snillebragd, snilledyrkan, förutom det i historien fortlefvande minnet af den svenska snillekonungen. Till den sednare kategorin höra åter exempelvis: snilleprof, såsom betecknande konkreta föremål, nemligen vetenskapliga afhandlingar eller akademiska dissertationer, hvilka under förra seklet icke sällan så benämndes, äfvensom det i pedagogiska akter från 18:de århundradet ofta

förekommande ordet snilleval, hvaraf likväl icke mera ens någon hågkomst förefinnes i A. F. Dalins Ordbok öfver Svenska språket, oaktadt dennas sednare del såg dagen allaredan för 30 år tillbaka (Leinberg 1884:1).

Gustaf Ruder är i princip enbart upptagen i den utbildningshistoriska litteraturen med anledning av hans tankar om snillevalet. Ett undantag utgör Albert Wibergs skrift *Bidrag till Gustaf Ruders biografi* från 1943. Ett par omständigheter i Ruders biografi kan kasta ljus över hans drivkraft bakom snillevalet. Wiberg beskriver Ruder som ”hatad i lifvet, glömd i döden”. Fast återuppstånden med jämna mellanrum – t.ex. tack vare historiker som Leinberg ovan och Hernlund nedan. Ruder var född av borgerliga föräldrar i Karlskrona, men fadern var okänd (vilket även kunde betyda att Gustaf Ruder var född utom äktenskapet). Han läste sex år vid läroverket i Karlskrona, befriad från inskrivningsavgift vilket indikerar att han var fattig (Wiberg 1943:7). Han fann dock olika ekonomiska beskyddare som gjorde det möjligt för honom att bedriva högre studier i Lund, Greifswald och Stockholm. Han fick ”vackert testimonium”. Han arbetade också själv som privat informator, inte minst för att få pengar till att trycka sina skrifter. I sin undervisning i tyska experimenterade Ruder med drama och sång, och det finns kvarlämningar som indikerar att han lät sina lärjungar uppträda vid Kungliga teatern 1735. Enligt Wiberg var detta ett av flera sätt Ruder använde sig av för att identifiera och demonstrera barns olika anlag. Snillevalsundersökningarna var ett annat. Ruder förespråkade anlagsprövningar för tjänsteställningar och förutom snillevalsskrifterna finns det enligt Wiberg också anteckningar om att Ruder skulle ha skrivit en bok med titeln ”Scholae-bok för fattiga barn, som med tiden kunna blifwa Riksdags-män” (s. 24). Han ska också ha förespråkade utökad undervisning för allmogen och skrivit förslag om praktiska hushållskolor (s. 28, 33). I Wibergs beskrivning framstår Ruder med andra ord som en besjälad man, styrkt av erfarenheten att ha varit ”begåvad men fattig”, och reformivrig. Det var med andra ord inte bara snillevalet som stod på Ruders pedagogiska agenda, även om det var hans hjärtefråga.

I sitt verk om snillevalet från 1737 gör Ruder en tydlig koppling mellan temperamentslära och nytta (ekonomi). Titeln på verket säger något om Ruders hållning i frågan: *Anledning til snille-walet, eller Ungdomens snille-gåfwors och naturliga böjelsers bepröfwande, wal och anförande, til the wetenskaper, konster, ämbeten och syslor, med hwilka hwar och en kan wäl och beqwämligen tjena Gudi och fädernes landet: tagen utaf the lärdas skrifter, grundad uti naturen, förestäld uti taflor, befastad med många försök och wissa rön, lämpad efter rikets lägenhet och nödtorft, nu först på swenska språket författad, och med egen bekostnad til: trycket befordrad af Gustaf Ruder.*

Ruder skriver i verkets inledande dedikation att:

Wår wälfärd är Edra Majestäters högsta längtan och glädje, och den warder dagligen af Edra Majestäter underhållen och befrämjad. Såsom nu ung-

domens Snille-gåfwors Wal och rätta Anförande är, näst gudsfruktan, grunden till et Rikes trefnad; altså tör jag i underdånighet förmoda at mitt ringa bemödande här med intet warder onådigt uptagit; fast än thet är swagt och otilräckeligt (Ruder 1737, ej paginerat i original).

Dessa ungdomens val kan en yngling inte göra på egen hand, det har Ruder själv erfarit och lidit av, utan det behövs en uppfostrare som ser till att ynglingens studier rätt påbörjas, lätt fortsättas och lyckligen fulländas. Han skriver att snillens beprövande är en svår konst, "[m]en redan som andra Folk uti Europa, hafwa här banat vägen, icke utan theras Länders Stora fördel, hwarföre skulle icke wi arbeta på thess förbättrande".¹⁰⁶

Ruder ägnar första kapitlet åt att argumentera för snilleprövning utifrån hur det gått till i "fordna tider", med hjälp av referenser bland annat till Aristoteles, Platon och Cicero. I det andra kapitlet redogör han för hur snilleprövning går till i våra tider i andra länder. Han nämner effekten av Huartes arbeten i Spanien, några exempel från tyska *länder*, lyfter fram jesuiterna och visar på hur några av de svenska biskoparna börjat med ett noggrannare beprövande av ungdomen. Slutligen tar han även upp Rydelius tankegod. Först i tredje kapitlet introduceras läran om temperamenten. Snillevalet är konsten att "förstå sig på och kunna framleta the rätta märken och tekn, som gifwa människornas åtskiliga och olika temperament, Snille-gåfwor och Sinne-lag tilkänna" (s. 8). "Thet är en klar sanning" skriver han "at ingen förmögenhet är uti människan, som icke wisar sig igenom något, eller som icke hafwer wissa tekn, hwar igenom hon kan röjas och igenkännas" (s. 8). Ruder "upräknar" sedan i ett ganska omfattande kapitel "en del utaf the Lärdas Skrifter, som gifwa kunskap uti kännekonsten" bland vilka flera av de namn som nämns hos Edlund, Landquist och Sjöstrand finns angivna, men också lika många namn som de senare svenska författarna inte tog upp.

Efter att ganska omsorgsfullt ha redogjort för temperamentsläran i det sjätte kapitlet "hwar utaf olikheten uti Snille- och Sinne-laget uprinner" och hur man studerar det, presenteras bokens huvudnummer: olika klassificerande tabeller, "taflor", utifrån vilka det ska vara möjligt att känna igen olika snille- och sinnesarter, och hur dessa kan sammankopplas med olika yrken.

Ruder tänkte sig att en "snilleväljare" skulle göra fyra avdelningar på ett papper, efter de fyra temperamenten. Han skulle sedan noga gå igenom alla de "taflor" Ruder tagit fram och anteckna alla de egenskaper som snilleväljaren själv eller opartiska och förståndiga bekanta har märkt hos ynglingen som man vill utforska. Varje egenskap placeras snilleväljaren på sitt eget papper under samma temperament som egenskapen är upptecknad under Ruders taylor. Efter genomgången kan man se vilket temperament som fått störst genomslag (s. 37–38). De olika taylorna presenteras över 66 sidor, varpå följer fyra avslutande

¹⁰⁶ Under rubriken Företal (ej paginerat i original).

kapitel om hur olika snillegåvor lämpar sig för olika arbeten, hur själva snillegranskningen praktiskt ska tillämpas och hur snilleväljaren själv ska väljas ut.

Ruder tänker sig att man kan använda fem typer av tavlor för att så att säga skapa en länk mellan temperament och samhällets behov. Den första tavlan är en allmän plan över temperamentens kännetecken; kroppsegenskaper, hår och ansikte, snille och sinneskrafter. I den andra tavlan kopplas temperamenten till sociala situationer; dans och musik, vänner och fiender. Den tredje tavlan anger till vilka ”Ämbeten och sysslor uti then Borgerliga Sammanlefnaden, the hwart och et Temperament tillagda krafter äro skickligast”. Han delar i sin tur upp olika yrkesgrupper och länkar varje temperament till olika uppgifter inom respektive yrkesgrupp. Vid statsverken kan koleriker t.ex. bli ministrar medan flegmatiker mer lämpar sig som betjänter. I handel kan koleriker och melankoliker bli ”rika storhandlare” medan sangviniker och flegmatiker blir ”fattiga småhandlare” (se bild 6:1 nedan). Den fjärde typen av tavlor handlar om hur man kan bedöma barnens temperament under deras uppväxt genom att studera karaktärsegenskaper som renlighet, snygghet och ordning. Den femte sortens tavlor relaterar temperamenten till mer klassiska egenskaper kopplat till naturens fyra element, årstider, klimat, stjärnbilder – de egenskaper ”som uti the stora och lilla werlden hafwa saman-werkan”. Den gamla ordningen av människan kan nu sägas möta också ett ordnande av yrken. Två taxonomiska system länkas till varandra – barnens skicklighet och olika yrkestyper.

Denna länkning sker på ett papper, ett själens och yrkeslivets herbarium. Snilleväljaren som ska anförda denna praktik kan själv väljas, skriver Ruder, utifrån de tavlor han presenterar. En skicklig snilleväljare bör till ”Temperament eller kropps-skickelse ... wara Sangvineo-Melancholico-Cholericum, eller Melancholico-Sangvineo-Cholericum” (s. 142). Han bör vidare vara bevandrad i språk, historia och matematik. Han bör dagligen bekanta sig med berättelser i Post-tidningarna, han bör känna till naturens skick och ordning. Ruder ställer höga krav på den som ska bli snilleväljare. På snilleväljaren vilar nämligen ett stort ansvar. Han måste:

hafwa sitt Fosterland till ögonmärke ... [och] förekomma then stora skada landet hafwer utav öfwerflöd på tärande lemmar, och brist på närande, (om hwilka man sig mäst bör vårda / så framt det skall stå wäl til,) bör han göra sig underrättad om allehanda konster och hantwerken hwar til de tjäna, hwad snillekrafter, förlags-medel och lewernes-art the fordra, likaledes hwilka slöjder, konster och wetenskaper, som för litet, och hwilka för mycket i landet idkas; uti hwilka saker, och av hwilket slags Folk Riket hafwer öfwerflöd och tunga, eller brist och saknad; med mera sådant (Ruder 1737:144f).

Med begreppen närande och tärande ansluter sig Ruder tydligt till den merkantilistiska strömningen som börjat göra sig gällande i Sverige (se vidare nedan). För

att rent praktiskt skilja de närande från de tärande tänkte sig Ruder att snilleväljaren, eller snillegranskaren, skulle ha tillgång till ett antal pojkar under cirka två veckor för att med hjälp av olika tester och observationer undersöka deras fallenhet. Han exemplifierar med fyra pojkar, Axel, Bengt, Cnut och Didrik som är i samma ålder och gått i skolan lika länge. De kan läsa, skriva och har lärt sig sina kristendomsstycken. Frågan är till vilket stånd de ska rekommenderas. Genom att låta dem lära sig några främmande ord utantill kan man sluta sig till vilket minne de har. Axel och Didrik har ett kvickt minne, Bengt ett medelmåttigt och Cnut ett trögt minne. Ruder tänker sig sedan att man studerar deras inbillnings- och föreställningskraft samt vad han kallar eftertänknings-, skilje- och omdömeskraften. Vidare kan man kontrollera deras förmåga att skriva samt deras affekter och sinnesböjelser (s. 106–112). Resultaten kan sedan avstämmas mot gossarnas ”kropp och utvärtes skapnad”:

När man således betraktar och jämförer Piltarnes ytra och inra ägenskaper, så lärare man utan twifwel kunna förstå, at Piltarne *A*[xel] och *B* äro födde til the bestälningar, som fordra stor lärdom och godt Snille, nämligen *A* til läroståndet, *B* til Estats-kontoret och canceli-werk: *C* är beqwämligast til starkt arbete och trälaktiga bestälningar, *D* kan bäst brukas på contoïr til skrifters ren-skrifwande eller vid lätt manufacturie-arbete. Man hafwer eljest många tekn til att utforska Snille- och Sinnekrafterna, och flere kan man til mera wisshet wid åtskiliga tilfällen upptänkja(Ruder 1737:112).¹⁰⁷

Efter att denna karakteristik av barnen är genomförd ska snilleväljaren försöka stämma av befolkningsunderlagets natur mot rikets behov. Ruder beklagade sig dock över att det fortfarande saknades beskrivningar av flera av yrkeskonsternas behov. Han skrev:

The bestälningar, som uti vårt Rikes Collegier, Estats, Kyrko och Krigswäsende förekomma, hafwer Herr Majoren A. J. v. Henell uti sin bok: Thet Florerande Sverige, upteknat. Om syslor som wid Land-bruk, Bergwerk, Manufacturer, konster och hantwerk förefalla, hawfa wi ingen tilräckelig underrättelse; fast nu på några år åtskiliga wackra skrifter; om Sweriges hushåls mål äro utkomna ... (Ruder 1737:145).

Projektet verkar delvis sakna en av två grundläggande förutsättningar: tavlor över alla yrkens olika behov.¹⁰⁸ Det fanns dock viss tillgång på sådana ”beställningar” och det börjar bli tydligt hur snilleväljaren tänktes fungera lite som ”spindeln i nätet” när flera yrkesgruppers krav på reproduktion skulle tillgodoses (jämför bild 6:1).

¹⁰⁷ Delvis tidigare även återgivet i Hernlund (1880 bilaga VII:6), jfr även Sjöstrand (1943:130).

¹⁰⁸ Se även Ruder 1749.

<p>De kunna brukas til och farliga mål.</p> <p>Uti Borgerliga sammanlesnaden til at</p> <p>De äro uti Regeringen och krig.</p> <p>Mot sina öfvermän.</p>	<p>Hastiga, svåra och farliga mål.</p> <p>Regera, styra och försvåra med förnuft och mod.</p> <p>Drifvande, wälfande, modige; the lida ondt för ära, och se mera på thetas underhafwandes bästa, än på site ägit.</p> <p>Snare til upror mot slätt eller orätt öfverhet, och swåre til lydna, oregerlige.</p>	<p>Långsamma, svåra och farliga mål.</p> <p>Lära och nära med allsamhet och sit.</p> <p>Gorg och arbetssamme, långsamme, fruktisamme; stränge, beständige, försiklige; the krige förbytte utstä mycket ondt; låta sina underhafwande lida brist, allmest thetas ögen Casla riktas.</p> <p>Sensfärdige til upror, men sedan hårdnackode uti widerghet.</p>
--	---	---

<p>Sattigvin. och Penninge Cassar.</p>	<p>Phlegmar. öfrens insende, roerks förestående och drifvande.</p>
--	--

<p>Hastiga, klara, lätt, fast än farliga mål.</p> <p>Föröka sällskapet med asfande, förndja thet med lustigheters anställande.</p> <p>Wärdeslöse, men dock Fidelige, när the wilja; förwagne, hetlige i förstone, men höra snart up; rikta mer andra än sig, bruka mer ståt och ro, än the arbete i Guds angelägenheter.</p> <p>Snare til upror och snare til lydna, wilige alltid.</p>	<p>Långsamma föflor, som äro lätte at begripa.</p> <p>Zjena, draga, bära och fördröta thet, som fordrar måst krops krafter.</p> <p>Försummelige, dumme, modfalte, låta inskränka sin makt; äro mer stickelige til at wara gemena, än til at regera.</p> <p>Sene til upror och snare til lydna, underdånige trälar.</p>
---	--

Bild 6:1. Ruders Tavlor: Tafla föreställer olika upföranden uti ämbeten och sysslor. Översta raden anger temperament. Kolumnerna anger lämpliga sysslor efter kategorierna: Borgerlig sammanlefnad, Regering och krig, Mot sina öfvermän. (Ur Ruder 1737, s. 66–67.)

Framställd på det här sättet är det framför allt möjligt att placera in Ruder i den beskrivning av representerandets logik som tecknades med hjälp av Foucault i kapitel 4. Denna bild fångar egentligen bara halva Ruder. Gustaf Ruder hade en tydlig politisk agenda och han försökte, vad det verkar, förändra sin samtid med snillevalet. Det går därför också att diskutera hur Ruder även ur ett socialhistoriskt perspektiv kan ha varit typisk för sin tid, som en tidig representant för vad Zygmunt Bauman kallat ”trädgårdsmästarstaten”.

Snillevalet som trädgårdsmästar Konst

Trädgårdsmästarstaten, den moderna staten i sin födelse, följer i Baumans beskrivning efter en förmodern skogvaktarstat (1989, 1989/2004). Baumans termer, som jag strax kommer ge en empirisk innebörd, är sociologiska benämningar på sociala och idémässiga förändringar vilka inte helt enkelt låter sig dateras. Det handlar om förändringar som pågick under lång tid och som höll olika takt inom

olika sociala sfärer (jfr Hampson 1993).¹⁰⁹ I ett försök att placera Ruder efter Baumans benämningar, skulle Ruder kanske bäst kunna dateras till en brytnings-tid i övergången från en skogvaktarstat till en trädgårdsmästarstat. I svensk historia brukar denna period kallas för frihetstiden.¹¹⁰

Frihetstiden var en period där idériakedomen var stor på skolans område – fast faktiska reformer uteblev.¹¹¹ I ett särskilt avsnitt i *Svenska folkskolans historia* behandlas ”Hattpartiet och folkundervisningen”¹¹² där det går att läsa om hur en ny generation politiker, färgade av upplysningens idéer, kom till makten. Dessa hade frigjort sig från kyrkans ”sträva livsuppfattning” och i stället tagit till sig merkantilismens idéer (*Svenska folkskolans historia* 1940 del 1:346, härefter SFH). Undervisnings- och uppfostringsfrågor kom att behandlas från andra utgångspunkter än tidigare. Det gällde naturligtvis också begåvnings- och urvalsfrågor. Den växande industrin ansågs t.ex. behöva billig arbetskraft. I ett arbete, ”Genväg till slögder” 1754, lär exempelvis Erik Salander¹¹³ ha framhållit att barn av båda könen kunde ”på sjätte eller sjunde året begynna arbeta och brödet förtjäna” (ur SFH, vol. 1:346).¹¹⁴ Löfberg (1949:101) har poängterat att ett sådant utnyttjande av billig arbetskraft som man kunde se i England och Frankrike, och som Salander hade till förebild, sällan blev fallet i Sverige. Salander kan dock ses som ett exempel på den utbildningspolitik ”Hattarna” förespråkade. De förespråkade en allmän utbildning men förefaller egentligen mest ha varit intresserade av att man ur den skulle framodla de ”kvickaste ämnena”. Resten skulle arbeta. En allmän folkundervisning ansågs av merkantilismens män ha betydelse endast i den mån den kunde bilda underlag för en rationell utgallring (jfr SFH, vol. 1:345–349).

Föreställningen om en rationell utgallring hade några olika motiv. Dels kunde det som hos Salander handla om att få tillgång till billig barnarbetskraft, dels fanns farhågor för vad en halvlärd pöbel skulle kunna ställa till med, men framför allt verkade en rationell utgallring ingå i en begynnande medvetenhet kring relationen statliga utgifter och intäkter. De bokliga yrkena ansågs tära på statskassan. Det fanns ett överskott på välutbildade. Begreppen ”närande” och ”tärande”, som Ruder använde i sin skrift om snillevalet, myntades, enligt Edlund (1957), av

¹⁰⁹ I boken *Legislators and Interpreters* skriver Bauman att transformationen från en skogvaktarstat till en trädgårdsmästarstat i vid mening har sin början under 1600-talet och kan i Europa betraktas som fullständig under tidigt 1800-tal (1989:51).

¹¹⁰ Namnet syftar på det fria statskicket som kom efter det karolinska enväldet, efter Karl XII:s död 1718, och varade till Gustav III:s statsvälvning 1772.

¹¹¹ Här kan påminnas om att 1724 års skolordning är den skolordning som överlevt längst i den svenska utbildningens historia – drygt 80 år.

¹¹² Hattpartiet, riksdagsparti i svensk politik från 1730-talet till 1792. Partiet drev en merkantilistisk ekonomisk politik och kan ses som en kamporganisation för skeppsbrohandelns och andra storköpmäns exportintressen.

¹¹³ Erik Salander, ekonomisk författare (1699 eller 1700–1764). Överkommissarie vid Manufakturkontoret och förkämpe för hattpartiets näringspolitik.

¹¹⁴ I *Svenska folkskolans historia* är referenserna till Salander sekundärkällor.

Andreas Bachmanson-Nordencrantz i ett av de första svenska nationalekonomiska arbetena runt 1730. Bachmanson menade, enligt Edlund, att av bönder, hantverkare och arbetare som bidrog till produktionen kunde man ej få för många. Ett för stort antal ämbetsmän och lärda, som finansierades av de andra, kunde vara ett hinder för samhällets välstånd. Efter stormaktsväldet fanns flera militära, civila och prästerliga befattningshavare som blivit utan anställning. Staten ansåg sig skyldig att försörja och omplacera särskilt de högre befattningshavarna. För dessa upprättades 1723 enligt beslut i riksdagen en s.k. expektantstat som försåg de f.d. befattningshavarna med ersättning tills vidare (motvarande halva lönen), vilka alltså kom att kosta utan att bidra. Bachmansons begrepp närande och tärande bör, menar Edlund, förstås mot bakgrund av denna lösning (se även Löfberg 1949:115ff).

Frågan om urval hade alltså blivit en i allra högsta grad kollektiv ekonomisk angelägenhet, skiljd från olika yrkesgruppers ”egoistiska” behov av reproduktion. Den nationalekonomiska litteraturen som gjort intåg föreskrev balans mellan produktion och kostnader, vilket tog sig uttryck just i diskussioner om att begränsa antalet utbildade, presumtvt tärande; kostsamma icke produktiva (jfr Edlund 1957). Men det fanns också en annan tendens, som handlade om utbildning som ett sätt att öka samhällets välstånd. Exempelvis lär Linnés lärjunge Eric Eklund i sin ”Upfostrings-Läran” från 1746 ha argumenterat för att de allmänna ämnena historia naturalis, experimentalfysik, geografi, historia, aritmetik och geometri hade stor betydelse för det ekonomiska livet (Löfberg 1949:162ff). Det är denna typ av tankegods Ruder utvecklar i en ny skrift om snillevalet 1749, ”Anledning Til Läro- och Närings-Wärkens Förbättring”. Det är också här, runt 1750, som yrkesförberedande undervisning börjar växa fram (se Löfberg 1949: kap IV, V). Här föds också en diskussion om olika skolämnens relevans för samhällsekonomin (Kaleen 1952). Sammantaget kan man tala om ett hushållstänkande, att hushålla med resurserna och att aktivt arbeta för att bygga upp en långsiktigt hållbar ekonomi.

Gustaf Ruder representerar tydligt denna typ av tankegångar i *Offentligt tal för Stiftens Högloflige Ständer: om näringsverkens förkovring genom ungdomens beprövande och val* (1739). Talet är lite speciellt då Ruder lär ha låtit en av sina elever, en elvaårig pojke, läsa upp det på Riddarhuset inför Riksens Ständer (Hernlund 1880, bilaga VII:7).¹¹⁵ Essensen av hela talet är att vissa som har rätt till utbildning missbrukar den, medan presumtiva begåvningar inte får tillgång till studier. Ruder tycker detta är att vansköta landets resurser. I en från tiden typisk trädgårdsmetafor förmedlas följande:

¹¹⁵ Wiberg misstänker att detta var ett genomtänkt drag av Ruder för att demonstrera hur duktig en pojke kunde bli om han var hänvisad efter sina anlag och undervisad i de Ruderska metoderna (1943:20).

Men hören I gode wänner ... en liten historia: Någre män köpte tillsamman en wild mark til Trägård / Skaffade frö ock träen utifrån /höllo Trägårdsmästare / Drängar ock folck / lönte / husade ock födde them ett år /tu åhr /trn åhr af förlaget: thet wille intet förslå: Trägården gaf förlitet ifrån sig. Någre af Interessenterne blifwa otolige / Draga sig undan: Trägårds-Folcket måste lida: Trägården wansköttes i tu År. Äntligen börjar Trägården att bära sig sielf; Dock utan fördel ännu. Trägårdsmästaren tager på sig /at på egen omkostnad sköta alt sammans för halwa delen i grunden ock inkomsten. Efter några år till sitter han tillika med then tolige Förlagsmannen helt riker: Trädgården utwidjas på alla sätt: Folcket förmeras ock mår wäl. Månge gode Drängar blifwa lika sina Mästare: köpa små täppor och arbeta them upp: Grannarne förtrynta therpå och söka att förhindrat: Äntligen måste the sielfwe lita them och theas Barn till.

En anlagd Trägård måste länge underhållas / och med swett uparbetas / innan han bär sig sjelf / och fördelen theraf kommer långsamt.

Arbeta icke alle trogne Fäder för sina Barn? Många barn blifwa dock dels af otidig kärlek / Dels af wårdslöshet / dels af okunnighet fördärfwade: Therföre måste RiksFäderna anställa så / at Föräldrarnas nöje / Barnens skicklighet och landets nytta förenas och tjena hwarandra: ty thet ena kan intet bestå utan det andra: hwartill Snillewalet gifwer bästa Lägenheten (Ruder 1739:9–10, ej paginering i originaltexten).

Trädgårdsmästaren är tydligt proaktiv. Han låter inte trädgården växa vilt, han sår och han ansar. Han vill få ut mer av trädgården än vad den kan ge utan vård. Trädgårdsmästaren blir på så vis en metafor för en föregripande snilleväljare. En anmodan om att inte bara vänta och se vilka som lämpar sig för vad av dem som studerat vid läroverken. Jämfört med t.ex. formuleringarna i kyrkoordningen 1561 om sådden (se kapitel 5 ovan), vilka tydligt uttrycker vad Bauman kallar skogvaktarstaten, ett självreglerande system, har vi här en trädgård som ska planeras, odlas och skötas. I grunden vilar, som Bauman tolkas här, två helt olika sätt att förhålla sig till reproduktion. Bauman skriver:

De som ledde de premoderna samhällena kunde inta skogvaktarens lugna och förtröstansfulla attityd: om man lät samhället sköta sig självt, skulle det reproducera sig från år till år, generation efter generation, i det närmaste utan någon förändring. Samma sak gällde inte i detta samhälles moderna efterföljare. Här kunde ingenting längre tas för givet. Ingenting borde växa såvida det inte var planterat och vad som än kunde tänkas växa på egen hand måste vara någonting felaktigt och farligt, som äventyrade eller bringade oordning i den övergripande planen. Skogvaktarens förnöjsamhet var en lyx man knappast kunde kosta på sig (Bauman 1989/2004:92).

I reproduktionsterminologi skulle skillnaden mellan dessa båda samhällsformer kunna förstås som att å ena sidan låta det förflutna återskapa sig själv, och å andra sidan att återskapa det förflutna på ett sådant sätt att det ger ett mervärde för framtiden. I termer av snilleval innebar detta att identifiera vissa yrkens karaktär och tidigt vaska fram dem som hade förutsättningar för dessa yrken, omsorgsfullt uppodla dem i yrkets riktning så att de väl färdiga kunde prestera bättre än om de fått växa utan riktning. Detta är en hållning som hamnar i konflikt med den lutheranska treståndsläran – där vägen till Gud gick via verksamhet inom det stånd där man ansågs höra hemma – och därmed sannolikt också med de reproduktionscykler som institutionaliserats i de förmoderna läroverken. Det var inte människans sak att föregripa Guds plan.¹¹⁶

Lägger vi samman Ruders metod och teoretiska utgångspunkt med hans politiska motiv kan han sägas reproducera en tidigmodern grammatik för att representera själslig olikhet, samtidigt som han själv representerar en tidig modern politik syftande till att bryta mot en tidigmodern social reproduktion. Hur detta bemöttes, av ett läroverk som förvisso påbörjat en profan orientering, men vilken alltjämt framför allt reproducerade sig själv och kyrkan, är temat för nästa avsnitt.

Trädgårdsmästaren och skogvaktarna

Även om Ruders snilleval inte resulterade i några konkreta förändringar på skolans område (t.ex. Richardsson 1999:38), ledde förslaget till en debatt och ett antal remissvar. I dessa går det att skönja en konflikt mellan det jag beskrivit som två reproduktionsideal; trädgårdsmästarens och skogvaktarens. Denna process fångade den tidige utbildningshistorikern Hugo Hernlunds intresse och han ägnar i *Bidrag till den svenska skollagstiftningens historia under partitidehvarfvet* (1880), en hel bilaga åt ”Gustaf Ruders förslag om anställande af s.k. ’snilleval’ (selectus ingenirum)”.¹¹⁷ Följande analys bygger på de avtryck Hernlund sammanställt av tio remissvar [”supplique”] – vilka ska påpekas inte utgör fullständiga avtryck av respektive remiss – samt på Ruders sammanställning av hur han i sin tur bemötte konsistoriernas kommentarer av snillevalet (Ruder 1741). Hernlund anger endast att remissvaren, författade 1739 och 1740, överlämnats till 1745 års uppfostringskommission men anger i övrigt ingen källplacering. Jag

¹¹⁶ Jämför Bauman som skriver att: ”Gamekeepers are not great believers in the human (or their own) capacity to administer their own life. They are naturally, so to speak, religious people” (1989:52). Den fritt växande skogen växte i enlighet med Guds vilja.

¹¹⁷ Hernlunds historieskrivande insats vinner beröm hos Rudolf Hall (förordet 1921) för ett omsorgsfullt ”avtryckande” av annars svårtillgängliga källor. Hos Hernlund finns jämfört med Sjöstrand som också omsorgsfullt analyserat receptionen av Ruder, mycket mer av just avtryck – avskrivningar av handskrifter, vilket ger Hernlunds bilaga större möjlighet att ligga till grund för re-analyser.

har emellertid återfunnit dokumenten i uppfostringskommissionens arkiv.¹¹⁸ Med hänsyn till att undersökningen har ett vidare intresse än empirisk kummulativitet har fokus riktats mot att strukturera argumenten för och emot snillevalet i de avtryck som presenteras hos Hernlund.¹¹⁹

Ruder hade 1737 anhållit till Kungl. Maj:t om möjligheten att på försök få pröva sina idéer om snillevalet vid något större läroverk. Sjöstrand (1943) har behandlat mottagandet av denna ansökan ur två perspektiv. För det första menade han att det i Ruders förslag fanns en tendens att framför allt se till ”de närande lemmarna” i samhället, och att förslaget rymde en revision av utbildningsväsendet som helhet mot exempelvis mindre latinsk grammatik (1943:134). Hur ställde sig biskopar och konsistorier till detta? För det andra hade Ruders förslag en psykologisk slagsida, en psykologi grundad på temperamentsläran. Hur gångbart var detta? Vad gäller den första frågan misstänkte Sjöstrand att mängden negativa remisser till Ruders förslag bottnade i en ståndsmissig rädsla att inte få tillräckligt många aspiranter på posterna inom kyrka och skola, vilka dels krävde goda latinkunskaper, dels sedan en tid redan sett ett vikande elevantal (s. 137). Till frågan om temperamentsläran som ”idégrund” menade Sjöstrand att flera remissinstanser var skeptiska till om temperamentsläran höll hela vägen ut mot ett snilleväljande. Därtill uppfattades urval eller bortväljande ske ganska smidigt utifrån redan etablerad praxis, rektorernas avrådan eller rekommendationer.

Remissinstanserna var inte entydiga och enstämmiga i sina svar även om man rekommenderade Kungl. Maj:t att låta allt bero, fast samtidigt låta Ruder få heder av sina insatser. Ruder hade emellertid lyckats vinna rikskanslirådet Carl Gustav Tessins gehör, som också vidarefört frågan till den år 1745 tillsatta uppfostringskommissionen, där den dock så småningom, den 16:e februari 1760, avfördes (jfr Hernlund 1880 bilaga VII:23, 40–42).¹²⁰ Snillevalets slutliga öde är känt, men

¹¹⁸ Riksarkivet. Uppfostringskommissionen af 1745. ÄK 849. Vol 1, handlingar (akt 2), Rådsprotokoll den 25 april 1746.

¹¹⁹ Hernlunds avtryck är inte fullständiga, men med hänvisning till den tidsåtgång transkriptioner av handskrifter från tidigt 1700-tal kräver tillför jag inga nya data. Däremot har originaldokumenten utnyttjats för att säkerställa de citat som jag presenterar från Hernlund. Hernlund anger inga sidhänvisningar för sina citat och originalen är heller inte paginerade. I följande text har jag utgått från Hernlunds avskrifter när jag citerar men anger i fotnot den sida i remissvaren där jag återfunnit den citerade texten, räknat från remissvarens första textsida. Remissvaren utgör totalt cirka 80 sidor, där den mest kortfattade inlagan är på knappt tre sidor och de längsta på runt 15. De längsta inlagorna kännetecknas dock av en luftig och vid handstil, varför variationen i längd inte säger särskilt mycket.

¹²⁰ Frågan om snillevalet avfördes med följande ord: ”[K]ongl. Kommissionen [tog] sig detta ärende å nyo till öfvervägande, och ehuru det af ostridig nödvändighet ansågs, att någon allmän författning uti detta för riket så väsentliga stycke måtte göras, på det att i hvarje dess styrelses delar och alla handteringar skickliga ämnen må vara framgent att tillgå, dock, *som det vore fast omöjligt så gå in i saken, att hvarje särskild händelse kunde få sin särskilda lag* och ofullkomligheten eljes skulle vid tillämpningen göra varjehanda oreda och förderf, *så pröfvade kongl. kommission[en] betänkligt att i andra än dessa allmänna ordasätt något härom stadgas*, såsom Kongl. Maj:t, af ömhet för sina undersåtars bästa, skulle i nåder

med vilka argument föll Ruders idé, och vilka, om några, avtryck kan idén kanske ändå sägas ha lämnat, och vad kan den sägas ha representerat? Det är detta som ska undersökas här. Om Sjöstrand framför allt läst Hernlunds genomgång av remisserna för att se hur temperamentsläran och idén om ett snilleval togs emot, är fokus här på vilka de mer praktiskt pedagogiska argumenten mot Ruders idé var och hur Ruder svarade på denna kritik. Övergripande kan en sådan analys illustrera kampen mellan Ruder och skolinstitenserna om rätten att bedöma barn, eller mer allmänt uttryckt: en kamp om läroverkens autonomi i bedömningarna av barn. På ena sidan står alltså ett teoretiskt och reformpolitiskt motiv och syfte för bedömning, på den andra ett praktiskt handhavande byggt på tradition och erfarenhet.

Anledningar till snillevalet

Frihetstidens ledande män var i högsta grad angelägna om att få lämplig och väl förberedd arbetskraft till de praktiska näringarna. Skolordningen 1724 hade kritiserats för att vara allt för inriktad på en smalare kyrklig nytta, bl.a. genom den myckna latinläsningen. Samtidigt var denna skolordning som jag visat i kapitel 5 mer profant orienterad än sina föregångare. Riksrådet Gustav Bonde framhöll i ett tal över ungdomens uppfostran att de:

som ha inseende öfver ungdomens uppfostran, noga borde tillse och utforska, hvartill hvar och en af de studerande mest är böjd och fallen, då de flitigt böra dem till samma studii grundliga idkande tillhålla och *ej låta ungdomens förnämsta och bästa läroår gå förbi under inlärande af sådana stycken, för hvilka de icke hafva lust eller af hvilka de ej kunna hafva den ringaste förmån och nytta att förvänta* (Ur Hernlund 1880 bilaga VII:1).¹²¹

Utbildningen kunde för flera både förkortas, organiseras annorlunda och därmed bättre nyttiggöras. Bondes med fleras kritik föranledde enligt Hernlund Rikens Ständer att i förslag till ny tjänstehjonsstadga formulera vikten av att biskoparna tydligare sorterade ut endast dem till studier som var lämpade därför (ibid.).

gärna se, det ungdomen blefve i god tid till hvar sitt lefnadssätt utsedda och med den särskilda undervisningen betjänta, som närmast dit ledde, samt att i öfrigt snillevalet biskoparne och konsistorierna anförtroddes, hvilka borde låta sådant vara sig högt om hjärtat och med läromästarnes samråd efter bästa vett och samvete draga om detta grannliga ärende den försorg, att det måtte lända Guds församling till uppbyggelse och riket till uppkomst, styrka och heder” (ur Hernlund 41–42).

¹²¹ Även Ruder gick explicit till angrepp mot latinets: ”Jag kan aldrig förgäta, hwad jag i min ungdom för Grammaticans lärande hafwer måst utstå; och af then mörka och widlöftiga Läro-arten är det orimeliga ordspråket upkommit / at man säger: Thet är lättare att blifwa Doctor uti twenne Faculteter, än att blifwa en god Grammaticus. The är vist, att om intet mången hade använt så mycken tid på then widlöftiga Grammaticans, och i synnerhet latinska språkets swåra och långsamma lärande, så hade han kommit til en långt grundeligare lärdom uti wetenskaper och andra konster” (1737:162f).

Innan ständerna sammanträdde nästa gång utkom Ruders *Anledning till snillewalet* ...

Ruders ansökan remitterades den 25 maj 1738 till kanslikollegium. Kollegiet såg sig inte kunna ta ställning i frågan utan vände sig till Kungl. Maj:t med en hemställan om att akademierna och gymnasierna borde höras om Ruders ansökan. Den 19 oktober 1739 fattades ett beslut om att skicka ut ett kungligt cirkulär till akademiernas kansler och konsistorierna i stiftet där akademierna fanns, utifrån vilket man önskade få underlag för att bedöma om Ruders förslag kunde verkställas (Hernlund, s. 6–7). Stiftsstyrelsernas och akademiernas svar på den kungliga remissen utföll inte till Ruders fördel. Av de tio remissvar som återfunnits avstyrktes förslaget i samtliga fall (jfr Hernlund, s. 8, även not 2 och 3).¹²²

Argument mot snillevalet

Förutom rent praktiska argument mot snillevalet, t.ex. att det skulle bli kostsamt, och teoretiska argument som tvivlade på temperamentsläran som idégrund, anfördes en del argument som vittnar om en redan etablerad pedagogisk praxis i frågan. En huvudkategori av argumenten kan sorteras in under att snillevalet inte behövdes, då det redan fanns – ”docentes vid skolor och gymnasier vara uti urskiljandet [under inspectorum flitiga inseende] så lyckliga som någon annan” (Strängnäs konsistorium, Hernlund 1880:9).¹²³ Så kunde och borde ”äfvén skolmästaren, igenom meddelt pass, utmärka en och hvar utgående skolepilts naturliga böjelse, så mycket han den bepröfvat kunnat”, skrev biskopen i Borgå (ibid).¹²⁴ Man förefaller alltså inte ha sett något skäl att flytta ut dessa snillebedömningar från skolans praktik.

Vidare ansåg man att det var osäkert att predestinera ungdomen: ”[man kan omöjligen] veta, hvilkens snillegåfvor med tiden torde blifva förvärrade eller förbättrade, så lärer man ock i förtid ej med någon särdeles visshet kunna säga, hvad var och en yngling i mandomsåren skall blifva mest fallen och skicklig till,” lär biskopen i Västerås ha sagt (Hernlund, s. 11).¹²⁵ Denne menar också att det vore orätt mot föräldrarna, som ju bekostar utbildningen, att bestämma vartill barnet borde hänvisas (ibid). Skarp kritik mot snillevalets teoretiska grunder riktades från *Vexjö gymnasii lektorer* som skrev:

Farligt, säger man, vore ock att blifva dömd till en viss böjelse af utvärtens lineamenter och utseende. Ty då hade man tort stält salig doktor Luther för dess stora och breda händer och fötter till en bagare, Philipus Melanchton för dess bleka hy, smärta och smala fingrar till en skraddare, Erasmus

¹²² Hernlund utgår ifrån att dessa remissvar utgjorde merparten av dem som upprättats men anger att han inte vet säkert (1880:8 not 3, s. 23 not 3).

¹²³ Strengnes 16 april 1740, s. 3–4.

¹²⁴ Borgå 8 januari 1741, s. 3.

¹²⁵ Västerås 26 april 1740, s. 10.

Roterodamus för dess bondeansigte och resliga kropp till en timmerman, Boerhaaven för dess tjocka och toreusa [sic!] armar till en vedhuggare och gamle far professor Olof Rudbeck för dess starka ben samt breda axlar och skuldror till en järnbärare (Vexjö gymnasiums lektorer ur Hernlund 1880, s. 12).¹²⁶

Temperamentsläran som idégrund föll inte i helt i smaken, även om det också finns motsatta exempel. Ett annat av de mer framträdande pedagogiska argumenten, i linje med biskopen i Västerås, rör frågan om *när* barnet är tillräckligt moget för att det ska vara klart vad det lämpar sig för. ”Alla dagar ser man väl det”, skriver *Vexjö gymnasii lektorer*:

att den ene lärjungen är qvickare än den andre, har bättre minne och kan nu fortare göra reda för sin lexa än dess kamrat, som fast trögare, dummare, långsammare, ofta med full börd seglar den förre förbi, då dess iudicium kommer till större mognad (Vexjö gymnasiums lektorer ur Hernlund 1880, s. 13).¹²⁷

Man såg också en risk att ungdomen skulle använda resultatet från snillegranskningen som en ursäkt för att inte fullfölja mer mödosamma lektioner. *Karlstad konsitorium* befarade:

hur den trögare ungdomen skulle på ett anständigt snilleval väl veta att draga sig undan nu den, nu en annan lektion i skolan med förebärande, att de icke äro dertill tjänliga och af naturen böjliga (ur Hernlund 1880, s. 12 not 2).¹²⁸

En sista typ av motargument rör snilleväljarens egenskaper och Ruder som person. Ruder hade ju ansökt om att just han skulle bli snilleväljare och få utöva sina ”konster” vid något stort gymnasium, t.ex. Linköping (Hernlund, s. 4). Han ville också ha 600 daler i månadslön, fria husrum, fritt postporto, förmåner för sig och sin betjäning (Hernlund, s. 18). Biskopen i Västerås anförde att en ”snilleprofvarer” måste vara ”fri ifrån alla prejudicier” (Hernlund, s. 10).¹²⁹ Superintendent Wallin i Visby skrev:

att gåfvan till att utforska och anvisa ingenier är mäktar rar och sällsynt samt att en oriktig applikation deraf mera skadar än båtar /.../ [Ett snilleval fordrar ett] rundt förråd på tid, lång bekantskap och familiärt umgänge med dem som pröfvas skola (Superintendenten i Visby ur Hernlund 1880, s. 16).¹³⁰

¹²⁶ Wexjö 11 februari 1740, s. 5–6.

¹²⁷ Wexjö 11 februari 1740, s. 3.

¹²⁸ Carlstad 9 januari 1740, s. 3.

¹²⁹ Westerås 26 april 1749, s. 6.

¹³⁰ Wisby 12 februari 1740, s. 5 och s. 6.

Snilleprövaren borde vidare ”äga godt tålmod [samt] en makalös behaglighet och skicklighet att insinuera sig i ungdomens tycke och förtroende” (ur Hernlund 1880:16).¹³¹ Biskopen i Kalmar menade att snilleväljaren måste ”blifva remitterad till filosofiska fakulteten i Upsala eller Lund att der undergå noga examen” (ibid).¹³² Ruders egenintresse i frågan kan med andra ord inte sägas ha talat för saken.

Argumenten mot Ruder förefaller sammantaget ganska väl underbyggda och bär den praktiska erfarenhetens signum. Varför skulle Ruder på kortare tid, under i övrigt ganska opraktiska förhållanden, bättre än skolorna redan gjorde, välja karriär för barnen? Dessutom skulle detta ske på osäker grund, eftersom barn utvecklas och det är svårt att tidigt se vem som kan bli vad.

Ruders svar

Ruder tycks emellertid tro på sin idé och kommer 1741 ut med skriften *Göstaf*¹³³ *Ruders underdånigst ingifna oförgripeliga förslag, til nödigt försöks anställande med ungdomens bepröfvande och val til näringsverkens förkofring i fäderneslandet: I anledning af consistoriernas betänckande om snille-walet. Lemnadt till trycket för många begärda avskrifters skull*. Han markerar i denna skrift att grunden till snillevalet inte endast kommer från den teoretiska temperamentsläran. Han skriver att snillegranskningen faktiskt inte skiljer sig särskilt mycket från hur det går till vid vanliga tjänstetillsättningar (skriften är ej paginerad). Om Ruder här gör ett avsteg från sitt teoretiska fundament, är det oklart om det berodde på att han själv tvivlade på temperamentsläran, eller om det var av retoriska skäl. Han bemöter sedan systematiskt varje argument. Att snilleprövaren inte skulle hinna känna av ungdomen bemöts med preciseringen att han ska ha dem hos sig i några veckor, i en särskild provskola. Denna prövning bör också ske med jämna mellanrum, första gången innan gossen börjar läsa latin, andra gången innan han flyttar upp i gymnasium eller rektorsklassen och tredje gången innan han sänds iväg till akademien. Ruder lägger också till en passus om att ”[t]he orätt anwista få, efter ompröfvande, bättre anwising” (Ruder 1741). Kopplingen mellan bedömning och yrkeshänvisning preciseras också ytterligare; när landshövdingen sammanställer vilka näringar som lider brist på skickliga ämnen, kan denna lista jämföras med snilleprövarens lista, för att få fram den bästa kopplingen ”till the Allmännas såwäl som the enskyltas nytta” (Ruder 1741). Snilleprövaren ska upprätta en bok över snillena och han ska ha tillgång till en bok över de olika näringarnas behov. Om sedan föräldrarna skulle vara av en annan uppfattning om vartill deras barn lämpar sig kunde man överlägga, men trilskande föräldrar borde man med landshövdingens och skolföreståndarens

¹³¹ Wisby 12 februari 1740, s. 7.

¹³² Calmar 23 januari 1740, s. 3.

¹³³ Ruder undertecknar både med Göstaf och Gustaf. Oftast det senare.

myndighet försöka övertala att ej driva sina barn emot naturen – landet, dem och sig till last. Ruder argumenterar igen utifrån att han talar för landets bästa:

Inseendet wid lärostäderna [bör] hafwa mästa afseendet på Rikets nödtort, unga Snillens åtskilliga art, Läroswännernas omstädheter och medel, samt theras lämpande och anwisning til the uti landet nödiga werk, så at man intet får för många til et, och för få til et annat, fler tärande än närande lemmar uti Stats-kroppen, tå många antagas til at lära thet the warken hafwa skicklighet eller medel til, hwaraf många olägenheter upkomma, och besynnerligen stora missbruk wid studierna förlöpa, hwilket alt / mycket til vårt Lands fattigdom bidrager (Ruder 1741).

Det är detta som var Ruders huvudbry, hur landet skulle hushålla med sina resurser och inte skaffa sig ett överskott på ”tärande lemmar”. Han markerade dock att han inte vill tvinga någon ur sitt stånd, och skrev att de flesta olika ingenium passar inom respektive stånd. Han skrev dock tydligt att stånden inte borde vara stängda för snillen från andra stånd. Även de fattiga skulle med samhällets resurser kunna erbjudas möjlighet att ta sig fram i ett annat stånd om de var tillräckligt begåvade. Med tanke på Ruders egen bakgrund var det kanske inte så konstigt att han förde denna linje.

Ruder avslutar sitt ”förtydligande” med att återigen be om att snillevalet genomförs på försök, denna gång i Stockholm, och att erfarenheterna får visa om det är till nytta eller besvär för staten. Ruder vinner fortfarande inget gehör och fortsätter, enligt Hernlund, med att uppvakta Kungl. Maj:t med upprepade förslag och suppliker (Hernlund 1880:20ff). Han sänker sina anspråk och nöjer sig till slut med att få tillgång till ungdomar som han kan pröva. Han avvaktar uppfostringskommissionens tillsättande (vilken i sin tur väntat ut kriget mot Ryssland 1741–1743) och gör under tiden en del privata försök (här refererar Hernlund till Ruders meritförteckning, vilket kan vara en rätt tendentiös källa). På något sätt lyckas i alla fall Ruder få ökad uppmärksamhet kring snillevalet och 1744 hemställer Tessin i kanslikollegium, på Ruders inrådan, att ett brev måste avgå till samtliga konsistorier:

huruledes selectus ingeniorum sker vid gymnasierna och trivialsolor, så att de, som till studierna icke finnas böjda eller tjänliga, icke till rikets och deras egen skada måga fåfängt använda tiden därpå (kansliprotokoll 1744 ur Hernlund, s. 23).

Påbud för denna avrådan från studier fanns redan i 1724 års skolordning (se kapitel 5 ovan), men Tessin ville också att konsistorierna sände in förteckningar över hur många lärjungar det var som de två, tre senaste åren avrättats från vidare studier, samt att konsistorerna skulle uttala sig om det var möjligt att göra detta på ett bättre och noggrannare sätt.

Statlig förfrågan om selectus ingeniorum

Hernlund, som gått igenom konsistoriernas förteckningar om avrådan, menade att vissa utlåtanden blev väldigt kortfattade och att det ur dem inte gått att vaska fram särskilt mycket, medan en del var mer vidlyftiga och rika på information (1880:23).¹³⁴ De avtryck Hernlund publicerar ger en viss bild av etablerad praxis kring avrådan och urval. Angående sättet hur snillevalet dittills tillämpats ser man i flera svar att försök faktiskt gjorts med att avlägsna mindre begåvade från läroverken, men att dessa försök inte fått någon praktisk betydelse. *Upsala consistorium* skrev t.ex. ”sökt att afråda dem, som af ett trögt ingenio befunnits, men detta merendels och oftare fåfängt” (ur Hernlund s. 24). I Linköpings stift hade man haft ”stor svårighet att en del föräldrar öfvertala till att taga sina barn utur skolan” (ibid.), vilket verkar ha varit ett vanligt problem. Föräldrarna bekostade utbildningen och läroverken kunde inte bara kasta ut de obegåvade. Kalmar konsistorium lär ha vittnat om att en del lärjungar självmant slutat när de insett sina begränsningar och låtit sig undervisas i andra goda konster såsom bokhålleri, navigation, köpenskap och hantverk: ”havandes man med nöje fått förnimma, huruledes många i dessa stycken gjort så goda framsteg att de till vacker förmögenhet ... blifvit befordrade” (ur Hernlund, s. 24).

I flera av svaren behandlas idén om snilleval på liknande sätt som när Ruders förslag var ute på remiss runt 1739. Snillevalet ansågs vara en grannlaga uppgift och i högsta grad betänklig. Skälen till detta var flera och är intressanta att titta ytterligare lite närmare på. *Vesterås consistorium* framhåller vikten av att lärjungen fick läsa i sin fart och att det utöver årlig examina och principer för uppflyttning inte fanns anledning att vidta ytterligare åtgärder. Framför allt tycks man framhålla det svåra med att avläsa ungdomens begåvning och skilja den från flit och lust till studier:

Andra åter kunna väl icke vara med någon synnerlig quickhet begåfvade, men äro dock flitiga och hafva lust att lära. Sådana måste väl beklaga, att deras naturliga gåfvor ligga liksom ädla metaller uti djupa jordens streck och gångar invecklade, hvilka måste genom mycket arbete uppsökas, upp- arbetas och raffineras. Men då de genom flit och arbete själfva med hugnad finna, att de sina svårigheter efterhand öfvervinna, upptändes ock lusten hos dem mer och mer till studier, så att sådana kunna ofta göra långt större framsteg i studier och bokvett och blifva mer skinande ljus i den lärda

¹³⁴ Dessa förteckningar har inte gått att återfinna i arkivet för Uppfostringskommissionen år 1745. Hernlund själv skrev att han efter mycket möda bara lyckats komma över concepterna för dessa förteckningar (s. 23) vilket också indikerar att förteckningarna inte finns i Uppfostringskommissionens arkiv. Med tanke på att Hernlund korrekt återgivit remissvaren ovan är sannolikheten stor att Hernlund också i återgivningen av dessa förteckningar varit sorgfällig.

verlden än många andra, som innehåft mera quickhet, men anlagt mindre flit (Vesterås consistorium ur Hernlund 1880:25–26).

Av två skäl tycks man alltså invänt mot en för tidig gallring, dels talade det mot erfarenheten att det tidigt skulle gå att utläsa vad någon borde bli, dels var man rädd att gå emot Guds ”lågsiktiga” plan för de naturliga gåvorna.

Rädslan för att gå emot Guds vilja uttrycks tydligast av rektor scholae för *Vexjö consistoriums* räkning:

Om nu någon *selectus ingeniorum* skulle med en sådan allvarsamhet anställas, att frihet för många sådana *mediocribu* skulle betagas att få vid boken fortfara, så synes man dervid icke annat kunna aftaga, än att man till äfventyrs på sådant sätt kunde betaga och afskära Gudi den ära, som af sådana med tiden befrämjas kunde, sedan den Allrahögste förlänt dem synnerliga goda naturgåfvor och äfven inplantat uti dem en synnerlig lust till att få efter sitt mått blifva i sitt gudliga uppsåt, Herrens ringa tjänare (Vexjö consistorium ur Hernlund 1880, not s. 28).

Guds ändamål fick inte hindras och det var inte upp till människan att bestämma när det visade sig till vad man var lämpad. Från konsistoriet påpekas också att ”icke föraktat många enfaldiga tjänare, utan igenom deras välmenat och under enfaldighet gudliga arbete dragit många till saligheten” (ur Hernlund 1889, not s. 28). Utsagan från konsistoriet bär tydligt den lutherska protestantismens prägel; Gud väljer – välj Gud. När Gud väljer tillgodoser han också ståndens behov, och här finns säkert ett motiv till rädslan inför ett utbrett urvalsförfarande, vilket Sjöstrand som nämnts ovan tog fasta på.

Som redskap för det gudomliga ordnandet förefaller flertalet konsistorier ha varit nöjda med stadgarna i 1724 års skolordning som gav dem möjlighet att avvisa de för studier direkt olämpliga. Ytterligare preciseringar ansåg man sig inte behöva. Man erkände dock att man kunde bli lite bättre på att efterleva skolordningen (jfr Hernlund 1880:32). Konsistoriet i Stockholm menade att viktigare än *selectus ingeniorum* var att säkerställa kvaliteten i den *privata* undervisningen och att de lärjungar som fått sin undervisning i hemmen först, innan de alls kom ifråga för ”ordentliga ämbeten”, vid akademierna hade skaffat sig nödvändig kunskap (Hernlund s. 35).¹³⁵ Ett visst erkännande för sina misstankar om att det inte bara var de mest lämpade som fick höga befattningar, tycks Ruder därmed ha fått.

¹³⁵ Richardsson (1999:38f) menar att runt 80 procent av de inskrivna adelsbarnen vid Uppsala universitet, vilket han använder som illustrativt exempel, erhöll privat undervisning av informatorer.

Selectus Ingeniorum i praktiken

Tessin hade ju särskilt brett om förteckningar över hur många som utifrån formuleringarna i 1724 års skolordning fått sluta från skolor, gymnasierna och läroverken. Sådana förteckningar inkom från stiftet i Uppsala, Växjö och Linköping. Från Linköping meddelades att mellan 10 och 20 lärjungar tog avsked från rektorsklassen (högsta klassen i trivialskolan) innan de fick chansen att flyttas upp till gymnasiet (Hernlund 1880:24). Om Uppsala stifts läroverk lämnades följande beskrivning:

Ifrån Hudiksvalls skola är utur III och IV 16 st. och utur II 19 [bortvista], som dels gått till räkneklassen, dels till handtverk etc. /.../ ifrån Gefle skola äro utur II, III och IV classe tillsammans 10 scholares bortvista /.../ ifrån Gefle gymnasium [hafva] år 1741, 1742, 1743 och 1744 8 gymnasister uppå præceptorum inrådande tagit avsked samt utom dess 4 st. för obeskedligt och förargligt lefverne afvista blifvit (ur Hernlund 1880:32, not 3).

Totalt finns i Hernlunds avtryck besked om att runt 100 lärjungar blivit avvisade eller tagit avsked inom dessa stift. Om det är få eller många är osäkert, men enligt Richardsson gick ungefär 4 200 elever i den offentliga skolan vid mitten av 1700-talet (1999:38). Om de andra åtta stiftet hade samma avhysningsantal som de tre Hernlund granskat skulle det innebära att runt åtta procent av studenterna fick sluta i förtid.

Sammanfattande analys och tolkning: losskopplingen mellan symbolisk och materiell reproduktion

Rent konkret förefaller inte Ruders idé ha lett fram till några avgörande beslut eller förändringar i skolordningar. Dels upplevdes 1724 års skolordning ge tillräckligt stöd i alla fall för ett negativt urval. Dels verkade stånden vara överens om att de blev tillgodosedda med bokligt folk som det var, varken för få eller för många. Det enklaste svaret på varför Ruder inte fick något gehör var helt enkelt att det inte upplevdes behövas något mer utarbetat urvalssystem vid mitten av 1700-talet. Även om detta sannolikt är huvudskälet till att ett på temperamentsläran grundat snilleval inte realiserades, är det intressant att se närmare på andra för- och motargument.

Ruder är tydligt mån om samhällsekonomin. Riket borde inte slösa medel på dem som inte kunde tillgodogöra sig undervisningen. Välstånd kommer av att ett land har fler närande än tärande lemningar. Detta förefaller inte vara ett argument någon ifrågasätter. Ruder antyder också tankar som kan läsas ut som ståndscirkulation. Dessa tankar tycks väcka visst motstånd, då stånden kunde uppfattas som en ordning av Gud, vilket inte minst *Vexiö consistorium* ovan gav uttryck för. De argument som i spaltdecimeter räknat (uppskattningsvis) mötte mest motstånd är

dock grunden för hela projektet, att anställa en *extern* och *föregripande* prövning av någons anlag för ett specifikt studium eller arbete.

I ett språk som bär erfarenhetens ton, ibland förvisso infekterat av temperamentsläran eller liknande ”psykologiska” föreställningar om förstånd, minne etc., lägger konsistorierna fram sin tveksamhet inför att låta någon annan än skolans folk avgöra lärjungarnas förståndsgåvor. Detta kan ses som ett slags makt-tänkande, där de som gynnades av att skolan såg ut på ett visst sätt (läs kyrkan) och reproducerade vissa yrkesfärdigheter, rimligtvis ogärna såg att skolan förändrades. Argumentationen vittnar inte desto mindre om pedagogiska iakttagelser kring barns utveckling och lärande.¹³⁶ Här fanns en konflikt mellan skogvaktaren och trädgårdsmästaren, där skogvaktaren framträder med ett större tålamod inför naturens (Guds) ordning. Trädgårdsmästaren har inte råd att vänta. Rustad med en ny typ av redskap vill han ansa och förädla. Han kan överblicka sin lott, komponera den efter behov, och han tror sig kunna skilja frön till blommor från frön till ogräs.¹³⁷

Ytterligare ett sätt att tolka remissinstansernas ljumma intresse för snillevalet är att förstå reaktionen som ett slags värnande om reproduktionen av den egna bedömningspraktiken. Att läroverken stred för sin egen bedömningspraktik kan ses som ett sätt att upprätthålla läroverkens autonomi över utbildningen.¹³⁸ Läroverkens bedömningspraktik tycks inte skilja sig särdeles mycket från Ruders tänkta tillvägagångssätt. Det finns dock två undantag, utöver kopplingen till temperamentsläran – frekvensen i bedömningarna, och bedömningarnas slut-

¹³⁶ Några decennier senare kunde denna skogvaktarmentalitet just kring studie- och yrkesval uttrycka sig som i 1773 års Instruktion och skolordning för Hosjö Bergslags Capells församling, där läraren uppmantras till att då och då ta med lärjungarna på en ”spatsergång” genom vilken de skulle få tillfälle att bekanta sig med ortens arbetsliv. Därmed tänktes håg, lust och eftertanke uppväckas till uttrönande om lärjungarnas böjelser (från SOU 1945:43, bilaga V, s. 5).

¹³⁷ Bauman beskriver övergången till en trädgårdsmästarstat som slutet på samhällsordningens självreproduktion: ”However well established, the garden design can never be relied upon to reproduce itself, and never can it be relied upon to reproduce itself by its own resources. The weeds – the uninvented, unplanned, self-controlled plants – are there to underline the fragility of the imposed order; they alert the gardener to the never-ending demand for supervision and surveillance” (1987/1989:51). Just omtolkningen av social ordning som en produkt av människan ser Bauman som den viktigaste milstolpen på vägen till modernitet (s. 53). Men denna omtolkning medför det aktiva arbetet för människan att själv underhålla sin ordning, att ta initiativ för framtiden och kontrollera nuet. Makten måste artikuleras, omfördelas och distribueras på ett nytt sätt, menar Bauman, och med moderniteten föds en ny struktur för social dominans och mobilitet – ”the rule of the knowledgeable and knowledge as the ruling force” (s. 67).

¹³⁸ Karin Johannisson för ett snarligt resonemang om värdet ur ett historiskt perspektiv för läkarkåren att få ställa diagnoser: ”För läkaren bekräftar diagnosen hans/hennes professionella kompetens och förmåga att spåra, tolka och klassificera” (2006:30). Även Bourdieu och Passeron (1970/1990) lyfter fram det institutionella värdet av att utbildningssystem får klassificera prestationer i deras tolkning av det franska examensväsendets historia. Deras analys behandlas utförligare i kapitel 19 nedan.

giltighet. Det var också bl.a. på dessa två punkter Ruder kom att revidera sina anspråk. Det förefaller som om Ruder tonade ned ”den teoretiska överbyggnaden” till förmån för argument som bottnade i empiriska iakttagelser och konkretiseringar. Detta hjälpte dock inte, utan Ruder kan nog sägas ha lagt fram sitt förslag vid fel tid, och därigenom åstadkommit vad han tycktes sky mest, en ytterligare arbetsbörd till de tärande lemmarna i samhällskroppen. Frihetstiden var som biskopen, melankolikern, diktaren och politikern Esaias Tegnér uttryckt det: en tid som allt försökt men ingenting fullkomnat.

Skrev då Ruder historia eller skrev historien honom, som Foucault skulle kunna ha sagt?¹³⁹ Vilken betydelse Ruder hade beror på med vilken historiesyn man läser. Tydligt är t.ex. att Edlund och Sjöstrand nystade upp temperamentsläran mycket p.g.a. Ruder. Han omnämns ofta i pedagogikhistoria för sitt ”snilleval”. Kanske är det just begreppet snilleval som är det intressanta. Det handlar om en försvenskning av latinets *delectus ingeniorum*. Delectus betyder ”urval”, ”val”, ”åtskillnad”. Snilleval är dock inte lika entydigt; det används som (ur)valet av snillen, men det kan även utläsas som snillens val. Därmed kan begreppet tänkas fungera som, eller representera, en länk mellan institutioners krav och individers fria val, mellan ståndsmässig determinism och frihet. Ruder kan, med en tankegång som följer Koselleck (2002:kap. 2), ha uttryckt en förändring i sin samtids sociala strukturer. I denna process var Ruder hänvisad dels till det språk han fötts i, dels till den språkliga kreativitet som ligger i iakttagandet av förändring, dvs. skillnader.

I och med detta skulle man kunna säga att Ruder drev fram en reflektion över nytta och urval. Individen blir en samhällelig resurs som kan användas till samhälleliga behov, snarare än ses som produkten av dessa. Detta var förstas inte Ruder ensam om att tänka, men han fann en formel för hur det skulle kunna gå till och kunde koppla specifika begåvningsmässiga förutsättningar till specifika samhälleliga behov. Hans snilleval representerade möjligheten att diskutera ett systematiskt urskiljande av människor till särskilda positioner i samhället. Jämfört med antikens och renässansens filosofiska reflektioner över människans olikhet, skrivs här ett nytt kapitel i människans historia, där människan försöker ta makten över människan – inte som blott en reaktion på naturens kraft och Guds vilja utan som en intervention byggd på medvetet producerat vetande. Genom att skapa nya kunskaper och länka dem till andra kunskaper skulle det vara möjligt att föregripa, ta förnuftiga genvägar kring det som förr eller senare ändå skulle ha hänt, eller borde hända. På så vis representerar snillevalet, rent

¹³⁹ Han har faktiskt ganska exakt sagt så: ”Det är inte människan själv som tänker utan hon är tänkt av det tankesystem hon råkat fångas i, hon talar inte utan hon talas av det språk hon fötts i, hon handlar inte utan handlas av de sociala, ekonomiska, politiska system som hon tillhör. Dessa växlande strukturer uppträder som hennes herre och öde” (intervju med Foucault citerad i Brante 1996:21).

begreppshistoriskt, födelsen av en ny typ strukturer syftandes mot framtiden. Ruder uttrycker dessa strukturer och han verkar för dem under sin livstid.

Ruder kan alltså i tanke och handling sägas markera en strävan efter losskoppling mellan symbolisk och materiell reproduktion. Om läroverken satte den symboliska reproduktionen i förgrunden – och förutsatt att kunskapens reproduktionsprocesser också leder fram till en materiell återväxt inom lärarkåren och kyrkan – representerar Ruder ett sätt att tänka där den materiella reproduktionen tillåts reglera den symboliska. Inte bara det, utan föreställningar om ökad materiell produktion börjar nu också reglera produktionen av vetande om människans kunskaper. En sådan tankefigur var förvisso inte omöjlig inom läroverken utan striden kan sägas ha stått kring vilka behov som skulle vara i förgrunden, kunskapsutvecklingens eller samhällsutvecklingens, och med vilka medel dessa behov skulle tillfredställas. Här ställdes en teoretiskt understödd extern praktik för ståndscirkulation mot en erfarenhetsgrundad intern bedömningspraktik för linjär reproduktion. Den senare förefaller ha vunnit under 1750-talet, men begreppet snillevalet etablerar sig för en period i språket om skolan (i arkivtexter). Därifrån tycks begreppet ha återkallats när utbildningshistoriker reflekterat över liknande ”reproduktionskonflikter” i deras samtid, exempelvis runt 1880 och 1940.

Del 3.
Kunskapsbedömning i det moderna

Etablerandet och tillgängliggörandet av expertbaserat vetande
i folkskolan under 1940-talet

Standardisering och differentiering – att se och organisera olikhet

I Gustaf Ruders värld fanns föreställningar om att det kunde vara möjligt att förstå ”den naturliga ordningen” och effektivisera ordnandet. Han förespråkade en särskild institution för detta: snillevalet och snillegranskaren. Någon sådan institution kom aldrig att realiseras i det tidigmoderna Sverige. I det moderna samhället utvecklas däremot flera typer av institutioner med uppgift att producera kunskaper om t.ex. människans själsliga olikheter, och att reflektera över undervisningens processer. Om Ruder såg på själslig olikhet i termer av fyra temperament kan gränssnittet normal–onormal sägas känneteckna den dominerande tankefiguren hos de kunskapsbedömande institutioner som växte fram under början av 1900-talet.¹ Detta är ett gränssnitt som förutsätter massutbildning och som uttrycks i diskussioner om standardisering och differentiering. I del 3 tecknar jag ett mönster som förbinder olika händelser och berättelser kring kunskapsbedömningar med varandra. Jag utgår från ett källmaterial bestående av tidskrifter, dokument för kursverksamhet samt statliga utredningar. Jag skriver fram ett mönster kring utvecklingen av specifika seendetekniker och språkbruk, vilka användes i och för kommunikationen om hur individer och kunskaper organiserades. De aspekter av det moderna som berörs handlar om framväxten av expertinstitutioner för kunskapsbedömning som synliggör människan; gör henne möjlig att kalkylera och organisera.

I bedömningshistorisk forskning kring det moderna har fokus ofta legat på utvecklingen av nya bedömningsinstrument och kalibreringen av läroplaner efter massutbildningens heterogena elevpopulation (jfr kapitel 1). Enligt Nikolas Rose har denna typ av historia inte så mycket syftat till att upplysa oss om det förflutna som att legitimera nuet (1988:181). Han uppmuntrar i stället till en historisk förståelse som tar sin utgångspunkt i hur nya instrument för kunskapsbildning om människan växte fram i syfte att kunna förse den moderna staten med objekt för politisk styrning (s. 182).² Jag kommer inte som Rose att fokusera på den bedömda, den omvetna, eller hur ”psy-vetenskaper” blir en del av den moderna politiken och maktutövningen riktad mot individen. Jag studerar snarare hur ett vetande som bidrar till att vi kan betrakta barn och deras kunskaper som i vid mening normala eller onormala kunde växa fram och få legitimitet inom skolan

¹ Ian Hacking skriver i sin bok *The Taming of Chance* att ordet normal signifierar moderniteten och ersätter uttrycket ”Human nature” som var det under upplysningen dominerande synsättet på människan. Som begreppet normal kom att användas inom psykologin framför allt via Francis Galton representerade det samtidigt ett faktum som ett värde i polaritet till begreppen abnorm och patologisk. Normal blev något man både studerade och strävade efter att åstadkomma (Hacking 1990:160–169). Det kan också nämnas att de första läroplanerna för folkskolan under 1800-talet och tidigt 1900-tal hette: *Normalplan för undervisningen i folkskolor och småskolor*.

² Se även Rose (1998:kap. 4) och särskilt Meadmore (1993), för liknande resonemang med fokus på kunskapsbedömning.

som institution. Jag studerar dock inte bara hur vetandet sprids och etablerades inom den moderna skolan utan jag kommer också att beskriva dess rational, dvs. med vilka tekniker och i vilken språkdräkt det producerades. Jag tar dessutom fasta på att modernitet innebär ett avståndstagande från traditioner och från metafysiska föreställningar, samt ett strävande mot att effektivisera förvaltningen av samhälleliga institutioner (jfr kapitel 1 och 2).

Tolkningsbas och problemställning

Problemställningen i del 3 knyter an till det historiefilosofiska kunskapsobjekt som återfinns i flera av Michel Foucaults empiriska undersökningar och som ytterst handlar om relationen makt–vetande–subjekt. Den bärande tanken i Foucaults maktbegrepp är att vissa typer av sociala handlingar producerar ett vetande om människan som kan systematiseras, och att detta vetande kan påverka hennes fortsatta handlande på flera olika sätt. I undersökningens del 2 behandlades hur kunskap i förmodern tid kunde förstås som beroende av en tingens och ordens ordning. Det man kunde säga med ord var också allt man kunde veta om tingen. Allt man kunde se. I *The order of things* för Foucault tesen att den moderna människan kom att vända sig mot tingens språkliga ordning och började lita mer till sina iakttagelser och erfarenheter. Den direkta kopplingen mellan seendet och språket försvann. Seendet och språket börjar utvecklas oberoende av varandra och iakttagelseförmåga får ett egenvärde bortom språket. Till exempel har både Foucault (1973/1994) och Karin Johannisson (2004) beskrivit hur den moderna 1800-talsläkaren kunde stirra i timmar på sina patienter, på jakt efter något – tillsynes förutsättningslöst. Men så fort seendet skulle verbaliseras, t.ex. uttryckas i en diagnos, måste det söka sig till språket. Förmodligen går det också att vända på denna logik och hävda att språket kan söka en bekräftelse genom blicken. Utifrån Berger och Luckmann skulle denna typ av förädling av seendet och språket kunna sägas vara typisk för expertinstitutionernas framväxt (jfr kap. 2 ovan). Dessa institutioner producerar en ny typ av kunskap som konstrueras utifrån andra regler än dem som gäller i den primära interaktionen mellan lärare och elever. Däremot kan expertinstitutionerna komma att använda sig av t.ex. betyg eller andra lärarbedömningar. I så måtto skulle man säga att expertkunskaper är konstruktioner delvis byggda på tidigare konstruktioner – men omformade utifrån expertinstitutionernas interna och externa premisser. Experternas konstruktioner kan då fylla en justerande eller legitimerande funktion av de skolnära konstruktionerna. De åstadkommer vissa brott men bidrar också till att upprätthålla kontinuitet och doxor.

Moderna reflekterande institutioner kan också arrangera om det sociala livet, som i fallet med 1800-talets läkare och patient, där patienten placeras i ett särskilt rum för systematisk observation. Denna typ av konstruktioner kallas kliniska, och har litet med den vardagliga kunskapen att göra – något *görs* mätbart (Latour

2000) – och kan sedan *introduceras* i de vardagliga kunskapsprocesserna. Inom 1940-talets psykologisk-pedagogiska vetenskap förekommer kliniska ansatser – man mäter, rangordnar och skapar gränsvärden för t.ex. det normala. Ett typiskt drag under moderniteten är praktiken att göra individen kalkylerbar. Psykologin växte sig stark under första halvan av 1900-talet och dess metoder för att synliggöra skillnader mellan individer och ordna dem både på papper och i den sociala verkligheten utvecklades och spreds till andra verksamhetsområden, inte minst till skolan (Rose 1998:88–90).

Bedömningsforskare som Cathrine Taylor (1994) och Lorrie Shepard (2000) menar att de alternativa bedömningstekniker som växte fram under 1990-talet, fick svårt att etablera sig och svårt att legitimeras på grund av att det fanns starka kulturella föreställningar om kunskapsbedömning som *mätning* syftande till rangordning och kontroll. Den psykometriska s.k. mätmodellens historia går i Sverige tillbaka till Gustaf Jaederholm och tidigt 1900-tal, men fick sitt breda genomslag först under 1940-talet i samband med de utbildningspolitiska jämlikhets- och differentieringsdiskussionerna som föregick tillskapandet av enhetsskolan (Ahlström, Emanuelsson & Wallin 1986). Oavsett om Taylor och Shepard har rätt i att mätmodellen påverkar oss bakifrån kan en historisk analys av hur kunskapsbedömningar etableras i och genom forandet av enhetsskolan bidra till en förståelse för hur *acceptans* för ett visst sätt att se på världen kan formas. En sådan förståelse kan användas i diskussioner om villkor för alternativa bedömningstekniker i nutid.

Att vetenskapsmän och skolbyråkrater tog sig, eller gavs, stort utrymme att definiera barnet och att organisera det under 1940-talet är en etablerad föreställning inom svensk utbildningshistorisk forskning (jfr Härnqvist 1997, Dahllöf 2003). Läroplansteoretiskt och läroplanshistoriskt uppfattas ofta 1940-talet som en period då de statliga utredningarna och den psykologisk-pedagogiska vetenskapen mer eller mindre koloniserade skolan (t.ex. Lundgren 1979/1989, Englund 1986, Linné 1996, Wahlström 2002, Boman 2002). Rationell planering, objektiva mätningar och individen i centrum är också nyckelord i vad Lundgren (1979/1989) benämnt som den rationella läroplanskoden. Tron på rationalisering, objektivitet och på individen ses som strukturerande principer bakom forandet av enhetsskolan. Englund (1986) har till dessa principer också lyft fram demokrati- och medborgartanken. Hos Englund finns också uppfattningen att läroplaner, i dess vida betydelse, etableras i en kamp mellan olika intressen, genom konflikter, förhandlingar och kompromisser. Gemensamt för t.ex. Lundgren och Englund är att de framför allt arbetat med auktoritativa texter och gjort sina analyser på utbildningspolitiska och vetenskapliga diskurser. Den bild som då tecknas säger något om de föreställningar som blev de som kom att dominera – i alla fall på så sätt att de skrev in sig i historien. Agneta Linné (1996, 1998) har till bilden av hur läroplaner etableras pekat på betydelsen av vad man gjorde inom folkskollärarseminariet, sedermera lärarutbildningen och lärarfackliga

organisationer. Utbildning av lärare blev en del av den statliga styrningen, och den moderna lärarutbildningen kom att nyttja den psykologisk-pedagogiska vetenskapens kunskaper. Vetenskapens riktning mot lärarkåren är ett exempel på vad Fridjónsdóttir (1983, även kap. 2 ovan) beskrivit som det dialektiska förhållandet mellan vetenskapens samhälliggörande och samhällets vetenskapliggörande. I den mån detta var en process under vilken även vetenskapen var tvungen att förvärva legitimitet går det att anta att tidiga beteende- och samhällsvetare var tvungna dels att verka inom problemområden som ansågs angelägna inom staten, dels knyta an till kulturella föreställningar om människan. Hur vetenskapen kom att tala om barns olikhet, och vilka konstruktioner det är som tillgängliggörs – och inte minst vilka doxor som uppstår eller förstärks – måste då förstås både utifrån interna och externa villkor.

I likhet med Agneta Linnés avhandling (1996) är det just hur vissa läroplansprinciper förmedlas till lärarkåren, som utgör delstudiens koppling till undersökningens övergripande läroplansteoretiska riktning. Mer precist handlar det om *hur* ett specifikt vetenskapligt sätt att se och tala om barn och barns prestationer *tillgängliggjordes* för 1940-talets folkskollärarkår och därmed hur ett sätt att se på världen (av flera tänkbara) förvärvade acceptans; intog en hegemonisk position inom läroplanens historiska reproduktion. I begreppet tillgängliggörande ligger inte bara den språkliga praktiken att se och tala om barn på vissa sätt, utan min ambition är också att koppla bedömningsdiskurser till den sociala praktiken att bedöma och organisera barn. Detta är en vidare ambition än att bara konstatera att vissa språkliga konstruktioner ägt rum.

Min utgångspunkt är att seendet, språket och ordnandet konstrueras mellan flera olika samhällsinrättningar och aktörer. Frågan om vad som är normalt eller inte och hur man ska hantera normalitet och avvikelser opererar tvärs över institutionella, organisatoriska och professionella gränser. Ett annat sätt att uttrycka detta är att barnet som objekt samproduceras just på gränserna i detta ”nätverk”, och blir ett objekt för och genom nätverkets kommunikation (jfr Börjesson & Palmblad 2003:14). Ett antagande inför valet av källmaterial var att kommunikation, eller samproduktionen av vetandet, sker i olika medier, och att det därför är möjligt att genom ett fördjupat studium av ett medium utveckla kunskaper om dels med vilket språk och med vilka seendetekniker elever på olika sätt konstruerades som objekt vid en given period, dels hur detta vetande kommuniceras mellan olika aktörer i och genom detta medium.³ Ambitionen här är alltså inte bara att beskriva vetandet under 1940-talet utan också att diskutera hur det medierades och hur olika medier fyllde en viktig funktion för kommunikationen mellan olika aktörer.⁴

³ Medium blir för tidsperioden en anakronism, men jag har ändå valt att använda medium här för att markera den medierande funktionen.

⁴ Därigenom tar analysen hänsyn till ett centralt perspektiv i Jürgen Habermas beskrivning av det moderna samhällets framväxt, i enkel mening hur allt komplexare strategier för att sam-

Källor, analys och disposition

Olika medier har förstås olika karaktär. Med ledning av tidigare undersökningar och bibliografier kring betyg och kunskapsbedömningar föreföll *Svensk lärartidning* och dess efterföljare *Folkskolan – svensk lärartidning* innehålla många artiklar av flera olika författare såsom statstjänstemän, vetenskapsmän, lärare etc, kring kunskapsbedömning (se framför allt Rydberg 1961). Dessa publikationer verkade alltså väl kunna presentera flera olika röster och därigenom kunna ge en bild av olika positioner och relationer i frågan. Efter en genomläsning av de artiklar som Sven Rydberg (1961) listat i sin bibliografi över betygsfrågan blev det tydligt att betygen hade en klar koppling till den större s.k. differentieringsfrågan (se vidare nedan). Därför beslutade jag att med en större söklykta gå igenom alla nummer för dessa tidningar också utifrån termer som mer allmänt orienterad utbildningshistorisk forskning använt för att diskutera 1940-talet och i synnerhet differentieringsfrågan. En konsekvens av detta är att studieobjektet kunskapsbedömningar innesluter individbedömningar och differentiell psykologi.

Svensk lärartidning har funnits sedan 1882 och utkom med runt 46 nummer per år fram till 1947,⁵ då den bytte namn till *Folkskolan – svensk lärartidning* och blev en månadsjournal (runt 8 nummer per år). *Svensk lärartidning* var den största medlemstidningen för folkskollärare och den uttryckte höga ambitioner: att lyfta skola och kår i nivå med den allmänna samhällsutvecklingen (jfr SFH, vol. 6:404–411). *Svensk lärartidning* räknade 1940 med en upplaga på 20 000 tidningar (se vidare appendix D). När tidningen blir *Folkskolan – svensk lärartidning* skriver den nya redaktionen dessutom att de ville presentera forskning i populär form och ha fylliga utblickar mot skolan i andra länder. Att tidningen ändras till form och ambition är säkert ingen tillfällighet, utan det sker med ackompanjemang av att 1940 års skolutredning avslutas och 1946 års skolkommission tar vid – tidningen anpassas till den nya kursriktningen i skolreformen. I första numret av *Folkskolan – svensk lärartidning* anges att man räknar med en upplaga på 25 000 exemplar (se vidare appendix D).⁶ Tidningen byter namn igen 1956 till kort och gott *Folkskolan*. Den upphör 1963. I resultatkapitlen används namnet *Folkskolan* av praktiska skäl men det är *Folkskolan – svensk lärartidning* som åsyftas. Mina analyser bygger på en innehållsanalys av samtliga nummer 1940–1949 samt på närläsning av 124 artiklar och

ordna det sociala livet kräver att vissa samförståndshandlingar kodifieras i styrmedier (se vidare kap. 12 nedan).

⁵ Fram till 1933 hette den *Svensk lärartidning*.

⁶ *Svensk lärartidning* och *Folkskolan* gavs ut av Sveriges allmänna folkskolläraryörening (SAF) vilka 1940 hade cirka 14 500 medlemmar. Hur många folkskollärare det fanns under 1940-talet har jag inte fått fram. Däremot finns uppgifter om att antalet klassavdelningar växte från 25 000 till 28 000 under den studerade perioden (SFH, vol. VI:87). Om man tänker sig en lärare per klass, är det rimligt att utgå ifrån att en majoritet av folkskolelärarna nåddes av tidningarna.

notiser; 71 från *Svensk lärartidning* och 53 från *Folkskolan*. I appendix D beskrivs tidningarnas karakteristik ytterligare samt hur jag har valt ut de artiklar som studerats närmare.

Att fördjupa sig i framför allt ett källmaterial har sina för- och nackdelar. Den största fördelen med att arbeta relativt uteslutande med ett tidningsmedium är, som jag ser det, att mediet kan bli mer genomlyst som just *medium*; bärare av ett budskap. Det blir tydligt att olika delar av tidningen fyller olika syften och kommunicerar olika slags information. Där det är befogat för jag en diskussion om ”medierna i mediet”. Övergripande går det att betrakta de olika uttrycksformerna i källmaterialet som att de kommunicerar konstruktioner av ett vetande som ägt rum, t.ex. inom vetenskapen, samt som konstruktioner av vetandet som uppstår i mediet. Mediet kommunicerar vetande och beskrivningar av händelser men mediet är också en händelse i sig och en del av vetandet. Tidningar kan sägas utgöra en helt egen diskursiv praktik, men de kan samtidigt vara ett medium för andra institutioners diskursiva praktik. Tidningarna har en egen agenda.

Till nackdelarna hör, särskilt när källmaterialet är en tidskrift, att de historiska händelserna och berättelserna är vinklade. En tidning innehåller ett urval händelser och berättelser utifrån en urvalsprocess som är svår att se i källorna i sig. I relation till syftet behöver inte detta innebära ett bekymmer, utan just tidningens egen politik och dess val är en relevant variabel att ta i beaktande för att förstå var gränserna gick, eller hur de upprätthölls, vad som mer generellt var möjligt respektive inte möjligt att (tillåtas) uttrycka. Detta förutsätter emellertid att tidningen kan kontextualiseras t.ex. i relation till sekundärlitteratur. Som en fond till tidningsanalyserna behandlas också de offentliga utredningar som vid tiden arbetade med betygs- och differentieringsfrågor. En annan nackdel med att arbeta närmast uteslutande med ett källmaterial är att ett studium av flera olika slags källor öppnar för rikare jämförelsemöjligheter. Även om folkskolans tidningar utgör grunden för analyserna har därför också, om än översiktligt, *Tidning för Sveriges läroverk* studerats över de tio aktuella åren. Resultaten från den studien presenteras i ett särskilt appendix, där även några av de mest karakteristiska skillnaderna mellan tidningsmedierna kommenteras (se appendix E).

Utgångspunkten är alltså att tidningarna kan läsas som ett av flera medier genom vilket en läroplan etableras och kommuniceras, och att tidningarna i fallet kunskapsbedömningar kan informera oss om en större process att modernisera lärarnas blick och vokabulär kring barns olikheter, samt inte minst hur tidningarna själva var en del av denna process. Empiriskt sett har inte *Svensk lärartidning* och *Folkskolan* utsatts för någon systematisk analys i relation till kunskapsbedömningar. Andersson (1991) hämtar vissa exempel ur tidskrifterna men har inte tagit något samlat grepp kring dem. Det finns även referenser till dem i Husén (1988).

Vid läsningen av de olika artiklarna har olika slags källor i tidningarna betraktats på skilda sätt. Skribenter har olika kraft och strategier att ”driva sin sak”. De vetenskapliga bidragen i tidningarna är mer argumentativa och resonerande, ledarskribenternas texter är mer retoriska, medan de statliga är mer förklarande och reglerande. Det handlar här om vad Norman Fairclough har beskrivit som *kraften i texten som handling* (1992:82), dvs. att textproducenter med olika stilar försöker påverka eller forma sin samtid. En text bör, menar Fairclough, läsas både med hänsyn till hur den producerats och till hur den konsumeras, eller förväntas konsumeras.⁷ Vad gäller historiska källmaterial kan det vara svårt att veta hur texten lästes och tolkades av sin samtid eller hur den som skrev texten tolkade sin samtid.⁸ En skribents tolkning av världen kan dock lättare identifieras än läsarens tolkning av texten – såtillvida inte läsaren själv skriver ner sin tolkning. Detta kan vara fallet i debatter och recensioner. Jag kommer att lyfta fram det *språk* och de *seendetekniker* som *tillgängliggjorts* i tidningarna för lärarna. Exakt hur det sedan påverkade dem i deras lärargärning går det sällan att uttala sig om.

Det övergripande temat i resultatkapitlen är tillgängliggörandet av seendetekniker och särskilda sätt att tala om ordnande av barn, samt det faktiska ordnandet av barnen. Etablerandet av seendetekniker/språk för produktion av vetande och användandet av vetandet beskriver jag i flera steg. Efter ett inledande kapitel om de reformer som var på gång (kapitel 7), följer fem tematiserade kapitel samt ett avslutande kapitel med sammanfattande analys och tolkning. Se vidare appendix D för hur dessa teman vuxit fram utifrån innehållsanalyser av tidningarna. I de tematiserade kapitlen upprätthålls en viss händelsekronologi. Inledningsvis illustreras en utveckling mot försök att standardisera lärarnas blick, framför allt utifrån Frits Wigforss betygsutredningar och förslagen att standardisera betygen (kapitel 8). I kapitel 9 beskrivs hur lärarnas blick kunde skärpas ytterligare och riktas mot små detaljer, via SAF:s skolmognadsundersökningar och introduktionen av Statens psykologisk-pedagogiska institut. Därefter beskrivs i kapitel 10 de medier tidningarna använde för att kommunicera dessa mer eller mindre tydligt utsagda seendeimperativ. Jag har särskilt studerat recensioner och vad jag kallar introduktioner. Mot slutet av 1940-talet vässas blicken och språkbruket ytterligare och en utveckling mot ett mer kliniskt förhållningssätt till barns olikheter introduceras framför allt via artiklar om skolpsykologen och genom intelligens- och begåvningsundersökningar företagna av både ”amatörer” och vetenskapsmän (kapitel 11). Det sista resultatkapitlet handlar om hur de seendetekniker och språkbruk om barns olikheter som utvecklats inom den nya skolorganisationen dels förenar olika aktörer med varandra rent kommunikativt sett,

⁷ Se även Jordheim (2003, särskilt s. 216ff) kring texten som handling.

⁸ Se *Historisk tidskrift* 2005, nr 2 för en aktuell och flerstämmig debatt om hur historisk källkritik står sig idag, när sanningsanspråk, vilka källkritiken till stor del växte fram för att understödja, allt mer utmanats av historia som en ”meningsskapande” vetenskap.

dels hur denna kommunikation anses behöva organiseras via den statliga byråkratin (kapitel 12). Vid ett tillfälle i kapitel 9 överger jag folkskoletidningarna som källa, för en deskriptiv utflykt om hur kursverksamheten såg ut vid Statens psykologisk-pedagogiska institut.

Kapitel 7. Vad var på gång – tre stora utredningar ger avtryck

Standardiseringen av vitsord

För att sätta in de artiklar jag arbetar med i kapitel 8–12 i ett vidare utbildningshistoriskt sammanhang är det nödvändigt att ge en kortare bakgrund till vad som var på gång kring kunskapsbedömningar under 1940-talet. Det är framför allt tre stora utredningar som återkommer när linjerna för kunskapsbedömningar dras upp: Frits Wigforss betygsutredning (som egentligen bestod av två utredningar), 1940 års skolutredning och 1946 års skolkommision (jfr Andersson 1991). Det går att hävda att dessa utredningar anger ett antal tankefigurer för en ny skola, med ”en skola för alla” som överordnad tankefigur. Utredningarna hade visioner och de formulerade tänkta organisatoriska förändringar, samt olika strategier eller handlingsplaner för att möjliggöra såväl den nya organisationen som nya sätt att tänka om barn och utbildning. Den viktigaste uppgiften för den nya skolan skulle bli att undanröja ekonomiska och geografiska hinder för högre utbildning. Jämlikhetsidéerna ska inte behandlas här, utan fokus riktas mot hur dessa utredningar hanterade relationen mellan differentiering och kunskapsbedömningar. Det går dock inte att bortse från att denna relation behandlades inom ramen för ett övergripande jämlikhetstänkande.

I svensk utbildningshistorisk sekundärlitteratur går det knappt att skilja 1940-talet från den s.k. differentieringsfrågan. Differentieringsfrågan skulle kunna beskrivas som ett ideologiskt präglat organisationsproblem. När folkskolan kom till under 1800-talet fick Sverige två parallella skolformer för yngre barn. I städerna hade sedan länge läroverken fångat upp de studielystna, folkskolan blev till stora delar landsbygdens skola. Det fanns emellertid inga helt vattentäta skott mellan dessa skolformer utan de barn från folkskolan som ville söka sig vidare till läroverken kunde genomgå särskild inträdesprövning. Under 1930- och 1940-talen väcks en diskussion om inte denna prövning kunde ersättas med folkskolans betyg och att man därigenom kunde få till stånd ett både för barnen och för skoladministrationen smidigare övergångsförfarande. Betyg blir här ett verktyg i en *interorganisatorisk* differentiering.

I 1940-talets utredningar uppstår också frågor om inre eller *intraorganisatorisk* differentiering. Utifrån pedagogiska, psykologiska och medicinska framsteg argumenteras för nyvunna möjligheter att bättre se det enskilda barnets behov och utvecklingstempo och att anpassa skolans inre arbete därefter. Här kom betyg att spela en mindre roll. Som ett komplement till betyg och till andra lärarbedömningar lyfts psykologiska tester av olika slag fram.

Fokus i detta kapitel ligger på de utredningar som lade fram båda dessa typer av differentiering, och de bedömningsverktyg eller differentieringstekniker som därvid tänktes komma till användning. I syfte att ge en kontextuell bakgrund till 1940-talets standardiserings- och differentieringsdiskurser beskrivs kort betygens

utveckling efter tidigmodern tid fram till 1940-talet, då betygen standardiseras samt föreslås fungera vid urval och för kontroll. Därefter kommenterar jag 1940 års skolutredning och 1946 års skolkommision. I dessa båda skolutredningar ansågs betyg behöva kompletteras med andra bedömningsinstrument, som t.ex. intelligensmätningar.

I de läroverksstadgar som behandlades i kapitel 5, framgick att avlämnande rektor skulle utfärda betyg och mottagande skola skulle granska betygen. Exakt hur betygen skulle utformas stadgas inte förrän i 1820 års skolordning för läroverken. Rudolf Hall har i flera olika sammanhang presenterat avtryck på betygs-kataloger och betyg som visar att variationen mellan olika läroverks vitsord var stor under 1600- och 1700-talen (Hall 1912, 1940).⁹ Läroverkens vitsord skrevs på latin eller svenska och handlade i stor utsträckning om att bestämma lärjungarnas allmänna begåvning, psykiska och fysiska utrustning, hans förstånds-, känslö- och viljeliv. Även om 1820 års skolordning uttryckte en strävan efter standardisering förekom lokala variationer inom läroverken till in på 1900-talet. Därtill hör att folkskolan och universiteten hade andra slags vitsord. Omdömen av slaget ”flitig, men trögminster”, ”fullkomligt klangfull innanläsning” eller ”med utmärkt beröm godkänd” är utrymmeskrävande och bl.a. genom kraven på upprättandet av betygs-kataloger har dessa längre omskrivningar ersatts med bokstäver och/eller siffror (jfr SOU 1942:11, bilaga M). Universitet och läroverk har främst använt bokstäver, folkskolan både bokstäver och siffror. Hall har också visat att det i folkundervisningen och husförhören under 1700- och 1800-talen nedtecknas betygsliknande uppgifter för hur långt barn, drängar med flera hade kommit i sina kristendomsstycken och då användes t.ex. symboler som ”..” eller lite längre ”...”, alternativt ”X /” och längre ”X X” (Hall 1940:125).

Under 1800-talet försvinner psykologiskt orienterade omdömen från läroverken och ersätts, som t.ex. i 1820 års skolstadga, med vitsord i flit, uppförande och ordning. Från och med 1820 års skolstadga blir det också vanligare att betygen markerar framgång i respektive skolämne. Hur många grader betyget då fördelar sig över har varierat genom historien. Betygssystem med få betygsgrader har ofta följts av ett med många som åter följts av ett med färre. Halva betyg, fjärdedelsbetyg och plus- och minus-angivelser har också förekommit och försvunnit och återkommit vid olika tidpunkter (jfr SOU 1942:11, bilaga M).

Mot bakgrund av den lokala variationen och variationen mellan olika skolformers betygssystem har betygen bara delvis kunnat fylla en funktion vid lärjungarnas övergång till andra skolformer. Inträdet har också hanterats via förhör och antagningsprov hållna av rektor. Från och med 1905 års läroverksstadga medges även att lärare kan hålla dessa förhör (1905 års läroverksstadga s. 15, §

⁹ Se även Carita Hassler-Göranssons utförliga sammanställning över betygsformer 1600–1900 i SOU 1942:11, bilaga M.

30).¹⁰ I och med den kommunala mellanskolans tillkomst 1909 och därigenom möjligheten att ta realexamen för de elever som gått folkskola typ A, kommer folkskola och läroverk närmare varandra. Detta intensifierar diskussionerna om hur övergången mellan folkskola och läroverk smidigast ska lösas, bl.a. kring frågor om det är mängden kunskap som ska värderas eller om det är förutsättningar för studier som ska stå i fokus, samt i hur många ämnen lärjungen behöver provas. Intelligensmätningar dyker på förslag upp som ett alternativt urvals-instrument hos 1922 års skolkommission¹¹ men avfärdas. Även 1926 års sakkunniga, utsedda att granska kommissionens förslag, håller denna linje och bedömer att traditionella antagningsprov i modersmålet och räkning ska kunna reglera intagningen till läroverken för de elever som fått godkända betyg i centrala ämnen från folkskolan (jfr SOU 1938:29, s. 11–16).¹² Hur dessa förhör och intagningsprov skulle utformas kom att regleras i 1933 års läroverksstadga § 29,¹³ och det är mot bakgrund av den regleringen som Frits Wigforss 1938 får i uppdrag att studera hur väl intagningen av elever i läroverkets första klass fungerar och om förfarandet med inträdesprovningar återverkar negativt på folkskolan (SOU 1938:29, s. 21).

Wigforss betygsutredningar

År 1938 tillsätts alltså en oberoende utredning under ledning av Frits Wigforss.¹⁴ Wigforss utredning publiceras som SOU 1938:29.¹⁵ Målet för översynen var att nå fram till ett i möjligaste mån rättvist och lämpligt urval. Ett missnöje med stadgarna från 1933 hade yttrat sig bland annat i motioner och som svar på av Skolöverstyrelsen utsända cirkulär. Läroverkslärarna var förvisso ganska belåtna med det urvalssystem som fanns, vilket till viss del tog hänsyn till betygen men som till större del byggde på förhör och samtal (SOU 1938:29, s. 22–25). Folk-

¹⁰ Kungl. Maj:ts nådiga stadga för rikets allmänna läroverk; given Kristiania slott den 18 februari 1905.

¹¹ 1922 år skolkommission syftade bl.a. till att försöka komma fram till enklare sätt att organisera skolväsendet och övergångarna mellan olika skolformer.

¹² Enligt 1933 års läroverksstadga § 29 krävs vitsord om minst godkända insikter i ämnena kristendomskunskap, modersmål, räkning och geometri, naturkunnighet samt historia från folkskolans fjärde klass, A- eller B-form. Andra inträdessökande utan vitsord från folkskolan prövades också i dessa ämnen, med undantag om man bekände sig till annan än den kristna tron, då man slapp provning i kristendomskunskap.

¹³ Olika ämnens provuppgifter skulle utarbetas utifrån särskilda anvisningar från Skolöverstyrelsen avseende omfattning och svårighetsgrad (1933 års läroverksstadga, s. 41).

¹⁴ Hur oberoende utredningen egentligen var kan diskuteras, dels utifrån att Frits Wigforss var lektor vid folkskoleseminariet i Kalmar, dels hade en bror, Ernst Wigforss, som var finansminister 1925–26 samt 1932–49 i socialdemokratiska regeringar. Det bör dock framhållas att Wigforss hade kompetens i frågan, då han i början av 1930-talet hade konstruerat de s.k. Rostadproven, vars syfte var bl.a. att uppmuntra en högre standardisering i lärares bedömningar i räkning (jfr Husén m.fl. 1956:31).

¹⁵ Se även Andersson 1991, del V för en utförlig genomgång av Wigforss utredning och förslag.

skollärarna var däremot mindre nöjda och det framgår att prov för eleverna att öva sig på inför dessa förhör fanns att köpa i bokhandeln, vilket reste frågor om hur rättvisa dessa bedömningar egentligen var. Därtill ansågs inträdesförhören skapa jäkt och oro hos lärjungen, vilket man menade återverkade menligt på folkskolans arbete (SOU 1938:29, s. 43–60). Wigforss genomförde också en prövning i sin utredning, där han fann endast svaga samband mellan betygen satta vid inträdesprovet och elevernas slutliga betyg i läroverket. Han skrev att

[f]rågan om inträdesprövningen ger tillfredställande möjlighet att bedöma de sökandes förutsättningar för studier och därigenom åstadkomma ett lämpligt urval bland de sökande synes man ej kunna besvara annat än nekande (SOU 1938:29, s. 43).

Urval med ledning av folkskolebetygen ger ungefär samma bild, fast det leder till något färre ”felaktigt utgallrade” lärjungar. Med båda metoderna var det något över 50 procent av lärjungarna, med stora variationer mellan de olika distrikten i undersökningen, som inte presterade så som de förutspåts (s. 99). Wigforss ansåg att med de negativa biverkningar inträdesprövningarna hade på folkskolan och på barnen vore det mer lämpligt att låta intagningsproven upphöra. Ett intagningsförfarande utan sådana prov blir ”en betydligt mindre omständlig och irritationsfri procedur”, skrev han (s. 138). Om detta ska lyckas måste dock betygssättningen i folkskolan stramas upp; standardiseras. Wigforss föreslog därför att standardiserade prov skulle utformas för folkskolan så att lärarna där hade något att förhålla sig till i sina bedömningar. Standardiseringen skulle utgå från Gauss-kurvan där normalvärdet på en elevprestation sätts relativt hela årskullspopulationens prestationer. Till dess detta arbete var klart borde dock den gamla ordningen få gälla under vissa övergångsbestämmelser.

Wigforss utredning ledde till att regeringen förordade försök med standardiserade prov och i avvaktan på en ny utredning som kunde värdera dessa försök (vilken även den kom att ledas av Wigforss), formulerades provisoriska anvisningar om betygssättningen i folkskolan. Wigforss skrev i avvaktan på resultaten från sin egen kommande utredning ett förslag till anvisningar för betygssättningen i folkskolan.¹⁶ 1942 lämnar Wigforss ett slutbetänkande i vilket standardprovmetoden föreslås som likriktare (SOU 1942:11). Till detta huvudförslag föreslogs också att officiella betygsanvisningar skulle ställas i lärarnas tjänst, att flyttning och övergång till läroverk skulle ske utifrån folkskolebetygen, att utbildning och fortbildning skulle erbjudas om ”betygsproblemet”¹⁷ samt att betygssättningen borde kontrolleras och att betygsstatistik upprättades. Slutligen föreslog Wigforss att examenskataloger och betygsblanketter borde bli utför-

¹⁶ Förslaget återfinns i SOU 1942:11 bilaga A.

¹⁷ Wigforss tänkte sig att en sådan utbildning borde följa fem moment: 1) Historisk och principiell belysning av betygsfrågan, 2) Betygsgradernas betydelse, 3) Kunskapsprövningar, 4) Allmänna regler för betygssättningen och 5) Standardprovmetoden (SOU 1942:11, s. 238f).

ligare så att både lärare och inspektörer lättare kunde följa elevernas utveckling (SOU 1942:11, kap 5). Övergripande var de betygssakkunnigas mening att ett sifferbetyg bäst kunde understödja dessa principiella förslag (jfr s. 61).

1940 års skolutredning

1940 års skolutredning som löpte parallellt med Wigforss utredning meddelade i sitt slutbetänkande om skolans betygssättning egentligen ingen avvikande mening mot Wigforss båda utredningar vad gällde standardisering av betyg med prov. Skolutredningen menade att de objektiva proven var en nödvändig kontroll och man önskade att systemet med standardiserade prov byggdes ut. Utredningen betonade emellertid några aspekter av skolans kunskapsbedömningar, som endast berörts perifert hos Wigforss. Betygen ansågs inte vara det instrument som bäst lämpade sig för att teckna en allsidig bild av eleven, vilken var nödvändig att ha vid yrkesrådgivning. Utredarna föreslog därför att klassläraren också borde skriva ett kompletterande intyg i vilket han/hon utnyttjade sin personliga känedom om elevens individuella egenart. För att komplettera de standardiserade proven föreslog utredningen vidare att Skolöverstyrelsen fick till uppgift att sammanställa betygsfördelning och medelbetyg över landets skolor så att varje skola kunde bedöma sin egen genomsnittliga betygsfördelning med ledning av dessa medeltal (SOU 1945:45, vol V, s. 87). Utredningen bemötte också kritik som i och med Wigforss förslag i högre grad kommit att aktualiseras rörande folkskolans betygssättning; förenklat uttryckt, att jäkt och oro nu flyttats från inträdesprövningarna över till betygen. Denna typ av kritik besvarades med att skolarbetet alltid måste innefatta tävlan och konkurrens, men, tillade de, ”ett överdrivet bruk av betygen såsom eggelse i skolarbetet ge[r] visst skäl för kritik” (s. 88).

Sammantaget kan 1940 års skolutredning sägas både ha vidgat frågan om betyg och kunskapsbedömningar i förhållande till Wigforss snävare fokus på övergång mellan folkskola och realskola, samt ytterligare börjat problematisera vad det skulle innebära att lägga mer såväl kontrollerande som karriäravgörande tyngd vid betygen. Skolutredningen präglades också av föreställningen om realskolans försvinnande, eller rättare sagt konstituerandet av en elementarskola där realskolan ingick som en parallell linje till de övre klasserna i en nioårig folkskola. Detta sammanförande av de två skolformerna för barn accentuerades ytterligare i och med 1946 års skolkommission. Därmed blir kunskapsbedömningar mer angelägna för att lösa intraorganisatoriska problem.

1946 års skolkommission

Enligt huvudsekreteraren Stellan Arvidsons sammanfattning av 1946 års skolkommissions arbete hade förutsättningarna för 1940 års skolutredning förändrats under dess verksamhetsperiod. Skolkommissionen var en parlamentarisk ut-

redning, vilken var tänkt att begrunda Skolutredningens förslag, men som kom att tillsättas redan innan denna utredning verkat klart: ”[d]et hade plötsligt blivit bråttom med skolreformen” (Arvidson 1948:7). Bland annat med anledning av den sedan slutet på 1930-talet stigande nativiteten, men också med argument i erfarenheterna från andra världskriget blev behovet av en för alla medborgare bättre utbildning och tillgång till ett rikare kulturliv pockande (s, 10). Kommissionen behandlade Skolutredningens material, men kom också att genomföra egna studier. Inte minst angeläget fann man det att ”föranstalta en omfattande undersökning av begåvningsstrukturen och mognadsprocessen hos svensk skolungdom” (s. 9). Vetenskaplig ledare för detta arbete blev psykologi- och pedagogikprofessorn John Elmgren.

Även om Frits Wigforss ingick i kommissionens expertråd, kom betygsfrågan inte att ges något större utrymme i kommissionens arbete. Om 1940 års skolutrednings betänkande kring betygssättning samt Wigforss båda utredningar fokuserade på lärares bedömningar och inte, annat än i förbigående, frågor om intelligenstest, var fallet det omvända för Skolkommissionen. Psykologi- och pedagogikprofessorn John Elmgren, som sannolikt låg bakom många av de tankar kring psykologi, testning och begåvning som Arvidson lade fram, hade redan inom ramen för Skolutredningen tillsammans med landets övriga tre professorer i psykologi och pedagogik avgivit vittnesmål om när och hur man skulle avgöra om ungdomen var fallen för teoretiska eller praktiska studier (se SOU 1943:19, bilaga II).

Frågan om övergången mellan folkskola och realskola som Wigforss diskuterat blev hos Skolkommissionen ”differentieringsproblemet”. Inget annat än en enhetsskola kunde nu diskuteras. Samtidigt gick det inte att anta att alla barn kan tillägna sig samma slags kunskaper lika bra. En viss differentiering måste komma till stånd fast nu inom den enhetliga skolan, men den skulle inte längre bero på om barnet är geografiskt eller ekonomiskt begränsat. Ett sådant urval är inte rationellt, skriver Arvidson, och ”[d]å folkskola och realskola sammanslås till en skola, gäller det inte längre att bedöma barn från främmande skolor utan att för teoretisk undervisning uttaga barn ur den egna skolan” (Arvidson 1948:24). Detta ansågs vara betydligt enklare. Den avlämnande läraren känner sina barn, och känner de studier barnet kommer att möta. Dessutom ”har vi i testningen fått ett hjälpmedel att bedöma elevernas studieförutsättningar”, skriver Arvidson (s. 25), och menar att testningen *tillsammans* med läraromdömet kunde vara ett fullgott urvalsinstrument för att avgöra om eleven passar för teoretiska studier eller ej.¹⁸ Inkluderandet av alla barn i skolan, inkluderade således även ett mer vetenskapligt objektivet urvalsinstrument för att differentiera *inom* skolan. Testningen tänktes fylla ytterligare en funktion. Med testningen trodde man sig kunna

¹⁸ Arvidson betonade genomgående att det handlade om två kompletterande instrument, och att läraromdömet inte fick sättas ur spel (t.ex. s. 96). Se även SOU 1948:27, s. 451ff.

avgöra barnets skolmognad, dels i relation till inträdet i skolan där man tänkte sig att normalbarnet började vid 7 års ålder, men att försigkomna respektive saktfärdiga barn kunde börja vid 6 respektive 8 års ålder, dels ifråga om barnet skulle gå i normalklass eller i hjälpklass.¹⁹ Arvidson menade att kommissionens uppfattning var att på samma sätt som en yttre hjälp i form av stipendier tidigare kunnat riktas till fattiga barn, skulle en inre hjälp nu riktas till obegåvade barn i form av individuellt anpassad undervisning; ”mental omvårdnad” (SOU 1948:27, kap. 11).²⁰ Mental omvårdnad handlade både om att med testning och skolmognadsprov anvisa barnen till rätt klasser, och om att se till att lärarna lärde känna barnens psykologi. I Skolkommissionens förslag låg en ökad betoning på psykologi i lärarutbildningen men också tillhandahållandet av kursmaterial och fortbildningskurser. Kunskaper om barnens psykologi ansågs särskilt angeläget i mötet med de ”svåruppfostade barnen” (Arvidson 1948:99), men betraktades också mer allmänt som en förutsättning för en skola som i stort sätter barnet i centrum. I kommissionens betänkande står det till exempel att:

Det är karaktäristiskt för nutida pedagogiska reformsträvanden att de i betydligt större utsträckning än som tidigare skett går ut från elevernas intressen och psykiska utrustning. Genom studieplanernas utformning, undervisningsmetodernas och elevmaterialets differentiering och examinationsnormernas anpassning till elevernas olika åldrar söker man få skolans undervisning och uppfostran att bättre ansluta sig icke enbart till samhällets behov utan även till barnets (SOU 1948:27, s. 444f).

Idén om att sätta barnet i centrum påverkar skolans hela inre arbete och inte minst synen på de kunskapsbedömningar som används i undervisningen. Den gamla tidens prov och läxförhör har, skrev Arvidson, överbetonat ”korrekthetens betydelse” och stimulerar inte förmågan till självstudier, kritiskt tänkande eller arbete i grupp (1948:61). Det behövdes en ny typ av prov, ”diagnostiska prov /.../ som inte nöjer sig med att ange om eleven lyckats bra eller dåligt /.../ utan framförallt analyserar, *vari* hans skicklighet och svaghet består” (s. 61). Med andra ord var Skolkommissionen av uppfattningen att kunskapsbedömningar var värdefulla också ända ned till frågor om undervisningens individualisering.

Sammantaget kan man säga att dessa utredningar etablerade vissa tankefigurer kring individ- och kunskapsbedömningar och gjorde sig av med vissa andra. Den första tankefiguren, vilken Wigforss kan sägas ha varit mest upptagen vid, handlade om betyg istället för inträdesprov vid en friare intagning till läroverken. En förutsättning för detta ansågs vara att läraromdömet standardiserades. Ett standardiserat vetande skulle lösa ett långvarigt interorganisatoriskt problem.

¹⁹ Se Hägglund 1990 för en övergripande beskrivning av skolmognad och skolstartsproblematiken i svensk forskning och utredning från tiden runt 1940 till 1990.

²⁰ I Lindensjö och Lundgrens (2000) diskussion om skolans rättvisebegrepp illustrerar detta vad författarna kallar övergången från enkel jämlighet till kompensatorisk jämlighet.

1940 års skolutredning följde samma tankefigur men vidgade den något genom att betona en ökad statlig kontroll av lärares bedömningar och en bättre statlig uppföljning. Därtill förde de en diskussion om behovet av lärares subjektiva kunskaper om elevernas personliga egenskaper i samband med framför allt yrkesrådgivning. För 1946 års skolkommision var inte längre övergången mellan folkskola och realskola en utmaning, utan kommissionens visioner var större: en enhetlig skola, med ett medborgarbildande ideal och en inkluderande skola, på individens villkor. Kunskapsbedömningar blir i denna tankefigur redskap för att se barnet utifrån dess psykologiska förutsättningar och för att uttala sig om dess framtida studieutsikter. Tester och skolmognadsundersökningar skulle ge ett vetande utifrån vilket det gick att placera barnet på rätt plats innanför skolans väggar. Diagnostiska prov skulle understödja undervisningen och den inre hjälpen.

Av de 124 artiklar och notiser som jag har studerat närmare i folkskollärarens tidningar hänvisar uppskattningsvis en tredjedel direkt till dessa tre utredningar, och ytterligare ett antal artiklar hänvisar indirekt till dem genom att behandla teman som utredningarna lagt tonvikt vid. Den sammantagna relationen mellan utredningarna och artiklarnas innehåll kan exemplifieras genom att ta vissa nyckelord i utredningarna och se hur många artiklar som innehåller dessa ord i sina rubriker i tidskrifterna för utredningarnas publikationsår (diagram 7:1).

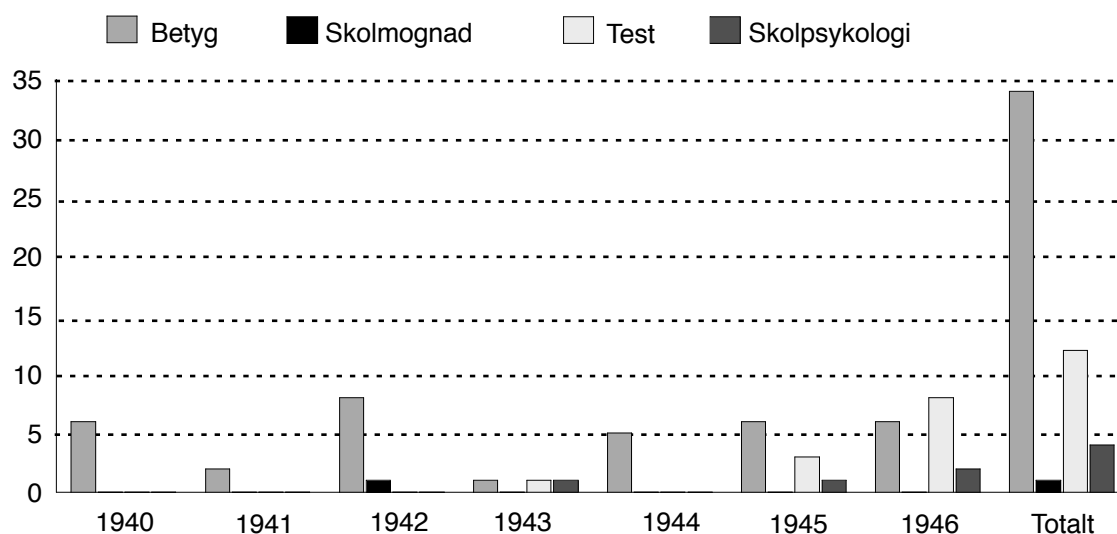


Diagram 7:1. Artiklar i *Svensk lärartidning* 1940–1946 med ord i rubriken som knyter an till centrala teman i samtidigt pågående skolutredningar.

Exempelvis är antalet artiklar med ordet betyg i rubriken i *Svensk lärartidning* högre år 1940 då Wigforss provisoriska anvisningar för betygssättning publicerades och 1942 när hans större utredning om provningsfri antagning till läroverken stod klar, jämfört med 1941 och 1943. 1946 års skolkommisions tankar

om skolmognadstest, testning och skolpsykologi ger avtryck just 1946. Betyg förblir dock den term som dominerar i *Svensk lärartidning* 1940 till 1946. En liknande uppställning för *Folkskolan* 1947–1949 ger fyra artiklar om betyg mot 16 artiklar med orden skolmognad, testning och skolpsykologi i rubriken (se appendix D).

De olika utredningarna ger alltså avtryck i diskussionerna i folkskollärarens tidningar. Med andra ord går det att hävda att tidningarna bidrog till att tillgängliggöra vissa av utredningarnas nyckelbegrepp i frågan. De kronologiska avtrycken kommer att framträda i följande kapitel, med början i diskussionerna om Wigforss utredningar och förslag.

Kapitel 8. Standardiseringsprocessen – att se lika på olikheter

Wigforss betygsutredningar och förslagen om att standardisera folkskolans betyg gav ett direkt avtryck både i *Svensk lärartidning* och i tidningen *Folkskolan*. De olika typer av artiklar och notiser som kan relateras till Wigforss utredningar och förslag, ger en bild av vad som här kommer att kallas standardiseringsprocessen. Detta var en process som rymde något mer än bara en standardisering av betygs-skalor.

Frits Wigforss ger i sina två utredningar inga uttryck för att han skulle tvivla på att lärare kan sätta betyg. Även om han betonade att bedömningsträning borde ingå i lärarutbildningen och att det borde finnas fortbildningsmöjligheter, var det främsta problemet som han såg det skalan – dvs. hur man skulle veta att ett B var ett B och inte ett Bc. Variationen i betygssättning mellan lärare skulle avhjälpas med standardiserade prov, men i avvaktan på att dessa utarbetats skrev Wigforss och de betygssakkunliga provvisoriska anvisningar för betygssättningen i folkskolan, vilka SÖ utfärdade 1940 och ”meddelade” till lärarna. Ett forum detta meddelande publiceras i är *Svensk lärartidning*, först som en kortare notis i ett vårnummer 1940²¹ för att senare samma år tryckas i sin helhet.²² Meddelandet både ansluter till uppfattningar i *Svensk lärartidning* om att betygssättningen i folkskolan saknade en stomme, och leder till ett antal artiklar om både förslaget i sig och om folkskollärarens betygssättning.²³

De formella principerna, beslutsgången och tankarna bakom det relativa betygssystemet beskrivs i Anderssons avhandling (1991:del V, se även Andersson 1999). Vad som gör det motiverat att titta lite närmare på de provvisoriska anvisningarna via *Svensk lärartidning* är att man där försöker kommunicera det standardiserade betygssystemet till folkskollärarna innan systemet så att säga finns, dvs. innan det finns några skalor för normalfördelning utifrån standardprov. Betygssättning måste i anvisningarna kodifieras bara med hjälp av ord och den bakomliggande tankekonstruktionen blir därmed tydlig. Detta kodifieringssträvande uttrycks också i andra artiklar runt 1940 och tillsammans ger dessa en bild av vad jag kallar standardiseringsprocessen, dvs. en rörelse mot att betrakta elevernas olika prestationer och egenskaper på ett likartat sätt utifrån olika lärares perspektiv; formerandet av ett gemensamt synsätt.

²¹ SLTG 1940:43–44.

²² SLTG 1940:186–188.

²³ Wigforss utredningar och Skolöverstyrelsens anvisningar presenteras och diskuteras i totalt 13 olika notiser och artiklar i urvalet mellan åren 1940 och 1945. Ytterligare tre artiklar/notiser knyter an till problem med provningsfri intagning och folkskollärarens ojämna betygssättning.

Den bärande stommen

Under rubriken ”Folkskoleinspektörerna om sina erfarenheter” (SLTG 1940:188) rapporterades från Hälsinglands norra att ”Avgångsbetyget bör lämna tillförlitliga uppgifter”. Notisen är ett referat av folkskoleinspektör Josef Graléns årsredogörelse.²⁴ Gralén sa sig genom ”enstaka företagna undersökningar” ha blivit varse att betygssättningen är ojäm och inte lämnar tillräcklig säkerhet för en riktig uppfattning om lärjungarnas kunskaper. Gralén såg en grund till problemet i folkskolans många olika skolformer, men den riktigt svåra frågan var ”vad som ska utgöra den bärande stommen för betygsgraderna”. Personligen tyckte han att ett terminsbetyg skulle avspegla just den lärokurs betyget gällde ”utan återblickar på det som föregått” och ej ”avfattat under förutsättningen, att betyget så småningom bli bättre och bättre efter att från första skolåret varit blygsamt och försiktigt”. Betyget borde ge tillförlitliga uppgifter om ”lärjungens allmänna standard och så mycket som möjligt om hans inhämtade kunskapsmätt”.

Graléns uppfattning, så som den återges i tidskriften, är representativ för tiden i den mening att betygen inte uppfattades kunna säga något säkert om den allmänna standarden på barnet, i meningen hur det förhöll sig till andra barn, samt inte heller så mycket om vad barnet faktiskt kunde. En av orsakerna var vad som kallades ”den glidande skalan”, dvs. att barnet gavs ett lågt betyg från början för att det skulle se att det lärt sig mer i takt med ökad ålder. De glidande betygen sågs som ett slags morot. Wigforss ville ha bort detta system, medan SÖ vacklade i frågan.²⁵ Ett annat skäl till att betygen kunde uppfattas sakna en bärande stomme var att det saknades tydliga normer för själva *fördelningen* av betygsgrader. Då en faktisk matematisk norm ännu inte fanns att tillgå, i alla fall inte tillräckligt säkerställd, fick man *språkligt* försöka resonera sig fram till vad som var normalbetyg. Dessa resonemang uttrycker språkets förmåga att särskilja, att ordna och organisera en population och/eller dess prestationer med hjälp av framför allt adjektivfraser med graderande adverb.

Bokstavligt talat ...

De provisoriska anvisningarna presenterades för tidningens läsare först i notisen ”Sparsamhet med höga betyg”, och sedan mer utvecklat i ”Betygsättningen i Folkskolan” – den senare prydd med en bild av Frits Wigforss. Enligt förslaget skulle vitsorden utdelas enligt ”sedvanliga bokstavs-beteckningar”. Vid graderingen borde lärarna utgå från en betygsgrad som kan betecknas som ”normal-

²⁴ Det framgår emellertid inte exakt varifrån inspektör Gralén refereras, men i ett refererat från en annan inspektör hänvisas dennes utsagor till inspektörens årsredogörelse. Sannolikt är också Gralén refererad ur sin årsredogörelse. Gralén är med på bild.

²⁵ Två av SÖ:s undervisningsråd reserverade sig just mot Wigforss förslag i de provisoriska anvisningarna att ta bort den glidande betygsskalan. Reservationerna är refererade i SLTG 1940:275–276.

betyget”, vilket slogs fast till ”Ba”, eller ”med nöje godkänd”. ”Ba” kommer här att övergå från att signalera att eleven nått en enligt läraren nöjaktig kunskap inom de olika ämnena till att justeras efter vad den genomsnittlige eleven kan, alldeles oavsett vad hon/han kan: ”Om man kunde mäta färdigheten hos alla skolbarn på ifrågavarande skolstadium, skulle deras genomsnittsfärdighet alltså förtjäna vitsordet ’Ba’”. Om man kunde mäta betyder att man ännu inte kan, och det är just i avvaktan på att man kan som de provisoriska anvisningarna behövs. Anvisningarna kan därför sägas ange med vilka ord lärarna borde tänka om sina elevers prestationer för att kunna koppla ihop dessa med rätt bokstav.

Betyget under Ba var B. Betyget B representerar enligt anvisningen ”under medelgod” och kan ges åt den som bara ”någorlunda följer med”, medan ett Bc anger att prestationen är ”verkligt dålig” och C att prestationen ”är så extremt dålig, att varje tanke på dess godkännande självklart är utesluten” (SLTG 1940: 186). Generellt borde läraren, enligt anvisningarna, tänka sig att en tredjedel av eleverna får Ba, en tredjedel högre och en tredjedel lägre än Ba. Det högre betyget AB ges åt en elev som är ”mycket bra” och som enligt läraren är markant över medelgod. Var läraren tveksam borde det lägre betyget sättas – AB ska bara utdelas till lärjungar som ”i ämnet ifråga är verkligt duktiga” (s. 186). Litet a skulle ges åt elever som var ”synnerligen skickliga” och som i ämnet kunde anses ”sällsynt goda”. Litet a, står det i anvisningarna, är ofta det högsta betyg man möter i en klass därför att stort A är ett ”extremt betyg”. Stort A kan vara bra att ha om läraren vill framhålla att en elev har ”en uppseendeväckande begåvning och färdighet i ämnet” (SLTG 1940:43, även s. 186).²⁶

Enligt de provisoriska anvisningarna borde den lärare som flitigt iakttog sina elever och löpande förde anteckningar under terminens lopp, inte ha några svårigheter att sätta korrekta betyg. Däremot varnade man för ett ”ytligt eftersinnande vid terminens slut” (SLTG 1940:44). I båda referaten av de provisoriska anvisningarna, precis som i de faktiska anvisningarna, finns en grundsyn att lärare kan göra korrekta bedömningar, men att de har för litet att hålla sig i vad gäller att hitta rätt på själva skalan. Ett annat sätt att uttrycka detta skulle vara att lärarna redan ansågs ha en normaliserande blick, dvs. att de ansågs kunna skilja olika elevers prestationer åt – men att de saknade enighet kring med vilka ord de skulle tänka om dessa skillnader. De provisoriska anvisningarna skulle då kunna ses som ett försök att standardisera skillnaderna. Ett A är *extremt* ovanligt, C är

²⁶ Adjektivfraserna god, skicklig, dålig, bra utvecklas i denna beskrivning med hjälp av så kallade graderbara adverb inom betydelsegrupper som anger på vad *sätt* någon är godkänd (väl), eller i vilken *grad* någon är godkänd (mycket). Betyget mycket väl godkänd använder alltså två slags graderbara adverb. Ett verkligt extremt hypotetiskt exempel på betyg skulle också tillåta ytterligare graderingar genom *komparation*, och vi skulle kunna ha betyg som ”mera bättre godkändare” eller ”mest bäst godkändast”. Parentetiskt kan nämnas att antalet graderbara adverb i svenska språket är ganska få, ca 150 stycken. Språkligt graderande bedömningar av elevers prestationer kan således sägas vara underkastade vissa grammatiska begränsningar och ju färre ord omdömet uttrycks med desto fler blir begränsningarna.

en extremt dålig prestation, medan det betyg de flesta har är Ba. Lärarna skulle inte bara se skillnaderna, de skulle se dem på ett bestämt sätt, så småningom också på ett matematiskt bestämt sett. Här fick man inte *glida* med blicken. Just sättet att se och tänka om skillnader och så småningom också att producera skillnader med t.ex. standardprov, är vad många av artiklarna som på ett eller annat sätt anknyter till de provisoriska anvisningarna och övergången mellan folkskola och realskola handlar om.

Sedermera blev dessa provisoriska anvisningar till faktiska förslag i Wigforss med fleras betänkande (SOU 1942:11). I tidningen presenterades utredningen i två artiklar: ”Normaliseringen av betygssättningen” (SLTG 1942:354) – igen med Wigforss på bild – och ”Betygssättningen i folkskolan” (SLTG 1942:391–393) i vilka det informerades om att Ba skulle vara normalbetyg och att standardprov utarbetats i modersmål och räkning. Där betonas att standardprovets uppgift ”ej är att bestämma de enskilda elevernas betyg utan att justera den betygsskala läraren använder” (s. 393). De faktiska förslagen omvandlades till ett cirkulär som SÖ skickade till skolstyrelserna och lärarpersonalen 1943. Cirkuläret publicerades också i tidningen våren 1944 under rubriken ”Standardiserade prov för bedömning av betygsskalan – Värdefullt hjälpmedel ställs till lärarnas förfogande” (SLTG 1944:454). Bland annat innehåller cirkuläret ett par tabeller som tydligt anger hur justeringen av betygsskalan ska gå till (se bild 8:1).

Trots denna tydliga illustration från SÖ kom standardprovets gränser att diskuteras, vilket behandlas i nästa avsnitt. Diskussionen som fördes i de artiklar jag behandlat hittills, fördes som om det vore betygen som skulle standardiseras, men man kan fråga sig om det inte är mer korrekt att säga att det snarare handlade om att standardisera lärarna. Att normalisera deras, i sin tur, normaliserande blick. Detta kan ses som ett utifrån kommande imperativ om professionalisering, och standardiseringstänkandet får följdriktigt också vissa motreaktioner i tidningen, även om den sammantagna bilden är att redaktionen beredvilligt förmedlade vad staten eller kanske inte minst Frits Wigforss hade sagt i frågan. Genom att titta närmare på diskussionerna om förtjänster och farhågor blir det möjligt att förstå vari en ambivalens hos folkskollärarkåren låg när det gällde standardiseringen av betygen.

Tabell 1. Tabell belysande justering av betygsskalan.

(A = 7, a = 6, AB = 5, Ba = 4, B = 3, Bc = 2, C = 1.)

1	2	3	4	5
Eleverna	Lärarens ursprungliga betyg	Standardbetygen	Betygen efter justering av betygsskalan	Slutgiltiga betyg
1.....	3 +	4 +	4	4
2.....	1 —	2 +	1	2 —
3.....	4	5	5	5
4.....	3	3 +	4 —	4 —
5.....	3 —	3 +	3	3
6.....	3	4	4 —	4 —
7.....	3	4 —	4 —	4 —
8.....	4	5	5	5
9.....	4 +	5 +	5 +	5 +
10.....	4 —	4 +	4 +	4 +
11.....	3	4	4 —	4 —
12.....	5 —	6 —	6 —	6 —
13.....	3 +	4 —	4	4
14.....	5	6 +	6	6
15.....	3	4 —	4 —	4 —
16.....	3 —	4 —	3	3 +
17.....	2	3 —	2	2 +
18.....	3 —	3	3	3
19.....	3 +	4 —	4	4
20.....	5	6 —	6	6
21.....	3 +	4 —	4	4
22.....	3 +	4	4	4
23.....	5 +	7	6 +	6 +
24.....	3	3 +	4 —	4 —

Vid jämförelse mellan kolumnerna 2 och 3 ser man, att standardbetygen i det hela är högre än de betyg läraren tänkt ge sina elever. En justering uppåt av dessa är alltså önskvärd. En översikt av betygenas fördelning på de olika betygsgraderna underlättar justeringen.

Bild 8:1. Justering efter standardbetyg (SLTG 1944:454).

Vissa farhågor – kravet på objektivitet och rätten till subjektivitet i bedömningarna

De mer principiella invändningarna som uttrycks i tidningen rörde inte frågan om folkskolans betyg skulle kunna ligga till grund för inträdet i realskolan, utan hur mycket lärarna skulle styras i sina bedömningar.²⁷ I tidningen finns en något motstridig diskussion, där olika författare å ena sidan hävdar folkskolläraernas rätt till

²⁷ På detaljnivå fanns vissa tydliga invändningar, som frågan om huruvida betyg i ordning och uppförande skulle vara glidande eller ej. De betygssakkunniga hade föreslagit en glidande skala för just detta betyg, vilket t.ex. inte gillades av Sveriges småskolläraryrkesförbund med motiveringen att betyget "bristfällig" skulle kunna få "en deprimerande verkan" (SLTG 1942:900–901). Andra artiklar/notiser förstärker problembilden med det rådande övergångssystemet mellan folkskola och realskola, och handlar t.ex. om barn som har flyttat över till realskolan innan de fått avgångsbetyg från folkskolan, blir utkuggade i realskolan och har på grund av ålder ingen rätt att gå tillbaka till folkskolan. De skulle därmed komma att sakna avgångsbetyg från båda skolformerna (SLTG 1940:380). I en insändare passade några folkskollärare på att "hoppa på" realskolan och hävdade att de satte en ära i att kugga ut elever och att det därför vore bättre att låta barnen gå ett extra år i folkskolan (SLTG 1940:984).

subjektivitet i sina bedömningar och å andra sidan lärarnas behov av att kunna göra objektiva bedömningar. Till den första linjen hör också en rädsla för att standardiserade prov ska bli ett instrument för att kontrollera lärarna.

I en notis 1942 aviserades att Sveriges Allmänna folkskolläraryörening (SAF) centralstyrelse i stort stödde de betygssakkunnigas betänkande, men att de samtidigt hemställt till Skolöverstyrelsen att få återkomma med ett särskilt yttrande om detaljerna efter att ha givit medlemmarna möjlighet att kommentera frågan. SAF:s centralstyrelse såg en viss risk i att den föreskrivna betygsstatistiken inte bara skulle ge upplysningar om klassernas betygsnivå, utan även just ”kunna anses ge ett värdeomdöme om lärarens arbete” (SLTG 1942:935). Det referat av Centralstyrelsens yttrande som publiceras i ett senare nummer (SLTG 1942:1507–1508) understryker ytterligare att medlemskretsarna varit för borttagandet av den glidande betygsskalan, för standardiserade prov i modersmålet och räkning (en avgränsning som fanns i förslaget), men att man ville ha någon form av riktninggivare för vad som borde anses normalt också i andra ämnen. Centralstyrelsen invände även mot att siffergraderingar skulle användas, så till vida detta graderingssystem inte också började användas i de övriga skolorna. Man var vidare emot betygssättning i studielämplighet, praktiskt handlag och förmåga till samarbete ”då objektiv grund för en dylik värdering inte finns” (SLTG 1942:1508). Slutligen motsätter sig Centralstyrelsen den särskilda kontroll av betygssättningen som de sakkunniga tänkt sig att folkskoleinspektörerna och överlärarna skulle utöva.

Den positiva attityden till objektivitet i betygssättningen kan spåras till att en övergång till realskolan utifrån folkskolans betyg satte en viss press på folkskollärarna. Tidigare var det läroverkslärarna som så att säga fick skylla sig själva för det elevmaterial de släppte in och det var dem föräldrarna kunde vara kritiska mot om ett barn inte kom in. En ledare 1942, rubricerad ”Betygssättningen i folkskolan”, skriver under försöket med intagningsfri prövning att ”ett rent överväldigande tryck hota lärarna från målsmännen, vilka mången gång inte drar sig för att fordra fullgoda betyg åt sina barn, även om lärarens samvete måste förbjuda honom att utfärda sådana” (SLTG 1942:979). Om folkskolebetygen skulle ligga till ensam grund vid elevintagningen krävdes en enhetlig betygssättning. I vilken utsträckning det skulle åstadkommas via extern normering eller genom skolinternt arbete blev en diskuterad fråga. En ledare från 1949, också den med rubriken ”Betygssättningen i folkskolan”, kommenterade med anledning av att försöket blivit genomförd reform, att en viss oro kunnat märkas hos folkskollärarna över deras nya ansvar. I tillägg till ledaren sju år tidigare, kan man nu också, hävdades det, ”förutsätta att åtskilligt klander kommer att riktas mot folkskolan från läroverken” (Folkskolan 1949:209). På grund av detta tryck befarades att vissa lärare skulle känna sig lockade att förskjuta normalbetyget mot AB. Att lösningen på ett sådant problem skulle vara att tvångsnormera betygen genom obligatoriska standardprov tror dock ledarskribenten är helt fel.

Uppllysning och diskussioner om betygsgivningsprinciperna i lärarpresen skulle vara mer effektivt (s. 210). Ledarskribenten ansåg också att Skolöverstyrelsen borde ägna större uppmärksamhet åt att informera dagspressen kring betygssättandets villkor för att undvika missförstånd hos allmänheten (s. 211). De förslag som finns i denna ledare kan tolkas som ett mer professionsbejakande alternativ till ett externt standardiseringskrav.

Folkskolläraernas representanter uttryckte att den ökade likriktningen i betygssättning skulle kunna utgöra ett skydd för folkskolläraerna mot ett yttre tryck från föräldrar och realskolan, nu när de ensamma fått ansvar för att producera den information som skulle ligga till grund för antagningen till läroverken. Mot detta skydd ska ställas ett angrepp på lärargruppens upplevda rätt till att göra subjektiva bedömningar. Denna rätt drevs i förutnämnda ledare från 1942 och i referatet av Skolöverstyrelsens utlåtande över de betygssakkunnigas betänkande (SLTG 1943:183–184). Båda artiklarna framhöll att värdesättningen av elevernas kunskaper och färdigheter kunde utgöra en prövning och självrannsakan hos läraren och att det ”subjektiva och personliga omdömet måste /.../ få komma till sin rätt vid den slutliga värdesättningen av eleverna” (SLTG 1942:979). Det borde vara lärarens samlade erfarenhet och omdöme som var det i första hand avgörande för betygssättningen, menade man. Ledaren skrev att ”[o]m proven i de föreslagna ämnena skulle tillmätas avgörande betydelse för betygssättningen, kunde en för undervisningen skadlig mekanisering av skolans arbete bli följden” (s. 979).²⁸ Exakt vad det är det subjektiva läraromdömet tänktes kunna bidra med kommer inte fram i dessa artiklar utan så här långt får dessa utsagor, dessa ”motreaktioner” tolkas som en misstro mot möjligheten att vid ett enda tillfälle med ett standardiserat prov justera lärarens blick inför betygssättningen. Detta var sett utifrån utredningarna aldrig avsikten, men tidningen kanske ville markera att lärarkåren inte heller skulle göra en sådan tolkning.

Vad lärares subjektiva bedömningar håller för och vilka dess förtjänster var antyds dock i relation till Skolutredningen, i en artikel skriven av Elisabeth Dahr, rektor vid kommunala flickskolan i Jönköping (presenteras med bild) och representant för läroverken i Skolutredningen (SLTG 1945:1427–1429).²⁹ Efter en ganska utförlig diskussion om betygens uppgift att klassificera och rangordna lärjungarna efter anlag och kapacitet, och därigenom bidra till ”det urval som

²⁸ Skolöverstyrelsen uttryckte samma slags farhågor och menade att betygsfrågan ej borde ”överbetonas på bekostnad av andra mera väsentliga sidor av lärarens verksamhet” och att det ”vore olyckligt om /.../ det nu aktualiserade intresset för folkskolans betygssättning skulle tolkas, som om det här vore fråga om en angelägenhet i främsta rummet” (SLTG 1943:183). Samtidigt framhålls att Skolöverstyrelsen är av uppfattningen att då betyg ändå nu förekommer och ur pedagogisk synpunkt är ”ett uttryck för lärares intresse för lärjungarnas framsteg” de i görligaste mån blir rationella och tillförlitliga (s. 183).

²⁹ Dahr står också som författare till den inom utredningen utgivna bilagan Lärjungeurvalet till studielinjer med den nuvarande realskolans mål (1940 års skolutrednings betänkanden och utredningar, bilaga IV).

måste ske, för att en riktig fördelning av samhällsarbetare på skilda verksamhetsområden ska komma till stånd” hävdade Dahr att åtminstone gymnasiebetygen hade en god prognostisk förmåga för studieframgång vid universiteten. Till den nivån skulle även de lägre skolformernas betygssättning kunna nå om de ”mer personligt färgade helhetsomdömena ersattes med metoden att formellt registrera kunskaper och färdigheter i speciella skolämnena enligt en fast betygsskala” (s. 1428). Betyget borde således sättas på det objektivt mätbara. Däremot menade Dahr borde ”lärarnas personliga kännedom om elevernas individuella egenart tillvaratas genom utfärdandet av ett komplement till varje lärjunges betyg”. I det omdömet skulle sådana egenskaper hos individen ingå som var ”ytterst svåra att likformigt värdesätta” och ställas de yrkesrådgivande organen till buds (s. 1428). Det subjektiva omdömet om eleverna får i dessa tankegångar ett tydligt arbetsområde: yrkesrådgivningen.

Det har ju, för att avsluta temat kronologiskt, redan framgått att försöket kom att leda till en reformering av urvalet och antagningen till läroverken. I ett nummer 1944 (SLTG 1944:451–453) publicerades resultat från en undersökning som följt upp försöken. Resultaten visade att det fanns en ganska stor överensstämmelse mellan lärjungarnas betyg i folkskolan och det betyg de sedan fått vid läroverken – om folkskolebetyget varit mycket högt eller relativt lågt. Där emellan var skillnaderna relativt stora. Någon större enhetlighet hade således inte kommit till stånd trots de provisoriska anvisningarna för betygsgivning.³⁰ Resultaten pekade också mot att andelen medelmåttiga prestationer hade ökat i läroverken samtidigt som gruppen duktiga blivit något bättre. Med andra ord hade inte särskilt mycket hänt under dessa år annat än att antalet sökande ökat till de prövningsfria läroverken. Artikelförfattaren konstaterade att den viktigaste lärdomen från utredningen blir att ”minimikravet på prövningsfria sökandes betyg höjes” (s. 453).³¹

Även om någon faktisk standardisering inte kom till stånd de år som jag studerat illustrerar processen och de reaktioner den möter en intressant professionsparadox, då standarder å ena sidan erbjuder ett skydd mot anklagelser om bristande objektivitet, samtidigt som de å andra sidan gör själva bedömarens synlig och möjlig att bedöma. Därtill var det någon annans standard som skulle råda, vilken dessutom byggde på ett genomsnitt av all variation. Lärarkåren som den kommer till uttryck i tidningen verkade tycka att fördelarna var större än nackdelarna, men markerade att de inte ville låta sig kontrolleras, och att deras

³⁰ Därför fick även Skolutredningen anledning att publicera anvisningar kring betygssättningen. Dessa innehöll rekommendationer kring hemläxor, kontroll och flyttning (SLTG 1946:46–47).

³¹ Kritik mot försöket hade också kommit från läroverkshåll, och 1945 publiceras t.ex. en notis om att Linköpings läroverk hos Skolöverstyrelsen begärt väsentligt skärpta fordringar på betygssättningen av de folkskoleelever som ämnade söka sig till läroverken. De ämnesbetyg som man tog hänsyn till vid övergången till realskolan borde obligatoriskt underkastas standardprov, ansåg läroverkskollegiet (SLTG 1945:299).

subjektiva omdömen inte borde förringas, samt att en ökad diskussion inom lärarkåren skulle kunna vara ett alternativ till obligatoriska standardprov.

I någon mening kan man säga att sociala institutioner alltid konstitueras av olika standarder. Institutioner som kommunicerar runt vad de gör, utvecklar mönster för sitt språk, mönster som kan bli till regler och standarder (jfr Berger & Luckmann 1966/1998, Douglas 1986, kap. 5 och 8). En standard är i etymologisk mening ett ”rättesnöre”. Wigforss förslag om standardprov för att likrikta lärares bedömningar kanske inte främst bör förstås som början på en standardiseringsprocess utan som en ny typ av standardisering, en ny uppsättning rättesnören. Det nya rättesnöret skulle utgå från en objektiv matematisk modell snarare än från ett subjektivt normsystem.

Ett sätt att förstå de diskussioner som förts i folkskolläraernas tidningar kan således vara att lärarna uppmuntrades att lämna en uppsättning rättesnören för en annan. Den första provisoriska standardiseringen med hjälp av adverb och adjektiv kan tänkas uttrycka ett försök att knyta an till ett språkligt etablerat moralsystem för betygssättning. Men att det var ett språkligt moralsystem för betygssättning behöver inte tolkas som att det var fråga om en subjektiv godtycklig betygssättning.³² Nikolas Rose har hävdats att de ”offentliganställdas” moral under 1800- och början på 1900-talet, var en kollektiv moral som utgick från erfarenhet, samvete, karaktär och uppförande (Rose 1999:103). Om folkskolläraerna var en del av detta moralsystem var betygssättningen en moralisk manifestation, ett tillfälle till ”prövning och självrannsakan” som det stod i en av artiklarna; att få visa karaktär som samvetsgrann och rättvis, att utveckla sitt konnässörsskap.³³ Betygssättningen skulle med denna logik kunna sägas innebära en etisk demonstration och skolning, vilken äventyras med övergången till ett relativt betygssystem, reglerat med standardiserade prov. En sådan transformation, vilken kan betraktas som övergången från ett inre kall till ett utifrån reglerat yrke, skulle kunna förklara ambivalensen i utsagorna ovan. Folkskol-

³² Även om det finns exempel från historien på just godtyckligt, eller åtminstone moraliskt godtyckligt satta betyg i folkskolan. Vilhelm Mobergs självbiografiska roman *Sänkt sedebetyg* innehåller en berättelse om hur Mobergs alter ego, Knut, får stå till svars inför fröken, skolrådsledamoten och hela klassen för att han på vägen till skolan anklagat en av sina klasskamrater för att gå med pannkaka till fröken i syfte att få högre betyg: ”pannkakabetyg”. Då Knut på grund av stamning inte får ur sig en ursäkt blir resultatet just sänkt sedebetyg (Moberg 1935/1952:280–291).

³³ Jag har i ett annat sammanhang visat hur folkskollärarseminarister under sina obligatoriska auskultationsbesök i övningsskolan under 1920-talet särskilt skulle fästa uppmärksamhet vid förhören under lektionerna. Förhören fungerade inte bara som ett sätt för läraren att kontrollera elevernas lärande utan också som ett tillfälle att meddela dem det moraliska värdet av att ha lärt sig läxan – vilken inte helt sällan bestod av Guds ord (Lundahl 2005a). Om standardiseringen under 1940-talet passar väl in på Lundgrens (1979/1989) beskrivning av den rationella läroplanskoden, skulle det mer moraliskt understödjande kunskapsbedömandet under 1920-talet vara ekvivalenten till Lundgrens beskrivning av den moraliska läroplanskoden.

läraren förlorar moralisk status som bedömare samtidigt som hon vinner vetenskaplig status, eller teknokratisk status. Hennes auktoritet ligger nu i att hon är en kugge i en effektiv organisation. Detta skulle kunna innebära att hon därmed, som objektiv i sin bedömning, själv kan bli betraktad som objekt för yttre kontroll. Den inre (själv)kontrollen får mindre betydelse. Folkskollärarna som yrkesgrupp förlorar autonomi över sina bedömningar. Därmed kanske de började ta mindre ansvar för sin egen professionella utveckling som bedömare. Den kontrasterande läsningen av *Tidning för Sveriges läroverk* understödjer en sådan hypotes. (se appendix E).³⁴

³⁴ Detta resonemang ligger också i linje med hur Ingrid Carlgren har beskrivit åren 1950–80 som en de-professionalisering av läraryrket (1998). Carlgren menar att i samband med enhetsskolans tillkomst kom forskning och utbildningspolitiska direktiv att orienteras mot gripbara metoder och pedagogiskt material för undervisningen. Denna hållning, menar hon, lade grunden till en objektivisering av lärarna i den svenska pedagogiska forskningen och i utbildningspolitik. Hon pekar också på att detta är en klar skillnad i förhållande till de professionaliseringssträvanden som karakteriserade lärare vid sekelskiftet 1900, där lärarna tydligt var subjekt i sin egen utveckling (Carlgren 1999).

Kapitel 9. Förfinandet respektive vidgandet av blicken – seendet instrumenteras

I Skolutredningen och i Skolkommissionens betänkande betonas att skolans ordning inte bara handlar om övergången mellan folkskola och realskola eller dess integrering. Lärarens blick skulle också som nämnts ovan kunna användas vid yrkesrådgivning. Vidare skulle den tränas i att se om barnet var skolmoget. Mellan inträdet och utträdet i skolan var därtill en diagnostiserande blick önskvärd. Om betygssamtalerna handlade om att standardisera en normaliserande blick, är ett mönster i källmaterialet hur blicken och skolans verksamhet så att säga kalibreras i förhållande till varandra. Kursplaner skulle anpassas till vad ett normalt barn normalt sett kunde prestera. En serie olika utredningar sjsätts – som redovisas och diskuteras i *Svensk lärartidning* och i *Folkskolan*. Här skärps blicken avseende vad man ska titta efter (ålder, storlek, intelligens, praktisk färdighet etc), hur man ska se (länge och subjektivt, intensivt och objektivt) och vem som ska se (lärare, läkare, psykologer, skolpsykologer). Nya ”instrument” för seendet introduceras.

Dessa diskussioner knyter delvis an till i tidningen redan existerande diskussioner. För att följa tidningens kronologi, börjar jag i yrkesrådgivningen och dess förhållande till betygssättningen. Därefter behandlar jag SAF:s psykologisk-pedagogiska undersökning samt arbetet vid Statens psykologisk-pedagogiska institut.

Betyg och guidance

I två artiklar vintern 1940–41 diskuterade folkskoleinspektör Robert E. Wenngren (med på bild) betygen och yrkesvägledningen (SLTG 1940:1217, 1257–1258, SLTG 1941:102–103).³⁵ Wenngren hade varit i USA. Den första artikeln heter ”Rådgivning i amerikanska skolor – vad är Guidance?” En liten faktaruta vid två fotografier,³⁶ informerar läsaren om att det ”inom ett tidsenligt och rationellt ordnat uppfostringsväsende krävs /.../ ett betydande utrymme åt vägledning ifråga om uppfostran och utbildning samt rådgivning angående val av yrke och anställning” (1940:1217). Wenngren inleder sedan artikeln med att framhålla att den mänskliga arbetskraften är ett lands värdefullaste tillgång, och att kravet på dess rationella tillvaratagande och utnyttjande börjat växa sig allt starkare:

³⁵ Wenngren får några år senare möjlighet att trycka sina tankar om betyg och guidance hos bokförlaget Natur och kultur som *Rådgivningens plats i skolan. En handledning* (Wenngren 1945). Wenngren skrev också en särskild bilaga till 1940 års skolutredning där han jämförde rådgivningen i Förenta staterna med den i Sverige (SOU 1947:11, betänkande VIII bilaga II).

³⁶ Där den ena är en bild på två ungdomar med skolböcker under armen som står framför en byggnad prydd med skylten Educational Vocational Guidance, och den andra en bild på en kvinna som antecknar i ett block medan ett barn leker framför henne.

Ett uttryck för detta krav är dagens populära slagord: 'rätt man på rätt plats.' Ett förverkligande av denna sats förutsätter, att 'mannen' känner sig själv, äger kunskap om sina eventuella anlag, förutsättningar och intressen /.../ hur dessa genom skolning och övning kan utvecklas /.../ och var i samhället de sedermera kan komma till lämpligaste användning (SLTG 1940: 1217).

Wengren skrev att det var de unga som måste lära sig detta och att skolan här måste ta ett större ansvar, så som den gjort i "mindre traditionsbundna länder". Han informerar om hur detta gått till i USA och argumenterade i sin andra artikel för att guidance, att leda de unga, kräver såväl objektiva test som en fortgående värdering av barnens tillväxt och utveckling. Varje elev borde ha ett elevkort på vilket läraren löpande gjorde anteckningar om mognad, uppförande och färdigheter såväl fysiskt, socialt som moraliskt (SLTG 1941:102–103).

Folkskoleinspektör Wengren kan via utblicken till USA sägas ha förespråkat ett slags allseende öga. Vilket inflytande han hade på den samtida diskussionen har inte undersökts här men i sammanhanget var han något originell med att placera detta öga till så stor del hos läraren,³⁷ men tidstypisk i att markera att detta slags seende var en förutsättning för ett nyttomaximerande samhälle.³⁸ Sett till hela samlingen artiklar som berör vilka sidor av barnet det är som "behöver" bedömas och hur detta ska gå till, är det just bilden av ett allseende öga som växer fram – men det är många som ser och de ser delvis olika saker.

Diskussioner om yrkesrådgivning drevs annars sällan specifikt i tidningen, utan sådana frågor låg ofta inbäddade i den s.k. differentieringsfrågan – när kan man se om barnet är ämnat för vidare studier eller för yrkesutbildning.³⁹ Den diskussionen pågick parallellt med frågor om när barnet kunde anses vara skolmoget och kopplades till försök att justera kursplanerna efter barnens psykologiska förutsättningar vid olika åldrar.

³⁷ Till exempel framhåller Kerstin Mattsson i sin historiska översikt av yrkesvalsfrågan att det under 1940-talet framför allt var den vetenskapliga testpsykologin som skulle ge vägledning i yrkesvalet (Mattsson 1984).

³⁸ Se t.ex. Myrdals *Kris i befolkningsfrågan* (1934), Nymans *Begåvningarna och samhället* (1942). I dessa båda verk kan man se att det i stor utsträckning var den låga nativiteten i Sverige vid decennieskiftet 1930–40 som föranledde ett rätt man på rätt plats-tänkande. Det gällde att få fram begåvningarna på ett mer rationellt och säkert sätt än vad ansågs bli fallet när utbildning är beroende av den studerandes ekonomiska förutsättningar. När t.ex. Nymans bok recenserades i SLTG 1942:736–737 är det i termer av att "hushålla med de andliga resurserna", att "föra en beredskapspolitik på skolans område" och att "verka för intellektuell upprustning" (se även Richardson 1978:290–291).

³⁹ Samtidigt började också frågor om yrkesval och yrkesurval drivas med egen auktoritet genom inrättandet av det privata Institutet för praktisk psykologi och yrkesvalsfrågor (1940) samt Psykotekniska institutet (runt 1944) under Stockholms högskola (se vidare Eriksson 1999:kap. 5 och 6). Dessa institut stod så att säga på arbetslivets sida och utvecklade metoder för yrkesprovningar.

SAF:s psykologisk-pedagogiska undersökning

Sveriges allmänna folkskolläraiförening (SAF) hade inför 1940 års skolutredning påtalat behovet av en utredning för att, så som man gjort i Amerika och Norge, kunna utforma kursplanerna utifrån barnens förutsättningar. En artikel under rubriken ”SAF:s psykologisk-pedagogiska undersökning” inleds med att ventileras ett missnöje med att den psykologiska forskningen i Sverige bedrivits utan tanke på praktisk tillämpning; ”blivit vetenskap för vetenskapens skull”. Skolutredningen hade förvisso planlagt en utredning av kursplanerna, men då denna inte kom till stånd tillsatte SAF en kommitté bestående bl.a. av överlärare och undervisningsråd samt med Frits Wigforss som vetenskaplig ledare. Den undersökning Wigforss skulle genomföra syftade till att studera vad som blir det *faktiska* resultatet av skolarbetet. Utredningen skulle omfatta studier av nybörjarnas förutsättningar, enkätstudier av lärares uppfattning om skolans bildningsmål och enkäter om de olika kurserna och ämnena i skolan (SLTG 1941: 1392–1393).⁴⁰

Skolutredningen var dock inte helt passiv i frågan men valde en annan väg och föreslog inrättandet av ett psykologiskt-pedagogiskt institut, med uppgift att förena såväl teoretisk som praktisk sakkunskap på psykologins, pedagogikens och fysiologins område. Institutets arbete skulle inte minst bedrivas med hänsyn till kursplanerna. Förslaget presenterades i en artikel 1942 (s. 276–277) i vilken också framhölls att den akademiska pedagogiken behövde en uppräckning. Man skrev:

ty bortsett från Göteborgs högskola, där professor Elmgren – som har personlig erfarenhet från folkskolans arbete – på senare tid satt igång en del intressanta undersökningar som man har anledning att vänta sig åtskilligt av, har den akademiska pedagogiken hittills haft föga kontakt med det praktiska skolarbetet i vårt land (SLTG 1942:277).

Det går att förstå att SAF välkomnade ett psykologiskt-pedagogiskt institut eftersom de såg ett värde i att förena praktisk och teoretisk kunskap på pedagogikens område. Parallellt med att institutet förbereddes kom Wigforss utredning till skott. I en ledare markeras att det borde vara självklart att kursplanerna för en skolform utgick från dem som undervisas och inte ”vad de vuxna sedan gammalt ansett att ett barn bör veta” (SLTG 1942:563). Ledaren, som försöker motivera SAF:s utredning för läsarna, framhöll att man visste för lite om barns psyke och att utredningen måste ta sin start i att försöka kartlägga detta. Då det inte gick att utgå från att de yngre barn som skulle prövas kunde läsa, utarbetades grupprov för att undersöka barnens intellektuella beskaffenhet. Logiken är alltså att om skolmognad inte kan studeras i skolprestationer behöver man rikta blicken mot något mer allmänt: intelligensen. Wigforss själv fick något senare publicerat en

⁴⁰ Se även Agneta Linnés (1996:282–285) beskrivning av SAF:s undersökning.

artikel om just intelligensmätningar via grupptest. Han argumenterade där för att testande av barnen i de lägre åren skulle minska kvarsittningen. Med ett tidigt test kan barnen i stället redan från början placeras i b-klass eller i hjälpklass (SLTG 1943:1338–1340).⁴¹

De första resultaten från den utredning SAF initierat publicerades i Wigforss bok *Barnens färdighet i läsning och skrivning vid skolgångens början* (1945).⁴² Resultaten sammanfattades i *Svensk lärartidning*. Bland annat framhöll tidningen att Wigforss – som igen var med på bild – kommit fram till att det i genomsnitt var dubbelt så många nybörjare som kände till den stora bokstaven än som kände till den lilla, när bokstäverna inte liknar varandra. Wigforss hade också visat att korrelationen mellan vilka små och stora bokstäver barnen kan var 0,85 (se nedan) och artikelförfattaren hade slagits av vilket ”fingradigt instrument” det var som Wigforss utvecklat. Samtidigt pekar artikelförfattaren på att Wigforss varit försiktig med vad man skulle dra för praktiska slutsatser av just dessa resultat. Artikelförfattaren menar dock att materialet skulle kunna ”ge färg åt den pedagogiska diskussionen” och belysa en del problem med modersmålsundervisningen (1946:65–66, 90). Vad Wigforss har gjort och som blir tydligare i hans senare publikationer är att han konstruerat ett diagnostiskt prov (jfr Kilpatrick & Johansson 1994). Seendet var nu riktat mot ytterligt små detaljer. Under rubriken ”På upptäcktsfärd i barnens värld” presenterade tidningen Wigforss bokstavsstudie på följande sätt:

Följande stickprov på underavdelningar och i tabeller givna rapporter i ett enda av de 14 kapitlen ger en uppfattning om hur omsorgsfullt redogörelsen är genomförd. Andra kapitlet, Nybörjarnas kännedom om bokstäverna, omfattar sålunda: A. Läsning av bokstäverna, a. Antal lästa bokstäver, 1. dito av stora, 2. dito av små bokstäver (två tabeller och ett diagram), 3. Frekvenstabell för läsning av de stora vokalerna, 4. dito av de små vokalerna, 5. dito av de stora konsonanterna, 6. dito av de små konsonanterna, b. Nybörjarnas kännedom om de särskilda bokstäverna, 1. Frekvenstabell för läsning av de särskilda stora bokstäverna, 2. dito av de särskilda små bokstäverna. 3. Rangordningen mellan de stora bokstäverna, 4. Rangordningen mellan de små bokstäverna, 5. Jämförelse mellan bokstävernas vanlighet i

⁴¹ Ahlström, Emanuelsson och Wallin skriver att kvarsittningen i folkskolan uppstod när tiden för de olika kurserna reglerades i slutet av 1800-talet. Kvarsittning blev liksom det varit på läroverken den differentierande formen när tiden för ett visst läspensum stipuleras. Fram till dess hade framför allt växelundervisningsmodellen kunnat tillgodose differentiella behov. Kvarsittningsförfarandet var omgärdat av kritik och i skoldebatterna lyftes flera negativa konsekvenser med systemet fram. Bland annat ansågs kvarsittaren vara ett orosmoment under lektionerna och en dålig förebild för de yngre eleverna. Det ansågs också förödmande för föräldrarna (1986:21–26).

⁴² Utredningens resultat publicerades i tre volymer. Utöver läsfärdigheter handlar en volym om färdigheter i räkning och en om skolmognadsprov (se Sveriges allmänna folkskollära-förenings psykologisk-pedagogiska undersökningar 1945–46, Frits Wigforss, Stockholm).

språket och nybörjarnas kännedom om dem, 6. Medelfrekvens för två grupper bokstäver, 7. förskjutning av rangordningsnummer för de stora och små bokstäverna som liknar varandra, 8. Indelning av bokstäverna i rangordningsgrupper med hänsyn till lärfrekvensen.^[43]

Av nämnda kapitel framgår bl.a., att det i genomsnitt är dubbelt så många nybörjare, som känner de stora bokstäverna än som känner den lilla, när bokstäverna inte helt liknar varandra. Men om de liknar varandra, stiger den lilla bokstavens frekvens till nära likhet med den storas. Ordningsföljden för de olika bokstäverna inbördes är i de stora bokstävernas serie:

S O K P V X Ö Z C J W

I de små bokstävernas serie är ordningsföljden:

s o k v ö x z c p j w

Tydligen är ordningsföljden ganska lika. (Korrelationen är 0,85.) Den bryts endast av att p i de små bokstävernas serie kommit för långt ned jämfört med dess plats i raden av stora bokstäver. Lektor Wigforss antar, att orsaken är att söka i att lilla p kan förväxlas med spegelbildsformen lilla q.^[44]

Antagandet påminner om med vilken lyhördhet prövningsledaren avlyssnar ett barns svar (SLTG 1946:66).

Även om ingen riktigt visste vad denna omsorgsfulla inblick i barnens värld skulle användas till rent praktiskt, pekar exemplet på en kunskapsbildningsprocess där vetenskaplig noggrannhet resulterar i relationer mellan A och B vilka kan ge upphov till vidare diskussioner inom lärarkollegiet.⁴⁵ Ur ett annat perspektiv signalerar Wigforss exempel att ingenting i barnens värld är för litet att bry sig om att studera.⁴⁶ På uppdrag av folkskolans representanter kan man alltså

⁴³ Artikelförfattarens numrering av rubriker stämmer inte överens med Wigforss egna rubriker i kapitel 2. Anledningen är att siffrorna i artikeln refererar till tabeller i Wigforss rapport. De enda rubrikerna Wigforss själv använder i kapitel 2 är de som anges med bokstav i detta referat (jfr Wigforss 1945, vol 1. s. 17–51).

⁴⁴ Dessa resultat återfinns i Wigforss 1945 vol. 1, s. 31.

⁴⁵ Det stämmer som artikelförfattaren anför att Wigforss inte ger några konkreta förslag på hur hans resultat ska användas, men när han i rapporten diskuterar varför barnen gör fel på lilla p antar han att det har att göra med att ”spegelbildsformerna” p och q samt b och d är svårare att skilja åt än t.ex. stora B och D (Wigforss 1945 vol. 1 s. 32–33). Underförstått borde lärare ägna dessa bokstäver i lilla alfabetet extra uppmärksamhet.

⁴⁶ Det bör betonas att det är något missvisande att enbart framhålla denna typ av studier som verkningslösa försök att blicka in i barnens själar. Även om det inte uttrycks just i artiklarna kring SAF:s psykologisk-pedagogiska undersökning fanns det, i andra artiklar om kunskapsbedömning i tidningarna, tydliga uttryck för att folkskolans ämnesinnehåll borde justeras utifrån den nyvunna förståelsen för barns (in)lärande. I dessa artiklar föreslås tydligt kunskapen om barnen leda till en reorganisering av skolkunskapen. Exempelvis så att undervisningen i botanik organiseras efter vilka kunskaper som objektivt kan mätas (Folkskolan 1948:114–117), eller att högläsning tonas ned därför att den appellerar till subjektiva

säga att Wigforss hade påbörjat ett arbete med att skärpa blicken genom utvecklandet av ett ”fingradigt instrument”. I tidningen förefaller man tycka att det var tillräckligt att de samtidigt både abstrakta och konkreta resultaten kunde leda till fortsatta diskussioner inom lärarkåren. I anslutning till föregående kapitel går det ur detta exempel att läsa ut en förhoppning om att en del av de kunskaper lärarkåren förlorade nu när deras bedömningar skulle vila mindre på den egna själv-rannsakan, kunde återföras genom att lärarna tog del av andras bedömningar av barn. I de artiklar jag studerat återkommer inte Wigforss skolmognadsutredning. Det är istället så att fokus runt bedömningsfrågor mer och mer kommer att riktas mot Statens psykologisk-pedagogiska institut.

Statens psykologisk-pedagogiska institut

Statens psykologisk-pedagogiska institut realiserades i november 1944 (härefter förkortat SPPI). Frits Wigforss kom att knytas till institutet som ledamot i styrelsen.⁴⁷ I januari samma år var det dock inte helt klart att det skulle bli något institut. *Svensk lärartidning* publicerade då artikeln ”Psykologiskt-pedagogiskt institut blir verklighet? Intressant förslag av Skolöverstyrelsen” (SLTG 1944:11–12). I artikeln framgår att Skolöverstyrelsen bett riksdagen att avsätta medel (17 000 kr) för ett psykologiskt-pedagogiskt institut. Institutet skulle ha till uppgift att främja en samverkan mellan teoretisk och praktisk pedagogik. Det borde vidare övervaka och samordna försöksverksamheter på skolans områden och utveckla metoder för individualiserad undervisning. En viss differentiering måste få förekomma också inom folkskolan, ansåg Skolöverstyrelsen. En av de viktigaste uppgifterna för institutet, skriver Skolöverstyrelsen, bör vara att utveckla psykologiska prov (tests) att använda såväl inom folkskolan som vid antagning till läroverk. Psykologiska prov ansågs också viktiga vid yrkesrådgivning.⁴⁸ Institutets styrelse föreslogs bestå av tio personer: rektor vid statens normalskola, de fyra professorerna i psykologi och pedagogik, samt skolöverläkaren. Av de övriga fyra skulle två föreslås av Skolöverstyrelsen och bland dessa fyra skulle också finnas tidsbegränsade representanter för folkskola, läro-

omdömen (*Folkskolan* 1949:328–333), eller att viss grammatikundervisning anses för abstrakt för yngre barn (*Folkskolan* 1948:37–45). Kunskapen om barnen ansågs alltså ytterst kunna bidra till en reflektion över skolämnen.

⁴⁷ Det är också inom ramen för SPPI:s verksamhet som Wigforss konstruerar och administrerar de första standardproven (Husén m.fl. 1956:32).

⁴⁸ Richardson (1978:293–294) återger samma yttrande från Skolöverstyrelsen, också han med källhänvisning till *Svensk lärartidning*, men i sju punkter vilka han menar avspeglar SÖ:s förväntningar på institutet: 1) Differentiering av lärjungarna, 2) Utarbetande av test, 3) Intagning till läroverken, 4) Anlagsprövning, 5) Undervisningsmetoder, 6) Betygssättning, 7) Anordnande av kurser.

verk och yrkesutbildning, samt en representant från den psykiatriska vetenskapen föreslagen av medicinalstyrelsen.⁴⁹

Arbetet vid SPPI syns snart i *Svensk lärartidning*. Våren 1945 publicerades en längre notis om SPPI:s kurser bland annat i testning. Just kursen i testning hade tillkommit på initiativ av Statens folkskoleinspektörers förbund där man vid ett årsmöte uppmärksammat att många test till hjälpklass genomförts av mindre sakkunnig och lämplig personal. Målet med kursen var att testare på sikt skulle finnas i alla större städer och samhällen. Kursledare var bl.a. Jan Gästrin och Wilhelm Sjöstrand (se vidare SLTG 1945:507). SPPI:s kurser kommer behandlas i särskild ordning utifrån ett annat källmaterial (se nedan), men det går redan i *Svensk lärartidning* att se att kurserna var uppskattade hos lärare ute i landet: ”Vårt förtroende för testningen i denna utformning blev fast grundat, och det är med välgrundad förväntan vi motser framtida forskningsresultat i Uppsala inom testpsykologin”, skriver en lärare efter en fortbildningskurs i testning (SLTG 1946:942).

Kursverksamheten var en viktig del av SPPI:s arbete, men till institutet kom också att läggas den stora frågan om kalibrering av kursplanerna gentemot barnens skolmognad. Ansvaret för dessa studier lades på professor Elmgren. Det har redan antytts att Elmgren var en vän av folkskolan. Elmgren hade också tidigare beretts utrymme i tidningen där han själv utförligt fått presentera Göteborgs Högskolas psykologiska och pedagogiska institution. Under rubriken ”Ett modernt forskningsinstitut” (SLTG 1945:121–122) sägs det att Elmgren med denna artikel introducerar en serie artiklar i vilka han kommer att behandla olika specialproblem ”av stort intresse för folkskolans lärare, bl.a. intelligensundersökningar och de vänsterhäntas problem ” (s. 122). Institutionens arbete presenteras med flera bilder ur *Psykologisk pedagogisk uppslagsbok* där de återfinns i en 21 sidor lång artikel om experimentalpsykologi.⁵⁰

⁴⁹ Under rubriken ”Aktuellt på skolfronten” meddelas sedan i november att institutet påbörjat sin verksamhet (SLTG 1944:1216). Styrelsen hade fått ungefär den sammansättning Skolöverstyrelsen föreslagit, med undantaget att det inte ingick någon representant från den psykiatriska vetenskapen, samt att styrelsen utvidgats till elva personer. Bland de tidsbegränsade ledamöterna fanns förutom Wigforss tidigare nämnda Elisabeth Dahr, samt överläraren vid Göteborgs hjälpskolor, Manne Ohlander (jag återkommer till honom senare).

⁵⁰ *Psykologisk pedagogisk uppslagsbok*, band 1 1943:435–456. Elmgren ingick för övrigt i redaktionsgruppen för uppslagsboken.

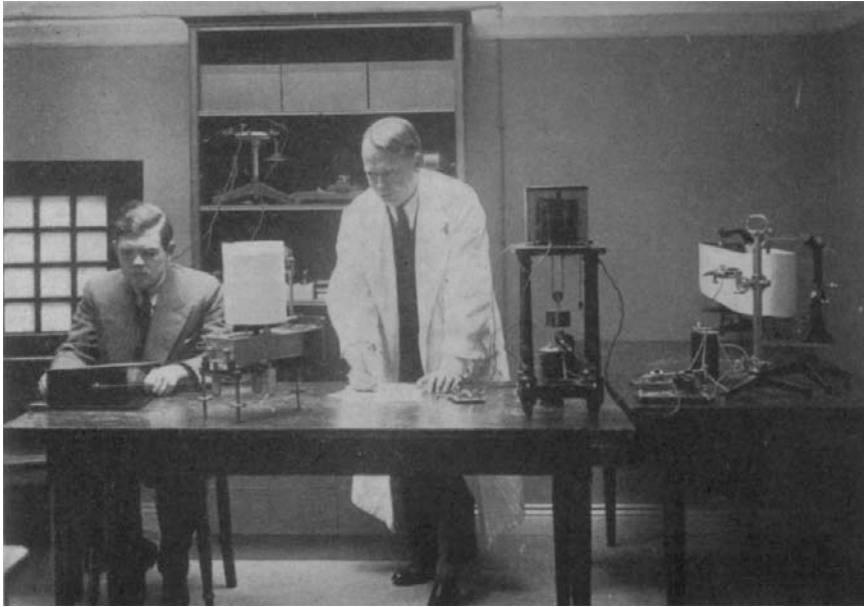


Bild 9:1. Lipman-Marxapparaten i Paulis modifikation. Elmgren utför inlärningsexperiment på försöksperson vid Göteborgs högskolas psykologiska laboratorium. (Ur Svensk lärartidning 1945:121, även i *Psykologisk pedagogisk uppslagsbok* 1943, band 1, s. 449.)

Elmgren lyfter fram att man i Göteborg alltid haft ett stort pedagogiskt intresse och att man bland folkskolans lärare kunnat förvärva hängivna vetenskapsidkare och medhjälpare i forskningen. Elmgren betonar här Gustav Jaederholms insatser med att översätta Binet-testet och att institutionen sedan dess även översatt Terman-Merrillskalan.⁵¹ Han beskriver också att man arbetar med tester för yrkesanlagsprovning som syftar till att ta fram individuella psykogram.⁵²

Elmgren kan med andra ord sägas nyttiggöra sig själv genom att forska för att skärpa folkskolans seende. I och med 1946 års skolkommision läggs ett stort uppdrag på SPPI att utifrån psykologisk-pedagogiska undersökningar lägga en grundval för kursplanernas revision (SLTG 1946:287–288). Skolkommisionen hade äskat 84 000 kronor för detta hos Kungl.Maj:t (SLTG 1946:269) vilket kan jämföras med de 17 000 Skolöverstyrelsen föreslagit för SPPI:s verksamhet. Elmgren kom, vilket nämnts tidigare, att leda detta arbete. Att just Elmgren fick uppdraget var nog ingen tillfällighet, dels hade han som sagt visat sig villig att arbeta för folkskolans förbättring, dels var han den professor som inom ramen för 1940 års skolutredning i ett expertbetänkande tydligast tagit ställning för en sen

⁵¹ Agrell (1952) skriver i artikeln ”Psykologins utveckling i Sverige fram till 1930-talet”, att Gustav Jaederholm efter avhandlingen *Intelligensmätningarnas teori och praxis* (1914) ägnade det mesta av sin tid med att resa runt i Göteborgsregionen och hålla seminarier för bl.a. folkskollärare kring intelligensmätning. Elmgren kan nog sägas föra institutionens tradition vidare.

⁵² Se exempel i *Psykologisk pedagogisk uppslagsbok*, band 1 1943:55.

uppdelning mellan praktiska och teoretiska studier.⁵³ Detta ställningstagande fick han också en eloge för i *Svensk lärartidning* (SLTG 1943:515–516,⁵⁴ SLTG 1944:1342).

Elmgren skrev ett yttrande för kommissionens räkning om vilka studier som behövde göras och vad som borde studeras. Elmgrens förslag fick stort utrymme i *Svensk lärartidning* våren 1946 (SLTG 1946:296–298). Han markerade i sin artikel betydelsen av ett systematiskt fastställande av ordförråd, ordkunskap, förmåga att förstå språksammanhang och verbalfunktionernas mognadsgång. Jämfört med de studier som genomförts i Norge kring deras revidering av kursplaner och Wigforss tidigare studier kom Elmgren att arbeta med ”de moderna faktoranalytiska metoderna” (s. 296). Endast vissa av Wigforss tidigare vunna resultat förefaller kunna utnyttjas och i stort tycks Elmgren vilja börja från början. Det var framför allt faktoranalysen som skulle ge nya och nyttiga kunskaper. Han skrev:

Nutida faktoranalytiska undersökningar har visat förekomsten av ett stort antal språkfaktorer av betydelse för språkundervisningens olika sidor, t.ex. en särskild faktor för artikulationsrörelsernas hastighet, ett flertal associativa språkfaktorer, semantiska faktorer av olika slag samt inte minst särskilda faktorer, som yttrar sig i förmåga av muntlig och skriftlig framställningskonst. Det vore av största intresse för språkpedagogiken att exakt ta reda på dessa faktorerens förekomst i olika åldrar samt att anpassa språkundervisningen efter en dylik mognadspsykologisk undersökning (SLTG 1946:297).

Elmgren var den av pedagogerna⁵⁵ i Sverige som var mest insatt i att arbeta med faktoranalyser vid mitten av 1940-talet.⁵⁶ Idén bakom faktoranalysen, från Charles Spearman (1863–1945) över till svenskättlingen Luis Thurstone (1887–1955) och Edward Thorndike (1874–1949), är att intelligensen är uppbyggd av

⁵³ De fyra professorerna i pedagogik och pedagogisk psykologi (Rudolf Anderberg, Uppsala, John Elmgren, Göteborg, David Katz, Stockholm, John Landquist, Lund) hade ombetts att bl.a. besvara frågor om: när skolgången borde påbörjas, uppdelas på olika svårighetsgrader och avslutas. I rent psykologiska frågor uttryckte professorerna samstämmighet, exempelvis när det gällde differentiering av eleverna efter begåvning eller om flickor och pojks olikheter. I fråga om praktiska konsekvenser blev man oeniga. Tre av dessa föreslog, som nämndes inledningsvis, en differentiering vid 11-årsåldern medan Elmgren menade att begåvningsanlagen framträder bättre vid 12–13-årsåldern. Den förra ståndpunkten vann läroverksgruppens gillande, den senare folkskolans (SOU 1943:19, jfr Lindensjö & Lundgren 2000:48).

⁵⁴ Denna artikel refererar särskilt Elmgrens svar på frågan om när eleverna ska differentieras och bryr sig inte om att behandla de övriga tre professorernas svar.

⁵⁵ Ämnet pedagogik var egentligen odelat ”psykologi och pedagogik” för samtliga professurer. För enkelhets skull har jag valt att skriva pedagoger.

⁵⁶ Jämför *Psykologisk pedagogisk uppslagsbok* (1945:IV, s. 2046), Härnqvist (1997:261). Elmgren skrev också den första läroboken på svenska i *Psykologisk faktoranalys* (1955), med förord av Thurstone.

flera olika funktioner eller faktorer och att individen kan vara begåvad i vissa av dessa och mindre begåvad i andra. När Elmgren inom ramen för expertutlåtandet till 1940 års skolutredning argumenterade för att använda faktoranalyser vid revideringen av kursplanerna var det också för att han ansåg att andra faktorer än rena intelligensfaktorer spelade roll för vad eleverna kunde ta till sig (SOU 1943:19, s. 43).

Faktoranalysen blir ett redskap för att framhålla att man kan vara begåvad på flera olika sätt. Begåvning är inte längre som i tidigare intelligenstester binärt, något man har eller saknar, utan mer komplext sammansatt. Därför måste den också studeras med mer sofistikerade metoder. Blicken riktas nu mot mindre och mindre aspekter av barnets psyke parallellt med att de olika skolämnena bryts ned i sina beståndsdelar. Målet var för det första att kunna identifiera olika faktorer vid olika faser i barnets mognad som spelade roll för barnens prestation, för att anpassa kursplanerna till dessa. För det andra ville man upptäcka olika typer av övergripande anlag och differentiera barnen därefter. Elmgren blev här en varm förespråkare för praktiska anlagstest; manuell händighet och mekanisk begåvning (jfr SLTG 1946:297). Att Elmgren även betraktade praktiska anlag som en form av begåvning, var sannolikt en av anledningarna till att han ”gick hem” hos folkskolans representanter.

Det är en märkbart stolt forskningsledare som 1947 berättar om 1946 års skolkommissions psykologisk-pedagogiska forskningsverksamhet vilken ”i storleksordning vida överträffar hittills gjorda ansatser på detta område åtminstone för europeiska förhållanden” (Folkskolan 1947:260–270, s. 270).⁵⁷ Elmgren lyfte också fram sitt internationella kontaktnät, där bl.a. Thurstone ingick. Han informerade om att man gjort grundtestningar på 15 000 barn för att få fram den intellektuella beskaffenheten hos ålderspopulationen och han berättade att man genomfört praktiska anlagstest och kunskapstest på 6 000 respektive 3 000 barn i urvalet. Inalles hade 40 000 tester genomförts. Nya moderna grupp tester möjliggjorde uppenbarligen stora undersökningspopulationer. Elmgren utvecklar sig i artikeln gärna om testernas validitet och reliabilitet, om korrelationsmått och tabeller. Ett långt stycke handlar om blicken för den praktiska begåvningen och hur forskarna tittat på de 6 000 barnen.

Bland de många intressanta test, som ingår i den faktoriella mognadsundersökningen, märkes bl.a. ett tekniskt grupp test konstruerat av mig och G. Hedlund samt ett praktiskt begåvningstest likaledes nykonstruerat. Det förra består av en sorteringsuppgift med skruvar, mutterbrickor och muttrar som numrerats och som skall sorteras i uppritade fack. Vidare förekommer en koordinationsuppgift, som avse att grovt bestämma denna för handrörelsers

⁵⁷ Forskningsprojektet slutredovisas först 1952 i boken *School and Psychology. A Report on the Research Work of the 1946 School Commission* (Elmgren 1952). Enligt Marklund (1981) kom den endast att diskuteras i en ”trängre expertkrets” (s. 435).

utförande så viktiga faktor. Själva huvuduppgifterna består av transmissioner med angivande av riktning och hastighet för 24 remskivepar, uppgifter som avse teknisk förståelse samt framförallt maskindelar och verktygs funktion. Den senare uppgiftsserien består av bl.a. sju olika verktyg t.ex. ett skruvstycke, en köttkvarn, en gräsklippare med angivande av delar, som är numrerade. Barnet har att sätta en siffra i den parentes, som bland de språkliga alternativen återger just denna maskindels funktion. Vid skruvstycket finns alternativen: håller fast arbetsstycket, användes för runda arbetsstycken o.s.v. Dessutom finnas i uppgiftens andra del 6–8 olika redskap och verktyg, vars funktion likaledes skall angivas genom urval. Det tekniska testet avslutas med en serie tekniska orimligheter t.ex. fem bogserbåtar med efterhängande prämsläp, varvid uppgiften är att ange de felaktiga fastsättningarna av bogserkabeln samt liknande praktiskt-tekniska uppgifter med orimliga moment t.ex. en bensinmätare som framställs i fem varianter, varav endast en är funktionsduglig.

Det praktiska intelligenstestet består av en serie uppgifter som avser praktisk kunskap t.ex. material av olika slag, sammansättningen av olika bruksvaror, priset på en del förnödenhetsvaror och andra liknande uppgifter. Därjämte förekommer i detta test en serie bilduppgifter, som avse t.ex. hur en koffert skall packas för att ett antal reseffekter, kläder etc., skall rymmas på bästa sätt och samtidigt ej fara illa, hur ett tågsätt kan passera på ett sidospår efter en uppritad plan o.s.v. Som tredje uppgiftsserie förekommer tvenne ärendesprov. Det praktiska intelligenstestet är sålunda till sin natur helt olika de vanliga språkliga testen för allmänintelligen (Folkskolan 1947: 269).

Här sluts på något sätt en cirkel. Barn föreslås bli testade vid inträdet, under tiden i skolan och vid utträdet. De kan testas in i minsta detalj efter minsta lilla faktor som kan ge en bild av deras olika fallenhet och anlag i såväl intellektuell som praktisk riktning. En specifik skillnad i detta avseende mellan Elmgrens sätt att gripa sig an frågor om skolmognad och kursplanerevidering jämfört med Wigforss är att de små detaljerna i barnets prestationer genom faktoranalysen kan hängas upp på en teori om anlagsspecificitet, som i större utsträckning än traditionella intelligenstester tog hänsyn till andra anlag än för studier. I sin bok *Rewriting the soul* skriver Ian Hacking att instrumentutvecklingen inom intelligensmätningens historia skett genom att nya instrument kalibrerats (validerats) mot etablerade föreställningar om t.ex. vilka det är som bör vara mest intelligenta i samhället. Instrument som gav utfallet att maktens män är mer intelligenta än pöbeln ansågs vara valida. Binet hade aldrig gått till historien om inte hans intelligenstest kunnat understödja en sådan föreställning (Hacking 1998:98–99). På liknande sätt argumenterades det i undersökningens del 2 ovan, fast då handlade det om att begåvningsstypologier kunde legitimeras relativt kunskapssyn

och kulturella föreställningar. När det gäller Elmgrens instrument och faktoranalysen kan man säga att det blir möjligt att kalibrera instrumentet mot föreställningar om att "folket" också hyste sina begåvningar. Det var kanske inte alltid tal om studiebegåvningar, men praktiska begåvningar fanns det allt och dessa hade samma värde.⁵⁸

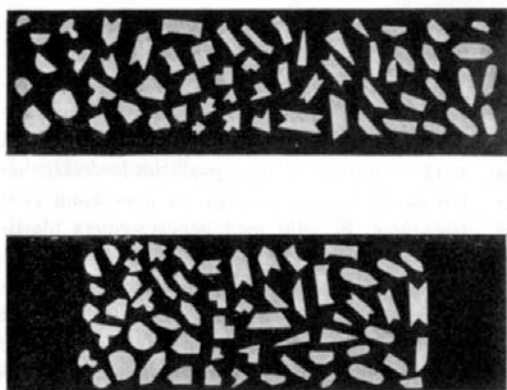


Fig. 7. Minnesota-formbrädorna (C- och D-formen).

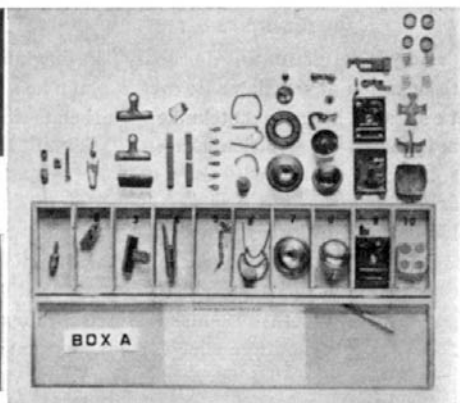


Fig. 8. Minnesota-montagelåda A, utvisande de 10 föremålen särtagna i sina delar och färdigmonterade monterade.

Bild 9:2. Minnesota-testerna. Exempel på de praktiska anlagstester Elmgren arbetade med. (Ur Psykologisk pedagogisk uppslagsbok 1943, band 1 s. 54.)

En annan skillnad mellan Elmgren och Wigforss är hur de menade att deras resultat kunde nyttiggöras. Det handlar nu om framväxten av ett helhetsperspektiv på barnets olikheter, dess individualitet. För Elmgren låg tydligt nyttan med spridningen av hans arbete i att få läraren att se på barnet så som en psykolog kunde se det. Detta är åtminstone vad han skrev i sin artikel 1947:

⁵⁸ Av intelligenstestandets och faktoranalysens två stora namn vid tiden, Spearman och Thurstone, vilade Elmgren tyngst mot den senare – vilken också gjorde flera besök till Sverige (Härnquist 1997). En skillnad mellan Spearman och Thurstone var att Spearman trodde på en allmän g-faktor, en dominerande medfödd allmän intelligens som gjorde att man hierarkiskt kunde ordna andra intelligensfaktorer. Thurstone gjorde nya beräkningar på Spearmans material och kunde visa, vilket Spearman så småningom erkände, att det inte fanns några primära faktorer som kunde förklara utfallet i andra faktorer. Thurstone hävdade att alla uppmätta faktorer var oberoende av varandra. Det fanns ingen allmän intelligensfaktor som kunde förklara varför man kunde vara duktig i flera olika teoretiska ämnen. Thurstone trodde att varje människa bar på en unik uppsättning intelligenser, och med rätt träning skulle dessa utvecklas bättre än hos någon med en annan uppsättning. Den stora poängen hos Thurstone var att i stället för att rangordna människor i förhållande till andra borde människan, i den mån man behövde ordna henne, ordnas i kraft av sin unika individualitet. Detta kom, menar Gould, att utgöra ett starkt argument i den amerikanska jämlikhetsdebatten (1983:306–310). I likhet med Spearman trodde dock Thurstone att de mått han fått fram på denna individualitet hade en verklig motsvarighet i hjärnans uppbyggnad och han (an)såg inte att de olika intelligensfaktorerna var produkter av mätmetoderna (se vidare Gould 1983:299–324).

Läraren i våra dagar måste i större utsträckning vara psykolog. Orsakerna härtill är många /.../ Det är ett /.../ faktum, att i synnerhet bland folkskollärarna insikten härom vuxit sig starkare. En betydande del av lärarnas fritidsstudier och fortbildningsverksamhet är inriktad på psykologisk-pedagogiska studier med barnet i centrum för intresset. /.../ Kombinationen av psykologiska studier och praktisk verksamhet i skolans tjänst är synnerligen lycklig, ty härigenom ingår teori och praktik i en organisk förening till barnens och skolans bästa. Den psykologiskt utbildade läraren är säkerligen i bättre stånd att bedöma uppfostringsproblemen än t.ex. en vanlig läkare. /.../ Givetvis måste den psykologiskt utbildade pedagogen vara tillräckligt medicinskt orienterad för att vid behov kunna rådgöra med läkaren särskilt då den barnpsykiatriska experten, när det gäller barn som ur medicinsk synpunkt kräver behandling av något slag (Folkskolan 1947:260f).

För att summera sker en förstärkning av psykologiska imperativ kring lärares bedömningskompetens när Elmgren ”tar över” Wigforss position som konstruktör av blicken. Det var nu inte bara fråga om att diskutera resultat i lärarkollegiet vilket kan sägas ha varit Wigforss linje, utan det handlar också om att förvärva ett psykologiskt språk så att läraren kan kommunicera med andra. Kommunikationen mellan olika yrkesgrupper i och runt skolan var en viktig ingrediens i den nya skolorganisation 1946 års skolkommision ville konstruera. En skola för alla – från alla. För att detta skulle bli möjligt är det rimligt att tänka sig att de olika skolaktörernas språk behövde kalibreras mot varandra. Lärarna uppmuntrades ta till sig det psykologiska språkbruket.⁵⁹ Psykologisering av lärarnas språk börjar förvisso inte först här, utan har pågått mer eller mindre åtminstone sedan tillsättningen av Bertil Hammar vid den första pedagogiska professuren. Även 1914 års stadga för statens folkskollärarseminarium angav att psykologi skulle läsas,⁶⁰ men psykologin accentueras av behovet att kommunicera med andra yrkesgrupper och det accentueras som differentiell psykologi under 1940-talet. Detta syns i *Svensk lärartidning* och inte minst när den blir *Folkskolan*. Psykologi som vetenskap har en historia av att vara särskilt generös, skriver Nikolas Rose – den lånar gärna ut sin begreppsapparat till andra som behöver rättfärdiga sina handlingar (1998:87).

⁵⁹ Med stöd av Solveig Häggglunds analys av forskning om skolmognad och skolstart kan man också hävda en tendens i andra riktningen (1990:39–41). Hon skriver att medan Wigforss skolmognadsundersökningar var snävt avgränsade till själva sakfrågan om när barn var färdiga att börja i skolan, kom ett antal studier i kölvattnet som byggde vidare på Wigforss resultat men som samtidigt gav begreppet skolmognad mer och mer ett eget liv fritt från ”saken”. Skolmognad blev ett begrepp inom forskningen som började assimileras in i ett redan etablerat system av vetenskapliga teorier, begrepp och metoder – framför allt kring begåvning och intelligens. Resultat från skolmognadsprov började t.ex. korreleras med resultat från Terman-Merrills begåvningsstest (s. 39).

⁶⁰ SFS 1914:133, s. 392.

Genom att i nästa kapitel närmare studera de ”resultat” och de psykologiska skrifter som redovisas, recenseras och diskuteras är det möjligt att ytterligare belysa de olika former medieringen av ett psykologiskt språk tog sig i tidningarna. Den skärpning av det differentiella seendet som kommer till uttryck i strävandena mot en mer rationell yrkesvägledning och ”vägledning” in i och inom skolan framträder i *Svensk lärartidning* som ett imperativ riktat mot lärarna. I *Folkskolan* framstår det däremot som att en hel vetenskap mer och mer ”flyttar in i folkskolan” (nästan likt en gökunge), också med egeninitierade analyser kring dessa frågor. I nästföljande kapitel behandlas dessa egeninitierade analyser i termer av ”det kliniska perspektivet”. Först en liten utflykt.

På utflykt till Barnens Ö – Statens psykologisk-pedagogiska instituts kursverksamhet

Jag nämnde tidigare att SPPI under senare delen av 1940-talet och en bit in på 1950-talet anordnade kurser för lärare i testning. Vissa av testningskurserna var förlagda till barnkolonin Barnens Ö på Vaddö, och kursdeltagarna fick möjlighet att övnings testa på kolonibarnen.⁶¹ Detta avsnitt syftar till att beskriva denna verksamhet som ytterligare ett exempel på hur ett expertbaserat vetande sprids och etableras. I institutets arkiv⁶² finns handlingar rörande SPPI:s kursverksamhet bevarade från 1946 till 1956.⁶³ Utöver kurser i testning gavs också fortbildningskurser i psykologi och pedagogik, hjälpskolekurser, kurs i betygsättning etc.

Kurserna i översikt

Totalt finns det 53 dokumenterade kursprogram för elva olika slags kurser (se appendix F). I vissa av dessa framgår också hur många som sökt och i några fall är också deltagarlistor bifogade (appendix F). Institutets kurser var en sommarverksamhet (i programbladen uppmuntras deltagarna att ta med cyklar och badkläder). De flesta kurserna varade enligt programbladen i cirka en vecka. Testningskurserna var dock ibland längre, 1953 anordnades en treveckorskurs och 1955 anordnades en fyra veckor lång testningskurs, parallellt i Karlstad, Arvika

⁶¹ Se även Ahlström, Emanuelsson och Wallin (1986:41) för en kort beskrivning av Barnens Ö-kurserna.

⁶² Enligt arkivhistoriken inrättades SPPI 1944 med uppgift att bedriva forskning, utarbeta undersökningsmetoder och bedriva kursverksamhet för lärare. I institutet inordnades Pedagogiska biblioteket, tidigare en fristående enhet med egen styrelse. 1957 fick institutet helt nya uppgifter. Den tidigare verksamheten, med undantag för biblioteket, överfördes till Lärarhögskolan i Stockholm. SPPI fick i stället funktionen som forskningsråd för det psykologisk-pedagogiska området. Institutet avvecklades 1959. Forskningsrådsdelen överfördes då till Statens råd för samhällsforskning. Biblioteket blev en egen myndighet, Statens psykologisk-pedagogiska bibliotek. Arkivet upprättades 1977 och omfattar tre hyllmeter.

⁶³ Riksarkivet i Arninge Statens psykologisk-pedagogiska institut. FII, Handlingar rörande kursverksamhet, ingår i FI:1, Handlingar rörande forskningsprojekt.

och Filipstad. Åtminstone 53 (51) kurser initierades de tio år SPPI anordnade kursverksamhet.⁶⁴ Det finns tyvärr inte någon årsredovisning i institutets arkiv varför det inte säkert går att uttala sig om ytterligare fler kurser bjöds under dessa år. Av institutets diarium för in- och utgående skrivelser framgår dock att det hölls ett par kurser i testning även år 1945.⁶⁵ Av de elva olika kurser SPPI anordnade var den pedagogiska utbildningskursen för yrkeslärare vanligast förekommande, följt av testningskursen och en kurs i psykologi och pedagogik (tabell 9:1).

Tabell 9:1. SPPI:s olika kurser. Vissa kurser med snarlik titel har här räknats som samma kurs.

Kurs	Antal
Pedagogisk utbildningskurs för yrkeslärare	14
Testningskurs	11(9)
Kurs i psykologi och pedagogik	8
Institutets pedagogiska fortbildningskurs	6
Handledarkurs för tillämpning av friare undervisningsmetoder	3
Hjälpskolekurs	3
”Kurs i psykologiska mätningar och pedagogisk statistik”	3
Fortbildningskurs i psykologi och pedagogik	2
Kurs för psykologi och filosofilärare	1
Kurs i betygssättning	1
Orienteringskurs rörande grupparbetet, individualisering och skriftliga prov i skolarbetet	1

Av kursprogrammen framkommer att ”Institutets pedagogiska fortbildningskurs” framför allt vände sig till yrkeslärare. Totalt var det alltså 20 av de dokumenterade kurserna som riktade sig till yrkeslärare.

Deltagarna

Utifrån deltagarförteckningarna går det att säkerställa att åtminstone 514 personer medverkat vid en av SPPI anordnad kurs. I appendix F framgår att varje kurs hade ungefär 20 deltagare. Räknar man med att det var åtminstone 20 deltagare även vid de kurserna där denna uppgift saknas, utbildade och fortbildade SPPI över 1 000 personer genom sina kurser. Av dessa torde då 400 ha varit yrkeslärare. Söktrycket på kurserna var stort där sådan uppgift framgår. De antagna deltagarna i kurserna ”psykologiska mätningar och pedagogisk statistik” var uteslutande akademiker, adjunkter och rektorer. Med andra ord var univer-

⁶⁴ Jag vill reservera mig för att testningskurserna som började 15/6 1953 inte är två olika kurser utan en och samma. Det framgår inte tydligt i arkivmaterialet. Det samma gäller för kurserna med start 21/6 1954 (appendix F).

⁶⁵ Riksarkivet i Arninge Statens psykologisk-pedagogiska institut. CI:1, Diarium över in- och utgående skrivelser.

sitetet, seminarierna och läroverken troligen främsta målgruppen för dessa kurser. Detsamma torde gälla kursen för psykologi och filosofilärare. Övriga deltagarförteckningar vittnar om att resterande kurser vände sig till folkskollärare, hjälpskolelärare och småskolelärarinnor.⁶⁶

Kursledarna

Det var en stor mängd kursledare inblandade i dessa kurser: docenter i psykologi och pedagogik, folkskoleinspektörer, undervisningsråd, seminarielärare, lektorer, rektorer med flera. Jon Naeslund, sedermera författare till den väl spridda boken *Allmän undervisningsmetodik* (1961), höll i de flesta kurserna för yrkeslärare. Wilhelm Sjöstrand och Jan Gästrin höll den första kursen i psykologi och pedagogik. Sjöstrand ansvarade också för denna kurs 1947 tillsammans med bl.a. Stellan Arvidsson och Alf Nyman.⁶⁷ Stellan Arvidsson hade i denna kurs ansvar för ett moment om individuell undervisning (en form av inre differentiering). Gästrin återkommer också ett flertal gånger. Torsten Husén, ett annat bekant namn, medverkade i fler kurser. Frits Wigforss, Elisabeth Dahr och Rosa Katz, vilka även de figurerar i folkskollärarnas tidningar, gjorde mindre inlägg. Från pedagogiska institutionen i Stockholm ställdes också docenterna Gösta Ekman och Arne Trankell till förfogande. Sten Henrysson, sedermera en drivkraft bakom högskoleprovet och Sven-Erik Henricson några decennier senare chef för Skolöverstyrelsens provverksamhet, båda doktorander till Torsten Husén, står också på föreläsarlistorna. Göteborg är representerat via Elmgrens doktorand Karl-Gustaf Stukát. Till denna samling tillkommer en lång rad mindre namnkunniga personer.

Den psykologisk-pedagogiska vetenskapens representanter kom från den yngre generationen psykolog-pedagoger. Från institutets diarium för in- och utgående skrivelser framgår emellertid att också den äldre generationen var inblandade i åtminstone testningskurserna.⁶⁸ Där finns noteringar om brevväxling i ärendet mellan John Elmgren, John Landquist, Rudolf Anderberg och David Katz (samt Sjöstrand och Siegvold från den yngre generationen). Det var med andra ord en stor skara kursledare som verkade för SPPI; en skara som mer systematiskt skulle kunna sammanfattas med konstaterandet att såväl representanter från 1940 års skolutredning, 1946 års skolkommission, den psykologisk-

⁶⁶ För medverkan vid SPPI:s kurser utgick resebidrag och traktamenten, vilka ofta låg runt en krona över kostnaden för inackordering. De första åren fick deltagarna fem kronor i traktamente och mot slutet var traktamentet uppe i tolv kronor. Deltagarna fick även resebidrag för tågresa i 3:e klassvagn.

⁶⁷ Alf Nyman skrev senare också boken *Nya vägar inom psykologin* som enligt 3:e upplagan ska ha sålt i 32 000 exemplar (Nyman 1934/1968).

⁶⁸ Riksarkivet i Arninge Statens psykologisk-pedagogiska institut. CI:1, Diarium över in- och utgående skrivelser.

pedagogiska vetenskapen som lärarutbildningen medverkade i denna form av lärarupplysningsarbete.⁶⁹

Kursschema och litteratur

Kursprogrammen i arkivet anger ofta ett schema och en litteraturlista. Intresset här ligger framför allt på de kurser som spred psykologisk terminologi och mättekniskt kunnande.⁷⁰ Kurserna i psykologi och pedagogik hade några återkommande teman och bestod enligt arkivdokumenten av föreläsningar från morgon till eftermiddag. Sjöstrand och Gästrin föreläste t.ex. i sin första kurs om kunskapsintressets och intelligensens utveckling, testning, trötthet och överanstängning, anlagsprövning, läroplanens psykologiska uppbyggnad, intagningsförfarandet vid övergång från folkskola till högre skola etc. Detta var samma typ av teman som Sjöstrand med flera uttryckt intresse för i folkskollärares tidningar (se kap. 10 och 11 nedan). Psykologi och skolorganisation utgjorde så att säga själva kärnan i kursen. Det fanns dock vissa varianter på denna kurs och t.ex. kursveckan den 9–14 augusti 1948 hade något fler pedagogiska inslag så som ”modersmålets ställning i den samlade undervisningen” (föreläsare Ester Hermansson), eller ”undervisning i engelska på lågstadiet”. Kursen gavs också 1949 med särskild inriktning dels mot teckningslärare, dels mot 1–2-lärare. Teckningslärarna undervisades i gestaltpsykologi, behaviorism, karakterologi, psykoanalys, testpsykologi, vänsterhänthet och mer uppenbart konstnärliga ämnen som ”Från huvudfoting till ungdomsmålari. Barnens och ungdomens bilduttryck i psykologisk belysning”. 1–2-lärarna fick sig också enligt handlingarna ”skolreformens genomförande” till livs genom fyra föreläsningar med Stellan Arvidson. Annars var kursen mest inriktad på småbarnsundervisning i räkning och modersmål, samt i hur man skulle hantera läs- och skrivretarderade barn.

Flera av kurserna i psykologi och pedagogik varvade (differentiell) psykologi med ämnespedagogik. En av de kurser som härvid upprätthöll sämst balans var fortbildningskursen för barnträdgårdslärarinnor. Redan tredje undervisningspasset första dagen, den 25 juni 1951, var enligt kursschemat en demonstration av individualtestning (Terman). Efter lunchen följde ytterligare ett pass av Terman-testningen följt av två lektioner på temat arv och miljö. Nästföljande morgon inleddes med ”dubbeltimme” i arv och miljö följt av testning enligt

⁶⁹ Kursledningen erhöll förstås också traktamente, för att ta ett exempel fick Wilhelm Sjöstrand tolv kronor per dag för sin medverkan vid kursen i psykologi och pedagogik, den 5–10 augusti 1946. Riksarkivet i Arninge Statens psykologisk-pedagogiska institut. GI:a, Reviderade räkenskaper.

⁷⁰ För att bara säga något om den frekvent förekommande kursen för yrkeslärare, var den uppbyggd så att de 20 deltagarna delades upp i två grupper. Varje lärare hade fått i uppgift att förbereda tre lektioner att hålla för sina gruppkamrater. Mellan dessa övningslektioner höll kursledningen föreläsningar kring allmänmetodik, inlärningspsykologi, disciplinen i skolan etc. Det konkreta varvades med det abstrakta. Vid motsvarande kurser under 1950-talet tillkom också viss litteratur, t.ex. Huséns bok *Psykologi*.

Büler-Hetzer. Så fortsatte sedan hela veckan med undervisning om begåvningsundersökningar, karakterologiska tests, mentalhygien, skolmognadsundersökning och vänsterhänthet. Tydligt verkar skolmognadsundersökandet kunna vara motivet till denna testorientering. Dessa lärarinnor skulle vara det differentierande tänkandets första utpost när skolan mötte barnen. På andra sidan väntade för en del av barnen lärare som gått hjälpskolekursen, och däri lärt sig skilja mellan olika typer av defekter, inte minst utifrån föreläsningar av Helge Haage och Manne Ohlander (Hjälpskolekurs 22–27 juni 1953).

Det är alltså uppenbart att inte bara de kurser som kallas testningskurser lärde ut testandets konster. Testningskurserna var dock ytterligare raffinerade med praktiska övningar i testning. De tre kurserna ”psykologiska mätningar och pedagogisk statistik” leddes av Husén och Ekman, då nyblivna professorer,⁷¹ fil. lic. Henrysson och Elisabeth Dahr. Med vissa mindre variationer var kurserna uppbyggda så att efter föreläsningar av Ekman första dagen, hade man dag 2 seminarieövningar i pedagogisk statistik och demonstrationer i individual- och grupptest. Dag 3 föreläste Henrysson om mätmetoder i skolan, varpå man fick ledigt för utflykt. Henrysson fortsatte sin föreläsning dag 4, då också Dahr informerade om intagningen till högre skolor. Femte dagen ägnades sedan åt personlighetstest samt grupptest för 15-åringar och äldre. Sista dagen arrangerades enligt programmet en debatt där Husén och Henrysson utsetts till svarande. Deltagarna förväntades komma till kursveckan rustade med Ekmans bok *Intelligensmätning*, Huséns bok *Testresultatens prognosvärde* samt med Wigforss bok *Matematisk statistik för pedagoger*.

Huséns med fleras kurs var dock inte särskilt testintensiv jämfört med de elva (nio?) testningskurserna. Dessa kurser skulle göra testare av folkskollärarna så att lärarna bl.a. skulle kunna sortera barn till hjälpskolan. 1950 till 1952 gick SPPI ut med en skrivelse till inspektörsområdena i vilken de frågade dels efter behovet av testningsutbildade lärare, dels efter förslag på lämpliga lärare att utbilda. I arkivet finns sammanlagt 51 inlagor av vilka det stora flertalet tillstyrker att det finns ett sådant behov. Exempelvis svarade Äppelvikens folkskoleinspektör Helge Haage på följande vis:

Testare finnas i regel för de större skoldistriktet men saknas för de mindre. Det är därför önskvärt att sådana utbildas, som kan bo något så när centralt inom ett inspektionsområde och är villiga att vid anfordran biträda med testning i olika skoldistrikt. Behov av sådana testare finns exempelvis för Djurö, Ed, Ekerö, Färentuna, Hilleshög, Lovö, Munsö, Möja, Skå, Sånga och Värmdö.⁷²

⁷¹ Ekman installeras som professor 1952 och Husén 1953. Båda vid Stockholms högskola (Lindberg & Berge 1988:88).

⁷² Brev daterat 22 december 1950 i mappen: Enkätundersökning 1950–1952 angående inspektionsområdenas behov av testningsutbildade lärare. Finns i: FII, Handlingar rörande kurs-

Kurserna blev av och Helge Haage och de andra folkskoleinspektörerna fick återkomma med rangordningslistor över de lärare som i deras område anmält intresse för kursen; i första, andra och tredje förslagsrum. Av sökandantalet till dessa kurser att döma (se appendix F) verkar de ha varit väldigt attraktiva.

De lärare som fick komma till Ljungskile folkhögskola tre veckor sommaren 1953 hade mycket att göra. Redan innan de kom skulle de vara inlästa på bland annat Anderberg, Wigförss och Terman-Merrill. Första veckan genomförde de 18 lärarna sammanlagt två testningar på måndagen, 18 på tisdagen, 21 på onsdagen, 21 på torsdagen och ytterligare åtta testningar på fredagen, alltså totalt 70 testningar. Varje testning fick pågå maximalt 1,5 timme. Dessutom hade lärarna seminarieövningar och föreläsningar på kvällarna. Första veckans testningar utförde de på varandra. Andra veckan fick de dock tillträde till riktiga barn. Fem grupper om fem barn från Ljungskile folkskolor och från Örebro skollovskolonier fick uppleva hur det kändes att testas med Terman-Merills eller Ohlander-Wessmans prov. Sista veckan fick lärarna öva sig på retarderade barn i hjälpskolan, vad man kallade ”göra fälttestningar”. Kursen avslutades med ett skriftligt förhör.

Testningskursen i januari 1955 gick till på snarlikt sätt: föreläsningar hela första veckan och andra veckan testövningar under överinseende av kursledningen. Tredje veckan fick de göra fem stycken egna testningar samt en del tillhörande övningsuppgifter. Sista veckan slutligen skulle de genomföra två provtestningar i fält. När de utexaminerades som testare hade de alltså genomfört nio testningar vardera och ansågs redo att på ”anbefordran” möta barnen, t.ex. på Värmdö.

Sammantaget illustrerar SPPI:s kursverksamhet ett sätt på vilket specifika kunskaper spreds till folkskollärarna under 1940- och 50-talet. Det torde vara rätt tydligt att SPPI var en viktig aktör i spridandet både av seendetekniker och psykologisk begreppsapparat. Dessutom kan SPPI ses som en gemensam plattform för vissa vetenskapsmän och skolreformatorer att utgå ifrån med sina gemensamma ambitioner för svensk skola. Flertalet av de här nämnda personerna kom under flera decennier framåt att vara synliga i den språkliga och materiella konstruktionen av enhetsskolan. SPPI erbjöd möjligheter att sprida textmaterial, möjligheter att träffa folkskolans lärare, och kanske inte minst, en möjlighet för de inblandade vetenskapsmännen och reformatörerna att träffa varandra.

verksamhet, ingår i FI:1, Handlingar rörande forskningsprojekt. Riksarkivet i Arninge Statens psykologisk-pedagogiska institut.

Kapitel 10. *Svensk lärartidning* och tidningen *Folkskolan* som medier för ett psykologiserande språk

I det här kapitlet ligger fokus på *hur* lärartidningarna kommunicerar snarare än på vad de kommunicerar, även om analysen utgår från texter om kunskapsbedömning. Syftet är att beskriva och diskutera hur ett för folkskollärarna externt vetenskapligt perspektiv på kunskapsbedömningar *tillgängliggörs* i lärartidningarna. I materialet finns en serie artiklar som på olika sätt kan sägas försöka upplysa läsaren om nya begrepp, teorier, rön och vetenskapliga resultat. I innehållsanalysen (appendix D) demonstreras att den relativa andelen artiklar om psykologi, test etc. ökade när *Svensk lärartidning* blev tidningen *Folkskolan*, vilket sannolikt har att göra med att *Folkskolan* hade en tydligare upplysande profil och att man för detta syfte släppte fram vetenskapsmännen som författare. När dessa fick skriva om vad de kunde handlade det framför allt om tester, statistiska beräkningar och psykologiska teorier.⁷³ Här spelade också *Folkskolans* redaktör och ansvarige utgivare fil. lic. Rikard Lindahl en central roll med flera artiklar som försökte knyta ganska abstrakta teoretiska resonemang till skolans bedömningspraktiker.⁷⁴

Upplysandet av folkskollärarna började emellertid inte med *Folkskolan* utan det finns också en hel del snarlika artiklar i *Svensk lärartidning*. I det urval på 71 artiklar från *Svensk lärartidning* som jag tagit fram för närläsning (appendix D) har sammantaget elva artiklar fortbildande karaktär, alternativt förespråkar fortbildning, kring ”mätpsykologiska” problemställningar. Där finns vidare två artiklar som är baserade på registerdata och betygsstatistik, tre som framhåller värdet av mer testning och två notiser som mer praktiskt pedagogiskt diskuterar läxgivning och läxförhör. Totalt 18 artiklar berör alltså kunskapsbedömningar på ett mer uttalat fortbildande sätt.

I tidningen *Folkskolan* stiger antalet fortbildande artiklar till 35 i det totala urvalet av 53 artiklar. Artiklar om intelligenstester blir nu vanligare. Av de 35 artiklarna behandlar 15 stycken intelligens relativt fri intagning vid läroverken och upprätthållandet av läroverkens standard, intelligens och beteenderubbningar, samt intelligens och stad-landsbygd. Två artiklar utgår från registerdata

⁷³ En bra bild över vad de svenska pedagogerna forskade om i slutet av 1930-talet och början av 1940-talet får man i tidskriften *Skola och samhälle* 1943, tjugofjärde årgången. Där presenterar Elmgren, Katz, Landquist och Sjöstrand i var sin artikel den forskning som bedrivits vid respektive institution de senaste åren, samt de publikationer forskningen resulterat i (*Skola och samhälle*, årsvolymen 1943). Klart står att en betydande del av institutionernas kunskapsproduktion skedde inom experimentell psykologi och testutveckling, men här omnämns också t.ex. en hel del utbildningshistoriska undersökningar. Dahllöf har i en studie av disciplinens avhandlingar funnit att antalet avhandlingar under 1930- och 1940-talen med psykologisk inriktning respektive pedagogisk/utbildningshistorisk inriktning var ungefär lika många (Dahllöf 1984:47).

⁷⁴ Tidningen hade ytterligare en redaktör, John Digerfelt.

från de militära intagningsprövningarna kopplat till betyg och intelligens. Fjorton artiklar beskriver olika psykologiska teorier, modeller och tankefigurer – endast undantagsvis med uttalad koppling till praktiska pedagogiska bedömningar. Tre artiklar har en tydlig koppling mellan särskilda skolämnen och psykologi, t.ex. religionspsykologi. En artikel handlar om lärares bedömningskompetens i samband med yrkesrådgivning.

I sista numret av *Svensk lärartidning* skrev chefredaktör Tore Stigbrand att tidningen genom sin verksamhet strävat efter att lyfta skola och kår i nivå med den allmänna samhällsutvecklingen (SLTG 1946 nr 34). I relation till studieobjektet kan man nog säga att ett språksättande av blicken på barns olikheter var en del i denna strävan. En form detta språksättande tog sig uttryck i har redan diskuterats i samband med anvisningarna för betyg. Lärarna kunde i tidningen se med vilka termer och med vilken blick myndigheter och expertutredningar ansåg att de borde tänka om vilken elev som skulle förtjäna vilket betyg. En annan och tydligare form är recensionerna av facklitteratur och vad jag kallar *introduktioner* av teoretiska verk om barnpsykologi och skolpsykologi, eller av sakförhållanden och samband uppmätta via undersökningar.

Recensionerna

Av den totala mängden recensioner utgör recensioner av böcker med anknytning till kunskapsbedömningar en ganska liten andel.⁷⁵ Vad som är intressant med dem är snarare vad de säger att lärare behöver veta och hur de säger detta. En typisk recension av psykologisk facklitteratur i *Svensk lärartidning* är recensionen av Georg Brandells bok *Psykologi*. Boken är tänkt att kunna användas vid undervisningen i gymnasiet eller vid folkskoleseminarierna. Recensenten framhåller att boken tar upp nödvändiga kunskaper om nervsystemet och presenterar teorier om problemet ”kropp och själ”. För att inte skapa förvirring på grundutbildningen, framhåller recensenten, har Brandell avstått ifrån att beröra den moderna psykologins alla förgreningar. Brandell har dock inte kringgått behaviorismen, grupppsykologin och Kretschmers temperamentslära (SLTG 1940:823). Denna typ av recension är allmänt hållen och har mer boktipskaraktär än att den uppmanar till läsning av boken i fråga.

Ett tydligare läsimperativ har den särskilda recensionsspalten ”Lärarens bokhylla”. En flitigt förekommande recensent av psykologisk litteratur i denna spalt var Gustaf Kaleen, doktorand till professorn i psykologi och pedagogik vid Uppsala universitet, Rudolf Anderberg. Kaleens första recension i det studerade materialet avser den i denna undersöknings del 2 behandlade *Pedagogik och*

⁷⁵ År 1944 var det bara fem av 329 böcker som recenserades som hade ord som psykologi eller intelligens i titeln (jfr appendix D). Den stora majoriteten böcker som recenserades är läroböcker och läseböcker. Nästan varje år recenserades exempelvis någon Bigglesbok.

temperamentslära, av Wilhelm Sjöstrand (SLTG 1943:1102).⁷⁶ Även nästa gång Kaleen recenserar böcker under spalten ”Lärarens bokhylla” finns Sjöstrand med. Recensionen rör Sjöstrands *Individual- eller grupptestning?* och Dahlgrens *Grupptest och dess praktiska nytta*. Båda böckerna är försök till populariseringar kring dilemmat grupptest eller individualtest (SLTG 1945:734). Kaleens sista recension till Lärarens bokhylla rubriceras ”Psykologi och själavård”. Den inleds på följande sätt:

Floden av psykologisk litteratur är alltså ymnig och rik på tillflöden från olika håll. I de arbeten, som utkommit under den senaste tiden, kan vi spåra en tendens att ställa forskningsrön och erfarenhetsfakta i det praktiska livets tjänst. Man önskar med andra ord visa oss hur ”psykologen upptäcker människan”, och hur en konkret och levande människokunskap är ett nödvändigt villkor för framgång i arbetet som präst, läkare, lärare etc. (SLTG 1945:1292–1293).⁷⁷

Recensionerna utgör ett urval av floden psykologisk litteratur och Kaleen väljer att framhålla teman som anknyter till händelser som diskuteras i tidningen i stort. Recensionerna blir ett slags länk mellan lärarens verklighet och den vetenskapliga synen på människan. Temperamentsläran framför allt genom Kretschmer blir ett framhållet alternativ till hur man kan tala om barns olikheter, testresultat ett annat. Recensionerna i *Svensk lärartidning* är förslag till vidare studier kring dessa dilemman i ett urval böcker, en försiktig *uppmuntran* till lärarna att själva bilda sig ett mer vetenskapligt språk kring fenomen som låg i tiden och som bland annat aktualiserats genom de stora utredningarna. Recensionerna i *Folkskolan* har däremot ett något större *utbildande* anspråk.

När *Svensk lärartidning* blir *Folkskolan* hamnar ”makten” över recensionerna i redaktör Lindahls händer. Han skriver flera av dem själv. Lindahl var en av Elmgrens disciplar och hade i början av 1940-talet lagt fram en lic-avhandling om inlärningspsykologi.⁷⁸ Recensionerna ändrar nu karaktär, de blir något längre och Lindahl för som recensent en egeninitierad diskussion i förhållande till de böcker han recenserar. I ett nummer 1949 recenseras en bok av Sjöstrand och en av Husén (*Folkskolan* 1949:56–61).⁷⁹ Lindahl skriver att det ”är en händelse som ser ut som en tanke, att två psykologer nästan samtidigt gett ut var sitt arbete med

⁷⁶ En parentes i sammanhanget är att efter det att professuren i psykologi och pedagogik delades 1949 fick Wilhelm Sjöstrand professuren i pedagogik vid Uppsala och kom då att ta över handledarskapet för en del av Anderbergs doktorander. En av dem var Gustaf Kaleen.

⁷⁷ Efter detta följer en recension av tre böcker på temat ”psykologen upptäcker människan”; en kritisk analys av temperament och typlära (*Ytpsykologi kontra djuppsykologi*, Alström), en om *Pastoralpsykologi* (Natur och kultur) samt översiktsverket *Psykologien upptäcker människan* (Ericastiftelsen).

⁷⁸ Elmgren 1943:213, i *Skola och samhälle* 1943, tjugofjärde årgången.

⁷⁹ Recensionsavsnittet rymmer också recensioner av Sandströms *Psykologisk ordbok* och Sjöstedts *Problem i den moderna psykologien*.

starka pedagogiska anknytningar” och antyder vad som ovan blivit tydligt, att psykologerna gärna ställde sig till folkskolans förfogande (Folkskolan 1949:56). Sjöstrands bok hette *Uthållighet och framgång* i skolan,⁸⁰ Huséns hette *Begåvning och miljö*. Efter att ha redovisat innehållet i Sjöstrands bok och konstaterat att Sjöstrand inte direkt kommit fram till något nytt kring det problemområde han gripit sig an skriver Lindahl:

Enligt anmälares uppfattning kan knappast undersökningarna av uthållighetens betydelse för skolarbetet komma mycket längre än de redan gjort med användandet av uthållighetsprov av här diskuterad art. Den uthållighet som dessa mäter synes nämligen undertecknad vara en viss ihärdighet som uppträder vid trial-and-error exempelvis. Lägga märke till arten av många av dessa prov! De är olösliga problemsituationer. /.../ Den uthållighet som avspeglas i skolarbetet kallar vi flit, ambition o.dyl. Om denna problem-ihärdigheten är av samma slag vet vi intet om. Det är inte osannolikt, att iakttagelser av barn under längre tid med ett visst iakttagelseschema skulle ge ett bättre resultat, speciellt om dessa observationer kombineras med arbetsprov av något slag (Folkskolan 1949:56f).

Det jag finner intressant med Lindahls recension är att han kopplade Sjöstrands begrepp uthållighet till etablerade skoltermer som flit och ambition samt att Lindahl såg alternativa undersökningsmodeller som kanske ligger något närmare det praktiska arbetet i skolan. Även recensionen av Huséns bok har detta drag av att avdramatisera de vetenskapliga begreppen. Lindahl redogjorde först för innehållet i Huséns bok men kom ganska fort in med sina egna reflektioner, t.ex. i en kommentar över begåvningsbegreppet:

Definitionen /.../ lyder: ”Intelligens är förmågan att under förutsättning av visst konstant strävande (motivation) kunna nå målet för detta strävande, varvid denna förmåga kan graderas (rangordnas) genom komplexitetsgraden hos det fält organismen genom ’yttre’ eller ’symboliskt’ beteende har att anpassa sig till för att undgå de mellan organismens utgångsläge och målet förekommande hindren.” Ur formell synpunkt är definitionen för lång och belamrad med för många attribut, men denna kritik är oväsentlig och skall inte uppehålla oss. Ytterligare granskning ger vid handen att definitionen mycket nära jämför intelligens och inlärningsförmåga. /.../ Generellt brukar man numera definiera en inlärningsituation som ett problem, som organismen ställes inför och skall bemästra genom utförandet av vissa handlingar. Dessa senare kan nu vara av olika slag, dels ”yttre” rörelser, dels inre ”symboliska” handlingar dvs. det vi vanligen kallar tankar. Lik-

⁸⁰ Sjöstrand har här undersökt uthålligheten med bl.a. läsning av meningar där stora och små bokstäver använts på ett oregelbundet sätt: hAnv ArORo liGfö RsiNs On (han var orolig för sin son).

heten mellan denna karakteristik av inlärningsförmåga och Huséns anförda intelligensdefinition faller genast i ögonen (Folkskolan 1949: 58f).

Det går att läsa Lindahls kommentarer över Huséns definition som att psykologerna byggt lite av ett luftslott med intelligensbegreppet. Det handlar ju bara om inläring. Samtidigt är Lindahl inlärningspsykologiskt skolad och representerar också i viss mening de vetenskapliga ”kolonisatorerna”. Med den logik som jag antydde kring genomslaget för Elmgrens faktoranalytiska begåvningsundersökningar i kapitel 9, kan hävdas att Lindahl försökte kalibrera ett psykologiskt språkbruk till en pedagogisk praktik. Lindahl stod med en fot i vardera lägret och försökte överbrygga gränserna mellan teori och praktik. Detta blir kanske ännu tydligare i de artiklar och ledare där han (och *Folkskolan*) så att säga introducerade nya vetenskapliga rön och begrepp. Rent innehållsligt kan man också i den litteratur Lindahl recenserar, och det sätt han gör det på, skönja en utveckling bort från konstitutionspsykologi och temperament till ett mer kontextuellt situerat begåvningsbegrepp. Jag återkommer till relationen mellan vad man kan kalla äldre psykologi och modern psykologi i kapitel 11.

Introduktionerna

Wennngrens tidigare nämnda artikel om *Guidance* är ett exempel på hur ett nytt ämnesområde med nya begrepp introducerades i *Svensk lärartidning*. Det som här kallas introduktion är presenterandet av en tankefigur eller ett begrepps-system.⁸¹ I *Svensk lärartidning* finns flera sätt att presentera nyheter på, dels som kring betygen tidigare; långa referat och beskrivningar av utredningar ofta under rubriken ”Aktuellt på skolfronten”, dels i form av kortare referat av sådant som sagts i andra tidningar under rubriken ”Läst och återgivet”. Introduktionen är en friare artikel som utgår från förändringar i omvärlden och lanserar nya begrepp för att förstå dessa. I *Svensk lärartidning* tycks detta ske utan någon större systematik medan *Folkskolan* gjorde det till ett av sina syften.

I tidningens första nummer lade redaktör Lindahl fram riktlinjerna för den nya tidningen *Folkskolan*. I ett 16-punktersprogram deklarerade han att den ”1. Ska redovisa artiklar i psykologi, i regel allmänt hållna, 2. Artiklar i pedagogik och metodik” osv. Tyngdpunkten skulle vara förlagd till det pedagogisk-psykologiska gebitet (Folkskolan 1947:1). Denna inriktning markerades ytterligare av Sveriges folkskolläraryrkesförbunds ordförande K. G. Rosenberg. I första numret skrev han under rubriken *En ny facktidskrift*, att tidskriftens ”ändamål är /.../ att hålla folkskolans samtliga till Federationen Sveriges allmänna folkskolläraryrkesförening anslutna lärare, ajour med den psykologiska forskningens resultat”. Vidare framhåller Rosenberg att folkskolläraren är besjälad av sitt yrke. Med

⁸¹ Ett annat exempel från *Svensk lärartidning* som också nämnts ovan var hur Manne Ohlander introducerade Nymans bok *Begåvningsarna och samhället* (SLTG 1942:736–737).

detta följer en önskan om ständig förnyelse. Därför har intresset för psykologi och pedagogik alltid varit livligt bland folkskolans lärare och ”de ha lyckligtvis aldrig ansett sej [sic!] vara för gamla att lära nytt” (Folkskolan 1947:3). Det är också i Rosenbergs artikel det framgår att tidningen kommer att ha en upplaga på ungefär 25 000 exemplar, och att tidningen därför bör kunna räkna med en medverkan från ”de bästa krafter, som finns i landet” (s. 5).

Lindahl öppnade som han lovat, med en artikel om ”Metodik och psykologi”, i vilken han diskuterade relationen mellan olika nya psykologiska rön och nya och gamla undervisningsmetoder (Folkskolan 1947:6–13). Detta kan ses som ett ganska subtilt grepp för att minska eventuell rädsla för det nya (om det nu var det han ville). Han påpekar i artikeln att skolan förändrats mycket de senaste 30–40 åren både till sin organisation och till sitt innehåll. På en del håll har lärare tröttnat på alla framförda nyheter där psykologin har fått ett vidgat inflytande över pedagogisk praxis, skriver han. Lindahl försöker därför koppla ihop nya psykologiska rön med redan erkända praktiskt pedagogiska metoder.⁸² Genom att koppla det nya till det kända fortsatte Lindahl i flera artiklar att introducera olika psykologiska riktningar, t.ex. ”Straffet ur psykologisk synpunkt” (Folkskolan 1947:54–61), ”Begåvning och familjestorlek” (Folkskolan 1947:246–247) och ”Gestaltpsykologerna” (Folkskolan 1948:56–58). När han inte själv skrev kommenterade han eller förtydligade det andra skrivit. Till exempel skrev professorn vid psykologisk-pedagogiska institutionen i Stockholm, David Katz, en svårtillgänglig artikel om ”Bländningsfenomen och konnektiva hämningar vid tankeprocesser” (1949:292–296). Denna plockades upp i en ledare och även om det inte framgår att Lindahl fanns bakom pennan så talar texten för att det var just han som skrivit.

Ledaren har titeln ”Skolprestationer och deras bedömning” (Folkskolan 1949:321–323) och sätter Katz abstrakta psykologiska undersökning i relation till bedömningsfrågor. Ledaren menade att Katz resultat kunde användas för att förstå problem som kan uppstå vid prov i skolan. Kopplingen mellan Katz experiment och bedömning låg i att alltför stora och arbetskrävande provuppgifter kunde tänkas ”blända” eleven och ”hämna” den. Dessa fenomen har inget

⁸² Lindahl behandlade i artikeln repetitionen, aktivitetspedagogiken och åskådningsundervisningen. Han skrev att aktivitetspedagogiken psykologiskt sett haft som huvudmål ”att locka fram mera energimättade reaktioner hos eleverna och kraftigare spontant intresse för en uppgift” (Folkskolan 1947:7). Han lyfte också fram att en av inlärningspsykologins stora förtjänster var att ha ”klargjort repetitionens roll vid kunskapsförmedlandet. Drillen är nödvändig vid all undervisning, men ju mindre den stöds av starkt inlärningsmotiv, ju sämre är dess effekt” (s. 8). Till detta kopplade han sedan åskådningen; om aktivitetsmetodiken syftar till att påverka motivationen fyller åskådningsmetoder syftet att enkelt via varseblivningen åskådliggöra kunskapsområdets väsen (s. 9). Dessa olika kända metodiker är, slog Lindahl fast, beroende av den psykologiska forskningens möjligheter att genom experiment lägga en fast grund av relevanta fakta kring relationen lärande och individuella förutsättningar. Artikeln avslutas med att ju mer metoder och kursplaner kommer att utgå från individuella differenser, desto angelägnare blir den psykologisk-pedagogiska fackutbildningen.

med elevens begåvning att göra, utan handlar snarare om provets konstruktion skriver ledaren. Det vore därför bättre om lärarnas prov liknade de nationella standardproven i vilka eleven får välja mellan flera olika svarsalternativ. Ytterligare ett praktiskt användningsområde för Katz experiment såg ledaren kring läxgivning där vissa bländningseffekter tänktes kunna uppstå om den enskilda läxan var för omfattande. ”Dessa reflektioner”, avslutas artikeln med, ”accentuerar det f.ö. självklara sambandet mellan psykologiska experiment och pedagogisk praxis” (s. 323). Oavsett om det var Lindahl eller någon annan i redaktionen som skrev om Katz, kan man säga att Lindahl var rätt man på rätt plats. Han bidrog med konkretiseringar av den psykologiska terminologi som introducerades.

Utöver dessa konkretiseringar av psykologiska abstraktioner lanserade *Folkskolan* också psykologin mer programmatiskt, framför allt i ledarspalterna. Här argumenteras det bland annat för en större satsning på psykologiundervisning och psykologisk kunskapsspridning vid seminarierna – gärna med experimentella förtecken:

Vilka kunskaper, som åsyftas, kan det heller inte vara någon tvekan om. Det är fakta om beteendets utveckling både i normala och från det normala avvikande former, men inte inhämtade endast genom läsning i böcker utan levandegjorda genom experiment och iakttagelser och förberedda genom skolning i de verktyg, som experimentell och empirisk psykologi använder (Folkskolan 1947:33).

Man bedriver i denna ledare också viss forskningspolitik och menade att anledningen till att det saknades kompetens på seminariet för psykologiundervisning berodde på:

psykologins och pedagogikens fattighjonsställning vid högskolor och universitet /.../ En ordentlig utbildning av seminarielärare i psykologi och pedagogik förutsätter modernt utrustade institutioner vid våra universitet och högskolor (Folkskolan 1947:35).

Samma slags argumentation återkom i ledaren ”Psykologiska laboratorier på seminarierna” (Folkskolan 1947:393–395). Seminarierna ansågs ha behov av psykologiska experiment på samma sätt som man behövde experiment i fysik och kemi:

Meningen är ju att göra lärarna förtrogna med de psykologiska experimentens syften och att inpassa dessa i den pedagogiska situationen. Därigenom fostras seminariets elever till respekt för objektiva fakta och får samtidigt en inblick i de mänskliga reaktionernas variation på ett sätt, som näppeligen kan åstadkommas på annat sätt (Folkskolan 1947:395).

Det går nästan att föreställa sig känslan hos läsaren som blir varse om att det med fysikens och kemins arbetsinstrument, laboratoriet, är möjligt att få fram objektiva fakta om människan och hennes variationer. Med introduktionen av psykologin i *Folkskolan* introduceras också ett sanningsspråk – ett an/språk på objektivitet med hjälp av externa metoder, mot vilket lärarnas egna bedömningar tappar mark. Artiklar om olika differentialpsykologiska analyser och metoder kommer nu att dominera över artiklar om lärares betygssättande praktik. Det finns förvisso fortfarande en övervägande del artiklar i *Folkskolan* som inte handlar om psykologi, men kring individ- och kunskapsbedömningar blir det tydligt att en klinisk blick och ett kliniskt vokabulär allt mer tar över. Lärarnas bedömningsspråk t.ex. i termer av läxförhör, ämnesprov och betyg står tillbaka.

Även om materialet här är litet och avgränsat till recensioner och introduktioner av litteratur och perspektiv kring individ- och kunskapsbedömningar går det att antyda tre olika upplysningsstrategier i tidningarna. Den första är boktipset i sin enklaste mening. Denna bok har kommit ut och den berör i korthet det och det och kan vara bra för den som är intresserad av just det och det. Den andra formen, som framför allt utgörs av Lindahls recensioner, representerar en typ av läshjälp, som ibland också antar formen av kritisk granskning. Den tredje strategin är en faktisk introduktion av den riktiga texten. *Folkskolans* läsare fick möta den riktiga vetenskapen. Till exempel kom en artikel av Husén, vilken jag återkommer till i nästa kapitel, att publiceras första gången just i *Folkskolan*. Ett sätt att tänka om dessa upplysningsstrategier är som olika grader av rekontextualisering. Basil Bernstein menar att den pedagogiska diskursen, i vid mening, är en diskurs utan eget innehåll. Dess signum är istället att den rekontextualiserar andra diskurser:

Pedagogic discourse, then, is a principle which removes (delocates) a discourse from its substantive practice and context, and relocates that discourse to its own principle of selective reordering and focusing (Bernstein 1990:184).

På samma sätt skulle man kunna säga att lärartidningarna representerar vad Bernstein (1996) kallat ett pedagogiskt rekontextualiserande fält (PRF), när de så att säga pedagogiserar vetenskaplig kunskap. De gör aktiva urval ur ”floden litteratur”, de rekontextualiserar laboratorieexperiment om t.ex. bländningsfenomen till skolans kontext av prov och läxor och de bjuder in särskilda författare – de bästa av krafter. Genom denna rekontextualisering skulle man kunna säga att lärartidningarna försökte överbrygga skillnaden mellan två olika epistemologier; lärarnas kunskaper om vad barn kan och är å ena sidan och vetenskapens synsätt å den andra. Detta överbryggande arbete mellan två olika språk för att producera och uttrycka vetandet är, såvitt det går att se utifrån de få exempel som gäller kunskapsbedömningar, kopplat till att det fanns personer som Kaleen och Lindahl som förmådde förhålla sig till båda ”världarna”

samtidigt, och till att det fanns psykologiska och pedagogiska forskare likt Husén och Sjöstrand som var beredda att skriva för tidningen. Ett PRF är en arena för konstruktion, distribution, reproduktion och förändring av pedagogiska identiteter (Bernstein 1996:62, not 1). I det här fallet kan man säga att det var läsaren som förväntades förvärva eller förändra en särskild pedagogisk identitet. Vilka identiteter det var som så att säga tillgängliggjordes genom tidningens urval av artiklar och sätt att skriva sina egna artiklar var relativt de författare som skrev och hur de skrev. Om det fanns mer specifikt underliggande intressen bakom hur texter om kunskapsbedömningar valts ut har inte varit fokus för analysen, utan det får vara nöjaktigt att kunna peka att det fanns en social och historisk situationsbundenhet bakom tidningarnas re/produktion av vetandet.

Kapitel 11. Det kliniska vetandet

”När de bästa av krafter, som finnas i landet” gavs utrymme i tidningen *Folkskolan* var det objektiva, eller vad jag kallar kliniska, upptäckter av människan som introducerades för läsaren. I detta kapitel kommer två teman att lyftas fram, det första handlar om skolpsykologin och hjälpundervisningen, det andra om vetenskapliga undersökningar och analyser av intelligens och studieframgång. Syftet med kapitlet är dels att beskriva hur arbetet mot enhetsskolan ökade skolorganisationens komplexitet och ”behov” av nytt expertbaserat vetande för ordnande och kategoriserande av barn och deras kunskaper, dels att peka på villkor för produktionen och användningen av detta vetande.

Uttrycket det kliniska vetandet är tänkt att indikera en rörelse bort från lärarkåren till andra aktörer som också hade intresse av att bedöma barn. Här kommer framför allt skolpsykologen och de psykologisk-pedagogiska vetenskapsmännens blick att studeras. Den kliniska blicken var en särskilt tränad blick. Den har beskrivits i relation till läkarkåren, som nämndes tidigare, av Michel Foucault i *Birth of the clinic* (1973/1994) och av Karin Johannisson i boken *Tecknen* (2004). Hos både Foucault och Johannisson beskrivs den kliniska blicken i samband med klinikens födelse. Kliniken är ett rum i vilket ett subjekt förvandlas till ett objekt för vetandet genom systematiska iakttagelser som nedtecknas i prydliga journaler, en faktaproduktion.⁸³ Individen görs kalkylerbar.

Denna vetandeproduktion är inte förutsättningslös. Typiskt för den kliniska blicken är dess förmåga att höra ett språk så snart den ser ett mönster; ”the ability to hear a language as soon as it perceives a spectacle” (Foucault 1973/1994: 108). Med andra ord handlar den kliniska blicken om att kunna koppla en iakttagelse till ett språk. Men för att vara en klinisk blick måste det kunna kopplas till ett tränat språk, ett expertspråk. I viss mån skulle man kunna säga att lärarnas betygssättning kan vara ett exempel på detta, och de lärare som tränades i testning skulle definitivt förvärva en klinisk blick. Av någon anledning, kanske för att lärarna hade ett för personligt förhållande till barnen, kunde lärarna inte bli fria från misstanken att barnet hade en subjektiv påverkan på dem. Även om det finns exempel i tidningarna på att betyg ibland betraktades som fakta, var betygens objektivitet framför allt framställt som ett ideal att sträva mot.

Om man accepterar tanken att blicken hör ett språk, behöver det inte samtidigt betyda att det handlar om ett bestämt eller färdigutvecklat språk. I fallet med läkarvetenskapens kliniska blick menar både Foucault och Johannisson att

⁸³ Se även Börjesson och Palmblad (2003) för en beskrivning av vad de kallar faktafabriken och om hur frånvaron av en själens rumsliga utsträckning tvingar yrkesgrupper som psykiatriker och psykologer att ta en omväg till den kunskap de gör anspråk att vara experter på, via instrument som tolkar tecken (särskilt kap. 5). Fakta om själen måste, då de inte syns av sig själva, fabriceras/produceras. Se även Erikssons analyser av Psykotekniska institutet som fabrikör av personliga identiteter (1999, särskilt kap. 7).

blicken hör ett språk från etablerade föreställningar om människans natur, som t.ex. i temperamentsläran. Med andra ord styr språket blicken. Seendet bekräftar sedan talet (jfr Foucault 1973/1994: kap. 7). Men blicken skulle också kunna, om man följer logiken i Foucaults *The order of things*, upptäcka nya "rymder" bland annat när seendet ges nya instrument, till vilka nya termer och begrepp måste sökas. Detta kan i sin tur leda till att gamla uppsättningar termer förkastas eller revideras. I försök att bilda koherens inom nya begreppsliga universum kan blicken komma att omriktas, eller skärpas, för att komplettera och understödja nya teoribildningar. Tora Holmberg (2005) har med ytterligare en annan terminologi beskrivit hur djurforskning och tvillingstudier framställs i media och vetenskap med hjälp av begrepp som är både gränsöverskridande och gränsättande, i ett samspel mellan de båda praktikerna. Detta är ett samspel i vilket gränserna för bland annat vad det innebär att vara djur och människa hela tiden flyttas och omförhandlas.

Att denna typ av gränsöverskridande språkbildning inte motsvarar forskningsmässiga ideal – då forskningens konstruktioner och bieffekter blir svåra att identifiera⁸⁴ – är tydligt, men idealen för hur vetenskaplig kunskap bör produceras får inte stå i vägen för den empiriska analysen av hur den historiskt sett har producerats. Genom att peka på eventuella brister i den tidiga forskningens reflexivitet går det att problematisera de kategorier som fanns i vardagsspråket och som "gömde" sig bakom forskningens rationalitet.

Ambitionen här är att studera några exempel i folkskollärarnas tidningar på hur den kliniska blicken sökte sig till olika språk och föreställningar, och hur den kan sägas ha skapat såväl hinder och möjligheter för barnets rörelser, dvs. hur den kan tänkas ha organiserat och re-organiserat barnet. I denna ambition ligger en tydlig strävan att försöka undvika att enbart betrakta vetenskapens kategorier som begränsningar för det vardagliga subjektets handlande. Vetenskapshistoriskt sett kan det moderna samhällets kategorier också beskrivas som försök till öppningar av traditionella, religiösa eller rituella strukturer. Att de artiklar som studeras i detta kapitel framför allt är artiklar av och om experter, samt ledare som kommenterar experternas slutsatser, betyder inte att lärarna ställs utanför den kliniska blickens organiserande. Folkskollärarna skulle lära sig om skolpsykologen och de skulle lära sig se statistiska samband mellan t.ex. intelligens och studieframgång, och de skulle kunna kommunicera om detta med varandra och med skolorganisationens andra aktörer.

Det kliniska vetandet introduceras – skolpsykologins entré

Skolpsykologen var ett av 1946 års skolkommissions förslag för att ta hand om beteenderubbade barn, de som inte var som det normala barnet; barn med läs-

⁸⁴ Detta brukar poängterats inte minst hos Bourdieu (t.ex. 2001/2004).

och skrivsvårigheter, svåruppfostrade barn, socialt missanpassade barn, skolomogna barn, tröga och sinnesslöa barn (se särskilt SOU 1948:27, kap. 11). Skolpsykologen introducerades som den mentala hygienens väktare på skolans område. Formellt sett var skolpsykologen en del av skolhälsovården och i skolhälsovårdens historia har 1940-talet klassificerats som den medicinsk-pedagogiska perioden (Hellblom-Thibblin 2004).⁸⁵

Med *Folkskolan* kan man nog säga att skolpsykologen fick lite hjälp på traven med att ta sig in i det pedagogiska rummet, eller åtminstone gav tidningen skolpsykologen en god exponeringsyta. I ett antal artiklar motiveras skolpsykologens olika arbetsuppgifter, artiklar genom vilka också de beteenderubbade barnen kommer att exponeras – eller rättare sagt skillnaden mellan de normala barnen och de onormala barnen.

Återigen öppnas dörrarna till Statens psykologisk-pedagogiska institut. Här visade sig nu framför allt professor David Katz. Den 10 februari 1947 håller Katz ett föredrag med anledning av öppnandet av den av SPPI anordnade kursen för utbildning av skolpsykologer.⁸⁶ Föredraget publicerades i sin helhet i *Folkskolan* (1947:168–177), och ger en god bild över hur både ett nytt språkbruk och en ny funktion för skolan introducerades. Katz framhåller tydligt att den psykologiska vetenskapen nu är ”befriad från metafysisk spekulering” och med säkerhet kan användas för att identifiera de ”intellektuellt efterblivna barnen” och de ”höggradigt sinnesslöa”. Det ”avgörande steget till vetenskaplig exakthet gjordes med adopteringen av naturvetenskapliga metoder, dvs. i och med införandet av experimentet” (s. 169). Skolpsykologen skulle därmed kunna sägas personifiera den exakta, kliniska, vetenskapens inträde i skolan, med vars hjälp skolan verkligen ansågs kunna rationaliseras. Logiken är enkel:

En framstående språkforskare tillfrågades en gång, om det stämde, att hans son skulle bli ingenjör. Hans svar lydde: ”Lika gärna kunde Ni fråga mig, om min son tänker gifta sig med en negress”. Även om man inte delar den gamle humanistens här ådagalagda högfärd gentemot tekniken, kan man ändå förstå den inom vissa kretsar rådande motviljan att underkasta humaniora vissa tankesätt, som inom tekniken är brukliga och berättigade. Det är bara med viss motsträvighet som vi talar om skolarbetets rationalisering på samma sätt som vid ett företag. Vore det inte så, kunde man säga, att skolpsykologen bör med psykologins hjälpmedel rationalisera skolarbetet och öka dess effektivitet (Folkskolan 1947:168).

⁸⁵ Perioden börjar, enligt Hellblom-Thibblin (2004:66–76), 1944 med skolläkarens inträde i folkskolan, accentueras genom 1946 års skolkommissions betänkanden och med 1955 års undervisningsplan för rikets folkskolor, och avslutas med enhetsskolans läroplan 1962.

⁸⁶ David Katz var även inspektor för det andra psykometriska institutet i Stockholm, Psykotekniska institutet (Eriksson 1999:114–116). Även Torsten Husén och Kjell Härnquist hade under perioder kopplingar till Psykotekniska institutet.

Psykologins hjälpmedel i denna rationalisering var som Katz såg det framför allt intelligensmätningar men även Kretschmersk karakterologi. Det var bland annat på mätandets område skolpsykologen skulle fylla en funktion. Katz hade sneglat mot Danmark där man sedan länge hade haft skolpsykologer. Denna verksamhet hade gått ut på 1) rådgivning i behandling av elever med skolsvårigheter, 2) att verka för ett gott förhållande mellan skola och individ och ”rädda eleverna undan skolsvårigheter”, 3) att vetenskapligt utforska pedagogisk-psykologiska frågor och sprida resultaten, dvs. ”bildningsarbete” (s. 172). Det fanns uppfattningar om att reformeringen av lärarutbildningen skulle göra skolpsykologen överflödigt och att dennes arbete skulle kunna skötas av lärarna. Här menade Katz att en psykologiskt skolad lärare aldrig skulle kunna bli en lämplig testare: ”Pedagoger har nämligen, då de börjar att testa, svårt att förhålla sig helt neutrala och frigöra sig från en välvilligt hjälpande hållning gentemot de testade eleverna” (s. 171).

Skolpsykologen blir således en garant för objektivitet i de delikata frågor som rör ”felutvecklingen hos barn” (s. 168). Skolpsykologen ansågs till och med så pass objektiv att han kunde förväntas vara sakkunnig i domstolar i fall av ungdomsbrottslighet (s. 174). Katz var dock tydlig med att han ansåg att skolpsykologen inte bara skulle verka i de svagas tjänst. Man får inte glömma det normala eller det ”övernormala” barnet och han skriver tillspetsat: ”det barn som har oturen att icke från födseln vara dövt, blint eller sinnesslött, är bortglömt av Gud och världen” (s. 175). Detta betyder ”att skolpsykologens omvårdnad i princip och spontant måste omfatta alla elever” och att ”[f]ör varje barn borde det uppställas en psykologisk dossier”, likt de man har i Sovjetryssland, som t.ex. kan komma till nytta kring yrkesvalet (s. 176).⁸⁷

Skolpsykologen kan alltså med dessa formuleringar sägas förkroppsliga den helhetssyn på barnen som också lärarna uppmuntrats att ha. Samtidigt bör nog framväxten av skolpsykologen ses i ljuset av den allt intensivare kritik som riktats mot testande lärare, ja mot test överhuvudtaget.⁸⁸ I olika artiklar började det betonas att testen bara uttalade sig om en liten del av människans psyke, intelligensen, och för att uttala sig om den krävdes särskilda sakkunskaper.⁸⁹

⁸⁷ Det övernormala eller det begåvade barnet blir inte problematiserat eller vidare studerat i någon av de andra artiklarna kring dessa fenomen. Fokus ligger generellt sett på de ”svårfostrade barnen”.

⁸⁸ Tester användes även för att studera kvaliteten på lojala arbetares arbete och testresultaten kunde i värsta fall föranleda uppsägning (SJ avskedade några anställda efter ett intelligens-test, vilket fick en ledare att höja rösten, se SLTG 1946:864). Se även Richardson (1978) för vidare beskrivningar av testkritiken.

⁸⁹ Se t.ex. artiklarna ”Social känsla lika viktig som intelligens” (SLTG 1945:97), ”Testning – farligt instrument” (SLTG 1945:919), ”Testning – ett misskänt och missbrukat instrument” (SLTG 1946:864), ”Testningens inordnande i skolsystemet” (Folkskolan 1947:257–259) samt Lindahls artikel om gestaltpsykologin som ”en behövlig reaktion mot benägenheten att studera människan styckevis” (Folkskolan 1948:56–58).

Jag vill argumentera för att det som händer nu kan ses som ett slags arbetsdelning inom skolans ansvar för barnen, där skolpsykologen med hjälp av sina kliniska redskap ansågs kunna rädda vissa elever från lärarens normalitetsorienterade undervisning. Eller om man hellre vill; rädda läraren från de onormala eleverna. Ur Elmgrens tidigare anförda artikel (Folkskolan 1947:260–270):

En av skolpsykologens väsentligaste uppgifter är att inom den inre pedagogiska miljön hjälpa lärarna med de barn, som har speciella svårigheter för vissa ämnen. Särskilt gäller detta de för all skolframgång så nödvändiga elementära kunskaps- och färdighetsämnen läsning, skrivning och räkning (Folkskolan 1947:262).

David Katz återkom i slutet av året och meddelade att de första skolpsykologerna nu snabbutbildats (Folkskolan 1947:413–415). Idealet hade varit en treårig utbildning, skrev Katz, där studenterna framför allt rekryteras ur lärarkåren. I avvaktan på beslut om resurser för sådan utbildning ordnade SPPI en snabbutbildning för en utvald grupp folkskollärare om åtta personer. Dessa hade dessutom akademiska betyg i pedagogik och stor erfarenhet från testning. I utbildningen fick de sig till livs föreläsningar av Katz själv, dessutom av Siegvald,⁹⁰ Wigforss och Husén. Även Katz fru, Rosa Katz, föreläste om rorschachtestning. Kursdeltagarna fick också besöka veterinärhögskolan för inblickar i senaste forskningen om nervfysiologi, och de auskulterade hos rådgivningsbyråer samt hos läkare och i hjälpklasser. Totalt hade de 217 timmar föreläsning och 300 timmar praktik. Katz bedömde att försöket fallit väl ut.

Som utbildningen beskrevs av Katz övades kursdeltagarna både i en medicinsk och i en pedagogisk blick, vilket anknyter till Hellblom-Thibblins kategorisering av perioden. Överläraren vid hjälpskoleseminariet i Göteborg Manne Ohlander kallade detta i en artikel om ”Den skolpsykologiska verksamheten” för läkepedagogik (Folkskolan 1948:278–281). Termen läkepedagogik kan också användas för att illustrera hur folkskolan som organisation nu ökat i komplexitet. Skolkommissionen hade förslagit att den medicinska rådgivningsverksamheten i uppfostringsfrågor inte längre borde underordnas medicinalstyrelsen utan inordnas i skolväsendet. Ett bakomliggande skäl var att man sett, som Ohlander uttryckte det i sin artikel i *Folkskolan*, att det ”[ö]vervägande antalet ’skolfall’ /.../ a priori icke [längre är] att betrakta såsom sjuka” (s. 279). Skolpsykologens funktion kan då sägas bli att ansvara för att fåtalet sjuka barn hamnar under vård, och att flertalet friska men inte perfekt utvecklade barn får rätt hjälp i skolan. Ohlander framhöll att det varit svårt för lärare att göra denna bedömning eftersom de ofta var påpassade av barnens föräldrar, vilka enligt honom såg ”olustigt”

⁹⁰ Herman Siegvald var docent vid Psykologisk pedagogiska institutionen i Lund. Han hade 1944 kommit ut med vad som sannolikt fortfarande är den mest omfattande avhandlingen som skrivits i pedagogik: tvåbandsverket *Experimentella undersökningar rörande könsdifferenser*, på 569 plus 749 sidor (Siegvald 1944).

på omplacering (s. 279f). Att skolan med hjälp av skolpsykologen blivit beredd att axla ansvaret för de dåligt utrustade barnen skulle kunna tolkas som ett led i en mer humanistisk syn på barnet. Manne Ohlander betonade emellertid ett annat motiv. Den inre hjälpen kan

sägas ha en ekonomisk syftning, nämligen att ge möjlighet att mera rationellt tillvarata och utveckla det unga folkmaterialiet – landets främsta kapitalinvestering – så att ränteavkastningen i framtiden blir större än den nu är (s. 278).

Han skrev att Skolkommissionens tankegångar liknar de man haft inom reformeringen av soldatutbildningen, eller:

[m]era konkret utsagt skulle således den skolpsykologiska verksamheten intensivare än förr komma att inriktas på den enskilde skoleleven i avsikt att utveckla honom fullt med utnyttjande av hans naturliga anlag och förutsättningar. Hans mått – litet eller stort – skall om möjligt fyllas (Folkskolan 1948:278).

Skolpsykologen tänktes med andra ord kunna bidra till ett bättre utnyttjande av folkresursen. Detta fanns ju redan i ”rätt man på rätt plats”-tänkandet men som t.ex. Manne Ohlander uttryckte sig tycks det också ha handlat om att så långt som möjligt förädla även riktigt små resurser. Att ta till vara dem som tidigare kanske framför allt hade haft sin rätta plats på olika ”sinnesslöanstalter”.

Introduktionen av skolpsykologen i *Folkskolan* och som faktisk funktion i skolan som organisation berör endast indirekt lärarna. Kring seendets förädling skulle denna introduktion kunna sägas representera ett brott i meningen att seendet nu alltmer börjar handla om vad skolan som organisation kan se, där lärarens blick bara är en jämte flera andra. Genom tidningen får då läsarna en bild av det delade ansvaret, men även begrepp och synsätt som så att säga skiljer skillnader från varandra med vad man föreställer sig vara en ganska stor exakthet. Med introduktionen av skolpsykologen urskiljs också en grupp barn i ett gränsland mellan medicinsk behandling och ”hjälp pedagogik”, och det sägs att dessa så långt som möjligt ska inkluderas i skolan. De svagaste barnen ges ett visst värde – värda att försöka anpassa det pedagogiska arbetet till. Ett förädlad seende knyts till en förädlad organisation.

Den inre hjälpens utåtriktade blick

Hjälpklasser och hjälp pedagogik har funnits i Sverige sedan 1880-talet, men först 1943 upprättades en provisorisk undervisningsplan för hjälpklassen (Ahlström, Emanuelsson & Wallin 1986:41). 1940 års skolutredning och senare 1946 års skolkommission skrev också att det fanns behov av att hjälpklasserna författningsmässigt reglerades. Dessa utredningars accentuering av fenomenet bidrog sannolikt till att en riktning i det psykologiska språket i *Folkskolan* blir vad jag

övergripande kallat den inre hjälpen.⁹¹ De artiklar som passar in på denna beskrivning behandlar de lätta rubbningarna, som läs- och skrivsvårigheter, och det svårfostrade barnet. Det handlar om, jämfört med t.ex. Wigforss skolmognadsundersökningar, att ytterligare försöka kalibrera skolans arbete mot barns olikheter, men nu utifrån mer speciella svårigheter. Orienteringen mot dessa problem skapade också ett utrymme för medicinsk och psykiatrisk expertis att skriva i tidningen. Poängen här är inte att göra en utförlig beskrivning av de problem som hanterats i relation till den inre hjälpen, utan snarare att exemplifiera hur diskussionerna om denna verksamhet kan tänkas ha lämnat bidrag till de kategorier utifrån vilka bl.a. lärarna kunde se och tala om barnen. På ett övergripande plan handlar de bidrag till seendet och språket som finns i artiklarna, om att se miljöbetingade svårigheter, vilka till skillnad från medicinska defekter också ansågs vara möjliga att hantera med sociala medel; pedagogiska förhållningssätt. Den inre hjälpen fick en utåtriktad blick.

Ett exempel var det svårfostrade barnet, där vi bl.a. finner skolkaren. Bernard Beskow (med. lic.) poängterar i artikeln ”Skolkning ur barnpsykologisk synpunkt” (Folkskolan 1949:203–207) att intresset för nervösa symptom hos barn under senare år kraftigt ökat. I Värmlands län, där författaren var verksam vid den barnpsykiatriska kliniken, fanns år 1948 runt 1 000 patienter av vilka 40 procent var så kallade skolfall. Beskow antar att detta har att göra med att ”[i]nför landets katedrar passerar hela det svenska folket revy” och att skolan därigenom blir den första instansen för mentalhygieniskt arbete (s. 203). Han noterar dock att endast 25 procent av dessa skolfall har intelligensdefekter och att resterande mer visar uppfostringssvårigheter och symptom på missanpassning. För de svåruppfostrade kan man med rätt medel, i samverkan mellan föräldrar, lärare, läkare och barnavårdande myndigheter, åstadkomma bättring. Beskow illustrerar detta med fem olika skolfall. Nedan återges två i sin helhet.

⁹¹ I *Svensk lärartidning* behandlas denna typ av frågor under termerna socialpedagogik och skolhygien. Här finns för varje årsvolym mellan 10 och 30 artiklar och notiser. Eftersom urvalet artiklar ur tidningen *Folkskolan* baserades mer utifrån artiklarnas innehåll än utifrån övergripande nyckelord har detta fenomen endast studerats utifrån den senare tidningen. Denna avgränsning gör skillnaderna mellan en medicinskt grundad klassificerings- och omvårdnadspraktik å ena sidan och ”läkepedagogik” å andra sidan mindre tydlig i föreliggande framställning.

Pojken nr 1: är det första barnet i en familj och har en syster på 1 år. Fadern är en mycket upptagen bankman, modern har många s. k. värdinneplikter, och hushållet är stort. Hon har även en hel del intressen utanför hemmet i föreningar med välgörande ändamål. Intet anmärkningsvärt finnes beträffande sjukdomar i anamnesen eller i status. Av den företagna utredningen framgår, att fadern och modern ej haft mycket tid över åt pat., han har i stor utsträckning skötts av hembiträden, vilka på grund av det stora hushållet ofta varit nya. Han har därigenom blivit i viss mån andligen svältfödd. Han har ej haft några kamrater, innan han började skolan. Föräldrarna har varit ängsliga och rädda, att han skall bli förkyld, och han har ej fått vara ute och leka med andra barn. Ur konstitutionell synpunkt är pat. att betrakta som uttalat subvalid eller astenisk (liksom fadern). Han är ängslig, rädd, blyg, rodnar mycket lätt, stammar, då han blir ivrig, är blödig, gråter för minsta anledning, svettas mycket. Blir ibland arg, spänd och får någon gång vredesutbrott. Äter dåligt, sover oroligt, får ibland nattliga orostillstånd. Med dessa förutsättningar är det naturligt, att han skall få besvär, då han börjar skolan. Han är ej van att umgås med kamrater, han springer undan, då de bråkar med honom. Då han skall läkarundersökas, vid skolgångens början, vägrar han, springer bakom mamman, som är mycket generad. Den första lärarinnan, som pat. hade, förstod sig ej så bra på honom, hon ville få honom bra genom att söka sätta honom i opposition mot de andra pojkarna i klassen. Detta bara förvärrade det hela, och i samband därmed började han skolka. Detta är intressant, ty dessa subvalida barn, som har mindre psykisk energi än flertalet barn, skolkar ej gärna annars. Det måste komma till något ytterligare, som gör, att de tar till denna sista utväg för att komma ur sin svåra situation. Första åtgärden blev nu att ändra skola för honom och att söka skaffa honom en lärarinna med så att säga ”moderliga instinkter” samt att söka rätta till hans hemförhållanden. När fadern är av liknande konstitutionstyp, var detta i föreliggande fall mycket lätt, och föräldrarna förstod pat:s situation, då den framlades inför dem. Han fick till en början visa sig en gång i veckan på skolmottagningen, då man sökte få hans förtroende så småningom. Till en början måste han alltid ha lärarinnan med sig, så småningom kom han självmant. Han hade förut varit alldeles för mycket påpaltad med kläder, han började få ta av sig plaggen så småningom, och han fick gå in i en scoutförening. Med dessa relativt enkla åtgärder har pat. förbättrats oerhört. Han har blivit en käck och hurtig pojke, och han klarar sig utmärkt i skolan. Det är klart, att de konstitutionella faktorerna sitter djupt förankrade, men kan man åstadkomma, att han slipper psykiska insufficienser, att han utvecklas till en harmonisk män-

niska, som är inlänkad i samhällslivet, är vårt mål nått. Pat. brukar komma en gång i månaden till läkarmottagningen och resonera och vill gärna framlägga sina bekymmer.

Flickan nr 2: hade skolkat mycket flitigt under hela skolgången. Hon brydde sig ej om skolarbetet eller skolgången. Ibland kunde hon vara borta en vecka, utan att man visste var hon var. Ibland gick hon ej hem, då skolan var slut. Var alltid smutsig och trasig och otillräckligt klädd. Ansågs av lärarinnan vara sexuellt brådmogen, enär hon meddelade de andra barnen sexualupplysning och alltid gick och fnissade. Läkarundersökningarna i skolan var normala, pat. var stor och kraftig. Vid den företagna utredningen visade det sig, att pat. levde under synnerligen bedrövliga förhållanden. Modern, som var ”asocial” enligt myndigheternas meddelande, hade mycket dåligt anseende i trakten. Hon var nervös och hysterisk. Hade 8 utomäktenskapliga barn med olika fäder. Hon bodde vid tiden för undersökningen tillsammans med en skogsarbetare, med vilken hon hade ett barn, som var efterblivet. Mannen missbrukade sprit och var under spritpåverkan våldsam och fick ibland riktiga raserianfall. Då han blev för svår, lämnade modern hemmet utan tillsyn och reste in till närmaste samhälle för att roa sig. Hon var även begiven på sprit. I samhället hyrde hon rum på ett sämre hotell samt hade mottagning för karlar. Under tiden fick pat. sköta huset med den berusade skogsarbetaren och det efterblivna barnet. Modern hade utpekats mannen som far till henne, men denne hade aldrig accepterat detta utan ansåg, att flickan inte hade där att göra. Även modern var hatisk mot henne och hade använt mannen som skrämseleffekt. I skolan hade hon klarat sig mycket dåligt, var ojämn i kunskaperna. Vid undersökningen av henne verkade hon efterbliven, hon var okoncentrerad hade dålig uppmärksamhet, dålig uthållighet och var kantig, tvär, vresig och deprimerad. Vid intelligenstestningen kom hon endast till ett värde, som skulle antyda, att hon var imbecill. Hon omhändertogs för skyddsuppföstran och placerades på ett barnhem. Fick till en början gå i hjälpklass, för att man skulle få en uppfattning om hennes utvecklingsmöjligheter. Nu, omkring ett år efter intagningen där, kan man knappast känna igen henne. Hon är rar, mjuk, vänlig och artig. Glad sinnesstämning, tjänstaktig, ordentlig och pålitlig. Affektivt är hon varm och fyllig. Hon säger själv, att hon förut hade ett dåligt minne, men tycker nu, att det har ”klarnat” för henne. Hon klarar sig utmärkt i hjälpklassen, och vid förnyade testningar kommer man upp till värden, som anses motsvara normalbegåvning.

Ur *Folkskolan* 1949:204–205.

Exemplen illustrerar ett upplevt (och vad det verkar faktiskt) värde av att anlägga en mer social blick på barnens svårigheter och att lärarna både kan delta i detta seende, och vara en del av antingen problemet eller en del av lösningen. Denna typ av uppmuntran till att anta ett mer socialt perspektiv, avslutar även folkskolläraren Axel Noréns artikel ”Vad kan man göra för det svårfostrade barnet?” (Folkskolan 1949:40-44):⁹²

Vi måste lära oss förstå, att hos vart och ett av dessa [svårfostrade] barn finns åtminstone några egenskaper, som vi genom tålmod och förståelse kan få att slå ut i full blom. /.../ Har vi en stark vilja att hjälpa och en aldrig sviktande tro att det går att uträtta något, så vet jag, att vi av skolans sorgebarn kan göra nyttiga samhällsmedborgare (Folkskolan 1949:44).

Som också t.ex. Börjesson och Palmblad (2003) och Hellblom-Thibblin (2004) beskrivit rör sig samhällets/skolans blick vid den här tiden in i hemmiljön. De kategorier utifrån vilka det är möjligt att bedöma ett barn ökar ytterligare, som exempelvis utifrån deras föräldrars kynne och konstitution. Omvänt skulle man kunna säga att möjligheten att vara normal nu minskar. Att inkluderas i skolan är inte längre en tillräcklig garanti för att man har normala förutsättningar. Härmed tycks samtidigt respekten för de svårfostrade öka. Det blir svårare att skylla barnets prestationer på barnet självt.⁹³ Att blicken nu alltmer också omfattar miljön utanför skolan innebär också att skolan i större utsträckning än tidigare måste stå i förbindelse med omgivande institutioner och tillsammans med dem upprätta ett gemensamt språk att kommunicera med om barnet. Nikolas Rose har historiskt placerat in hänsynen till barnens hemmiljö i en mer generell utveckling från moralisk disciplinering till upptäckten av ”det sociala”, och utvecklingen av expertsystem som det sätt på vilket ”det sociala” kontrolleras [’government’] (1999:101–133). Ahlström, Emanuelsson och Wallin (1986:60–63) lyfter i det svenska fallet fram betydelsen av 1947 års disciplinutredning vilken förespråkade att man skulle utreda orsaker och inte genom t.ex. åga försöka råda bukt på symptomen. Straff ersätts med psykologisk utredning, behandling och vård. Precis som betygssättningen underordnades vetenskapliga normer utmanas här ytterligare en av skolans bedömningstraditioner. Lärares traditioner med rätt att straffa, fostra och hålla kvar elever utmanas av ett externt omsorgs- och

⁹² Detta är en av två artiklar med nästan samma rubrik. Barnpsykiatern Erik Renius har i samma nummer skrivit artikeln ”Vad ska vi göra med de svårfostrade barnen?” (Folkskolan 1949: 35–39). Båda artikelförfattarna använder metaforen ”skolans fula ankunge” för att tydliggöra sin syn på de svårfostrade.

⁹³ En liknande rörelse mot en ökad förståelse för hur barnens hemmiljö inverkar på dess prestationer finns också i den samtida debatten om hemläxor, och man gör undersökningar som visar att olika barn får olika mycket hjälp med sina hemuppgifter. Vissa skribenter vill därför avskaffa läxan, andra vill ha den kvar och anser att bara A-barn skulle klara av skolans läsbeving under skoltid (SLTG 1943:347, SLTG 1946:1239–1240, Folkskolan 1947: 70–77). En bättre samverkan mellan hem och skola anses nödvändig.

vårdperspektiv på barnet. Denna moderna typ av vetandeproduktion hade också faktiskt ordnande effekter för barnen.

Det kliniska vetandets sociala ordning – exemplet Solna kommun

I tidningarna framträder den inre hjälpens främsta ombesörjare som den organiserade (och organiserande) skolpsykologen. Solna kommun var en av de första kommunerna som med hjälp av kommunalt anställd skolpsykolog tog ut elever till hjälpklass. Skolpsykologen och folkskolläraren, sedermera överläraren Henning Öberg fick utrymme i *Folkskolan* för att redovisa detta arbete (Folkskolan 1949:134–138, 1949:264–273). Det första som sker efter det att Solna upprättat en skolpsykologtjänst och folkskolestyrelsen beviljat särskilt anslag för extra undervisning av barn med läs- och skrivsvårigheter är en uttagning av elever till ”förstärkt undervisning i läsning och skrivning”. Klasslärarna i kommunen anmälde sammanlagt 75 barn i klass 1–4 till denna uttagning. Barnen undersöktes av skolpsykologen tillsammans med några testningsutbildade lärare. Undersökningen bestod av kontroll i bokstavskunskap, läsprov, intervju med klasslärare, granskning av läkarkort, intelligenstag, intervju med föräldrarna etc, enligt följande förfarande:

Klass 1:

1. Kontroll av barnets kännedom om bokstäverna, såväl lilla som stora alfabetet.
2. Ett ännu ej publicerat läsprov, bestående av lösryckta ord, som barnet skall läsa på en minut. Normalprestationen uttryckes i läsmånader efter den tid som förflutit, sedan barnet började skolan. I slutet av februari är alltså en läsålder av 6 månader normalt med en läshastighet av 38 ord för pojkar, 43 för flickor. Genom att alla läsfel samtidigt noterades kunde man, då provet sedan avsevärt förlängdes över den fastställda tiden, dessutom få viktiga upplysningar om barnets lästeknik. Här fick man alltså både ett mått på läshastigheten och en analys av läsfelen.

Klass 2:

1. Läsprovet för klass 1. Se ovan!
2. Standardprovet i läsning för klass 2, varvid såväl läsfelen som den använda tiden noterades.
3. Analys av skrivböckerna, i synnerhet fria uppsatser och icke-förberedda rättskrivningar.
4. Ett enkelt skrivprov, som dikterades för barnen i grupper om 3:
”Barnen skrattade med full hals i viken. – Låt maten smaka dig. – Han hette Erik. – Någon lät sina kläder hänga på grenen under vandringen i skogen. – Vågar du dra ut tanden?”
5. Monroes listor i svensk bearbetning av Alice Hellström, de enklare ordserierna.

Kring ett ord, som t.ex. kläder, har här grupperats ett flertal ord med snarlik stavning, kälder kläde, lkäder osv. Barnet skall här utpeka det rätt stavade ordet bland alla felstavade varianter.

Klass 3 och 4:

1. Standardprovet i läsning för klass 2. Se ovan!
2. Standardprovet i läsning för klass 4. Samma bedömning som det för klass 2.
3. Analys av skrivböckerna enl. ovan.
4. Rättskrivningsprov med något svårare ordval. Förutom meningarna i 2:4 tillfogades här även dessa:
”Mamma lät skära ned solrosen, då blomman vissnat. — Då han snickrade, hördes en ringning på dörren. — Det var en tant, som ville sälja en bukett violer.”
5. Monroes listor, samtliga ordserier.

Gemensamt för alla klasser tillkom dessutom:

- a. Intervju med klassläraren, omfattande förutom beskrivning av barnets läs- och skrivsvårigheter även en fri karakteristik av eleven med särskild uppmärksamhet på nervösa symptom, iakttagelser rörande hemmiljön osv.
- b. Individualtestning av de mer markanta fallen, för vilka särskild undervisning kunde tänkas erforderlig, inalles 66 elever.
- c. Hörselprov, arrangerat så, att i halvton på c:a 3 meters avstånd förutom siffror och liknande material även vissa snarlika ordpar bjöds, naturligtvis blandade om varandra: par, bar, far, var, där, tär, går, kår osv. Det är här självfallet fråga om små differenser, som det kan vara lätt att ta miste på. Påfallande är dock, att flera barn, som visade förväxlingar vid läsning och skrivning, även hade svårigheter att auditivt särskilja ljuden.
- d. Artikulationsprov, omfattande de mer kritiska ljuden samt en del längre ord för att få en uppfattning om talorganets plasticitet, t.ex. Hagalundsskolan, barnbespisningen, expedition, bibliotek, arbetsförmedlingen.
- e. Granskning av läkarkorten med särskild uppmärksamhet på ev. synfel.
- f. Samtal med föräldrarna vid de mer markanta fallen. (Ur Folkskolan 1949:134–135.)

Jämfört med redovisningen av Wigforss läskunnighetstest i *Svensk lärartidning* några år tidigare ställs läsaren här inför en relativt sett ganska sofistikerad skolmognadsundersökning. Allt fler variabler hade börjat tillmätas betydelse:

Tabell 11:1. ”Sammanställning av resultat, erhållna vid undersökningen för uttagning till förstärkt undervisning i läsning och skrivning, klass 1.” (Ur Folkskolan 1949:136.)

Namn	Född	IQ	Allmänt omdöme	Alfabet	Läsprov, klass 1	Artikulation	Hörsel
Klass I. C.-G. B.	14/12-40	95	Tystlåten, okoncentrerad. Anmäld vid vt början för skolmognad. Mor-modern stendöv, modern och äldre bror har hörselsvårigheter.	D säges vara G, f.ö. u.a.	Läsålder 1 mån, kan endast utläsa de enklaste orden.	Läspar	Nedsatt. docka-tacka fotboll-ford liten-flicka
H.L	29/7-40	109	Stammat svårt, borta nu. Har ljudat länge vid läsundervisningen. Våldiga läskomplex. Vänsterhänt. Sängvätning. Eidetiker? Mindre god omvårdnad från hemmet.	D-B B-P M-N T-I Osäker på flera andra bokstäver.	Läsålder 1,9 mån. Du-pu jak bo-po gå-kå vår-vår r=är.	Kn uttalas nasalt	U.a

Av de testade barnen togs 50 barn ut till förstärkt undervisning i läsning och skrivning vårterminen 1948. Men undersökningen av ”de läs- och skrivretarderade barnen” var bara en del av den skolpsykologiska verksamheten vid Solna. Enligt 1946 års skolkommissions förslag borde psykologisk-pedagogiska undersökningar ske vid övergången mellan alla olika skolformer och skolstadier för att så långt möjligt kunna placera barnet där det passade bäst samt även hjälpa det tillrätta i yrkesvalssituationen. Detta rättade man sig efter i Solna kommun. Därutöver lät kommunen också skolpsykologen syssla med upplysande verksamhet gentemot hemmet, och det ansågs vara ”av stor vikt, att skolpsykologen ges tid och möjlighet att medverka vid föräldraaftnar, i föräldraföreningar osv.” (Folkskolan 1949:272). Även lärarna ansågs behöva upplysas om de positiva effekterna av barnens flyttningar inom skolorganisationen (jfr s. 268).

För de elever som placerades i förstärkt läs- och skrivundervisning eller i andra specialklasser upprättade man särskilda elevjournaler enligt en ursprungligen schweizisk fråge- och observationsjournal (se följande uppslag).⁹⁴

⁹⁴ Hur vanlig just denna journal var har jag inte tagit reda på, men i Börjesson och Palmblad (2003), presenteras en hel del snarlika journaler från 1940-, 50- och 60-talet. Ahlström, Emanuelsson och Wallin skriver att riksdagen 1945 beviljade statsanslag till landsting och städer som upprättade centrala rådgivningsbyråer för barn- och ungdomsvård. Förslagan kom just från Schweiz och kallades Zürich-modellen (1986:47–48). Det är med andra ord inte helt orimligt att anta att liknande observationsjournaler hade en vidare spridning i Sverige.

Elevjournal.

angående i..... klass intagne lärjungen
 född / 19..... Årsnr /
 Målsman: Yrke:
 Adress: Tfn
 Klass: Skola: Lärare:

A. SKOLÄMNINGEN.

1. *Läsförmåga:* (Har barnet lässvårigheter eller kan det läsa ord eller enkel text utan hjälp? Visar det osäkerhet beträffande ljudtecken, sammanläsningsfel, betonings- och fraseringsfel? Visar barnet läspsykos?)
2. *Skrivförmåga:* (Kan barnet skriva av, skriva bokstäver, ord efter dikten? Förekommer förväxlingar av d,t,b,p, g,k, f,v, bortfall av ljud, omkastningar? Kan barnet skriva enkla uppsatser, berättelser på egen hand?)
3. *Räkneförmåga:* (Hur långt kan barnet räkna? Kan det göra enkla sammanläggningar och frändragningar, frigöra sig från åskådningsmedlen? Kan det — på högre stadium — räkna och förstå benämnda tal?)
4. *Teckningsförmåga:* (Handlag, egendomligheter i val av motiv och färger, teckningarnas storlek. Har tecken på färgblindhet iakttagits?)
5. *Handlag för slöjd:* (Praktiska anlag, manuell förmåga. Förekommer påfallande konstnärliga talanger?)
6. *Betyg vid vårterminens slut:*

Uppförande	Ordning	Kristendom	Tal- o. läsövning	Skrivn. o. språklära	Räkn. o. geom.	Hemb.kunsk.	Geografi	Naturkunneh	Historia	Välskrivning	Teckning	Sång	Gymnastik	Slöjd	Hush.göromål
------------	---------	------------	-------------------	----------------------	----------------	-------------	----------	-------------	----------	--------------	----------	------	-----------	-------	--------------

B. PSYKOLOGISKA UNDERSÖKNINGAR.

1. Resultat vid senaste grupp-prövning, utförd av.....
den / 19.....
2. Resultat vid individualtestning, utförd av
den / 19..... Testskala.....

C. PSYKISKA OCH SOCIALA
OBSERVATIONER.

(Ifylles av klassläraren i tillämpliga delar, och endast då iakttagelserna visat sig signifikativa för eleven.)

1. *Minne.* Lär barnet snabbt eller långsamt? Glömmer det fort? Har barnet lätt att lära utantill? Använder det logiska hjälpmedel? Förekommer blockeringar, då tanken står stilla? När?
2. *Allmänt uppförande.* I skolan, vid arbetet, under leken, på fritid. Slött, sömnigt, vaket, upprört, kritiskt, arrogant, tillgivet, skyggt gentemot vuxna, vilka? Äregirigt, modigt, försagt?
3. *Lynne och sinnesstämning.* Gladlynt, frimodigt, dystert, ängsligt, trumpet, envist,

upptrassande; påfallande växlingar i lynne och sinnesart.

4. *Uppmärksamhet.* Flyktig, lätt att avleda, okoncentrerad? Lätt uttröttbar, växlande vid olika tillfällen?

5. *Energi, uthållighet.* Blir det snart modlöst? När? Kräver det stor omväxling? Energi ifråga om studier, ifråga om praktiska uppgifter.

6. Hur fullgör barnet sina uppgifter. Är det *slarvigt*, oordentligt eller *noggrant*, pedantiskt?

7. *Självkritik.* Hur bedömer barnet självt sina prestationer? Vad kan det utträta bra, icke bra? Vad tilltror barnet sig och kan det utföra vad det tilltror sig?

8. *Känsloliv.*

Är barnet *hårt, okänsligt*, känslokallt, eller är det *blödigt*, har lätt till tårar?

Är barnet känslomässigt utvecklat i förhållande till sin ålder, eller är det naivt, omdömeslöst?

Motsvarar känslornas uttrycksformer situationen? När har mer påfallande motsättningar iakttagits?

Hyser barnet *fruktan*? Visar det känsla av tvång, ångest eller skräck vid handlande av olika slag?

9. *Drömmar.* Har något särskilt kommit fram beträffande barnets drömmar?

Har det lätt att försjunka i *dagdrömmar*?

10. *Sjukdomar* av allvarlig art under året. Har tics, absenser, spasmer, eller andra nervösa eller psykopatologiska symptom iakttagits? Läkares ordination.

11. Förekommer *sängvätning, nattskräck, nagelbitning*?

12. Är barnet *vänsterhänt*? Vid skrivning, teckning, slöjd, i gymnastiken (handboll, brännboll). Egendomligheter i *hållning och rörelser*, motorik, handstil.

13. *Stamning.* När stammar det mest? I skolan, hemma? Stammar det vid läsning?

Har det andra *tafel*? Vilka ljud har det svårighet uttala? Kan det uttala längre ord?

14. *Socialt beteende.*

Kamratskap. Sluter det lätt vänskap, med yngre eller äldre barn, med vuxna; är barnet gärna ensamt vid lek och arbete?

Är det en *ledarenatur* eller låter det sig ledas? Spelar det översittare eller *underordnar* det sig.

Är det *suggestibelt*?

Vill det gärna dra uppmärksamheten till sig (grimaserande, bär sig barnsligt åt, genom ofog och apkonster)?

Pinar det mindre kamrater? Hur förhåller det sig till djur? *Djurplågeri*, skadegörelse?

Visar barnet girighet? Är barnet egennyttigt, girigt i ätande, delar det gärna med sig, med vem?

Är barnet egocentriskt, av *självisk* eller *osjälvisk* typ?

15. *Speciella missanpassningssymptom.*

Lögner. Ljuger det? Nödlögner, skryt, lögner utan synlig orsak. Förekommer uppdiktade tillsatser till lämnade faktiska uppgifter?

Stöld. Stjal det? Vad och från vem, hur ofta, användningen av det stulna?

Trots. Är barnet trotsigt, mot vem?

Har barnet *skolkat*? Vilken var den yttre anledningen till skolket? Vad gjorde barnet i stället för att gå i skolan?

Anmärkningsvärda händelser, intermezzon som barnet figurerat i under året.

16. *Sexuella frågor.* Påfallande företeelser (onani, förhållande till det egna och motsatta könet, till vuxna och barn, klotter m. m.).

17. Håller det sig *rent*? Visar det *fåfänga* beträffande sitt yttre? Uppträdande i *barnbespisningen*?

18. Vilka *intressen* har barnet? Ägnar det sig helt eller sporadiskt åt detta? Växlar intresseobjekten från tid till annan? Är det med i scouting eller annan ungdomsrörelse?

19. Förändringar i *hemmiljön*. Iakttagelser vid hembesök. Hur sörjes för barnet med hänsyn till föda, kläder, renlighet, skolarbete? Får det sitt behov av nattsömn tillgodosett? Har modern förvärvsarbete?

Får barnet *kroppsgaga* hemma? I vilken omfattning?

20. Besöker barnet *daghemmet*? Hur har det uppfört sig där?

21. Åtgärder från *barnavårdsnämndens* sida. Har barnet undersökts på *rådgivningsbyrå*? Åtgärder, terapi m.m.?

22. *Övriga iakttagelser* och upplysningar av vikt. (Om utrymmet ej räcker tillfogas lösa blad.)

23. Särskilda *förbättringar* och *framsteg* under året. I skolämnen, i uppförandet.

24. *Sammanfattande omdöme* vid läsårets slut. Lärarens omdöme om IQ eller resultatet av grupptestningen. Annan placering. Bör barnet vara kvar i specialklass?

Uppgifterna äro konfidentiella. Personalakten uppgöres i 2 ex., av vilka 1 ex. förvaras i klassrummet på sådant sätt, att den ej kommer i obehörigas händer. Får ej oförseglad skickas med barnen och ej utlämnas till hemmen. Vid läsårets slut eller vid utflyttning till annan klass eller annat skoldistrikt översändes personalakten till skolpsykologexpeditionen. Solna, skola den / 19...

.....

Klasslärare.

D. KOMPLETTERANDE ANTECKNINGAR.

Här gör klassläraren, som följer barnet mer än ett läsår, kompletterande anteckningar minst en gång per termin, huvudsakligen efter de synpunkter, som angivits i C. Vid behov tillfogas lösa blad. Varje redogörelse dateras och signeras. Här är också lämpligt anteckna de kompletterande uppgifter, som anges i C: 22, om där avskilt utrymme ej räcker, mer fria anteckningar om eleven m.m.

Ur Folkskolan 1949:269–270

Som framgår av formuläret var det ganska mycket läraren i specialklasserna borde ta anteckningar om. Nästan allt verkade vara av intresse, från barnets minneskapacitet till om barnet var med i scoutrörelsen. Här blandas iakttagelser av socialt beteende med mer fysiologiska egenskaper. Det mesta på observationslistan är uttryckt på ett vardagligt språk, eller vad som kan kallas för folkpsykologisk terminologi.

År 1948 undersöktes enligt Öbergs artiklar totalt 235 barn i Solna och man hade 166 föräldrakontakter. För exakt hur många av dessa barn det upprättades observationsscheman framgår inte av artiklarna, men den största andelen av de undersökta barnen, 191 stycken, hänvisades till olika specialklasser och borde därmed ha hamnat i journalen. Den huvudsakliga anledningen till undersökningen och den exakta åtgärden för dessa barn framgår av nedanstående tabell:

Tabell 11:2: Undersökta barn, åtgärder, huvudsaklig anledning till anmälan eller undersökning. (Ur Folkskolan 1949:273.)

Åtgärder	Skolsvårigheter	Störande aggressiva i skolan	Nervösa neurotiska	Skolk, stöld m.m.	Discipl. Frågor	Skolmognad
Hjälpklassplacering	18					
Kontroll av barn i d:o						
B-klassplacering	13	2	1			
Läsklassplacering	25					
Extra undervisning i läsning, skrivning	50					
Skolmognadsklass						51
Observationsklass		11				
Förflyttning till annan läraravdelning	4	3		2	3	
Avgång § 48, uppskov	2					16
Sinnesslöa	1					
Remiss, kontakt med rådgivningsbyrån	8	6	8	3	1	
Remiss, kontakt med barnavårdsnämnden	1	4	2	4		
Ingen åtgärd utom råd till lärare, föräldrapåverkan	27	3			4	8
Undersökta fall	124	17	8	4	7	75

Tabellen illustrerar att de nu noggrannare företagna undersökningarna av barnen fått organisatoriska konsekvenser. Olika typer av uppvisade problem matchas

med olika typer av klasser eller undervisning. Artikelförfattaren Henning Öberg menar att man i Solna kanske gått lite längre i sina differentieringssträvanden än vad Skolkommissionen föreslagit. Skolkommissionen önskade ju som bekant att arbetsskolemetodik skulle lösa en del av de nivåskillnader man skulle få inom klasserna när skolan gjordes mer enhetlig. Henning Öberg menar dock att arbetsskolemetodiken förutsätter att klasserna först genom en yttre differentiering gjorts något mindre heterogena (jfr s. 266).

Sett till riket i stort har Ahlström, Emanuelsson och Wallin (1986:51–53) visat att den relativa andelen specialklasselever ökar med ett par procentenheter under denna period.⁹⁵ Bara sett till hjälpklasserna finns i absoluta tal uppgifter om en knapp fördubbling både av antalet elever i hjälpklass och antalet hjälpklasser mellan 1945 och 1951; från 5 319 elever till 10 305 samt från 393 klasser till 762 (SFH, vol. 6:210).⁹⁶ Jämfört med mina tidigare resonemang om betygen kan man se att ett tydliggjort system för yttre differentiering nu också åtföljs av en tydligare inre differentiering. Denna går hand i hand med ett ytterligare förfinande av blicken och språket för att se och tala om barns olikheter. Det upprättas en ny vokabulär för att tala om barnens olikhet, som till viss del bygger på gammalt etablerat skolspråk och folkpsykologi, men som också tar in en del medicinsk och en del psykologisk fackterminologi. Återigen går det att peka på hur nya instrument, här i form av elevjournaler, kalibreras mot redan etablerade föreställningar om olikhet eller tecken på olikhet. Till den nya vokabulären knyts en skolintern organisatorisk differentiering. Precis som en yttre differentiering mellan olika skolformer behöver betyg som text för att kommunicera övergången från en skola till en annan, används elevjournaler och dylika texter för att kommunicera elevens flyttningar mellan skolans olika klasser och åtgärdsprogram. Barnet blir nu ytterligare dokumenterat och kroppsligt organiserat. Läraren förväntas delta i produktionen av denna text/kropp-ordning, och förväntas underkasta sig psykologens rekommendationer och delvis inordna sig i ett kliniskt perspektiv på barnen. Till viss del kan man säga att även barnen själva bidrar till sin inordning genom att psykologen fick tillgång till t.ex. deras egenproducerade skrivböcker. Föräldrarna bidrog också till vetandet med exempelvis uppgifter om nattväta.

Med introduktionen av skolpsykologen i *Folkskolan* introduceras också en mer komplex skolorganisation och diverse redskap för att underhålla den. Att det till stor del handlade om nya sätt att kommunicera och nya behov av att kommunicera på ett effektivare sätt mellan olika aktörer, kommer behandlas ytterligare i kapitel 12 nedan. Att skolpsykologin gavs utrymme i folkskol-lärarnas tidning, indikerar detta nya behov av kommunikation. Tidningen

⁹⁵ De skriver också att specialklasserna befolkades till 2/3 delar av pojkar, framför allt från socialgrupp 3 (ibid.).

⁹⁶ Det bör tilläggas att variationen var stor mellan olika kommuner.

kommunicerade så att säga skolpsykologen till lärarna. Tidningens nya namn från 1947 markerar ju också att det är skolan som står i centrum, inte enbart lärarna. Diskussionerna om den yttre differentieringen har i och med detta inte stannat av, utan även kring den går det att utläsa en acceleration i ett mer kliniskt sätt att se på barnens olikheter. Det är dags att titta närmare på de olika vetenskapliga undersökningarna och diskussionerna som följde i kölvattnet av skolutredningarnas förslag och analyser.

Att se sambanden – det kliniska vetandets tekniska och emancipatoriska grund

Korrelationskoefficienter är numera ungefär lika vanliga och föga överraskande som kackerlackor i New York (Gould 1983:260).

Om skolpsykologens arbete framför allt syftade till att hjälpa barn med problem till rätt form av stödundervisning, pågick under 1940-talet flera studier som sökte mer generella samband mellan intelligens och/eller sociala villkor och förutsättningar å ena sidan och skolframgång å andra sidan. De studier som introduceras i *Folkskolan* knyter framför allt an till frågan om prövningsfri intagning. Dessa artiklar kommunicerar med siffror: tabeller med spridningsmått, korrelationer och frekvenser. Här presenteras samband och relationer, men nästan aldrig orsaker. Däremot väcker dessa undersökningar en hel del frågor och en del antaganden börjar att problematiseras. Citatet från Gould ovan, om än ryckt ur sitt sammanhang, beskriver väl hur dessa artiklar ser ut. De var tekniska i sin utformning och logik. Samtidigt hade de en form av emancipatorisk riktning i förhållande till både kognitiva och sociala traditionella tankestrukturer.

Undersökningarna i fråga utgick i huvudsak från tre typer av underlag: betygsstatistik, intelligensmätningar och militära inskrivningsprov (se även Boalt & Husén 1964:140–187). Betygsstatistik och intelligensmätningar förekom också i *Svensk lärartidning*, men jämförelser mellan militära inskrivningsprovningar och studieframgång dök inte upp förrän i tidningen *Folkskolan*. Flera av de pedagogiska forskarna hade gjort sin militärtjänst, eller arbetade, vid militärpsykologiska institutet och där kommit i kontakt med grupptester och framför allt fått tillgång till stora databaser med rekryters intelligensresultat.

Under några år arbetade inte minst SPPI för ett inordnande av tester i skolsystemet. Visionen om den testande skolan hade väckts i 1946 års skolkommision där man skilde mellan skolmognadsundersökningar, regelbunden testning och testning av hjälpklass elever (SOU 1948:27, s. 462ff). Testen skulle tjäna det inre arbetet. Det finns också en annan bild. När de akademiska pedagogerna använde test som seendeteknik var det i relation till argument om att låta intelligensen styra tillträdet till läroverken. Tillträdesfrågan var på intet sätt överspelad i och med att Skolkommisionen lämnat sina förslag. Ur vetenskapsmännens perspektiv kan man nästan säga att det var först då den började bli

intressant. Det fanns stora datamaterial från 1940 års skolutredning och från Skolkommissionen att tillgå och det faktum att man kommit lite närmare ett realiserande av en enhetsskola gjorde vissa frågor ytterligt angelägna att reda ut. Viktigast av dem var frågor om urvalet vid olika övergångsfaser skedde på begåvningsmässiga grunder, eller om sociala och geografiska faktorer spelade roll. En annan fråga handlade om läroverken kunde upprätthålla sin kvalitet om fler elever från folkskolan fick tillträde till dem. Ett sätt att gripa sig an dessa frågor var att med hjälp av militärens intelligenstestresultat studera skillnaden mellan landsbygd och tätort.

Skillnader mellan landsbygd och tätort

En av dem som under kriget fått tillgång till de militära inträdesprövningarna var Torsten Husén (se även Husén & Härnqvist 2000:kap. 2). Husén skriver en artikel om begåvningsurvalet och de högre skolorna där han pekar på att flera olika faktorer har betydelse för om en elev ska fortsätta studera efter folkskolan (Folkskolan 1947:124–137). Han nämner fallenhet för studier, föräldrarnas sociala ställning och sociala ambitioner, elevens intresseinriktning samt elevens karaktärsegenskaper. Därtill menar han att närheten till ett läroverk kan ha betydelse.⁹⁷ 1940 års skolutredning hade kommit fram till att 72 procent av realskolans elever kom från tätorterna mot 28 procent från landsbygden, trots att 55 procent av rikets samtliga skolbarn kom från landsbygden. Utifrån detta resultat reser Husén en frågeställning om hur många av barnen från landsbygden det är som har intellektuella förutsättningar för vidare studier, för att därigenom få belyst ”i vilken utsträckning det begåvningskapital som existerar verkligen ’investeras’ i teoretiska studier” (Folkskolan 1947:128). En viktig målsättning för 1946 års skolkommission var att åstadkomma en skola som inte differentierade utifrån geografisk hemvist. Genom att studera mönstringsresultaten för en hel ålderspopulation, 41 724 pojkar födda 1926, såg Husén föga förvånande tydliga skillnader i resultat beroende på hur lång utbildning rekryterna hade bakom sig, men viktigare för hans tes blev att resultaten var snarlika för rekryter med samma utbildningslängd oavsett var i landet de läst, samt att det fanns en andel elever som bara hade läst folkskola som väl kunde mäta sig med dem som hade längre utbildning. Resultaten redovisas i sammanlagt 15 tabeller och fem figurer.⁹⁸ Efter att ha vänt och vridit på alla medelvärden och spridningsmått, drog Husén slutsatsen att den av läroverken förfäktade meningen – ju fler man tar in desto sämre

⁹⁷ Ett annat tema på boendeförhållanden som möjliggörs med de militära inskrivningstesterna är huruvida man faktiskt är mindre begåvad i storstädernas fattigområden, bl.a. som en konsekvens av trångboddheten. En sådan tes driver t.ex. överlärare fil. mag. Ragnar Dahlkvist i sin artikel: ”Prestationerna i svenska krigsmaktens inskrivningsprov i Göteborg år 1945 med särskild hänsyn till den regionala fördelningen” (Folkskolan 1947:87–98).

⁹⁸ Metoden att jämföra rekryters resultat med den utbildning de har bakom sig kommer senare att kallas ”gränsvärdesmetoden” (Husén och Härnqvist 2000:19ff).

blir kvaliteten – inte ägde giltighet. Snarare än att landsbygdens barn skulle ha intellektuella hinder, var det sociala och ekonomiska faktorer som gjorde att de i mindre utsträckning sökte sig till läroverken (s. 137). Huséns resultat kunde därmed användas i den av Skolkommissionen påbörjade diskussionen om lika rätt till utbildning oavsett var barnen bodde i landet. Det kan vara värt att nämna att Huséns artikel i *Folkskolan* är själva ursprungspublikationen. Han valde med andra ord att publicera undersökningens resultat just i detta forum och inte t.ex. i en mer renodlad vetenskaplig tidskrift (Husén & Härnqvist 2000:33).

Husén menade dock inte att alla barn hade förutsättningar för högre studier, utan bara att det fanns barn från landsbygden som hade det och som inte investerade denna begåvning i studier. Dessa barn kom senare att benämnas begåvningsreserven (se vidare Husén & Härnqvist 2000). I en annan tidskrift hade Husén vid samma tidpunkt slagit fast att det krävdes en IQ på 114 för att klara av studier vid läroverkets gymnasium, en IQ-nivå blott 19 procent av befolkningen angavs ha.⁹⁹ Wilhelm Sjöstrand frågar sig i en artikel i *Folkskolan* om det verkligen är så, att även om den planerade skolreformen medför en ökning av barn som går över till realskolan från folkskolan med ett lägre IQ än det av Husén stipulerade, detta också behöver medföra en sänkning av läroverkets kunskapsnivå (*Folkskolan* 1948:68–72). Sjöstrand gick här i polemik med Husén. Sjöstrand skrev förvisso att den planerade skolreformen utan tvivel skulle medföra en lägre genomsnittsbegåvning bland dem som avlägger real och studentexamen, men lade också till att:

eftersom en förändrad social rekrytering och en annan representation av landsbygden kommer till stånd inom enhetsskolan, är det möjligt, att genomsnittet i andra viktiga hänseenden blir bättre än i den nuvarande realskolan och i nuvarande gymnasiet. Därför är det också möjligt, att man trots den sänkta intelligensnivån skall kunna upprätthålla samma fordringar som hittills, utan att detta leder till försämrade förhållanden i övrigt (*Folkskolan* 1948:71f).

Det var ofta Sjöstrand och Husén som refererades i *Folkskolans* artiklar när rädslan för att skolreformerna skulle innebära en sänkning av läroverkens kunskapsstandard kommenterades. Båda menade att det inte behövde bli så men utifrån olika utgångspunkter. Husén har senare ofta betraktats som den mindre konservativa av dem två,¹⁰⁰ även om det inte verkar vara så här. Medan Sjöstrand menade att förutsättningarna skulle komma att förändras så mycket för läroverken att man inte kunde sia om utfallet, tycks Husén ha utgått ifrån att de intelligenskrav läroverken ställde var konstanta.

⁹⁹ Husén 1946, Intelligenskrav på olika skolutbildningsnivåer. *Skola och samhälle*, nr 1 1946.

¹⁰⁰ Se t.ex. Härnqvist 1997:257.

Husén och Sjöstrand var unga inom svensk pedagogisk forskning. De var disciplinar till två tongivande professorer, den ena i Lund och den andre i Uppsala (Dahllöf 1984). Huséns handledare John Landquist skrev inte i *Svensk lärartidning* eller i *Folkskolan* under 1940-talet. Han blev också sällan refererad. Sjöstrands handledare, Rudolf Anderberg, skrev själv och blev ofta refererad inte minst därför att han utvecklat en metod för intelligensmätningar, vilken populariserats redan 1928 och användes flitigt av testande lärare (t.ex. SLTG 1940:177, 201–202).¹⁰¹

I *Svensk lärartidning* meddelades 1946 att Anderberg sökt och beviljats tillstånd av Skolöverstyrelsen att undersöka intelligensen hos ett antal 15-åringar (SLTG 1946:269). Resultaten beskrev Anderberg själv i *Folkskolan* år 1948 (s. 189–192). Anderberg tog precis som Husén och Sjöstrand utgångspunkt i den debatt som rörde om de planerade skolformernas inverkan på lärjungarnas kunskapsnivå. Anderberg hade på uppdrag av SPPI utvecklat ett grupptest för 15-åringar och uppåt för att ta reda på hur den genomsnittliga intelligensnivån skulle komma att sänkas vid Uppsala läroverk om intagning skedde utifrån en bestämd intelligensgräns.¹⁰² Han jämförde intelligensen hos en läroverksgrupp med en folkskolegrupp (totalt 184 lärjungar som fått göra 40 provuppgifter) och fann att den grupp med högst genomsnitt vid folkskolan motsvarade den med lägst vid läroverken. Därmed borde folkskolegruppen också ha rätt till läroverken:

[O]m man ser på rekryteringen till läroverken uteslutande med hänsyn till medelintelligensen i samhället, så är kraven på åtgärder för att förhjälpa ett antal av de ekonomiskt sämst lottade fullt berättigade. Utan risk för att medelintelligensen hos lärjungarna i läroverket skulle bli lägre än som nu är fallet, skulle ju 28 procent av eleverna i folkskolegruppen kunna beredas plats i läroverken (Folkskolan 1948:191).

Anderberg resonerade alltså som Husén, dvs. att läroverken kommer att ställa samma typ av fordringar som de alltid gjort, men visar att det inom ramen för dessa fordringar fanns en plats för ett visst skikt av folkskolebegåvningar. Detta synsätt föll *Folkskolans* redaktion i smaken, men räckte tydligen inte hela vägen. I en ledare som framför allt kommenterade Sjöstrands inlägg är det tydligt att vetenskapens representanter kunde beslås med ett problematiskt antagande (Folkskolan 1948:97–99). Ledaren framhåller förvisso att Sjöstrands argument är intressanta, men betonade att problemet var föreställningen om att läroverkets kunskapsstandard är ”helig” (s. 98) och ”[s]om vi ofta framhållit, måste ritningarna till en skolorganisation rätta sig efter genomsnittet hos eleverna” (s. 97). Härmed markeras ett perspektivbyte, helt i linje med 1946 års skolkommissions grundsyn. Eleverna skulle inte längre ordnas efter bestämda kunskapstraditioner

¹⁰¹ Se Anderberg (1928/1944): *Experimentell intelligensundersökning*.

¹⁰² Metoden kom att kallas för ”medeltalsmetoden” (Husén & Härnqvist 2000:28ff).

utan skolans kunskaper skulle ordnas efter den genomsnittliga eleven. Ur ett bedömningsperspektiv betyder det, vilket inte vetenskapsmännen ovan tog i beaktande, att kunskapsstandardens *gränser* hela tiden kan flyttas utifrån måttet på elevernas prestationer.

Även om tidningens ledare inte tyckte att nämnda vetenskapsmän nådde hela vägen fram i sin argumentation, hade Husén, Sjöstrand och Anderberg genom sina artiklar och genom bruket av jämförande data bidragit med empiriska argument för rätten till social mobilitet genom utbildning. Särskilt som resultaten var framlagda med högre anspråk än vad de egentligen höll för (t.ex. finns ju inga flickor i materialen).¹⁰³ Oavsett vilket blev det svårt att hävda att barn som gick i folkskolan per automatik gick där för att de var mindre begåvade än de som gick vid läroverken.¹⁰⁴ Detta kunde för en folkskollärare, även om han inte helt kunde följa med i de statistiska analyserna, sannolikt ha upplevts som ett visst lyft av yrkeskårens status.

Vi får här alltså ytterligare exempel på hur vetandet kan användas i ett gränsdragningsarbete för skolan, sett såväl till dess sociala organisation som till dess kunskapsinnehåll (jfr diskussionen om kalibrering i kapitel 9). Tre stora konstanter började nu luckras upp med hjälp av ett vetande byggt på analyser av skillnader. Det första var de privilegierade samhällsgruppernas konstanta tillträde till läroverken. Det andra var att läroverkens läsbetaing var kompromisslöst, det tredje handlade om konstant intelligens. Sjöstrand, Husén och Anderberg bråkar med den första konstanten, men tycks ta de båda andra för givna under denna period (även om Sjöstrand nog får sägas problematisera värdet av intelligensmätt *per se*). Den andra konstanten ska inte nämnas utöver vad som redan sagts utifrån ledaren ovan. Den tredje konstanten, intelligensen, börjar också den ifrågasättas utifrån de militära undersökningarna. Med andra ord är gränsdragningsarbete också en kognitiv process som utmanar etablerade trossystem inom det kliniska vetandet.

Konstant intelligens

Det är jämförelser av individer *över tid* som gör det möjligt att empiriskt ifrågasätta om intelligensnivån hos individer är konstant. Jämförelser mellan grupper

¹⁰³ Den kritik som kom att riktas mot framför allt Husén, sköt dock mest in sig på metodologiska brister i hans statistiska analyser (Husén & Härnqvist 2000, särskilt kap. 3).

¹⁰⁴ Detta gick givetvis att hävda även tidigare, men då inte med samma tyngd. Ett rart exempel är notisen ”Duktig skolpojke”, om en folkskoleelev som fått möjlighet att ta realexamen: ”I särklass bland landsbygdens studiebegåvningar står i år Leif Carlsson från [by X, ort X, län X]. Med endast 13 år på nacken har han tagit realen med ett A, sex a och inget betyg under AB, även om det lilla a:et i övningsämnet inte medräknas. Med detta betyg kommer han inte bara bland de främsta av årets 30 nyexaminerade NKI-elever [Nordiska Korrespondens Institutet], utan säkert också främst i sin årsklass. Hela kursen för realexamen har han läst per korrespondens – något annat har inte varit möjligt för honom –, och nu hoppas han på samma sätt kunna nå studentexamen” (SLTG 1944:730).

kunde påvisa att det inte gick att utgå från börd eller boendeort som säkert mått på begåvning. Individuella lyckliga faktorer tänktes också spela in. Intelligens demokratiserades och kunde även användas för att demokratisera tillträdet till vissa privilegierade positioner. För att bryta föreställningen om att intelligensen är konstant hos den enskilde individen måste man studera individen mer än en gång. Jämförelser över tid gör det möjligt att se att intelligensen förändras. Även om detta inte var en omöjlig tanke för den medicinskt orienterade psykologin, är det möjligt att med hjälp av longitudinella mätningar problematisera några av dess grundantagande om relationen kropp och själ. Tiden blir en faktor som producerar en oförklarad rymd. Detta avspeglar sig i tidningarna som ett vacklande mellan olika positioner samt kring vad det egentligen var man mätte.

I *Svensk lärartidning* verkar intelligensen för de flesta författarna ha uppfattats som konstant. Konstaterade skillnader t.ex. mellan könen framstår som om de skulle vara giltiga för evigt. Sjöstrand, för att ta ett exempel, sökte stöd i utländsk forskning för att flickor missgynnades av sammanvägda test och betygsresultat som urvalsgrund:

Tyvärr har könen i regel inte behandlats var för sig, då man på olika håll i världen studerat förhållandet mellan intelligens och betyg i skolan. Men där detta skett, är resultaten emellertid relativt entydiga. St. John anger t.ex. följande siffror i olika fall (pojknas värden först i varje par): 0,39 och 0,48, 0,39 och 0,52, 0,44 och 0,55 samt 0,39 och 0,50 /.../ För college-stadiet har Williamson erhållit likartade samband: 0,51 och 0,48, 0,38 och 0,55, 0,31 och 0,43, 0,38 och 0,50, 0,40 och 0,37, 0,33 och 0,47, 0,30 och 0,39, 0,17 och 0,33 samt 0,19 och 0,36 (SLTG 1945:1175).

Siffrorna är förvisso entydiga men sättet att citera dem exemplifierar en i tidningens mer vetenskapliga artiklar genomgående föreställning att man skulle få samma siffror om man gjorde om studien (Sjöstrands källa är dessutom från 1937). Forskarna ”utvann” resultat ur befolkningen och fick fram ”fina siffror” som flera författare uttryckte det (t.ex. Anderberg i *Folkskolan* 1948:189–192).

I *Folkskolan* publicerades däremot ett antal artiklar som problematiserade huruvida intelligensen är konstant. Gemensamt för dessa artiklar var att de tog sin utgångspunkt i hjälpklassbarnen. Den första var en ledare 1947 med just titeln ”Intelligenskvotens konstans” (s. 193–196). Där kommenterades ett betänkande om stöd åt utvecklingshämmad ungdom. Ledaren tycker att betänkandet intagit en alltför optimistisk syn på möjligheterna för dessa barn men vill samtidigt avfärda föreställningen om att intelligenskvoten är konstant. Vacklande mellan dessa positioner framgick att:

Omdömesgilla psykologer [referensen går till Spearman, Thorndike och Jaederholm] har sålunda aldrig i det individuella fallet betraktat testningen

som en ”slutgiltig dom över ett barns intelligens”.[¹⁰⁵] Men å andra sidan måste man med mycket stor skepsis bedöma de resultat, som vissa amerikanska forskare kommit till genom miljöförändringar för små barn, och framför allt måste det anses olämpligt att skapa en optimism beträffande de debilas intellektuella utveckling, som säkerligen kommer att visa sig vara en illusion (Folkskolan 1947:193f).

Hållningen i artikeln är att det går att göra mycket för de utvecklingshämjade men kanske inte så mycket för deras intellektuella utveckling som för deras praktiska intelligens (jfr s. 194). Den moderna psykologin hade att brottas med en flera tusen år lång tradition av att det pund man fötts med inte gick att förmera hur som helst. Ett sätt att förstå den här typen av vacklande attityd som ledaren uttrycker, eller i varje fall varför den behöver uttryckas i tidningen, är att den moderna psykologin under de här åren levde parallellt med den äldre och medicinskt orienterade psykologin, vilken inte var särskilt liberal i frågan om arv eller miljö.

Ett typiskt exempel på försök till att hålla sig kvar vid den äldre medicinska psykologin utgör docent Bengt J. Lindbergs artikel ”Psykobiologiska synpunkter på intelligensprövning” (Folkskolan 1947:416–421). Lindberg utgick ifrån det ”faktum” att flera studier visat att intelligensen är förhållandevis konstant, men att prestationen inte behöver vara det. Detta pekar mot, menade han, att det finns konstitutionsradikaler som styr intelligensen. Man kan nog ”våga fastslå” att det finns vissa konstitutionella beteendenyanser, skriver han, bl.a. dem man finner hos Kretschmer. En utpräglad asteniker som har ett högt IQ behöver t.ex. inte prestera särskilt väl, därför att astenikerna har låg koncentrationsförmåga vilket hämmar skolprestationen (s. 418). Lindberg framhöll också att det motsatta förhållandet kunde förekomma; goda prestationer till en lägre intelligens.

Konstitutionella resonemang drar åt det rent metafysiska, eller spekulativa, och förekommer följdriktigt sällan i relation till större empiriska undersökningar i tidningarna under denna tidsperiod. Den som fastnar med blicken på den enskilda individens kroppshydda får svårt att se de större sammanhangen, eller mönstren. Samtidigt var det svårt för dem som sökte de större mönstren att helt bryta med det gamla trossystemet. Ett sätt att mötas för de båda perspektiven, vilket Lindbergs artikel uttrycker, var att enas om att skilja mellan intelligens och intellektuell prestation.

¹⁰⁵ Inte heller det verbala intelligenstestets uppfinnare Alfred Binet var av uppfattningen att intelligensen var konstant. Däremot fanns den uppfattningen hos den i folkskolans tidningar rikligt refererade Lewis Terman, samt hos tvillingforskaren och ”arv-företrädaren” Cyril Burt. Burts forskning, som fick stora politiska implikationer visade sig senare vara ett falsarium. Han konstruerade ett test som på rasbiologiska grunder skilde ut de 20 procent mest begåvade 11-åringarna, i syfte att rädda den stora civilisation han ansåg Storbritannien vara. Dessa begåvningar hänvisades under flera decennier till de bästa skolorna (jfr Gould 1983:kap. 6).

Ett tydligt uttryck för det finns också i seminarielärare, fil. lic. Siver Hallgrens artikel ”Intelligens och social miljö” (Folkskolan 1947:224–229).¹⁰⁶ Hallgren korrelerade, räknade medeltal och avvikelser mellan testresultaten för 1 288 barn från fyra olika socialgrupper i Malmö. Bland annat genom att jämföra barnens resultat på intelligenstesten utifrån målsmännens taxerade inkomst fann han att det fanns ett starkt samband mellan (mättet på) intelligens och social miljö.¹⁰⁷

Tabell 5. Inkomst och testresultat.

Inkomst	N	M	Diff.
0— 1000	126	43,2	2,7
1001— 3000	485	45,9	2,9
3001— 5000	497	48,8	3,4
5001— 7000	88	52,2	} 3,4
7001— 9000	33	57,9	
9001—11000	16	50,9	} 3,5
11001— eller mer	39	59,1	

Bild 11:1. Sambandet mellan inkomst och testresultat (Folkskolan 1947:227).

Hallgren kommenterade tabellen på följande sätt:

Socialt missgynnande barn är ofta mindre vårdade i fråga om klädsel och allmän skötsel och har ofta mindre hjälp och tillsyn i hemmet än sina socialt mer gynnade kamrater. Detta inverkar i många fall på skolvanor och prestationer. /.../ Av två barn med i övrigt lika förutsättningar är det givet, att det som har tillgång till en socialt väsentligt bättre miljö i flertalet fall har större förutsättningar att uppfylla de krav, skolan för närvarande ställer (Folkskolan 1947:227).

Denna närmast sociologiska blick till trots ville Hallgren inte uttala sig om vad som orsakade vad. Han frågade retoriskt:

Varpå beror då detta tydligt påvisbara samband mellan intelligens och social miljö? Är den sämre miljön orsak till den lägre intelligensprestationen eller är förhållandet det motsatta så att den sämre miljön är en följd av lägre intelligens? (s. 228).

¹⁰⁶ Hallgrens studie publicerades ursprungligen i en vänbok till John Landquist: *Studier i människokunskap tillägnade John Landquist*. Se vidare Boalt & Husén (1964:159–163) om Hallgrens studie.

¹⁰⁷ En intressant parentes är att han också undersöker hur lärare bedömer barn från de olika sociala miljöerna och jämför dessa bedömningar med testresultaten. Närmast förvånat konstaterar han att lärarna tenderar uppvärdera de svaga eleverna (s. 227f).

Svaret uttrycktes på samma ”diplomatiska” sätt som i Lindbergs artikel, nämligen att intelligens och prestation inte var samma sak och de kan vara svåra att skilja åt (s. 229).

I bryderier hamnade också folkskolläraren, fil. kand. Åke Wretfeldt när han skulle tolka sina resultat ”Om svagklasselevs intellektuella prestationer i militära inskrivningsprovet” (Folkskolan 1949:50–54). Wretfeldt fann att för 179 unga män, som i mitten på 1930-talet överförts till någon av folkskolans hjälpklasser eller avgått med ett så kallat § 48-betyg (ett specialbetyg), torde en stor andel av dem ha blivit felaktigt differentierade i folkskolan betraktat utifrån hur de presterat på det militära inskrivningsprovet.

Genom att jämföra IQ-gränsvärdena för de olika hjälpklassformerna med de unga mäns IQ-resultat fick han fram följande tabell:

Tabell 11:3. ”Materialets fördelning på folkskolans teoretiska differentieringsgrupper.” (Ur Folkskolan 1949:52.)

Kategori	Över 59 poäng (Normalklass)	59–35 poäng (Extraclass)	Under 35 poäng (Hjälpklass)
1. Extraclass	70	35	3
2. Hjälpklass	8	20	24
3. Avg. enl. § 48	8	9	2

Ansatsen i sig indikerar att Wretfeldt sökte jämförelser utifrån en föreställning om att hjälpklasskonstruktionen faktiskt kunde säga något om barnens intellektuella förutsättningar, såväl 1935 som när studien genomfördes tio år senare. Nu tvingades han att laborera med olika förklaringar till att det inte verkar kunna vara så. Han hade två förslag: för det första misstänkte han att det kunde vara fråga om en *fördröjd* utveckling av intelligensen. För det andra kunde det vara så att de instrument som använts för att värdera pojkarna när de var yngre inte var helt jämförbara med dem som användes när de blivit äldre. Detta leder Wretfeldt till slutsatsen att differentiering inte borde ske som ett onyanserat ställningstagande och att det borde finnas möjligheter till att omvärdera elevernas placering under skoltiden (Folkskolan 1949:52, 54). Wretfeldts jämförelser över tid kan alltså sägas ha hjälpt honom att formulera två kritiska ståndpunkter; dels kring intelligensens konstans, dels kring relationen mätsäkerhet och tvärsäkra placeringar av barnen.

För att summera skulle det kliniska vetandet kunna sägas ha nått fram till ett vägskaal. Å ena sidan har en sociologisk blick kommit att accentueras och det blev svårt för pedagogiken som en allmännyttig vetenskap att så pass uteslutande bygga på psykologin, som den gjort mer eller mindre sedan sin tillkomst (jfr Dahllöf 2003). Samtidigt hade orienteringen mot psykologin lett fram till en tydligare specialistnytta för skolpsykologin. Disciplinen kom nu också att delas.

Från och med 1948 blir psykologi och pedagogik två olika ämnen.¹⁰⁸ Om ett begåvningsbegrepp som hävdade att intelligensen var konstant hade varit centralt för att förankra rätten till utbildning för fattiga begåvade, började det genom åtskiljandet av intelligens och skolprestation bli möjligt att föreställa sig pedagogiskt kompensatoriska åtgärder. Den mer sociologiska blicken kunde, genom jämförelser i stora material, påvisa existensen av en systematisk snedrekrytering till högre utbildningar utan grund i individernas studielämplighet. En förutsättning för detta låg i att ett stort antal individer kunde omkodas till siffror; att en stor datamängd kunde göras överskådlig. På samma gång som det kliniska vetandet, med rötter i naturvetenskapliga trossystem, begränsade individens handlingsfrihet t.ex. via skolpsykologens flyttningsrekommendationer, bidrog de statistiska korrelationsanalyserna till att vidga hennes rättigheter. Ett villkor för det senare var att det gick att göra objektiva mätningar av individen, vilket intelligensmätningar och skolpsykologi gjort gällande. De sociologiska analyser Husén och Wretfeldt genomförde byggde på att det fanns en acceptans för individens mätbarhet. I så måtto förutsatte det senare det förra. Snarare än att det senare skulle representera ett helt nytt synsätt handlar det således om en inkrementell förskjutning mot en ny ortodoxi. Plötsliga paradigmskiften uppstår sannolikt sällan i vetenskapliga miljöer som använder kulturellt universella klassificeringssystem och begrepp. Förändringsprocessen inom den vetenskapliga kunskapsproduktionen går trögt när det vetande som produceras både söker legitimitet i det kollektiva universumet, och försöker utmana dessa kollektivt delade föreställningar.¹⁰⁹ Det går här att tala om ett gränsdragningsarbete mellan

¹⁰⁸ Samtliga fyra dåvarande professorer väljer då att gå till ämnet psykologi (se vidare Dahllöf 1984, 2003). Delningen betydde emellertid inte att pedagogiken helt släppte kopplingen till psykologin. Wilhelm Sjöstrands professur i Uppsala som tillkom efter delningen var exempelvis i ”pedagogik och pedagogisk psykologi”. Se vidare Härnquist (1997:238).

¹⁰⁹ Även om det går att se en glidning över mot ett ökat intresse för det sociala och ett minskat intresse för det biologiska är det mest adekvat att säga att båda perspektiven under den här perioden förekommer samtidigt i *Folkskolan*. Utifrån båda infallsvinklarna utvecklas och förfinas instrument som upptäcker barnet. Två mer fysiologiskt orienterade artiklar exemplifierar detta väl. Den finska docenten Aukusti Salo blandar i artikeln ”Uppnåendet av skolmognaden” närsynta studier av barnens kroppar med studier av barns glömskeprocesser, favoritfärger och favoritdjur etc. Artikeln innehåller en bild av nakna barn i olika utvecklingsstadier (*Folkskolan* 1947:148–156). Det andra exemplet rör ännu yngre barn och värdet av att kunna se dem. Kurt Kajser skrev om en film han spelat in för att mäta ett behov av åskådningsmaterial i psykologi vid folkskollärarseminarierna (*Folkskolan* 1949:344–345). Filmen sades visa ”vissa drag av den motoriska utvecklingen hos barnet under första levnadsåret /.../ när barnet börjar kunna lyfta huvudet, sitta, stå, gå etc” (s. 344). Det har dock inte bara varit frågan om att filma av barnen hur som helst. Kajser skrev vidare: ”En film kan ju göras på många olika sätt. Man kan t.ex. få fram en trevlig barnfilm, där man ser småtingarna röra sig glatt och trevligt emot sköterskan och där man ser, hur de leker tillsammans etc. Vi har emellertid med flit försökt få fram vissa rörelser isolerade med skärpa. På grund därav verkar filmen något experimentell, men vi har ansett, att den därmed har vunnit i vetenskaplig styrka och mera fyller sin uppgift som demonstrationsmaterial till

de specialiserade vetandeproducenterna och andra samhällsliga institutioner av mer reproduktiv karaktär.

De olika seendeteknikerna kan alltså betraktas som en klinga med två sidor där ena sidan på ett tekniskt och rationellt sätt beskär individens rörelsefrihet medan den andra frigör individen från äldre begränsande strukturer. Denna dubbelhet tycks författarna vara medvetna om. De diskuterar den inte direkt utifrån barnets synvinkel utan mer som en teknisk fråga; huruvida mätinstrumenten är tillräckligt pålitliga för att fälla avgöranden i endera riktningen. Kapitlets tre huvudspår illustrerar hur den kliniska blicken sökte ett språk, och hur den bidrog till nya gränsdragningar. I de redovisade artiklarna finns både exempel på förfinade instrument för seendet och på att ett etablerat språk användes för att benämna vad som blivit möjligt att se. Här finns både termer från den äldre konstitutionsläran vilket indikerar att den kliniska blicken söker bilder av det talade bekanta. När det nya ska kommuniceras kan språket också åtminstone delvis behöva ansluta till något som är bekant eller tydligt för dem man kommunicerar med. Men här finns också nyare termer som begåvningskapital, vilket indikerar att man sett något nytt att benämna. Här finns vidare hänvisningar till hur man gjort i andra länder eller till naturvetenskap, man använder fackuttryck och folkliga termer, matematik och statistik såväl i mätinstrument som i redovisandet av resultat eller åtgärder. Sannolikt är denna "brist" på begreppslig stringens delvis ett uttryck för att man skriver för en vetenskapligt oskolad lärarkår, men skulle samtidigt kunna förstås utifrån att forskarna ställts inför nya oförklarade relationer; som mellan intelligens och målsmans taxerade inkomst, eller inför nya utmaningar; som utbildandet och användandet av skolpsykologer.

Därför kan det också vara mer adekvat att tala om att gränser förskjuts och/eller omförhandlas både inom och mellan vetenskap och andra diskursiva praktiker än att t.ex. hävda att vissa praktiker sätter gränser för andra. Däremot kan ett specifikt synsätt etableras som hegemoni på bekostnad av alternativ. I den kunskapsprocess som kommer till uttryck ovan tycks också termer som strid, kamp eller konflikt vara något för starka. Nya metoder, kalibrerade mot de gamla, producerar en ny verklighet som delvis beskrivs med det bekanta. Individen går fortfarande att mäta, men bättre, hon kan fortfarande organiseras, men bättre. Negativt och positivt urval kallas nu differentiering, karaktärsdrag för faktorer. Men det är skillnader som spelar roll. De gränser som flyttas eller omförhandlas i detta kapitel ligger dock alla innanför de kognitiva strukturer, den doxa, som gjorde det naturligt för människor att jämföra och benämna varandra och att försöka placera in "den andre" i en bestämd kognitiv eller materiell ordning. Snarare än att dessa kognitiva strukturer skulle vara utmanade, vore det

en psykologiundervisning än om man hade gjort den som en rolig och glad film ifrån en barnkrubba eller ett hem eller liknande" (s. 344).

mer riktigt att säga att det kliniska vetandet skapar ytterligare förutsättningar för dem. En materiell organisation byggs ut från dem, och kommer att förutsätta deras faktaproduktion på flera olika sätt. Det är i alla fall mitt argument i nästa kapitel. I del 4 kommer jag sedan att peka på hur denna doxa blir utmanad när vetandets ställs inför sina konsekvenser.

Kapitel 12. Den rationella organisationen – barnet som text för samverkan och kommunikation

Den organisation för yttre och inre differentiering som beskrivits i föregående kapitel behövde i sig organiseras och de olika aktörerna i denna organisation behövde kommunicera med varandra. De måste också kontrolleras och regleras. Syftet med detta kapitel är att beskriva hur kunskapsbedömningar och det vetande de producerar på flera olika sätt kom att ingå som en del av vad man kan kalla den nya skolans infrastruktur.

Parallellt med 1940 års skolutredning och 1946 års skolkommision löpte en kommunreform syftande till sammanslagning av småkommuner. Ett principbeslut fattades 1946 om att normalkommunen borde ha ett befolkningsunderlag på minst 3 000 invånare. Sammanslagningarna var genomförda 1952 (Marklund 1980:101). Effekten blev att antalet kommuner minskade från runt 2 300 till 800 mellan 1950 och 1955. Denna reform hade Skolkommisionen sett som en förutsättning för enhetsskolan på så vis att den möjliggjorde tillskapandet av större centrala skolenheter. Det talades om en organisatorisk centralisering (SOU 1948:27, s. 54). Samtidigt pågick en annan mer utbildningspolitisk centralisering där staten tog på sig ett större ansvar, eller om man vill se det som att de tog sig en större makt, över folkskolan. Domkapitlen och länsstyrelserna fick allt mindre administrativt inflytande över folkskolorna och ett större administrativt ansvar lades på Skolöverstyrelsen (Rothstein 1986:124ff). Staten tog över beslutanderätten över skolans form, innehåll och ledningsorganisation m.m. i kommunerna.

Denna ”statspedagogik” välkomnades i tidningen *Folkskolan*. I en ledare med just titeln ”Statspedagogik” finner man det lovvärt att staten tagit ett större ansvar för folkskolan: Ett rikt kulturliv växer fram genom bred bildning. Staten ser till att läromedel finns, anordnar lärarutbildning, höjer skolans sociala anseende, skapar en större enhetlig administration, enhetlig psykologisk pedagogisk rådgivning etc (Folkskolan 1949:129–130). Så löd välkomsttalet.

Staten träder således fram som samordnare för den föreslagna nya skolorganisationen. En viktig del i denna samordning var att skolorganisationens olika delar hade ett gemensamt språk. Jag har redan nämnt hur det är möjligt att förstå betyg och elevjournaler som en form av kodad information, *styrmedia*, i kommunikationen mellan skolorganisationens olika inrättningar och aktörer. Detta argument kan beläggas något bättre då det i *Folkskolan* finns flera exempel på uttryckta behov av en rationell kommunikation för samordningen av skolorganisationen. Här blev elevers prestationer och särdrag till ett vetande man både kommunicerade om och, i omkodad form, något man kommunicerade med.

En(hetl)ighet i kommunikationen

Kunskapsbedömningar ger information om barnen som kan användas dels vid övergången mellan olika skolformer, dels vid flyttningar av barnen inom en och samma skolform. De kan därmed sägas fungera som ett media mellan en avsändare och en mottagare; ett media som skapar förbindelser och som kan representera samhörighet. Det är också utifrån den logiken som intagningen av folkskolans elever till läroverken utifrån deras folkskolebetyg välkomnades i en ledare i *Folkskolan* (1949:65–68). Förslaget om att ersätta intagningsproven med intagning på betyg ”markerar samhörigheten mellan olika skolformer inom det svenska undervisningsväsendet och realiserar på en icke oväsentlig punkt enhetligheten i skolgången” (s. 65). Betygsreformen skulle därför kunna ses som en bro mellan folkskolan och läroverken och mellan dess lärarkårer, över vilken eleverna bar med sig en information om sina kapaciteter från den förra till den senare. Genom att standardisera denna information möjliggörs en rationalisering på så sätt att man tar bort ”brovakten” på läroverkssidan. Standarden sätts av en extern instans med insikt i båda verksamheterna och en förbindelse över vilken man kommunicerar med samma språk är därmed upprättad. I tidningarna fanns en diskussion om hur denna typ av standard skulle se ut lite beroende på vilka ”broar” man skulle bygga; räckte det med betyg eller behövde betygen kompletteras med testresultat? I ledaren ”Testningens inordnande i skolsystemet” (*Folkskolan* 1947:257–259), föreslogs att det för varje elev skulle finnas ett elevkort på vilket både testresultat, kunskapsresultat och betyg ”protokolleras”.

Ett elevkort av denna typ skulle naturligtvis vara av mycket stort värde inte endast för yrkesvägledare och andra rådgivande och ungdomsvårdande institutioner utan framför allt för läraren i hans undervisning och för de konferenser, som då och då äger rum med föräldrarna (*Folkskolan* 1947:259).

Barnet föreslås, annorlunda uttryckt, få ett kort från vilket det enkelt går att avläsa henne i olika sammanhang. Ännu tydligare uttrycks behovet av att kunna kommunicera eleven med samma språk kring organiserandet av individer till hjälp- och extraklasser. En ny yrkesgrupp, skolpsykologen, hade trätt in i skolan. Flertalet artiklar som berör denna verksamhet betonade behovet av samverkan och samordning. I en artikel av Lindberg betonades värdet av att lärare, skolpsykologer och skolläkare samarbetade för att förstå barnet i hela dess psyko-biologiska komplexitet (*Folkskolan* 1947:416–421). Skolpsykologen och skolläkaren kan inte tolka eleverna utan hjälp från läraren vilken ”[b]ättre än de finaste testbatterier [kan] iaktta och registrera utvecklingsgången hos sina elever” (s. 421). När skolans aktörer blev fler är det lätt att tänka sig att olika begrepp och olika seendetekniker hamnade i konflikt med varandra. Som Lindberg uttryckte sig kunde samverkan vara vägen till enighet i bedömning av barnet.

Barnpsykiatern Erik Renius beskrev samma princip, fast ännu starkare, i sin artikel om svårfostrade barn (Folkskolan 1949:35–39). Efter att ha inlett artikeln med att olika trosuppfattningar och ideologier om det svårfostrade barnet försvårar det praktiska arbetet med dessa barn, avslutas artikeln med följande uppmaning:

Vi måste hjälpas åt alla: föräldrar, lärare och läkare men också hela samhället, för att finna flera och bättre vägar! Ty detta gäller inte bara dessa individer: de svårfostrade barnen och deras motsvarigheter bland de vuxna. Det gäller frågan om vi ska förverkliga demokratin eller inte (Folkskolan 1949:39).

Diagnoser och fall blir något man kommunicerar *om*, inte bara experter emellan utan experter till lekmän och kanske till och med mellan olika lekmän. I den mån språket i denna kommunikation inte redan var standardiserat sökte det en standard. I demokratins namn träder vetenskapen fram som en enande institution. Renius skrev om de svårigheter man haft i kommunikationen runt de svårfostrade barnen, och hur man kunde komma tillrätta med dem. På ena sidan av problemet stod pessimistiska moralister, på andra sidan naturvetenskapligt orienterade determinister:

Den största nackdelen med dessa ensidigheter kommer nog fram, när människor av dessa olika typer skall samarbeta. Det moderna samhället med dess livliga kommunikationer tvingar oss ju ut ur isoleringen, vare sig vi vill eller inte. I diskussioner och i praktiskt samarbete har dessa olika trosbekännare ofta mycket svårt att förstå varandra. /.../ Men hur skall vi enas? /.../ Är det möjligt att nå en enighet över ideologierna? /.../ Det glädjande vetenskapliga framsteget är, att både modern medicin och modern filosofi tycks kunna se på människan och mänskligheten mer enhetligt, än vad de gjorde för några decennier sedan (Folkskolan 1949:35f).

Den nya vetenskapen ansågs alltså bidra till en större en(het)ighet i synen på människan. De svårfostrade barnen kunde tack vare vetenskapen, menade Renius, frigöras från begrepp som vilja, slapphet och elakhet, eller biologiskt deterministiska begrepp. Den moderna vetenskapens ställning är, skriver han, att kropp och själ hör samman. Därför bör den tidigare positioneringen mellan moralister och determinister lösas upp (s. 36). Renius såg annorlunda uttryckt hur vetenskapen kunde lösa upp vad som ibland kallas den cartesianska dualismen, och därigenom skapa förutsättningar för demokratin. Riktigt så till sin spets drivna kommunikationsproblem mellan företrädare för olika trossystem går dock annars sällan att läsa ut från artiklarna. Snarare var frågan oftast hur man skulle få den nya skolorganisationens olika delar att kommunicera med varandra. Men med samma logik, det vill säga utifrån ett sökande efter ett slags enhetlighet i seende och synsätt, går det att förstå varför SPPI och även Skolöverstyrelsen

välkomnades. Dessa ”reflekterande institutioner” kunde ta ansvar för kommunikationens form och innehåll.

Det centrala ansvaret för kommunikationen

Att det var samordning folkskolans företrädare önskade sig av de statliga institutionerna kan man utläsa i flera positiva artiklar om SPPI och Skolöverstyrelsen, men också i ett par artiklar som kritiserar dem. Här finns en diskussion som inte direkt har med kunskapsbedömningar att göra, men som indikerar en mer generell problematik kring samordning av reformskeenden och ansvaret för denna samt kring föreställningar om hur den nya skolan skulle styras. Genom att lyfta fram den diskussionen vill jag peka på ett behov som kunskapsbedömningar och det vetande de producerar kunde fylla i reformarbetet.

År 1949 tillskapades en särskild rotel vid Skolöverstyrelsens folkskoleavdelning med syfte att samordna försöken med införandet av enhetsskola, den s.k. försöksavdelningen.¹¹⁰ Dess tillkomst annonserades och välkomnades i en ledare i *Folkskolan* 1949 (s. 33–35). Ledaren hoppades att SÖ skulle kunna garantera att de resultat som strömmade in från de olika försöksverksamheterna skulle bli bedömda objektivt och sakligt. Framför allt var ledaren inriktad på att få den skolpsykologiska verksamheten att fungera. I sammanhanget är ledaren dock mest intressant för att den lyfter fram en bodelning mellan Skolöverstyrelsen och SPPI, vilket kastar ljus över samordningsbehoven. Skillnaden mellan den nya roteln och SPPI sägs gå mellan praktisk psykologi och teoretisk psykologi. Ledaren vädrade här ett missnöje med SPPI:

När Statens psykologisk-pedagogiska institut upprättades, var det meningen, att skolan skulle dra direkt nytta av institutets verksamhet. I begränsad utsträckning har detta skett genom att institutet anordnat en del kurser. Man har dock en känsla av att institutet är för långt avlägset från skolan (*Folkskolan* 1949:34f).

SPPI förefaller med andra ord inte tillräckligt väl ha lyckats integrera skolpsykologin med den pedagogiska verksamheten. Förhoppningen stod nu till att Skolöverstyrelsen kunde blir mer praktiskt orienterad i bedömningen och användandet av försöksverksamheternas resultat. I en annan ledare senare samma år anklagades emellertid Skolöverstyrelsen för att ha varit allt för otydliga om vem som var ”exekutiv” i den utbildningsreform som var på gång (*Folkskolan* 1949: 97–100). Vem är det egentligen, frågar sig ledaren, som har det övergripande ansvaret för utformningen av försöksverksamheten?

Man har på sista tiden i pedagogiska kretsar diskuterat om och i vilken utsträckning Skolkommissionen visat tendenser att etablera sig som en

¹¹⁰ *Svenska folkskolans historia*, band VI, (1971:44f). Se vidare Marklund (1981) för en utförlig beskrivning av försöksverksamheten.

pedagogisk exekutiv, framför allt i fråga om den planerade försöksverksamheten. /.../ Åtminstone utåt har kommissionen därigenom kommit att framstå som en överstyrelsen sidoordnad skolmyndighet. Huruvida det inom statsförvaltningen finns andra exempel på att en utredande instans genomgått en liknande metamorfos är oss obekant (Folkskolan 1949:97).

Citatet styrker bilden av ökad komplexitet i skoladministrativa frågor. Skolkommissionen hade genomgått en metamorfos och tagit eller tillskrivits ett ansvar för de kommande försöksverksamheterna. Skolöverstyrelsen fick kritik för att inte ha varit den enande kraft i reformutvecklingen som man kanske hade kunnat förvänta sig av en förvaltningsmyndighet. I själva verket var detta i enlighet med kommissionens demokratisyn där man såg ”byråkratismen” som ett hot mot skolans demokratiska uppdrag (SOU 1948:27, se även Marklund 1981:21–42, Rothstein 1986:161–166, Lundgren 1989:87, se även kap. 20 nedan).¹¹¹ Skolöverstyrelsen fick så småningom, i oktober 1950, ett tydliggjort övergripande ledningsansvar för försöken (Marklund 1981:42). I båda nyss nämnda ledare påpekades att SÖ saknade adekvata personella resurser för att ta hand om försöksverksamheten. Den särskilda roteln som tillskapades på SÖ skulle därför enligt utskottsbeslut 1950 samarbeta med SPPI. Att resultaten från försöken bedömdes av skolbyråkratin, understödd av vetenskapen, och inte av en politiskt sammansatt kommission kan ses som ett sätt att möta ett krav på objektivitet som rests av högerpartiet (Marklund 1981:410).

SPPI:s specialitet var som framgått tidigare differentiella mätningar. Ett av reformförsökens mål var att försöka bringa klarhet i hur enhetsskolans inre differentiering skulle/borde organiseras. Detta studerades i flera jämförelser av betyg och provresultat mellan försöksklasser och realskoleklasser i vad man kan beskriva som enkla resultatanalyser.¹¹² Enligt Marklund kom inte forskarnas insatser att spela, vad man kunnat se, någon avgörande roll för hur enhetsskolan sedermera kom att organiseras (1981:435f).¹¹³ Däremot går det att tänka sig att utredningarna och Skolöverstyrelsen gav skolreformen en om inte reell så i alla fall symbolisk rationalitet.

Data om eleverna och deras prestationer kan därmed utifrån det material som studerats här sammantaget sägas ha fyllt tre kommunikativa funktioner. För det första ansågs de kunna användas för ett rationellt organiserande av individer. För

¹¹¹ Mer exakt skrev Skolkommissionen: ”Från ämbetsmannastatens tid har demokratins samhälle ärvt byråkratismen. På skolans område likväl som på andra samhällsområden gäller för demokratin att lösgöra sig ur byråkratismens fjättrar. I fråga om skolan synes vägen vara *ökat lekmannainflytande* och *decentralisering*” (SOU 1948:27, s. 16).

¹¹² Se vidare Dahllöf (1967:kap. 6), Marklund (1981, särskilt kap. 6 och 7).

¹¹³ Det går också att vända på resonemanget. Dahllöf pekar också på att huvudbetänkande (SOU 1961:30) och proposition för grundskolan är sparsmakade med hänvisningar till forskningsstudier. Dahllöf antyder att beslutet om enhetsskolan därför fattades utan hänsyn till vad forskning skulle kunna säga med avseende på kunskapsidan av differentieringsproblemet (1967:66–67). Politikerna hade redan bestämt sig.

det andra, understödde de, och markerade samhörigheten mellan olika skolaktörer, samt verkade för dessa aktörers samordning.¹¹⁴ För det tredje markerade de statens ansvar för skolreformen via utvärdering av försöksverksamheten och att de beslut som skulle fattas var rationella. Såväl reformen som den statliga skoladministrationen borde härigenom vunnit en del legitimitet.

För *Folkskolans* läsare framställdes den statliga skoladministrationen och vetenskapsmännen som ytterst ansvariga för reformens genomförande. Indirekt innebar detta också att SÖ och SPPI tog ansvar för att lärarnas bedömningar var valida, åtminstone i de studier där man använde betygen i jämförelser mellan skolor. Huruvida de slutsatser och beslut av organisatorisk karaktär som fattades på basis av dessa bedömningar kritiserades av de lärare som gjort kunskapsbedömningarna faller utanför denna undersöknings tidsmässiga ram. Enligt Dahllöf (1967:72f) medgav emellertid SÖ 1959 att de lagt för stora förhoppningar vid möjligheten att dra objektiva slutsatser från jämförelser via prov och betyg, och att de förbisett att dessa jämförelser fått undervisningskonserverande bieffekter – försöksklasserna hade anpassat sig efter realskolans mål och metoder för att inte verka sämre. Jämförelserna vilade inte på objektiva mätningar (se kap. 20).¹¹⁵

Teoretiskt och historiskt sett skulle man nog kunna säga, att det statliga bruket av jämförande data på skolnivå under enhetsskoleförsöken representerar en losskoppling mellan två handlingskoordinerande principer. Kunskapsbedömningar fortsätter som förut att koordinera och organisera individer inom det enskilda skoldistriktet, men används nu också i försök med att koordinera hela skolväsendet, via staten. Losskopplingen består i att vissa mått på vad elever kan började användas för att koordinera planeringen och reformerandet av skolväsendet utan att dessa resultat sattes i relation till hur de uppkommit och vilka syften de tjänat i den pedagogiska praktiken. Inom den pedagogiska praktiken hade man argumenterat för att bedömningarna byggde på ett visst mått av subjektivitet (se kap. 8). I den senare typen av användning framstår information om elevers prestationer, bl.a. på grund av den höga aggregeringsnivån, som objektiva. Bedömningen av elevers prestationer blir för att göra en jämförelse till

¹¹⁴ Max Weber (1922/1971) menar att den statliga byråkratin växte fram i övergången från feodalism till kapitalism. Kapitalismen medförde fler aktörer och för att undvika att dessa hamnade i konflikt med varandra tog staten ett överordnat reglerande ansvar för hur dessa aktörer fick interagera med varandra. Med samma logik kan man förstå behovet av en mer aktiv skolbyråkrati, som en konsekvens av skolreformernas förslag om en mer komplex skolorganisation. Weber kommenterade särskilt också hur examinationer och diplom blev en del av den nya framväxande kapitalistiska byråkratin, dels just som en reglerad interaktion, rationalisering, dels som ett medel genom vilket de blivande byråkraterna förvärvade en byråkratisk personlighet. I Webers terminologi trängs den kultiverade personligheten undan för en sakkunskapsbaserad personlighet – ”fagmennsket” som det heter i den norska översättningen (se särskilt kap. 14, del V).

¹¹⁵ Dahllöf tog sedermera dessa brister i ”jämförelsetänkandet”, som han kallar det, som utgångspunkt i sina studier om undervisningsprocesser, vilket ledde till formulerandet av den modell som ramfaktorteorin senare kom att bygga på.

Habermas ordningsteori ett ”styrmedia” inom utbildningssystemet som i likhet med ekonomiska och legislativa styrmedel, i kraft av sitt höga signalvärde (objektiva, rationella, framtidsorienterade etc), riskerar få bieffekter för den vardagliga interaktionen i skolan. Dessutom riskerar det leda till ”blind” styrning på statlig nivå.¹¹⁶ Det problem Dahllöf beskriver kring enhetsskoleförsöken, där försöksklasserna försökt anpassa sig efter realskolan, representerar vad man idag skulle kunna kalla en brist på ett dialektiskt synsätt på relationen mellan de instrument som används för jämförelserna och dem som jämförs (se kap. 20).¹¹⁷

Till skillnad från den relation som jag beskrev i kapitel 5, där examination och inspektion i läroverken hade som en uttalad bieffekt att understödja minnet och/eller kunde förstås som en bieffekt av minnesträningen, kan det statliga bruket av kunskapsbedömningar i mitten av 1900-talet sägas börja understödja processer på en övergripande organisatorisk nivå. Om kontroll av kunskaper, utifrån min analys av läroverkens skolordningar, handlade om jämförelser av resultat från år till år inom en och samma skola i syfte att upprätthålla denna skolas pedagogiska kvaliteter, sker med början under 1940-talet jämförelserna mellan olika skolors resultat också i syfte att uppskatta effekten av vidtagna eller planerade (kostnadskrävande) reformer. För att legitimera en utbildningspolitik byggd på rationell grund är det viktigt att den statliga styrningen framstår som objektiv. Kunskapsbedömningar kunde framstå som objektiva. De blir ett medel i den statliga styrningen av skolan och för en utbildningspolitik som är i behov av att legitimera denna styrning som rationell.

¹¹⁶ Argumentet kan förtydligas ytterligare. I kapitalistiska samhällen är (de faktiska) systemens rationalisering, enligt Habermas, präglade av den tidiga utvecklingen av monetära och politiska system som byggts upp kring kalkyler och regler. Framför allt handlar det här om att reproducera och utöka samhällets materiella bas; pengar och makt. Detta menar han driver fram en produktion av kunskap och teknik, samhällets komplexitet ökar. Nya sociala system uppstår och institutioner tillkommer för att upprätthålla gränser och samtidigt verka för att systemen är anpassade till varandra. Det är ungefär här som Habermas funktionalism och Parsons dito skiljs åt. Medan Parson ansåg att den ökade differentieringen mellan olika system också skulle leda till ökade integrationsprocesser, processer av ”självreflexion” (autopeosis) som skulle ge ett ökat lärande på individnivå, menar Habermas att ökad systemintegration inte samtidigt behöver skapa social integration på individnivå. Tvärtom menar Habermas att det moderna samhällets utveckling kännetecknas av att den ökade komplexiteten i samhället medför att system, t.ex. ekonomiska och politiska, interagerar med varandra på ett sådant sätt att de undergräver den sociala integrationen. Den materiella och symboliska reproduktionen av livsvärlden abstraheras, transformeras, till en form som passar interagerande system varifrån de riktas tillbaka mot livsvärlden som styrmedia (jfr Habermas 1987:318–323, 1996:137–139). Handlingar inom ett system styrs av ”kvasi-naturliga” lagar som följer mediernas egen funktionslogik snarare än av intersubjektiva samförståndsprocesser. Habermas liknar styrmedierna vid ett slags koder som till skillnad från språkets grammatiska uttryck har en inbyggd preferensstruktur som t.ex. priser; de informerar mottagaren om ett anbud och kan samtidigt få honom att acceptera det. Styrmedia är konstruerade så att ”alters handlingar kan ’anslutas’ till egos på ett sådant sätt som undviker den riskabla konsensusbildande processen” (Habermas 1996:117).

¹¹⁷ Dahllöf själv uttrycker det som ett behov av att konstanthålla olika påverkansfaktorer vid fältexperiment (1967:78ff).

Kapitel 13. Sammanfattande analys och tolkning: etablerandet av en psykologisk-pedagogisk identitet

Tillgängliggörandet av selektiva identiteter

En första ingång för att sammanfatta de teman som introducerats i kapitel 7–12 är att ta fasta på Bernsteins idé om ett pedagogiskt rekontextualiserande fält. En utgångspunkt är att tidningarna kan förstås som ett sätt på vilket en läroplan etableras genom ett selektivt urval av röster. Dessa röster bildar ett mönster, vilket jag har diskuterat i termer av seende/blick, språk, organisation och media. Det är ett seende som utbildar ett vetande som organiserar elever både i språket och materiellt, likväl som det organiserar kommunikationen mellan dem som ser. Seendet har fungerat som tolkningsbas för de mönster som går att läsa ut ur källmaterialet. Genom att följa förändringar i hur blicken eller seendetekniker framställts, har det varit möjligt att beskriva en utveckling i fem olika teman. Det första handlade om hur lärares seende standardiserades efter en ny norm för objektivitet. Det andra temat illustrerade hur seendet skärptes ytterligare, framför allt via externa insatser men med lärarna och undervisningen som en tydlig adressat. Det tredje temat handlade inte så mycket om blicken som om principer för tillgängliggörande, men indikerar också ett brott mellan en tidning som tillgängliggör information och tekniker riktade till lärares bedömningspraktik och en ny typ av tidning som introducerar inte bara sätt att se utan också externa bedömningspraktiker i sin helhet. De avslutande två temana handlade om hur mer avancerade seendetekniker kopplades till en ny mer komplex organisation och, skulle man kunna säga, om hur organiserandet och seendet motiverade varandra. Det avslutande temat handlade om hur det vetande som utvecklats börjar fungera som media i kommunikationen inom den nya skolorganisationen och som styrmedia i en stat som tagit ett övergripande ansvar för skolorganisationen.

Om tidningarna som diskursiv praktik framför allt kan betraktas som ett pedagogiskt rekontextualiserande fält, förstärker de världsbilder bl.a. genom att allmängiltiggöra och skapa acceptans för vissa begrepp, tekniker och perspektiv. Diskurser rekontextualiseras och kommuniceras för att konsumeras. Tidningarnas urval kan då förstås som de kunskaper, meningserbjudanden eller läsar/lärarydentiteter som tillgängliggjorts.

Under de tio år som studerats, ändrar tidningen karaktär och det är möjligt att se hur de identiteter som möjliggörs kring kunskapsbedömning bygger på en idé om professionalisering genom extern kunskap – inte genom reflekterad erfarenhet, utan genom presenterandet av kunskaper från institutioner som har haft som särskild funktion att reflektera. För att ta ett exempel finns det förutom i presentationen av Wigforss skolmognadsprov få exempel på diagnostiska prov, eller andra typer av mer formativa bedömningsinsatser, trots att detta var något 1946 års skolkommision skrivit fram som önskvärt. Det mesta i tidningarna kommer

att handla om externa individordnande tester utifrån vad man föreställer sig är objektiva mätningar. De diskussioner i lärarrummen *Svensk lärartidning* ibland gav uttryck för att vilja uppmuntra, kunde då på sin höjd röra den kliniska bedömningen. *Folkskolan* gav ringa stöd för diskussioner om bedömning avseende den primära interaktionen i klassrummen. *Folkskolan* gjorde läsaren till objektet för en psykologisk diskurs med en förväntan om att läsaren också skulle bli ett subjekt i denna diskurs. Ingrid Carlgren (1999) har kallat denna utveckling deprofessionalisering, fast då i relation till de förväntningar som började ställas på lärares undervisningsmetoder (se även kapitel 8 ovan). Alldeles uppenbart sker här i alla fall ett brott i yrkets historiska reproduktion som sammanfaller med att olika skolformer slås samman inom ramen för ett demokratiserande uppdrag (jfr Boman 2002:216).

Om kunskapsbedömning betraktas som en professionsfråga kan artiklarna om betyg användas för att illustrera vad folkskollärarna kan sägas ha vunnit respektive förlorat utläst genom vad tidningarna tillgängliggjorde av kårinternas reflektioner eller av reflekterande expertinstitutioner. Folkskollärarna kan då sägas ha vunnit rätten att sätta de betyg som blir avgörande för barnens möjligheter att börja vid läroverk, men de förlorar rätten att göra det på sina egna villkor. Därmed går det också att hävda att de förlorade en möjlighet till att utveckla sina ämneskunskaper, att själva lära sig kvalificera dem och bryta ned dem till bedömningsbara kunskaper. Åtminstone bidrar inte folkskollärarnas tidningar till en sådan utveckling jämfört med den aktiva bedömningsdiskussion som kunde skönjas i, den förvisso begränsade, studien av läroverkslärares tidning under samma tidsperiod (appendix E). I den meningen uttrycker folkskollärarnas tidningar ett brott i den historiska reproduktionen av kunskapsbedömningar. I stället för en bedömning som kommer inifrån den egna moralen skulle lärare allt mer förlita sig på seendetekniker och bedömningsgrunder utvecklade externt av expertinstitutioner. Detta skulle ytterst kunna förstås som ett brott i tilliten till lärares förmåga att avgöra vilka barn som var lämpade för vad. Socialhistoriskt sett är ett sådant brott kanske inte så märkligt. Lärare bör kanske bättre än de flesta andra se vilka elever som har läshuvud eller ej, dvs. är som dem själva. Nu expanderade utbildningssystemet, och en kunskapssyn som mer skulle utgå från barnet än från läraren, förenklat uttryckt, ändrar villkoren för lärarpraktikens bedömningar. Deras tradition kunde inte reproduceras då den stod i vägen för det nya.

Jag gör ingen värdering av om lärares bedömningar av eleverna blev bättre eller sämre av att de konfronterades framför allt med externa bedömnings-tekniker och externa reflektioner över skillnader mellan barn, och över om vad som är normalt eller onormalt. Inte heller värderar jag de effekter detta kan ha haft på barnen. I materialet går det heller inte att se hur det påverkade den psykologisk-pedagogiska disciplinen att så att säga nyttiggöra sig på detta vis. Däremot går det att reflektera något över villkoren för det vetande som forskarna fick

publicerat i tidningarna, och över det faktum att de bjudits in och att de ställde upp.

Ett villkor för att bli publicerad kan nog sägas ha varit att man förmådde ansluta sin artikel till någon form av verklighet för folkskollärarna. Denna möjlighet hade t.ex. Elmgren med god insikt i folkskollärarnas vardag. En annan strategi kan vara att knyta sin text till allmänt delade föreställningar om människan, t.ex. genom att använda termer som temperament och konstitution, som etablerat sig i folkliga föreställningar (jfr kapitel 4 ovan). I flera fall var sannolikt sådana sätt att knyta an till andra verkligheter utanför vetenskapen inga medvetna strategier utan flera av pedagogerna hade egna erfarenheter från folkskolan och delade kulturella föreställningar med dem de skrev för. Inte desto mindre går det att tala om att de kunskaper som kan utläsas från en icke vetenskaplig tidskrift inte är några vetenskapligt ”rena” kunskaper. Det må vara hänt att det vid tiden inte fanns sådana överhuvudtaget. Det är i alla fall tydligt att det handlade om en typ av kunskaper som utgick ifrån en kulturellt delad kunskapsresurs, ett universum, och som konstituerar det samt ger det legitimitet.

Samtidigt finns indikationer på att vetenskapsmännen bidrog till modifieringar i universum. Deras texter var texter om nyheter, och nyheter är ofta nyheter om skillnader som gör skillnad. Dessa nyheter från olika författare kommer inte alltid kunna vara avstämda mot samma version av universum och de kan också direkt komma att motsäga dem. Till exempel verkar det möjligt att ur folkskollärarnas tidningar läsa ut en falnade ortodoxi i biologismen, där temperament och konstitution förklarar själslig olikhet. Den bakomliggande biologiska förklaringen till individuella olikheter kom att bli underordnad möjligheten att påvisa samband, korrelationer och variationer – att snabbt och lätt diskriminera olikheter från varandra till skilda typer av undervisning i mindre grupper. Orsaken hade blivit mindre viktig än åtgärden, och pedagogerna kunde i stället för att fokusera på det individuella sår fallet rikta sin uppmärksamhet mot strukturella förklaringar till olikheter i stora populationer. Detta kan vara ett exempel på en hur samtalet om individen övergår från *natur(vetenskap)* som universum till *samhälle*. Denna förändring hade förstås pågått länge, men kunde påskyndas genom nya metoder och nya data. Men alldeles oavsett om det är hemmiljö, boendeort, ekonomi eller de gamla temperamenten som orsakar olikhet kvarstår en doxa om själslivets mätbarhet – att yttre tecken, tal, handlingar kan säga något om det inre osynliga.¹¹⁸

¹¹⁸ Doxan kan också rymma *hur* själslivet ska mätas. Linden och Linden (1968) skriver t.ex. ur ett senare perspektiv hur den tidiga tyska psykologin via Gustav Fencher (1801–1878) och Wilhelm Wundt (1832–1920) till sitt innehåll blivit överspelad, medan den till sin form lagt en grund som 1968 alltså var giltig. De skriver ”Most of what they thought, wrote, and professed has been superseded by the psychology of the last 80 years. The *methods* of these men are the legacy they left /.../ They demanded respect for precision, accuracy, order, and reproducibility of data and findings. This heritage is the basis of modern demands for objectivity, reliability and validity of mental measures” (s. 6).

Det vetande som blir etablerat och som görs tillgängligt för lärarna att ta till sig representerar emellertid en kulturell förskjutning i synen på varför barn ska bedömas, hur de ska bedömas, av vem de ska bedömas och i vilka syften de ska bedömas. Under 1940-talet kretsar detta kring begrepp och termer mer relaterade till det moderna samhället än till ”det naturliga”, ursprunget och traditionerna. Sakta men säkert börjar det bli möjligt att ställa frågan om betydelsen av elevernas sociala bakgrund (jfr Boalt & Husén 1964:kap. 5).

Vetenskapliggörandet av samhället och samhälleliggörandet av vetenskapen

Huruvida de diskursiva förändringar som går att se i tidningarna föregicks av interna strider mellan de olika vetenskapsmännen framgår inte av folkskollära tidningar. De må mycket väl ha haft sina strider internt, inom den vetenskapliga diskursiva praktiken, men utåt sett, eller i vart fall i de studerade tidningarna fanns inga uppenbara konflikter mellan vetenskapsmän. Detta pekar mot att de externa vetenskapliga reflektionerna, när de introduceras för folkskollärarna, inte representerar den vetenskapliga kunskapsprocessen. Något som kanske heller inte är så förvånande. Redan Fleck skrev om populariserad bildning som en speciell och komplicerad bildning. Bland annat framhöll han att ”[k]arakteristiskt för den populära framställningen är bortfallet av detaljer liksom av motstridande uppfattningar” (1935/1997:111). Bristen på motstridigheter förstärker acceptabiliteten för en vetenskaplig hegemoni. Som ersättning för lärarkårens egna reflektioner över bedömningspraktiker g(l)ömmar den populära framställningen ett viktigt redskap i modern kunskapsutveckling: kritiken.

Bristen på kritik mellan de olika artikelförfattarna kompenseras emellanåt av redaktionens kritiska läsning. Denna är emellertid framför allt förståelseorienterad och när vetenskapsmännen inte själva förenklar träder redaktionen in och gör det tillgängliggjorda mera tillgängligt, som till exempel i ledarkommentaren över David Katz artikel om bländningsfenomen. Den typen av läsart slätar ut skillnaderna mellan vetenskaplig teoribildning och praktiska problem.

Det går att hos 1940-talets pedagoger (både forskare och redaktörer) notera en viss epistemologisk oaktsamhet i detta förenklande. Flecks kunskaps sociologiska medvetenhet fanns tillgänglig, likaså mer auktoritativa kunskaps sociologiska texter av Karl Marx, Max Weber och Karl Mannheim.¹¹⁹ Oavsett varför de pedagogiska forskarna lät publicera sig i folkskolans tidningar kan man fråga sig om deras drivkraft att skriva i folkskolans tidningar var sanningssökandet. Drivkraften, eller vad Bourdieu har kallat *illusio* (se t.ex. Bourdieu & Wacquant

¹¹⁹ Se exempelvis Fridjónsdóttir (1983, kap. 1) för både referenser och diskussion kring den tidiga tyska kunskaps sociologin, vilken egentligen inte fick något bredare erkännande som kunskaps sociologi förrän Robert Merton på allvar etablerade vetenskaps sociologin som disciplin under 1950-talet. Fleck var nästan helt okänd till dess Thomas Kuhn refererade till honom i förordet till *The Structure of Scientific Revolutions* 1962.

1992:98), tycks snarare ha varit vetenskapliggörandet av samhället. Det fanns en utbredd tro på vetenskapens potential att effektivisera samhället i stort och skolan i synnerhet (jfr Husén 1972:234, se kap. 2 ovan). I grunden kan mycket väl ha legat föreställningar om att vetenskapen hade svaren och utvunnit sanningar. En stor del av artiklarna introducerar dock närmast propagandamässigt instrument och seendetekniker för kunskapsutveckling eller för att organisera individer. Det var den vetenskapliga *metoden* för att normalisera och särskilja som skulle spridas och läras ut. Vetenskapliga tekniker skulle användas för att göra skola. Om detta var den primära drivkraften, att nyttiggöra vetenskapen, kanske det var bäst att tona ned eventuella vetenskapliga konflikter.

Att de vetenskapliga teknikerna kunde tränga sig in folkskollärarnas sätt att göra skola, och att vetenskapsmännen ”lånade” ut sina tekniker för detta skulle kunna förstås som en dubbel legitimeringsprocess. En konsekvens av de reformförslag som fanns kring enhetsskolan och som gav avtryck i debatten om betygs-sättningen var ju att ett större ansvar för betygens värde lades på folkskollärarna. Genom att använda vetenskapliga begrepp och modeller kunde de vinna legitimitet i relation till det ökade ansvar de fått. Detsamma torde gälla kring hänvisandet av barn till särskilda specialklasser. De forskare som då kunde understödja folkskollärarna i dessa processer fick, om inte hela samhällets, så åtminstone folkskoletidningarnas stöd. Samma slags ömsesidiga legitimerande uppträder sedan mellan skolreformatorerna och viss psykologisk-pedagogisk vetenskap. Pedagogiska mätningar kunde legitimera såväl organisatoriska förändringar som aspekter av den förda utbildningspolitiken.

Ur ett vidare samhällsvetenskapligt perspektiv kan pedagogernas och reformatorernas agerande ses som en formerande fas av det moderna samhällets vetenskapliggörande, där en relativt ung samhällsvetenskap ges möjlighet att visa vad den går för och därigenom expandera, tillskansa sig resurser genom att bistå och utbilda. Detta var absolut inte unikt för pedagogikämnet. En liknande utveckling genomgick såväl flertalet andra svenska samhällsvetenskapliga discipliner (jfr Fridjónsdóttir 1990), som västerländsk samhällsvetenskap i stort – med vissa tidsmässiga och disciplinära undantag (Wagner & Wittrock 1991).

Alldeles oaktat det generella i denna process var det vissa forskare med vissa perspektiv som förvärvade en position utifrån vilken de kunde bistå samhällsnyttan; om denna definieras utifrån folkskollärarna och företrädare för enhetsskolan. I tidningarna och i SPPI:s kursverksamhet återkommer vissa namn oftare än andra. Folkskolans bättre vänner presenteras med bild, medan vissa andra namnkunniga pedagoger inte alls är omnämnda, för att inte tala om ämneslektörernas konsekventa frånvaro i debatterna i folkskollärarnas tidningar. Dahllöf (2003) har i backspegeln konstaterat att kopplingen till skolreformen och till staten gav den pedagogiska disciplinen slagsida mot psykometri på bekostnad av didaktiska, historiska och filosofiska problemställningar. Ett exempel kan vara att Sjöstrand, som framför allt hade sitt intresse inom utbildningshistoria, fram-

träder i tidningarna bara en gång som historiker (i Kaleens recension av *Pedagogik och temperamentslära*), men figurerar i fem artiklar i samband med test och mätningar. Sjöstrand verkar inledningsvis ha kunnat anpassa sig ganska väl till den pedagogiska forskningens nya ortodoxi och till de samhälleliga ”behoven” av mätforskning som legitimerade enhetsskolan, men kom, bl.a. genom att rikta skarp kritik mot försöksverksamheten, så småningom att hamna i ute i kylan.¹²⁰ Han blev, kanske man kan säga, ett tidigt ”offer” för det ömsesidiga legitimerandet mellan svensk enhetskolepolitik och pedagogisk forskning. Torsten Husén å andra sidan kom att betrakta sig som en vinnare. I skriften *Skolreformerna och forskningen* skriver han att han själv och Lärarhögskolan i Stockholm lyckades särskilt väl med att fånga politikernas intresse för hur forskningen, dvs. Lärarhögskolans forskning, ansåg att enhetsskolan skulle utformas (Husén 1988, se även Husén 1981, 1992).¹²¹ Sett till Huséns kunskapsproduktion fram till 1970-talet kom just mycket att handla om elevers resultat och policydilemman kring enhetsskolan.¹²²

Husén ska inte ensam få förklara eller representera den vridning mot utbildningspolitiska problem svensk pedagogisk forskning hade i sin relation till staten och till folkskollärarna.¹²³ Det räcker att konstatera att det var specifika grenar av pedagogiken och vissa personer som under de närmast följande 20 åren efter undersökningsperiodens slut kom att bistå staten i produktionen av de kunskaper som krävdes för att formera och underhålla den nya skolorganisationen. Detta var till stor del kunskaper som producerades via kunskapsbedömningar vilka till stor del hade differentiering och reliabilitet som rational (se vidare kap. 20). Det betyder också att mycket av den kunskap staten kunde ha om skolan var ett speciellt slags kunskap och att dessa kunskaper blir de fakta utifrån vilken skolan regleras och diskuteras. Dessa fakta blir svårare att ifrågasätta som fakta när de fyller en handlingskoordinerande funktion; när de blivit styrmedier. En alternativ verklighet eller utveckling blir svår att se. Däremot kunde dessa fakta användas för att ifrågasätta skolan som system. Det var detta en grupp lärare och forskare började göra under 1970-talet. De fann i dessa fakta näring för en kritisk analys av vad som kallades skolans sorterande funktion. Det är bland annat den historien som nu tar vid.

¹²⁰ Se vidare Holmberg (2002, kap 7 och 12), samt Husén (1988:204–215) för en sammanfattning av Sjöstrands position gentemot skolreformerna och forskningens relation till skolpolitiken.

¹²¹ Det kan nämnas att av de runt 70 personer som lade fram en licentiatavhandling eller disputerade för Husén under åren 1956 till 1981 hade nästan samtliga bakgrund som folkskollärare. Endast två var läroverkslärare (Husén 1988:41).

¹²² Se Horn (1976) för översikt över Huséns tryckta skrifter 1940–1975.

¹²³ Se t.ex. Säfström (1994), Härnquist (1997) och Dahllöf (2003) för en utförlig beskrivning av hur också pedagogerna vid Göteborgs universitet verkade för staten genom uppdragsforskning.

Del 4.
Kunskapsbedömning i det senmoderna

Det etablerade vetandet utmanas under 1970- och 1980-talet
och omformuleras under 1990-talet

Kritik och rekonstruktion i det senmoderna

Beskrivningen och analysen av kunskapsbedömningar och det vetande de producerar framställs för senmodern tid i två steg. Zygmunt Bauman har, som jag redan berört, beskrivit övergången från modernitet till senmodernitet som en övergång från säkerhet till osäkerhet. Moderniteten representerar föreställningen att staten/samhället funnit de bästa lösningarna på sociala problem. Dessa lösningar börjar utmanas och kritiseras redan under 1960-talet, eller snarare bör man kanske säga att det är då kritiken börjar etablera sig på allvar. Denna kritik utgör den självreflektion modernitetens samhällsvetare och politiker sällan lyckades åstadkomma. Kritiken stod för ett alternativt sätt att se på det samhälle som konstruerats och på dess konsekvenser. Initialt framställdes detta som ett bättre och riktigare alternativ och för svensk pedagogik har exempelvis denna vändning betecknats som hypermodernitet, snarare än senmodernitet (Säfström 1994:kap. 7). Hypermodernitet kan förstås som en acceleration av den moderna tankestilen. Jag vill i stället i linje med Bauman se utvecklingen av vetande i det senmoderna i två steg. I ett första steg utvecklas en alternativ konkurrerande sanning. Olika konkurrerande sanningar leder till ett pluralistiskt tillstånd, vilket innebär att sanningsalternativen måste tolkas, övervägas och väljas. Olika alternativ accepteras som lika (o)sanna. Enligt Bauman är det nu marknadstänkandet etableras, och detta representerar steg två, som en dominerande princip för vägval och som förhållningssätt till kunskap på både individuell och regulativ nivå (1989:kap. 8–9).

I å ena sidan forskning med ett historiskt perspektiv på kunskapsbedömning har senmoderna bedömningsformer beskrivits just som en kritik mot de konsekvenser som uppstod genom de (administrativa) sorter som producerades i vetandet under modern tid. Detta var kritik mot den sortering som sades bygga på objektiv grund och riktades både mot instrumenten som producerade vetandet och mot dem som använde det. Samtida forskning med ett senmodernt perspektiv på kunskapsbedömningar kan å andra sidan sägas representera förslag till hur kunskapsbedömningar kan fylla nya syften; tjäna en för skolan ny kunskapssyn och ett nytt mer marknadsorienterat skolsystem (jfr kapitel 1 ovan). Ambitionen med studierna i del 4 är att beskriva hur denna utveckling kunde se ut i Sverige, med det vidare syftet att kunna diskutera vissa förändringsvillkor för vetandet. Mot bakgrund av att alternativa bedömningsformer först på senare år börjat etablera sig som diskurs har jag haft som arbetshypotes att den kritik som etablerades mot kunskapsbedömningars konsekvenser under 1970- och 1980-talet mer tog avstånd från kunskapsbedömningar än försökte erövra dem som pedagogiska eller didaktiska redskap. När så en ny läroplan infördes under 1990-talet och lärare förväntades utveckla sina bedömningskunskaper, fanns inte mycket nationell kunskap att tillgå om alternativa förhållningssätt.

I fem kapitel (kapitel 14–19) beskrivs och analyseras hur kunskapsbedömningar och dess konsekvenser behandlades i en kritisk kontext i Sverige under 1970- och 1980-talet, genom en studie av *Kritisk utbildningstidskrift* (KRUT). Därefter analyseras i undersökningens sista resultatkapitel utvecklingen i Sverige kring några av våra vanligaste nationella bedömningsinstrument mellan 1990–2005 (kapitel 20).¹

Tolkningsbas och problemställning i del 4

De första fem kapitlen i del 4 handlar om framväxten av en diskurs om den etablerade vetandeproduktionens konsekvenser och vilka mönster denna diskurs följer. Den kritiska diskursen kan både förstås som en utmaning mot vetandet och som en del av det. Den utgår från den information som producerats av de moderna apparaterna och den bidrar med alternativa tolkningar. Sett till tidigare svensk forskning om kunskapsbedömningar har dessa utmaningar mer tecknats som sociala rörelser eller konflikter mellan olika intressenter, alternativt som kritik mot vissa tekniska lösningar, som exempelvis de relativa betygen (t.ex. Wedman 1983, Andersson 1991). Här studeras kritiken mer systematiskt som en form av eller som en del av vetandet.

Samhällskritik som ett generaliserat historiskt fenomen har sitt ursprung i den för alla samhällen grundläggande frågan: hur ska vi styra, på så vis att kritiken utgör motfrågan: hur undviker vi att bli styrda på det eller det sättet. I moderna samhällen där människan försöker organisera sig själv rationellt och gör anspråk på att stå relativt fri från traditionernas ordning, är samhällskritiken ständigt närvarande. I sin institutionaliserade form kan den uttryckas som konsten att inte bli styrd för mycket (Foucault 1978/1997:28–30). Samhällskritik skulle med andra ord kunna sägas ha förändring som mål, i meningen att inte stelna i former som styr oss, och blir då samtidigt ett medel för att sträva mot detta mål.

Typiskt för 1960- och 1970-talskritiken i vidare mening var att den vände sig mot de statliga konstruktionernas auktoritet, uppbyggd och legitimerad utifrån en ekonomisk och teknisk rationalitet baserad på objektiva vetanden. Denna kritik som ibland kallas vänsterkritik, men som egentligen hade bredare förankring än så, gick som en rörelse genom den västerländska civilisationen och ifrågasatte etablerade föreställningar inom politik, arbetsmarknad, familj och sexualliv, utbildning, religion och vetenskap (se vidare Härnsten 1990, Arvidsson 1999, Ross 2002, Östberg 2002, Bjereld & Dempker 2005). Den svenska tidskriften *Krut* ingick således i en kritisk kontext som var större än såväl Sverige som pedagogik

¹ Detta kapitel är fristående från analysen av *Krut* och de analysperspektiv som används introduceras i anslutning till kapitlet. Nedanstående tolkningsbas och problemställning omfattar således främst studien av *Krut*.

och kunskapsbedömningar.² Detta sammanhang präglade rimligtvis hur kunskapsbedömningar och det vetande de producerar kritiskt blev behandlade i *Krut*. Om man tänker sig att *Krut* genom sin kritik bidrog till att (om)forma förståelsen av det vetande som produceras av kunskapsbedömningar, blir det relevant att försöka förstå vilka utgångspunkter redaktionen och författarna bakom *Krut* hade för sina texter. Hur beskrev de den makt de ifrågasatte, hur förstod de problemet, med vilka verktyg angrep de problemet (t.ex. internationella, historiska, sociologiska begrepp och utblickar), hur såg de att tidskriften skulle främja förändring etc. Genom att teckna bilden över vad de skribenter som släpptes fram i *Krut* såg och *hur* de såg på detta, blir det också möjligt att reflektera över vad de inte såg, dvs. vilka tänkbara perspektiv på kunskapsbedömningar som aldrig kom att anläggas under denna tidsperiod. Om analysen av tidningar som medium i och för en diskurs om normalitet var framträdande i del 3 betraktas mediet här som en motmakt, som ett forum där alternativa diskurser lanseras. Ur ett kunskaps-sociologiskt perspektiv är dessa diskurser intressanta. Motdiskurser kan ses som exempel på en ny kunskapsproduktion eller inrymma förslag om tekniker för en ny kunskapsproduktion. Om man följer Bourdieu, så tar en heterodox diskurs vissa av ortodoxins doxor för givna. Kritiken blir med båda utgångspunkterna central att studera om man vill teckna bilden över hur ett specifikt vetande förändras och vad som i denna förändringsprocess kommer att hållas konstant; det som (för)blir utsagt.

Mer konkret uttryckt är syftet att beskriva hur och på vilket sätt tidskriften *Krut* var kritisk mot kunskapsbedömningar och konsekvenserna av dessa. Empiriskt sett är det framför allt själva kritiken, dess teman och former, som står i fokus. Jag spårar bakomliggande uppfattningar i denna kritik, som kan förklara varför vissa frågor behandlades och inte andra. Samtidigt har kritiken en upprinnelse i något som den syftar till att förändra och det går inte att förstå kritiken om inte också den mer materiella världen ges ett visst utrymme. Framväxten av den skolorganisation och det sätt på vilket staten styrde över denna, som beskrevs i föregående kapitel, utgör en fond för de teman som lyfts fram nedan, eftersom det är denna verklighet *Krut* försöker gå bakom. Det är också berättelserna om denna verklighet; utvärdering och styrning, betygsutredningar, betygens konsekvenser, syo-verksamhet och specialundervisning samt om kampen mot betyg och prov/test, som utgör grunden för urvalet studerade artiklar.

² Gunilla Härnsten som undersökt organiseringen av socialistiska lärare under 1960- och 1970-talen beskriver fenomenet som ”rörelser utanför systemet” (1990:136). Härnsten har framför allt studerat organisationen SOL (Socialistiska skolarbetare) – i vilken för övrigt några av *Kruts* författare ingick – men uttrycket rörelser utanför systemet skulle kunna användas för att sammanfatta både framväxten av nya intresseorganisationer och den framväxande kritiken – mot systemet.

Källor, analys och disposition

De analytiska och källkritiska överväganden som diskuterades i del 3 präglar också arbetet med *Krut* som källmaterial. *Krut* analyseras över tio år, med start i dess första nummer vintern/våren 1977 fram till och med decembernumret 1986. I förhållande till de reformfrågor som var på tapeten och som berörde kunskapsbedömningar under 1970- och 1980-talet hade en tidskrift som utkom redan 1970 varit lämpligare att studera, men tidskriften *Krut* är med sitt uttalade kritiska perspektiv så pass intressant i sig, att just hur *Krut* speglar kunskapsbedömningar blir viktigare än att kunna redovisa de allmänna diskussionerna som föregick centrala reformer och utredningar.³ Dessutom kom BU73 (1973 års betygsutredning) att lämna sitt betänkande först 1977 (SOU 1977:9) och SIA-utredningen (SOU 1974:53) ledde till en proposition som kom ut 1976 (prop. 1975/76:39) vilken kom att diskuteras de närmast följande åren, då *Krut* börjat distribueras till sina prenumeranter. *Krut* hade under den studerade perioden en dalande upplaga från 10 000 tryckta exemplar och 4 000 prenumeranter till 6 000–7 000 nummer och 3 000 prenumeranter.⁴ *Krut* bedömdes vara unik i sin samtid för sitt kritiska perspektiv,⁵ och har också senare ansetts spela en viktig roll i formandet av ett kritiskt tänkande kring utbildningsfrågor.⁶ Ytterligare ett argument för att studera *Krut* är att flera av de personer som skrev och intervjuades i *Krut* under den studerade perioden kom att få/erövra betydelsefulla positioner på universitet, lärarhögskolor och skolmyndigheter.

Skillnaden mellan den följande analysen av *Krut* och analysen av folkskollärarnas tidningar är frånvaron av ett enhetligt teoretiskt perspektiv på själva sakfrågan: kunskapsbedömningar. Analysen av artiklarna i *Krut* kommer mer att utgå ifrån, och kritiskt diskutera, de teoretiska perspektiv som tidskriftens olika författare själva anlägger i materialet. Det blir då mer de olika författarnas självförståelse av kunskapsbedömning som träder fram. Det är just motdiskursen och hur den är konstruerad som ska träda fram här och inte så mycket kunskapsbedömning som praktik.

Analysen av *Krut* bygger på drygt 80 artiklar (se vidare appendix G). Till sitt innehåll berör artiklarna sammantaget flertalet av de fenomen som beskrevs i del 3: betygssättning och övergång till högre utbildning, specialundervisning, begäv-

³ Ett alternativ hade varit att fortsätta följa de lärarfackliga tidningarna och för perioden hade i så fall LR:s *Skolvärlden* eller Lärarförbundets *Lärartidningen*, *Svensk skoltidning* kunnat vara lämpliga. Sannolikt hade dessa tidningar givit en mer representativ bild av hur kunskapsbedömningar diskuterades inom lärarkåren. Även *Utbildningstidningen*, som mellan 1966 och 1977 hette *Undervisningsteknologi: tidskrift för undervisning, tvåvägskommunikation och inlärning* hade kunnat ge en intressant, fast i förhållande till *Krut* omvänd bild av kunskapsbedömningar.

⁴ Se vidare appendix G för uppgifter om tidskriftens upplaga och spridning.

⁵ Se Ulf P. Lundgrens förord till Broady 1981.

⁶ Se Ingrid Carlgrens beskrivning av *Kruts* betydelse till *Kruts* 20-årsjubileum. *Krut* 1997 nr 85: "Från misstänksamhetens till möjligheternas pedagogik".

ningsklassificering och intelligenstest, vetenskapligt konstruerade kunskapsbedömningar och lärarnas bedömningar etc. I ungefär 30 av artiklarna är kunskapsbedömning det centrala temat, i de resterande berörs det perifert. Den största skillnaden i förhållande till tidskrifterna i del 3 ligger i, förutom att det skett en del konkreta reformer och förändringar, hur man skriver om dessa fenomen och hur det finns exempel på motstånd mot statliga och kommunala initiativ. En annan skillnad är det frekventa bruket av pedagogiska alternativ och utblickar, inblickar och historiska tillbakablickar. Det kan också sägas att författare i flera senare artiklar uttrycker kritik mot sådana pedagogiska alternativ som tidskriften tidigare hyllat. Tidskriften drivs fram av ett tydligare dialektiskt förhållningssätt än vad som fanns i folkskoletidningarna i meningen att olika positioner och vad dessa representerar får framträda. Åtminstone blir det så efter 1980. En sista betydelsefull skillnad är att *Krut* spänner över hela utbildningssystemet, från förskola över grundskola, gymnasieskolan till folkhögskola och högskola/universitet.

Resultatredovisningen inleds med en övergripande beskrivning av *Krut*. För att kontextualisera tidskriften utbildningspolitiskt diskuteras också de utredningar och reformer med fokus på kunskapsbedömningar som genomfördes under den studerade tidsperioden (Kapitel 14). Därefter följer ett kapitel som redogör för hur *Krut* såg på dessa utredningar och på statens styrning av utbildningsverksamheten. Detta kapitel belyser upprinnelsen till mycket av den kritik *Krut* kom att rikta mot kunskapsbedömningar samt också grunden för de olika författarnas ”misstänksamhet” mot statens olika intentioner. Kapitel 16 handlar om vad olika författare i *Krut* tagit fasta på kring kunskapsbedömningar i termer av dold och öppen sortering. I kapitel 17 beskrivs hur själva bedömningsinstrumenten och dess konstruktörer framställs i *Krut* och hur den externa bedömningsverksamheten upplevdes ha betydelse för undervisningen i skolan. Här diskuteras också hur det utifrån dessa beskrivningar blir möjligt att förstå hur kunskapsbedömningar kan eller inte kan verka i läraryrkets tjänst. Kapitel 18 handlar om tidskriften *Krut* som medium för motmakt och förändring. Fokus ligger dels på hur motmakten i samhället, och då i synnerhet kring kunskapsbedömningar, speglas i *Krut*, dels på *Krut* som en del av denna motmakt. Kapitel 19 utgör en sammanfattande analys av studiet av *Krut*, och sätter fokus på sociologin som den pedagogiska kritikens hjälprea respektive vad man kan kalla den dialektiska kritikens dilemma.

Analyserna fokuserar på diskursen om kunskapsbedömningar och kanske framför allt konsekvenserna av det vetande de producerar, men försöker också förhålla sig till hur *Krut* i stort beskriver skolfenomen och sin syn på förändring av skolan och samhället. I appendix G presenteras en innehållsanalys av artiklarna i *Krut*.

Kapitel 14. Ett forum för kritiken – KRUT och dess sammanhang

Det riktades viss kritik redan i folkskolläraernas tidningar mot kunskapsbedömningar och några av dess konsekvenser. Kritiken i folkskolans tidningar var av två slag: å ena sidan försiktig och ofta grundad i den lilla världen, å andra sidan – sett till de stora ”strukturanalyserna” – omvälvande kritisk i det att strukturanalyserna problematiserade ”traditionella” trossystem. Kritiken uttalades dock sällan som systematisk kritik. En ny modern skola var på väg att upprättas. Det moderna skolsystemet, som stod klart fullt ut 1972/73 då de sista resterna av parallellskolan försvunnit, byggdes dock med stora anspråk. Enhetsskolan och sedermera grundskolan vilade som fysisk och kognitiv konstruktion på föreställningen om vetenskaplig empirisk objektivitet och rationalitet. Den nya skolan lovade högt i termer av jämlikhet och individualiserat lärande. Redan från början kom den att bli ifrågasatt och kritiserad (jfr Lindensjö & Lundgren 2000:kap. 3). Ett forum för denna kritik var *Kritisk utbildningstidskrift*, KRUT, som började distribueras 1977. *Krut* var en tidskrift av skolpersonal för skolpersonal (jfr *Krut* 1977 nr 1). Den hade dock en ganska tydlig vetenskaplig läggning. Inte till sitt språk och sin stil, men väl till sitt innehåll. I flera artiklar träder också sociologiska och pedagogiska forskare fram som författare eller som intervjuobjekt. *Krut* kan därmed sägas vara både ett forum för en systematisk kritik utarbetad inom vetenskapen och ett bidrag till att skolkritiken systematiserades ytterligare, åtminstone inför en bredare läsekrets, genom att den kom att knytas till bestämda teman. Ett sådant tema var kunskapsbedömningar.

Kruts koppling till vetenskapen gör det möjligt att contextualisera tidskriften i relation till de förändringar som beskrivits för samhällsvetenskapen under samma period. När första numret av *Krut* kom ut hade flera samhällsvetenskaper påbörjat en teoretisk och metodologisk vändning, vilket bland annat innebar kritiska reflektioner över det samhälle som byggts upp med konsensus frambringad bl.a. genom den tidigare forskningens anspråk på objektivt vetande. Sett till den vetenskapliga pedagogiken kunde den i likhet med sociologin beskyllas för att fram till slutet av 1960-talet ha intagit ett alltför myopiskt perspektiv på sitt studieobjekt – den (social)psykologiska blicken på reformpolitiskt uppställda problem (jfr Fridjónsdóttir 1990:257f). Staff Callewaert och Ulf P. Lundgren deklarerade exempelvis 1976 i en artikel att pedagogisk forskning i första hand kommit att inriktas på att analysera förutsättningar för olika organisatoriska förändringar och skatta effekterna av dessa (1976:74). Som konsekvens hade pedagogernas problemställningar inte primärt en vetenskaplig prägel utan en ideologisk, där forskningens problem hade sin förankring i skolpolitikens intentioner (s. 77). Callewaert och Lundgren menade i stället att pedagogisk forskning måste ta avstamp i en vetenskaplig samhällsteori. I likhet med dåtida utbildningssociologi ville de återvända till klassikerna, Durkheim, Marx och Weber genom vilka det ansågs möjligt att uppfatta utbildningsväsendet inte i första hand som ett

instrument för statsmakternas strävanden att uppnå större jämlikhet, utan snarare som en produkt av strukturella ekonomiska, politiska och kulturella förhållanden (s. 77). För pedagogiken var detta en transformation från att huvudsakligen vara en beteendevetenskap till att allt mer likna en samhällsvetenskap (s. 76),⁷ men till skillnad från makroorienterade utbildningssociologiska arbeten såg Callewaert och Lundgren gärna att den pedagogiska forskningen påtog sig uppgiften att översätta klasskampsperspektiv till mikronivå; till skolans inre arbete (s. 78f). Callewaerts och Lundgrens text har betraktats som auktoritativ, eller typisk, för sin tid (Säfström 1994:kap. 7), och kan i det här sammanhanget sägas sätta fokus på en vändning som också präglade tidskriften *Krut*. Detta var en vändning som accentuerade ett behov inom utbildningssystemet av å ena sidan utblickar mot utbildningens samhälleliga kontext och å andra sidan ett behov av inblickar i den verksamhet som försiggick i klassrummen – för att få syn på det som blivit dolt genom tidigare för snäva perspektiv. Med hjälp av vidgade referensramar kunde det tidigare osynliga göras synligt och kritik riktas mot samhällets och skolans tillstånd. Det uppstår en alternativ diskurs om barns prestationer i skolan, vilken blir en del av vetandet.

Krut kom ut första gången våren 1977 och har sedan dess utkommit med ca 4 till 6 nummer per år. Av tidskriftens andra nummer framgår tidskriftens syfte, som fanns med fram till 1980, nummer 15:

De senaste årens livliga utbildningsdebatt har i stort sett handlat om två saker. För det första en beskrivning av skolan så som den är: sortering, utslagning, förtryck. För det andra visioner av skolan sådan den borde vara. Men beskrivningar och önskedrömmar räcker inte. För att komma vidare behöver vi kunskaper om varför och hur utbildning uppfostrar samhällsmedborgare. Kunskaper om utbildningens samhälleliga funktioner är den nödvändiga grunden för en realistisk utbildningspolitisk strategi.

Krut-redaktionen beskrev initialt också tidskriften som ”ett diskussionsforum och ett redskap för progressiva skolarbetare” och tidskriften utlovade analyser av utbildningsfrågor i ett samhällsperspektiv, samt att den skulle presentera erfarenheter från *kampen* att förändra samhället och skolan. Även dessa beskrivningar försvinner i och med nummer 16. Sett till innehållet för de studerade åren kvarstod dock ambitionen.

I boken *Den dolda läroplanen* skriver en av förgrundsgestalterna bakom *Krut*, Donald Broady, att *Krut* växte fram ur den progressiva renässans som hade samband med nyuppkomna problem i skolan.⁸ Omvandlingen av arbetsliv, ökad invandring, centralisering av skolväsendet och kulturindustrins expansion bidrog

⁷ Se även Säfström 1994:107.

⁸ Donald Broady var under 1970-talet lärare i svenska, historia och filosofi. Han kom så småningom också att ingå i Forskningsgruppen för läroplansteori och kulturreproduktion (FOLK-gruppen) vid Lärarhögskolan i Stockholm, under ledning av Ulf P. Lundgren.

till nya betingelser för undervisningen, som gjorde det svårare att använda traditionella pedagogiska metoder (Broady 1981:211). Olika progressiva rörelser var i behov av samordning och ett första steg i bildandet av ett nätverk togs genom skapandet av Skolarkivet, vilka spred stencilerade häften i syfte att få progressiva skolarbetare att komma i kontakt med varandra (s. 218). Vid den här tiden bildades också föreningen Aktiv skola, som en reaktion på framför allt SIA-utredningen.⁹ Aktiv skola anordnade utbildningsdagarna ”Skolan lever” i maj 1975. Ur det material som tillgängliggjordes under dessa utbildningsdagar sammanställdes Skolhandboken, i vilken bland annat fanns förteckningar över organisationer och aktörer som verkade för en progressiv skola.¹⁰ Gruppen bakom Skolhandboken och Skolarkiv-gruppen bildade tillsammans redaktionen för *Krut*. Redaktionsgruppen bestod av ”en grupp lärare, elevvårdare och annat skolfolk” (Broady 1981:302). Utgivningen finansierades inledningsvis med inkomsten från försäljningen av Skolhandboken.

Redaktionsgruppen formades också, enligt Broady, genom de studiecirkelklar man hade i politisk ekonomi och utbildningsekonomi (s. 228). Studiecirkelklarna hade en marxistisk prägel och kom även att söka inspiration i Frankfurtskolan och så småningom hos Bourdieu och Foucault (s. 234). I sitt efterord till *Den dolda läroplanen* ger Broady ytterligare en förklaring till *Kruts* tillkomst, nämligen bristen på kritisk utbildningsjournalistik. Han kritiserade där utbildningsjournalistiken vid de stora tidningarna för att vara nedprioriterad och menade att det behövdes en journalistik som:

[H]åller tummen i ögat på utbildningsmyndigheterna och det läromedelsindustriella komplexet, som bedömer forskningsresultat, skaffar fram informationer och tolkar utvecklingstendenser på utbildningsområdet, som presenterar och analyserar tillstånden ute på skolorna – och som ger offentlighet åt hoppfulla tecken och lovvärda initiativ (Broady 1981:306).

Det var detta tomrum *Krut* försökte fylla, men tidskriften påtog sig också att verka för självreflektion – ”en progressiv skolrörelse som vill komma vidare måste reflektera över sina egna historiska, sociala och existentiella betingelser” (s. 310). Detta sågs som en kollektiv angelägenhet till vilken en kritisk utbildningstidskrift tänktes kunna bidra. Men skolan kan förändras lika lite inifrån lärarkollektivet som uppifrån genom reformer, varför en kritisk utbildningstidskrift också måste verka för att engagera samhället runt skolan i utbildningsfrågor, så att skolan kan förändras så att säga *från sidan* (Broady 1981:312).

Donald Broady skriver i anknytning till *Kruts* förhistoria att statens olika utredningar var ett centralt ämne i 1970-talets kritiska diskussioner bland skol-

⁹ Konkret hade de upplevt att SIA-utredningens förslag mest gällde organisatoriska former, och önskade i stället rikta fokus mot frågor om vad som borde ske i själva undervisningen (Broady 1981:221).

¹⁰ Se även *Krut* 1977 nr 1, s. 84.

arbetare. Någon hade skaffat alla utbildningsutredningar och staplat dem på varandra. Stapeln mätte 1 meter och 35 centimeter (Broady 1981:220). Allt detta, eller rättare sagt det mesta, handlade inte om kunskapsbedömningar och dess konsekvenser, men det blir ett av de teman som kom att diskuteras i *Krut*. Särskilt diskussionerna runt MUT, BU73 och SIA ledde via Skolarkivet fram till initiativet *Krut*.¹¹ För att sätta artiklarna i *Krut* i kontext behöver något sägas om de utredningar som tillsattes i början av 1970-talet. Följdriktigt blev sedan också dessa utredningar föremål för tidskriftens första kritiska granskningar, vilket jag behandlar vidare i kapitel 15 och framåt.

Dags för nya utredningar: MUT-projektet, BU73, SSK, SIA-utredningen och Lgr 80

En serie försök, utredningar och konkreta reformförslag följde i kölvattnet av den kritik som riktats mot den genomförda grundskolan och den statliga centraliserade regleringen av densamma. 1970-talets skolutredningar var delvis en konsekvens av de stora reformutvärderingarna under 1950- och 1960-talen och delvis påbjudna utifrån en intensifierad debatt om jämlikhet och rättvisa i utbildningen. De utredningar som nämns i rubriken har utförligt diskuterats (se t.ex. Marklund 1982, Isling 1984, Englund 1986, Andersson 1991, Lindensjö & Lundgren 2000, Boman 2002 och Nihlfors 2004), varför här bara ska tecknas några konturer av hur kunskapsbedömningar hanterades inom de statliga organen vid den här tiden. Framför allt ligger fokus på övergången mot målrelaterade betyg samt lokal och nationell utvärdering.

Om 1950- och 1960-talet kan kallas de stora skolreformernas tid, där man till följd av 1940-talets olika utredningar förändrade skolans organisation i syfte att alla barn och ungdomar skulle få samma utbildningsmöjligheter, kom det alltmer centraliserade skolsystemet att ifrågasättas under 1970-talet. Detta dels utifrån dess förmåga att styra och reglera skolan, dels utifrån en mer allmän kritisk position från vilken skolan beskrevs som en institution vilken både till form och till innehåll reproducerade ett klasskiktat samhälle. Begreppet jämlikhet, som kring grundskolans tillblivelse stått för rätten till samma chans (likhet i resurser), hade alltmer kommit att ges innebörden rätten till likhet i resultat, dvs. fördelning efter behov (Callewaert & Nilsson 1977:36, Hadenius 1990:207ff).

Denna förskjutning i synen på jämlikhet ger en förskjutning i behovet att veta. I kombination med ökade ambitioner för decentralisering och smidigare resursfördelning höjdes röster för att göra skolans undervisning starkare knuten till väl definierade och utvärderingsbara mål. I Lgr 62 och Lgr 69 står det inget om nationell utvärdering, utan det är endast lokal utvärdering som finns omnämnt (se vidare kapitel 20). Dock hade Kungl. Maj:t redan efter Lgr 62 ålagt SÖ att

¹¹ Se upprop till ”En kritisk tidskrift om utbildning och samhälle” avtryckt i Broady 1981:224–226.

kontinuerligt följa skolans utveckling och därmed utvärdera den.¹² Detta var startskottet för de s.k. rullande läroplansreformerna.¹³ Samtidigt med implementeringen av Lgr 69 tillskapades sedan ett program på SÖ för läroplansuppföljning i grundskolan (LUG), och dito för gymnasieskolan och fackskolan (LAG). Inom ramen för LUG genomfördes enkätstudier av hur skolledare och lärare upplevde läroplanen i olika avseenden. SÖ ordnade också konferenser för överläggningar mellan skolpersonal och expertgrupper. Dessa resulterade bland annat i en problembeskrivning kring bristen på precisering i skolans ämnen, något som upplevts försvåra möjligheten att utvärdera skolans verksamhet och i synnerhet elevernas prestationer.¹⁴ År 1972 kom LUG och LAG att gå upp i ett nytillskapat projekt syftande just till att förtydliga målbeskrivningarna i läroplanen, MUT-projektet (Målbestämning och utvärdering i skolan).¹⁵ Projektet utformades på ett sådant sätt att det gick att misstänka undervisningsteknologiska grundvalar och mötte en hel del kritik i dagspressen. Även om historierna om MUT-projektets uppgång och fall varierar något,¹⁶ är det rimligt att tänka sig att det väckte en rädsla för att den föreslagna vägen skulle sätta käppar i hjulen för de ambitioner som uttryckts för enhetsskolan redan av 1946 års skolkommision om minskad ”byråkratism” och ökat medbestämmande på lärarnivå (SOU 1948:27, s. 16, även kapitel 12 ovan). Åke Isling (1984:212ff) och Sixten Marklund (1982:329ff) framhåller att MUT-projektet länkades till en diskussion om målrelaterade betyg och möjligheten att bli av med de relativa betygen, vilka under lång tid kritiserats och befunnits vara problematiska (Andersson 1999), och därmed skapa nödvändiga förutsättningar för målstyrning och decentralisering i stället för central detalj- och regelstyrning.¹⁷ Målstyrning i stället för regelstyrning var en ambition som kom att uttryckas ännu tydligare i SIA-utredningen (Utredningen om skolans inre arbete). När denna utredning verkat något år, kom MUT-projektet att läggas ned.¹⁸

¹² Kungl. Maj:ts instruktion för SÖ, SFS 1965:737.

¹³ Se även Franke-Wikberg och Lundgren 1980:17.

¹⁴ Denna kritik låg i linje med hur debatten fördes i pressen kring vad som kunde och borde betygsättas. En sammanfattning av kritiken finns i SÖ:s skrift *Betygssättning i grundskola och gymnasieskola* (SÖ 1971, kap. 3).

¹⁵ Se vidare Franke-Wikberg och Lundgren 1980:33–44, Marklund 1982:329–334.

¹⁶ Ansvarig för projektet var Åke Isling, och han hävdar bestämt att det inte fanns någon i projektet som förespråkade undervisningsteknologi (1984:215f). Wallin (2005) medverkade i projektet och menar att det åtminstone initialt fanns en tydlig koppling till skinnerianskt tankegods. Vissa undervisningsteknologiska drag fanns också uttalade i SÖ:s skrift för målrelaterade betyg (SÖ 1971, t.ex. s. 151).

¹⁷ Distinktionen mellan mål- och regelstyrning är lite vilseledande. Även målstyrning är regelstyrning. Den reella skillnaden sett till den svenska modellen var en övergång från mål- och medelstyrning, där staten reglerade de medel med vilka målen skulle nås, till en mål- och resultatstyrning där staten reglerade målen och satte upp riktlinjer för vilka resultat som skulle nås. Med vilka ekonomiska och pedagogiska medel målen skulle nås blev kommunens och skolornas ansvar (jfr Lindensjö & Lundgren 1986:24–26), Carlgren 1986:24).

¹⁸ Isling (1984:216) misstänker att det var för att inte skymma SIA-utredningens visioner.

SIA-utredningen diskuterade decentralisering i meningen ett lokalt ökat ansvar för resurstilldelning och behovsanalys, och föreslog en utvärderingsmodell byggd på vad man kan kalla målprecisering i flera steg. Från statligt håll skulle anges centrala mål och riktlinjer, medan skolorna skulle få ett större ansvar för att precisera dessa mål och därefter utvärdera hur väl de blivit uppfyllda (SOU 1974:53, s. 903–923). Utredningens förslag kring utvärdering lägger tonvikten på lokala utvärderingar. Ansvaret för nationella utvärderingar har i stället lagts på den s.k. pedagogiska nämnden på SÖ.¹⁹ Diverse decentraliseringssträvanden hade så här långt resulterat i ökade krav, eller förväntningar, på lokal utvärdering, men inte riktigt funnit någon form på nationell nivå, annat än som bihang till reformplanering, enligt modellen planering–försök–utvärdering.

Det är först med SSK-utredningen (Skolan, staten och kommunerna, SOU 1978:65), SAK-utredningen (Förenklad skoladministration, SOU 1980:5) och strävan efter att ge kommunerna totalt driftansvar som diskussionerna om *löpande* utvärdering tar fart. Det är ännu inte riktigt fråga om ett styrinstrument utan utvärdering och uppföljning betraktas som ”moment i planerings- och beslutsprocessen” på lokal och central nivå (SOU 1978:65, s. 57). SSK markerar tydligt att utvärderingen ska göras utifrån de båda nivåernas respektive ansvarsområden och helst så att den centrala nivån använder resultat från den kommunala, men anger en riktning för utvärdering som tänkbart nationellt styrinstrument i en decentraliserad verksamhet (se vidare kapitel 20 nedan).

Vid sidan av decentraliseringssträvandena och behovet av utvärdering stod i dessa utredningar behovet av att hitta goda former för individualiserad undervisning. Om MUT-projektet försökt lösa elevers inlärningsproblem genom att arbeta med måldefinitioner, tog SIA som utgångspunkt att elevernas svårigheter framför allt hade att göra med ogynnsamma yttre omständigheter för vilka man borde sätta in kompensatoriska åtgärder.²⁰ Dessa borde så långt som möjligt erbjudas eleverna inom klassrummet, ansåg man. Att hänvisas till en särskild klass kunde nämligen skapa oro bland eleverna, leda till bråk och mobbning (SOU 1974:53, s. 64f). Som en lösning på problemet att elever kom till grundskolan med olika förutsättningar föreslogs en förlängd skoldag, och att skolan därmed tog ett större ansvar för barnens fostran. ”Den samlade skoldagen” blev SIA-utredningens svar på differentieringsfrågan.²¹

¹⁹ Marklund har noterat att denna nämnd aldrig kom att få till stånd ett nationellt utvärderingsprogram (1982:339). Efter att under knappt tio år utvärderat vissa avgränsade delar av skol-systemet upplöstes nämnden 1981.

²⁰ Jämför direktiven redovisade i utredningen SOU 1974:53, s. 64.

²¹ Under 1960-talet hade en del av 1940-talets differentieringslösningar börjat ifrågasättas, särskilt skolmognadstesterna och skolmognadsklassen. I SIA-utredningen föreslås att begreppet skolmognad slopas, då det är omöjligt att finna någon bra definition på skolmognad (SOU 1974:53, s. 450), samt att skolmognadsklasser försvinner (s. 454). Begreppet försvinner inte, utan termen används t.ex. i 1980 års läroplan, däremot beslutar riksdagen i

SIA-utredningen fann också att den generella resurstilldelning som fanns för elever med svårigheter hade lett till en situation där närmare 40 procent av alla eleverna gick i någon form av specialundervisning (s. 159). För att kunna identifiera vilka problem olika typer av elever hade – individuella (psykiska), sociala eller skolrelaterade – ansåg utredarna att det krävdes en regelbunden uppföljning och utvärdering av barnen i syfte att kunna sätta in adekvata pedagogiska åtgärder.²² Men löpande utvärderingar kopplades också till en mer övergripande administrativ nivå för beslut om resursanvändning. Ett kapitel, i det närmare tusen sidor långa slutbetänkandet, ägnas åt produktionen av beslutsunderlag för medeltilldelning och ett kapitel ägnas åt utvärdering på lokal nivå (kapitel 23 respektive kapitel 25). En förutsättning för dessa utvärderingar var just målprecisering. Utredningen hänvisar här till pågående arbeten på SÖ kring dessa frågor, men man skriver också att det är osäkert hur långt det från centralt håll kommer att bli möjligt att precisera skolans mål. Utredningen presenterar därför en modell för hur utvärderingar kan utformas på kommun- och skolenhetsnivå (se s. 916–917). Hur spritt SIA-utredningens utvärderingsverktyg blev har jag inte undersökt. Poängen är snarare att utredningen kopplade decentraliseringssträvanden till ett ökat behov av utvärdering; av resultatproduktion och sammanställning av information om elevers prestationer.²³ Målprecisering ansågs vara ett nödvändigt element för denna styrning genom utvärdering. Även om MUT-projektet som syftade just till målprecisering hade lagts ned betydde det inte att arbetet med att precisera skolans mål upphört. Dels pågick det på SÖ inom arbetsgruppen för betygsfrågor (SÖ 1971), dels kom frågan att hanteras av den redan 1973 tillsatta parlamentariska betygsutredningen, nämnda BU73.

I BU73 markeras en tydlig bodelning mellan utvärderingen av skolan och utvärderingen av den enskilde eleven. Elevernas resultat tillåts inte vara ett mått på om skolan svarat mot sitt samhällsuppdrag.²⁴ Inte desto mindre förespråkade

samband med propositionen till SIA-utredningen att skolmognadsklasserna avskaffas (jfr Hägglund 1990:15ff).

²² Olika pedagogiska motiv för utvärderingar var också framskrivna redan i Lgr 69 (s. 71–73).

²³ I propositionen till SIA-utredningen föreslås att utvärdering ska ske på alla nivåer i skol-systemet. Regeringen välkomnar således SIA:s övergripande förslag om utvärdering som grund bland annat för resurstilldelning (prop. 1975/76:39, s. 4). Av sammanställningen av remissyttranden framgår också att flertalet instanser stödde SIA:s förslag. SÖ uttalar sig tydligt om att man idag vet lite om olika utvärderingsmodellens förtjänster (s. 150), och i propositionen föreslås också att SÖ och länskolnämnderna ska arbeta fram, och kunna bistå kommunerna med, exempel på hur utvärderingsarbetet ska kunna bedrivas (s. 4).

²⁴ Det finns emellertid ett långt avsnitt om samhällets behov av att skolan som helhet utvärderas. Utredningen menade att då skolans mål hela tiden förändras, och att vissa mål är så högt satta att man inte kan förväntas nå dem, behöver samhället kunna få en bild av om skolan arbetar ”i enlighet med målsättningen”. Utredningen finner att betygen bara speglar vissa av skolans mål, dess kunskapsförmedlande uppgift, medan dess personlighetsförändrande (fostrande) och demokratifrämjande uppdrag svårligen kan värderas med hjälp av betyg. De ser det därför inte som sitt uppdrag att utforma något förslag för utvärdering av skolan som helhet (SOU 1977:9, s. 55–59). Se vidare kapitel 20 nedan.

man målprecisering och målrelaterade betyg, men mer utifrån pedagogiska argument: relativa betyg anses ge otillräcklig information till elever och föräldrar. Relativa betyg kunde heller inte anses främja elevens motivation, och urval borde enligt utredningen kunna skötas med andra typer av instrument: studievägledning, diagnos och prognos. Betygen, eller omdömen, ska ges i förhållande till elevens kunskaper och färdigheter – inte i relation till vad andra elever presterat. Utredningen avfärdade just själva urvalet som drivkraft och menade att elevens jämförelse med sig själv skulle bidra till att betygen kunde vara motiverande för alla elever, inte bara för de duktiga eller för de som vill bli bättre (SOU 1977:9, s. 137–139).²⁵ Utredningen föreslog därför att grupprelaterade betyg skulle försvinna från grundskolan och ersättas med ”individrelaterade bedömningar” (s. 25, 208ff). Detta förslag kom dock inte att höras. I propositionen för Lgr 80 slås fast att det femgradiga betygssystemet ska finnas kvar, dock så att betyg bara ska ges i årskurs 8 och 9 och att det inte ska finnas någon given proportion för de olika betygsgraderna (Prop. 1978/1979:180, s. 89–96). Denna justering markerar att det relativa betygssystemet börjat avvecklas och att vägen öppnat sig för ett målrelaterat betygssystem (även om ett sådant inte fullt ut genomförs förrän under 1990-talet).²⁶ Synsättet att bedömningar borde säga mer om vad eleverna kan än vad de lärt sig i förhållande till varandra, markeras slutligen också i 1980 års läroplan för grundskolan och genom 1976 års gymnasieutredning (SOU 1981:96) där termen kursrelaterade betyg används.

Sammantaget kan man säga att de reformer och utredningar som initieras under första halvan av 1970-talet eftersträvade ökad decentralisering och därigenom behov av utvärdering å ena sidan och fokus på innehållsfrågor och målprecisering å andra sidan. Att säga att behovet av utvärdering var enda anledningen till att man började kräva tydligare mål är sannolikt en förenkling. Snarare handlade det nog om två utvecklingstendenser som logiskt kunde knytas till varandra. Englund (1986:215–222) har t.ex. pekat på flera olika orsaker till att själva ämneskunskaperna började diskuteras, bland annat fanns det en växande misstro mot kunskapsinnehållet i Lgr 69. En misstro som gick ut på att det skulle vara den ”härskande klassens” kunskaper som förmedlades i skolan. Diskussionen om innehållsfrågorna leder bort från uppfattningen i Lgr 69 om bestän-

²⁵ Utredarna syftar här på urval till gymnasiet. Intagningen till universitet och högskola behandlades av ”Kompetenskommittén” (SOU 1974:71) och senare av Tillträdesutredningen (SOU 1985:57).

²⁶ Flera av de remissinstanser till BU73 som inte stödde utredningens förslag förespråkade i stället en övergång till vad man egentligen kallade kursrelaterade betyg (med i princip samma innebörd som målrelaterade betyg). Dåvarande skolminister Birgit Rodhe (fp) ansåg dock att kursrelaterade betyg led av samma svagheter som relativa betyg, varför det kunde räcka med att göra de relativa betygen mindre relativa, dvs. plocka bort föreskrifterna om procentsatser för respektive betygssteg men låta betyget 3 vara medelbetyg (Prop. 1978/1979:180, s. 94).

diga ämneskunskaper.²⁷ Därmed blir det, rimligtvis, också mindre betydelsefullt att klassificera eleverna efter deras *förutsättningar* att lära ”beständiga” ämneskunskaper. I stället försökte man precisera en mängd nödvändiga baskunskaper som eleverna med mer eller mindre kompensatoriskt stöd skulle få med sig ut i samhället. Särskilt SIA präglades av uppfattningen att skolan var till för samhället, och det var samhället som helhet man skulle ta hänsyn till när skolans innehåll definierades – inte kunskapstraditioner.²⁸ Med Lgr 80 markerades sedan också att samhället skulle uppfattas som präglat av konflikter och olika synsätt, och skolans uppdrag skulle vara att förmedla kunskaper som speglade samhälleliga samt kulturella motsättningar:

Skiljaktiga uppfattningar liksom problem och svårigheter skall öppet redovisas och bearbetas. Värderingar får förekomma. Samhällsfrågor är t ex aldrig värderingsfria. Men det skall alltid klart framgå vem det är som står för dem. Så har t ex läraren rätt att uttrycka egna värderingar om det klart framgår att de är personliga. Eleverna får inte vilseledas genom uttryck som ”man”, ”torde”, ”anses ofta”, osv. (Läroplan för grundskolan 1980, s. 32).

Skolan skulle nu inte bara vara tillgänglig för alla, utan den borde se till att alla lämnade den med ett visst mått av kunskaper nödvändiga för samhällets fortlevnad. Inte minst ett kritiskt förhållningssätt och insikter om värdepluralism värderades högt. Det blev viktigare att bedöma om dessa kunskaper överförts än

²⁷ Även om staten i sina styrdokument gjorde denna vändning finns det exempel på pedagogiska strömningar där en form av realism, eller vad vissa författare kallade materialism, präglade synen på kunskap; som objektiva lagbundna återspeglings av verkligheten. Psykologen Bo Johansson hävdade t.ex. i boken *Kunskap i skolan* att skolans primära uppgift var att överföra vetandet om sammanhangen i naturen och samhället, och att man i de sammanhangen alltför ofta under det kritiska 1970-talet förväxlat den ”sekundära frågan om vem som är upphovsmannen till en viss kunskap med det som är det primära: nämligen att undersöka om kunskapen ger en sann bild av verkligheten eller ej” (Ohrlander 1981:233). Johansson likväl som bokens huvudförfattare Gunnar Ohrlander hävdade att det i själva verket var värre för arbetarklassens barn att gå ut med ofullständiga kunskaper eller ”okunskap” än att de bar med sig mått av sanningen (jfr s. 156–168, 250). Åtminstone Ohrlander var under sin i dagspressen flitigt debatterande pseudonym Dr Gormander tydligt vänsterradikal och kan tas som ett exempel på att det inom vänsterrörelsen också fanns en mer ”konservativ” syn på skolans kunskaper.

²⁸ Britt Mogård (m) som satt med i den parlamentariskt tillsatta SIA-utredningen, beskriver i sina memoarer att utredningen representerade och krävde ett systemskifte i hur man tänkte om skolans funktion, men också i fråga om hur skolan skulle styras (Mogård 1991). Hon skriver: ”[a]tt anpassa skolan efter eleverna, deras situation, läggning och förmåga, innebar krav på en flexibilitet som vår byråkratiska skola inte var mäktig i första taget. Att vara iderik och oregelmässig om så krävdes, utan att kräva nya resurser, var något som man inte var van vid. I många år hade lärarna och andra – med all rätt – hävdad att skolan var toppstyrd. Jag presenterade utredningen för en stor skara lärare med orden: ’Ni har i alla år klagat över att Skolöverstyrelsen och en rad bestämmelser styrt ert arbete. Nu ändrar vi på det – ni får själva bestämma.’ Då reste sig en lärare, röd i ansiktet, och skrek: ’Efter vilka regler ska vi då arbeta?’” (s. 180f). Mogård blev sedermera skolminister (1976–1978), dvs. efter att propositionen till SIA-utredningen var lagd.

att ställa prognoser över vilka elever som kunde lära sig vad. Bedömningar som urval tonas t.ex. ned i BU73 i förhållande till gymnasium och arbetsliv, och bedömningar som utvärdering skrevs fram i SIA. I förhållande till de diskussioner som beskrivs i samband med studien av 1940-talet ovan, där individbedömningar dominerade över kunskapsbedömningar, föreskriver 1970-talets utredningar, om än i andra termer, det omvända förhållandet. Synsättet ”rätt man på rätt plats” har successivt gett vika för en syn på utbildning som ett sätt att kvalificera och träna individer till ett dynamiskt arbetsliv.²⁹ Nu är det elevernas kunskaper och färdigheter som ska bedömas och det är inte primärt individens ”fel” om den inte förvärvat dessa kunskaper, utan skolans skyldighet att se till att individen lärt sig dem. Utvärdering kan därmed också fungera som ett verktyg för att kontrollera att skolan uppfyllt dessa åligganden.

²⁹ Det är under denna tid begrepp som ”livslång utbildning” och ”återkommande utbildning” myntas (Husén 1971:42–52).

Kapitel 15. Det diffusa som det konkreta föremålet för kritiken

De utredningar som dolde sig bakom akronymerna MUT, BU73 och SIA blev föremål för *Kruts* första kritiska granskningar. Det är tydligt att redaktionen, som står bakom de första artiklarna kring utredningarna, vill dela med sig bilden av att utredningarna och statens intentioner var svårgenomtränglig materia. Vad vill staten egentligen? Är den myckna informationen en dimridå bakom vilken döljer sig något annat? I detta kapitel ska bilden av makten tecknas så som man förefaller ha sett den från *Kruts* position – staten som det konkreta föremålet för kritiken. Det är nödvändigt att först ge den bilden, för att diskursen om kunskapsbedömningar i *Krut* ska kunna förstås. Beskrivningarna i *Krut* av de statliga reformerna och utredningarna samt av den statliga byråkratin kretsar kring tre karakteristika: 1) det svåröverskådliga, 2) det manipulativa och 3) det instrumentella och rigida. Dessa karakteristika syns också i förhållande till andra frågor än kunskapsbedömningar, men framställningen nedan bygger på de 15 artiklar där byråkratin kommenteras framför allt i förhållande till de utredningar som behandlade kunskapsbedömningar under 1970-talet.

De svåröverskådliga utredningarna och regleringarna

En tydlig illustration till svåröverskådligheten, med fokus på de utredningar som berörde kunskapsbedömning, ges i en bild i Lena Hellbloms och Kerstin Larssons artikel ”Vi har tillsatt en utredning” (*Krut* 1978 nr 5, s. 31–33, 65).

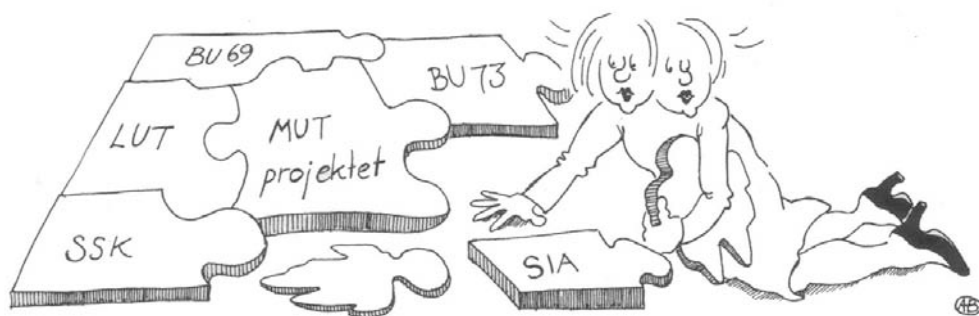


Bild 15:1. ”Vi har tillsatt en utredning” ur *Krut* 1978 nr 5, s. 31. Bild: Anita Hjelte.

Författarna skriver att ”[v]i översköljs av den ena utredningen efter den andra /och/ [v]i som arbetar i skolan försöker snällt sätta oss in i den ena frågan efter den andra: BU69, MUT, SIA, SSK, BU73, LUT”³⁰ (s. 31). Hellblom och Larsson gör sedan ett försök att lägga pusslet. De skriver att personalen ute på skolorna ”lurats att diskutera på de statliga utredarnas premisser” (s. 31), vilket lett till att

³⁰ 1974 års lärarutbildningsutredning.

de fastnat vid att diskutera små detaljer och sagt ja till utvecklingen i stort. Men vilken är den sammanlagda effekten av dessa utredningar?

Författarna misstänkte att de var grundlurade av allt vackert tal och trots statens intentioner om att avskaffa klassamhället såg dessa utredningar ut att bibehålla det skiktade samhället, fast i en annan tappning. Författarna menade att SIA som ville avskaffa differentiering via tillval återinförde den via nivågruppering, där den betygssättning av basfärdigheter som skrivits fram i BU69 och MUT och utvecklats via BU73 blir grunden för dessa grupperingar (s. 33, 65). Därmed skulle egentligen ingenting ha hänt som rått på skolans sortering. Snarare hade den blivit mer dold:

MUT måste alltså till för att genomföra BU69 som spolades, men som finns inbakad i SIA och nya läroplansförslaget och delvis BU73 som följs upp med LUT. I SIA-skolans nivågruppering blir baskunskapsbegreppet grunden för nivågrupperingen, som förmodligen kommer att omfatta tre steg, precis som BU69 föreslog. Så har vi fått ihop ett litet pussel till slut (Krut 1978 nr 5, s. 65).

En liknande bild av att ingenting egentligen kommer att förändras trots att staten på ytan föreslagit massor av förändringar finns i första numret av *Krut* i en redaktionell kommentar till den ”läroplansöversyn” som ersatte MUT:

Skolöverstyrelsen försöker nu i läroplansarbetet tillmötesgå den kritik de fick för alltför mycket central- och detaljstyrning [i MUT-projektet]. Både lärares och elevers valmöjligheter ska öka och Skolöverstyrelsen ska bara komma med goda råd. Men eftersom timplanerna finns kvar, läromedelsmarknaden fortsätter att monopoliseras, läroboksinköpen centraliseras och betygen är kvar – kanske inte skillnaden blir så stor? (Krut 1977 nr 1, s. 81).

Uppfattningen tycks vara att det inte bara var utredningarna som behövde pusslas ihop utan hela systemet av regleringar bidrog till bilden av ett svåröverskådligt utbildningssystem – som dolde sin sorterande funktion både genom komplexitet och retorik. Detta uttrycks också i artiklarna från 1970-talet som en känsla av att man som aktör i skolan var manipulerad.

Den manipulativa skolbyråkratin

Det tydligaste exemplet på att man upplevde att staten var manipulativ var i tankarna om dialogpedagogik. Statens vurmande för dialogpedagogiken har setts som ett svar på den kritik som riktades mot MUT (Kallós och Lundgren 1979, Englund 1986 och Lindensjö och Lundgren 2000).³¹ Denna misstanke uttrycktes

³¹ Dialogpedagogik, i den förenklade meningen av en undervisning som utgick från ett samspel mellan individ och omgivning, hade lyfts fram i Barnstugeutredningen (SOU 1972:26) och kom av dåvarande skolminister Lena Hjelm-Wallén (s) i propositionen till SIA-utredningen

tydligast av *Krut*-redaktionen i temanumret *Frigörande dialog?*, men den vädrades också i förhållande till BU73.

I artikeln ”Det falska samförståndet” (*Krut* 1977 nr 2, s. 40–41) frågar sig redaktionen hur det kommer sig att skolmyndigheterna lanserat dialogen som en patentmetod:

Ett svar är detta: det finns idag ett missnöje och ett tryck underifrån som kan innebära att en maktförskjutning hotar. Man svarar uppifrån med ”mjukhet”, ”samtal”, ”medinflytande”, men man är naturligtvis noga med att dessa ska hållas inom bestämda ramar. /.../ Ett annat svar är detta: den gamla auktoritära stilen är inte användbar längre. I arbetslivet behövs folk som kan jobba självständigt (fast inom bestämda ramar, förstås). Allt fler kommer jobba inom den offentliga sektorn, där klimatet inte är lika öppet auktoritärt som i industrin (*Krut* 1977 nr 2, s. 40).

Här hänvisas också till danska försök med ”alternativ pedagogik” där det påpekas att samma barn som slagits ut tidigare, arbetarklassens barn, sorteras ut också med mer progressiva metoder – fast nu under mjukare former: ”trots de nya metoderna fungerade skolan som samma gamla sorteringsverk” (s. 40).³²

Samma slags misstanke om mjukare utsortering finns i en kommentar av BU73 och dess skrivningar om omdömen som komplement eller ersättning till betyg. Artikeln heter ”Betygsutredningens förslag ger bättre sortering” (*Krut* 1977 nr 3, s. 83–85). Enligt utredningen skulle samtal och omdömen kunna ersätta betygen. I omdömena skulle hänsyn tas till personlighetsfaktorer som noggrannhet, uthållighet och vilja att ta itu med arbetsuppgifterna (SOU 1977:9, s. 41). *Kruts* Lena Hellblom och Kerstin Larsson misstänkte att denna typ av omdömen fostrar till anpassning och kväser kritiska elever. De ställer retoriskt frågorna:

Kan strävan att alltid vara till lags gynna ett innehåll i skolan där eleverna får möjlighet till helhet och sammanhang i den tillsynes kaotiska värld vi lever i? Elever som ställer näsvisa och obekväma frågor och kritiserar lärarens undervisning – vilka omdömen får han/hon? (*Krut* 1977 nr 3, s. 85).

Med dessa två exempel går det att tala om etablerandet av en bild av den nya makten som den antiauktoritära viljan till att fostra självständiga, men anpassningsbara individer. Eleverna misstänktes bli utsorterade den mjuka vägen under vilken de i övrigt getts chansen att visa upp ett brett spektrum av kvaliteter.

att framhållas som ett arbetssätt för hela skolsystemet – ”oavsett stadium och ålder” (Prop. 1975/76:39, se särskilt avsnittet Arbetssätt och arbetsformer i skolan, s. 225–230).

³² Exempel på dessa teman finns även i *Krut* 1981 nr 17, s. 16–29: ”Auktoritet och pedagogik” och *Krut* nr 17, s. 77–78: ”Vad gör vi med LGR 80? En högstadielärares undringar vid läsning av ett SÖ-häfte om ’det fria studievalet’”.

Denna osynliggjorda sortering sattes i samband med en smygande förändring av makten mot en ny form av dold styrning. I gränslandet mellan det oöverskådliga och det manipulativa hamnar temanumret *Den smygande skolreformen*, ett dubbelnummer från 1982. I en inledande artikel beskriver Donald Broady en del av riksdagen ej förutsedda effekter med genomförandet av Lgr 80 (Krut 1982 nr 23/24, s. 6–16). Utifrån SCB:s statistik konstateras att möjligheten till anpassad studiegång medfört att runt åtta procent av eleverna lämnat grundskolan utan betyg, tillvalssystem där man kunde välja C-språk eller teknik förespås leda till ytterligare differentiering, nivågruppering förekommer på flera skolor.³³ En annan smygande förändring som noteras är marknadsanpassningen där, i förhållande till kunskapsbedömningar, Broady misstänkte att Sverige skulle gå i samma riktning som USA med upprättandet av fristående testare som skodde sig på det genom decentraliseringen framväxande behovet av att bedöma och kontrollera vad eleverna kan. I USA fick denna utveckling konsekvensen att testerna styrte undervisningen och Broady befarade att samma sak skulle hända i Sverige. Den smygande skolreformen medför i detta avseende också en avprofessionalisering, då en annan yrkesgrupp, utvärderarna, träder in och så att säga gör lärarnas reflektioner åt dem. Detta är inget annat än arbetsdelning, skriver Broady (s. 14). Därför vill *Krut* ta tillfället i akt och ”avprofessionalisera utvärderingen” – visa att dess utgångspunkter varit felaktiga och till skillnad från den statliga utvärderingen som frågar hur reformidéer förändrar skolan, ställa frågan hur reformidéerna förändras när de hamnar i skolan (s. 15).

Problematiseringen av kunskapsbedömning har här vidgats något jämfört med artiklarna från *Kruts* första årgångar. Dels har sortering kommit att inrymma utsortering. I så måtto kan statens beskyllas för att klä ulven i fårakläder med inrättandet av anpassad studiegång. Dels ser Broady hur andra krafter börjat träda fram och använda skolan för sina ändamål.³⁴ Marknaden befaras utnyttja decentraliseringen. Det är inte bara staten som gör skolan till något annat än vad retoriken säger att den ska vara. I en senare artikel om kommuner som börjat intelligenstesta sina elever bekräftas också en del av Broadys farhågor, och en tjänsteman på SÖ som får uttala sig varnar för ”en smygande provsmitta” i landet (Krut 1983 nr 31, s. 52–54). Tjänstemannen gavs också medhåll från en lärare:

– Och du skulle se proven! Bara fylleriövningar! Det är ju läroplanen på väg ifrån men kommunerna för in det bakvägen i stället. Jag menar att

³³ Se även Mats Wingborgs artiklar i samma nummer, Krut nr 23/24, s. 24–37 och s. 80–81, samt Mats Myrbergs artikel s. 52–56.

³⁴ Ett tema Broady också lyft fram kring skolans kunskapsinnehåll i ett tidigare nummer, där han skrev att skolpraktiker kanske var något för tidiga med att döma ut MUT-projektet – nu blir marknaden i stället öppen för andra krafter att definiera innehållet, som t.ex. Föreningen för kunskap i skolan, i riktning mot hårdare disciplin och bestämda baskunskaper, och en strängare utsortering av obegåvade (Krut 1979 nr 12, s. 6–14).

decentraliseringen är livsfarlig för vissa kommuner. SÖ visste åtminstone vad det handlade om (Krut 1983 nr 31, s. 54).

Med decentraliseringen och avregleringen ökar kritikens kontaktytor, och svåröverskådligheten och ”den dolda styrningen” finner de som uttalar sig i *Krut* nu även hos kommunen och den diffusa marknaden.³⁵

Även om mycket antas ske dolt, ger *Krut* också exempel på mer öppen manipulation – bland annat hur SÖ via skolrådet Sixten Marklund ansågs lura motståndarna till de centrala proven. Detta gjorde han genom att ändra en reglering om att skolor kunde befrias från centrala prov endast om särskilda skäl förelåg, till att skolorna skulle få använda egna prov om de så önskade. När motståndet så klingat av, ändrades regleringen tillbaka (Krut 1983 nr 27/28, s. 30–36). Det finns också andra exempel som indikerar att i synnerhet elevorganisationerna upplevde att SÖ ”trixade” med handläggningen av vissa ärenden som rörde kursplaner och kunskapsbedömningar. Sveriges Folkhögskoleelevers Förbund (SFEF), anmäler t.ex. SÖ till Justitiekanslern (JK) för att inte ha tagit fram ett enligt riksdagen tidigare beslutat grupprov för folkhögskoleelever (Krut 1980 nr 14, s. 75) och Elevförbundet anmäler SÖ till Justitieombudsmannen (JO) för att ha hemlighållit handlingar kring arbetet med kursplaner för Lgr 80 – och därmed omöjliggjort offentlig debatt kring skolans innehåll (Krut 1980 nr 14, s. 75–76). Den här typen av kamp analyserar jag vidare i kapitel 18. Tills vidare får den representera exempel på upplevelser av att byråkratin inte var att lita på, och ett för *Krut* genomgående tema kring värnandet av den offentliga debatten – att det dolda skulle göras synligt.

Den rigida och instrumentella skolbyråkratin

Anmälningarna mot SÖ ovan skulle också kunna fungera som exempel på en byråkrati som vuxit fast, som stelnat, som inte anser sig behöva råd utifrån. I *Krut* finns flera artiklar eller kommentarer om en sluten skolbyråkrati som verkar i alltför instrumentella former där kunskapsbedömningar, i termer av kontroll, sågs som en viktig ingrediens. I Hellbloms och Larssons artikel om de statliga utredningarna finns en typisk kommentar över den tillslutna byråkratin: ”Men MUT lades ju i alla fall ned – eller hur? Eller bytte namn? Inte vet vi för insynen i SÖ är minimal” (Krut 1978 nr 5, s. 32).

³⁵ Några år senare, 1986, kvalificeras analysen av den smygande skolreformen ytterligare (Krut 1986 nr 41, s. 13–15). I en artikel byggd på en intervju med Björn Odin och Knut Åhs kring deras avhandling *Den dolda styrningen*, gör *Krut* en återkoppling just till temanumret från 1982. Artikeln, som har samma namn som Odins och Åhs avhandling, framhåller att det till stor del var svårt att förutse vilka konsekvenser decentraliseringen skulle få för inblandade på olika nivåer i skolsystemet, och att effekten har blivit att en ökad skuldbörda lagts på den pedagogiska personalen för att idealen i SIA och Lgr 80 inte uppfyllts. Staten lyckas därmed, menade Odin och Åhs, dölja vissa grundläggande värdemotsättningar som uppstått när nya slags krav börjat ställas på den offentliga sektorn (s. 15).

Ett par nummer senare har *Krut* följdriktigt temat *Skolöverstyrelsen – för kännedom*. Där förmedlas att det inte bara var lärare och skolfolk som var missnöjda med SÖ, utan även att Riksrevisionsverket hade riktat kritik mot verket i en vid tiden för numret nyligen utkommen rapport.³⁶ I temanumret förmedlas också en bild av att det förekommit interna stridigheter mellan MUT-projektets och SIA-utredningens företrädare på SÖ; Åke Isling versus Jonas Orring.³⁷ SÖ beskylls även för att ha blandat ihop korten vad gäller forskning och utvärdering. I en intervju gick Ulf P. Lundgren³⁸ till angrepp mot SÖ och den av SÖ understödda forskningen framför allt bedriven av Torsten Husén: ”Hans syn har påverkats av skolöverstyrelsen och skolöverstyrelsens av hans”, menade Lundgren (*Krut* 1978 nr 7, s. 61). Detta har tagit udden av utbildningspolitiken då den blivit en sanning under vetenskapliga förtecken, administrerad genom SÖ. Därmed hämmas, enligt artikeln, en debatt om innehållet i skolans ämnen vilket i sin tur motverkar en bildning som upplyser eleverna om de objektiva krafter som påverkar dem i samhället: vi kommit att upprätthålla ”en skola för sällning” trots de motsatta ambitionerna (s 61). Kritiken, som Lundgren riktade mot SÖ för dess täta allians med vissa forskare, pekar ut SÖ och den av myndigheten finansierade forskningen som en del av problemet bakom den sorterande skolan. I Giddens (1991/2002:31) terminologi antyder beskrivningen i *Krut* av SÖ och skolforskningen, att statens reflekterande institutioner inte var särskilt självreflexiva. Motsatsen till en självreflexiv institution är kanske en instrumentell institution, vilken bygger rutiner utifrån vetenskapliga sanningar. I *Krut* finns flera artiklar som ger exempel på att det var just så gränssnittet byråkrati, utbildningspolitiker och utbildningsforskning börjat uppfattas. Exempelvis talar Lundgren i en intervju om en planeringsbyråkrati som upprätthåller myten om rationell planering, som döljer grundläggande värdemotsättningar genom psykologisering, som befriar partierna från att bedriva skolpolitik och som tänker teknologiskt när de skriver läroplaner (*Krut* 1981 nr 17, s. 47–59).

Den teknokratiska byråkratin beskrevs inte bara genom kritiska analyser utförda av aktiva forskare.³⁹ Den finns också i artiklar där *Krut* uppmuntrade skolpersonal och föräldrar att gemensamt ta kamp mot byråkratin i de fall där de drabbats av centrala administratörers okunskap om lokala förutsättningar (vilket

³⁶ Se *Krut* 1978 nr 7, s. 23–26: ”RRV granskar SÖ”.

³⁷ *Krut* 1978 nr 7, s. 32–35: ”Redaktör SÖ”. För Islings eget perspektiv på denna konflikt se Isling (1984:212–216).

³⁸ Ulf P. Lundgren var professor i pedagogik vid lärarhögskolan i Stockholm.

³⁹ En liknande analys som den Lundgren gjorde i intervjun i *Krut* 1981 nr 17, gör Bo Lindensjö i en intervju i *Krut* 1982 nr 23/24, s. 63–67. Utifrån sin avhandling om högskolereformen U 68, framhåller Lindensjö att liberal och socialdemokratisk politik ”har en instrumentalistisk syn på staten. Dvs man ser staten som ett ändamålsenligt redskap för att förverkliga sina mål” (s. 65). Följden har blivit, menade Lindensjö, att de har släppt, argumentationen om rättvisa och mer kommit att stå för ett slags utbildningsoptimism utifrån tekniskt rationella argument.

det finns exempel på bl.a. i temanumret *Föräldrar – närmiljö*, Krut 1978 nr 8). Mer specifikt kring kunskapsbedömningar finns de tydligaste exemplen i några artiklar om hur föräldrar engagerats i kampen mot intelligenstestning och sortering i specialklasser (Krut 1977 nr 4, s. 41–50, Krut 1983 nr 27/28, s. 14–27, Krut 1983 nr 31, s. 52–54). I exempelvis en av dessa artiklar med titeln ”Dom däruppe vi här nere” illustreras vad som kan hända ”när skolarbetare solidariserar sig med föräldrar som kämpar mot en stel skolbyråkrati” (Krut 1977 nr 4, s. 41). Tillsammans var man starka och lyckades rucka på den stela byråkratin.

Den instrumentella staten målades också upp, och kritiserades, i bilder (se vidare kapitel 18) och i form av satir. Ett exempel på det senare är ett av den tyske pedagogen Johannes Beck fabricerat uttalande av en västerländsk utbildningsminister (Krut 1983 nr 27/28, s. 6–13):

Ni förstår, vid den nu påbörjade skolreformen utgår vi från att skolan har sin industrialiseringsprocess kvar. Våra mål är därför effektiviseringen av inlärningen, styrning av olika utbildningslinjer efter arbetsmarknadens behov och den individuella begåvningen, ekonomisering av de offentliga medlen, säkrande av den politiska neutraliteten och objektiviteten vad gäller undervisningens innehåll i överensstämmelse med vår frihetliga rättsstat, högsta möjliga enhetlighet och jämförbarhet av de individuella bildningslinjerna för att effektivisera allas lika chans. Den sista punkten anser vi särskilt viktig, eftersom antalet chanser minskat genom t.ex. ungdoms- och lärararbetslösheten.

För att nå dessa mål behöver vi vetenskapens, inte bara pedagogikens hjälp. Med den målrelaterade undervisningens koncept, knutet till systemet med objektiv prestationsmätning och prestationskurser, har våra pedagoger och psykologer gett oss vetenskapligt instrumentarium /.../ Detta tillåter oss äntligen att integrera alla elever och lärare i en vetenskapligt styrd undervisningsprocess, fri från alla världsåskådningsdogmer, oberoende av alla regionala och sociala skillnader eller personliga kvalifikationsdifferenser hos lärare och elever.

Det handlar så att säga om en undervisning, orienterad mot två mål samtidigt: Inlärningsprocessen anpassar sig till sitt mål, prövningen och testet – dessa i sin tur – anpassas efter målet rättvis chans för yrke och vidareutbildning.

Provens betydelse för förvärvandet av arbets- och studieplatser kommer då att bli avgörande för såväl elevernas flit, motivation som deras disciplin. Den empiriska prövningen av denna tes riktighet fick vi då vi begränsade intagningen till universiteten. Den stimulerande effekten vad gäller elevernas iver märktes ända in i grundskolan (Krut 1983 nr 27/28, s. 12).

Mot denna bakgrund är det begripligt att misstanken om en dold styrning, en dold sortering och en dold läroplan frodades – även om det, vilket blir tydligt i

nästa kapitel, också berodde på de sociologiska teorier flera av författarna utgick ifrån. Kunskapsbedömningar representerar i dessa föreställningar inte bara det man ogillar – sorteringen och klassamhällets reproduktion – utan representerar också ett av de tydligaste instrumenten för den teknokratiska, opersonliga, stela, rigida styrningen man upplevde sig vara utsatt för. Bilden är dock inte rätt igenom entydig. Inte minst för sin relativa tydlighet, tycks t.ex. SÖ-byråkratin i texterna från början av 1980-talet ha haft sina fördelar jämfört med vad man misstänkte skulle komma genom decentraliseringssträvandena.

Kapitel 16. Kunskapsbedömningar som dold och öppen sortering

På nästan 40 år hade staten inte lyckats utjämna den strukturella ojämlikheten, vare sig i samhället i stort eller sett till elevers betyg och resultat i skolan. Det sätt på vilket staten marknadsförde sina utredningar och reformer föranledde misstankar om dold styrning och kritik mot instrumentellt och teknokratiskt hanterande av skolfrågor. Skolbyråkratin och utbildningspolitiken var ett mål för kritiken i *Krut*, och delvis – skulle man kunna säga – dess orsak. Den kritik som i *Krut* riktas mot skolsystemet och i föreliggande fall kunskapsbedömningar och dess konsekvenser kan inte bara förstås som en motreaktion, utan här finns fler aspekter att beakta, och här finns en förändring över de studerade åren. På en övergripande nivå kommer detta kapitel att ge olika förslag till varför kunskapsbedömningar framför allt betraktades vara av ondo, eller pedagogiskt ointressanta.

Att beskriva mönstret för hur texterna om kunskapsbedömningar utformas i *Krut* är i sig att lägga ett pussel. Som innehållsanalysen illustrerade finns flera olika teman i texterna om kunskapsbedömningar (se appendix G). I detta kapitel är det framför allt kunskapsbedömningarnas konsekvenser i termer av sortering som står i fokus: hur sorter uppstår, blir synliga och sorterade. De olika författarna skriver om öppen och dold sortering. Över åren finns en glidning från att sätta denna sortering i relation till klasskampen till att formulera den i relation till bildningsideal. Kunskapsbedömningar diskuteras utifrån dold fostran respektive utifrån skolans kunskapsinnehåll. Kunskapsbedömningar diskuteras ömsom som just sorteringsinstrument för arbetslivet och vidare studier, ömsom som administrativ och pedagogisk bedömningsteknikalitet. Syftet med detta och nästföljande kapitel är att redogöra för med vilka utgångspunkter kunskapsbedömningar blir föremål för olika slags kritiska teman i *Krut* och vilka tänkbara perspektiv tidskriften därmed hade svårt att inta.

Ett första sätt att bringa ordning i texterna är att skilja mellan den dolda och den öppna sorteringen. Dessa termer används flitigt i *Krut*. För att de också ska kunna fungera som analytiska kategorier och således användas för att sortera texterna utanför författarnas eget språkbruk behöver skillnaden mellan dold och öppen sortering preciseras. De texter som här används för att beskriva den dolda sorteringen är texter där olika författare diskuterar kunskapsbedömningen i skolan som en *beroende* variabel, och där man börjat upptäcka faktorer som man antog påverkade elevernas studieresultat. Den öppna sorteringen ringar in texter som diskuterar kunskapsbedömning som en *oberoende* variabel, men vars effekter börjat bli mindre uttalade än de tidigare varit.

Först diskuterar jag hur olika samhällsvetenskapliga perspektiv och undersökningar som introduceras i *Krut* bidrog till bilden av en dold sortering som blivit synlig. Jag har identifierat tre huvudteman ur källmaterialet som kretsar kring 1) hur klassrumsforskning upptäcker en dold fostran, 2) hur statistiska

analyser av betyg tänks beskriva en samhällsordningens reproduktion orsakad av betyg, samt 3) hur studier av inlärnings- och undervisningsförlopp respektive av ämnesinnehåll påvisar hur skolan bidrar till denna reproduktion.

Därefter behandlar jag hur det som benämns den öppna sorteringen befarades bli osynligare genom studie- och yrkesvägledning, eller redan hade blivit det genom anpassad studiegång och specialundervisning.

Den dolda sorteringen blir synlig

I *Kruts* första nummer diskuteras kunskapsbedömningar utifrån vad som ser ut som en marxistisk klassanalys. Det skrivs sällan så i klartext, men grundproblematiken i flera av artiklarna utgår från tankar om arbetsdelning och de alienationstendenser som därmed antas drabba i synnerhet dem som finns inom det manuella lönearbetet i det kapitalistiska samhället. Arbetsdelningen har kommit att innebära att somliga planerar det arbete andra utför genom att sälja sin kropp. Arbetarna äger inte längre sitt arbete, vare sig intellektuellt eller materiellt sett.⁴⁰ Mer eller mindre tydligt beskriver flera av artikelförfattarna i *Krut* att det kapitalistiska systemets behov av denna typ av lönearbetare tillgodoses genom processer vilka dittills varit dolda och processer som tidigare varit öppna men nu börjat bli osynliga(re).

De tre huvudteman som finns kring den dolda sorteringen har det gemensamt att de beskriver ett lärande som påverkas av elevernas sociala bakgrund och/eller hur eleverna socialiseras mot vissa beteendenormer. Själva bedömningen är här perifer men betydelsefull. Kunskapsbedömningen tänks ge ett kvitto på elevernas *faktiska* inläring och på deras förmåga att anpassa sig till skolans dolda krav.

Dold fostran

I första numret av *Krut* finns en lång artikel om skolans dolda läroplan som väl exemplifierar den första typen av tematisering. Numret heter *Vad lär man sig egentligen i skolan?* Till denna fråga återkom *Krut* ofta i de följande fyra temanumren. Diskussionen kan sägas bli avslutad först i och med det 16:e numret som heter just *Den dolda läroplanen*. ”Upptäckten” av den dolda läroplanen möjliggörs genom etnografiska studier i skolan, eller vad man då kallade kulturanthropologi. Två danska psykologer, Mette Bauer och Karin Borg, hade rustade med en läsning av Philip Jacksons bok *Life in Classrooms* gett sig ut på upptäcktsfärd i skolans inre liv. Det är deras iakttagelser, publicerade i en nästan 30 sidor lång artikel, som ligger bakom frågan om vad man *egentligen* lär sig i skolan (*Krut*

⁴⁰ Den marxistiska grundlogiken förmedlas i *Krut* tydligast i följande artiklar: *Krut* 1977 nr 1: ”Klasssamhället och det fria utrymmet”, *Krut* 1977 nr 4: ”Läraren och lönearbetet”, *Krut* 1977 nr 4: ”Utbildning och arbetsdelning”, *Krut* 1978 nr 5: ”Om arbetsdelning, ackord och betyg”, *Krut* 1978 nr 5: ”Samhällsklasserna och skolan under 100 år”, *Krut* 1978 nr 5: ”Strategier mot arbetsdelning”.

1977 nr 1, s. 4–31). Bauer och Borg menade att alternativ pedagogik inte var tillräcklig som lösning på hur skolan reproducerar kapitalismens utveckling och krav. Man måste förstå hur kapitalismens krav slår igenom i skolvardagen, så att även den alternativa pedagogen kan värja sig mot dem. Författarna menade att det i klassrummen ställdes åtminstone sex olika utsagda krav på eleverna:

Kravet att arbeta individuellt

Kravet att vara uppmärksam

Kravet att kunna vänta

Kravet att kontrollera sig motoriskt och verbalt

Kravet att undertrycka sina erfarenheter

Kravet att underordna sig lärarens osynliga auktoritet (Krut 1977 nr 1, s. 10).

Bauer och Borg gav utifrån sina observationer exempel på hur barnen svarar på dessa krav med jaginskränkning, överanpassning och frånvaro av kollektivt motstånd. Med hjälp av episoder i klassrummen visade de hur eleverna uttryckt en okritisk attityd till skolans normer. Författarna hävdade att en medvetenhet om betydelsen av klassbakgrund utarmats och att eleverna ”genom bl a betygssystemet uppmuntras konkurrera med varandra i stället för att samarbeta” (s. 25). Indirekt går det också att se hur författarna tänkte sig att det fanns en koppling mellan betyg och elevens anpassning till skolans dolda krav, som utöver konkurrens och tävlan också handlade om att eleverna i rädsla för låga betyg fostras till att prestera individuellt och till att inte kritisera läraren. Exakt hur dessa krav institutionaliserats eller hur barnens anpassning till dem formar barnen till lönearbetare utsägs inte i klartext i artikeln, även om man får anta att kopplingen mellan t.ex. fostran till ”konkurrens” och kapitalism upplevdes ganska självklar.

Tydligare beskrevs då kopplingen mellan fostran och socialisation i skolan och kapitalismens krav i klassrumsforskaren Bertil Gustafssons artikel ”Social kontroll och sortering genom fostran” och i Donald Broadys artikel ”Läraren och lönearbetet” (Krut 1977 nr 3, s. 39–47 resp. Krut nr 4, s. 4–29). Gustafsson menade att eleverna fostras till vissa arbetsvanor när de lär sig ämnesstoffet. Denna s.k. arbetsfostran såg han som överordnad själva ämneskunskapen. Arbetsfostran blev resultatet av hierarkiskt organiserat arbete (läraren och företagsledare står över eleven och arbetaren), samt av självständigt arbete, individuella prestationer och betygskonkurrens (Krut 1977 nr 3, s. 41). Det bästa sättet att nå skolframgång, skrev Gustafsson, var att så snabbt som möjligt ”kvalificera sig från barn till elev” (s. 41). Genom att barnen blir elever upprätthålls ordningen i arbetet och de elever som inte anpassar sig sorteras ut, både inom skolan i olika specialklasser och efter skolan i förhållande till yrkeslivet (s. 42–43). Med en välkänd tes, klarar medelklassens barn bättre av att anpassa sig som skolelever och får därigenom högre betyg medan arbetarklassens barn blir förstärkta i att de

inte kan lyckas i skolan (s. 44). Med ord som inte Gustafsson valt, kan man säga att hans bild av skolan uttrycker att skolan på ett funktionellt sätt reproducerar samhällsordningen i hur den socialiserar barnen och bedömer deras förmåga att låta sig bli socialiserade. Att socialisationsprocessen ser ut som den gör – här var Gustafsson mer uttalad – beror på skolans relation till det omgivande samhället och enda sättet att bryta mot den dolda läroplanen är att bejaka den relativa självständighet skolan ändå har i förhållande till samhället (s. 46–47). Även Broadys artikel ger uttryck för att det är samhällets strukturer som bryter in i skolan och främjar fostran till lönearbete. Artikeln, som framför allt handlar om lärarens lönearbete, inleds med ett avsnitt om hur skolan förbereder eleverna för lönearbetet. Broady tog ”fyrtioominutersterrorn” som ett exempel på hur det kapitalistiska samhällets syn på arbetet som varuproduktion färgat av sig på skolan som institution, där vissa tidsnormer måste präntas in i huvudet på eleverna så tidigt som möjligt (Krut 1977 nr 4, s. 7–8). Han lyfte också fram hur skolan fostrar till ”instrumentalism” – förmågan att arbeta för något annat än det som är arbetets produkt – ”i småklasserna för att få beröm /.../ högre upp i årskurserna för betygens skull, i arbetslivet för lönen” (s. 12).

Gemensamt i de tre artiklar jag lyft fram kring den dolda fostran är att författarna utgick från att särskilt betygen främjade reproduktionen av arbetsdelning på så sätt att eleverna vände sig vid yttre belöningar och vid hierarkier. Gemensamt är också att författarna inte ville skuldbelägga lärarna. Problemet sägs i stället ha sin grund i att skolan är en samhällsinstitution och att den därmed är präglad av samma strukturer som finns i det omgivande samhället. Den dolda läroplanen kan därför inte avskaffas men väl göras synlig.⁴¹ Därigenom kan lärare organisera sig runt en kunskap om skolan och verka för förändring. I ett redaktionellt efterord till Bauer och Borgs artikel beskrivs problemet på följande sätt (Krut 1977 nr 1, s. 32–40):

Av tradition är lärarkåren inte särskilt medveten om skolans verkliga funktioner i samhället. Vi har svårt att föreställa oss själva som statsanställda lönearbetare, avlönade för att preparera nästa generation arbetskraft och lojala samhällsmedborgare. /.../ Det är inte så konstigt att vi som jobbar i skolan har svårt att se att staten betalar oss lön för att vi ska sörja i kapitalismens sk reproduktionsbetingelser. /.../ Det krävs en del kunskaper för att begripa hur det egentligen är möjligt att skolan, trots att den ju i så hög grad är isolerad från samhället i övrigt, ändå kan förse eleverna med precis de egenskaper som detta samhälle kräver av nästa generation lönearbetare och samhällsmedborgare (Krut 1977 nr 1, s. 36).

⁴¹ Detta accentuerades också särskilt i Broadys längre text om den dolda läroplanen i Krut 1980 nr 16, där det framgår att många missförstått begreppet och trott att det skulle gå att avskaffa den dolda fostran.

Utan att reflektera över att samhällets hierarkier skulle kunna vara en delvis konsekvens av skolans belöningsssystem – vilket teoretiskt sett är en möjlig tanke – menade redaktionen att de kunskaper lärare behövde var kunskaper i politisk ekonomi, marxistisk socialisationsteori samt fler kunskaper och undersökningar om hur arbetet ser ut inuti skolan (s. 36). Begreppet ”den dolda läroplanen”, som kanske ytterst kan förstås som en koppling mellan ökade kunskaper om vad som händer i klassrummet och vidgade referensramar om samhället, blir ett redskap i skoldebatten och för lärare och elever som vill tolka sin egen arbetssituation (jfr Krut 1980 nr 16, s. 32).⁴² Det fanns, även om flertalet författare i *Krut* menade att det var begränsat, ett visst utrymme för att förändra situationen; för att bryta kapitalismens makt över sorteringsfunktionerna i skolan (se vidare nästa kapitel).⁴³

Kunskapsbedömningar visar och bevisar klasssamhällets reproduktion

Ett något mindre förändringsimperativ finns i de artiklar som tematiserar effekterna av kunskapsbedömningar relativt begreppen reproduktion och segregering. I första numret behandlades en rapport från Staff Callewaert och Bengt A. Nilssons projekt ”Skolklassen som socialt system” (Krut 1977 nr 1, s. 41–46).⁴⁴ I artikeln beskrivs författarnas grundsyn som deterministisk (s. 46).⁴⁵ Callewaert och Nilsson hade med hjälp av bandupptagningar studerat och tolkat hur skolans inre liv svarade mot samhällets krav. Med utgångspunkt bl.a. i Bourdieu och Passerons bok *La reproduction* och begreppet symboliskt våld tolkades sedan skeenden i skolan som effekter av hur den härskande klassen, genom att uttrycka sitt styrkeförhållande i en symbolisk värld, tagit makten över skolans innehåll

⁴² Ett sätt att ändra skolans dolda fostran till att acceptera lönearbetets orättvisor ansågs alltså vara kunskaper om just relationen skola och samhälle. En annan mer direkt strategi var vad man kallade motfostran. Nummer 3 av *Krut* ägnas helt åt relationen fostran–motfostran. Redaktionen skriver att ”[d]et kapitalistiska samhällets villkor genomsyrar även barnens tillvaro. Om vi inte vill att barnen ska utlämnas till detta behövs en motfostran – att vi vuxna påverkar barnen till att bli politiskt medvetna människor med en handlingsberedskap mot det förtryck de utsätts för” (Krut 1977 nr 3, s. 48). Sedan ges ett antal exempel på framgångsrik motfostran bland annat genom de s.k. Tvindskolorna i Danmark och s.k. ”pionjärgrupper” inom VPK och Förbundet Kommunist.

⁴³ Ett tydligt exempel på denna optimism finns i en recension av den annars ganska pessimistiska boken *Jämlikhetsmyt och klassherravälde* (red. Lundberg, Selander & Öhlund, 1976), Krut 1977 nr 1: ”Klasssamhället och det fria utrymmet”.

⁴⁴ Projektet, som finansierades inom Skolöverstyrelsens sektorsanslag och hade viss koppling till SIA-utredningen, var förlagt vid den sociologiska institutionen i Lund under ledning av Joachim Israel. Projektet låg till grund för Callewaerts och Nilssons avhandlingsarbete *Skolklassen som socialt system* (1977, 1980).

⁴⁵ Säfström kallar Callewaerts och Nilssons grundsyn i en senare tolkning för ”objektivistisk kausal determinism” (1994:119). Det bör dock påpekas att Callewaert och Nilsson är väl medvetna om att deras teoretiska utgångspunkter leder till en deterministisk förklaringsmodell, som de menar i förlängningen bör korrigeras för att lämna ett större utrymme för hänsyn till inre motsättningar och alternativa handlingsstrategier (1980:364f).

och metoder.⁴⁶ Artikelförfattaren citerar en passage om kunskapsbedömningar ur en av Callewaert och Nilssons rapporter:

Man kan räkna upp en mängd orsaker som leder till allt tätare prov osv. Läraren måste hela tiden skaffa sig en uppfattning av vad eleverna går för, för att anpassa sin fortsatta undervisning. Men läraren ska också sätta betyg. Båda dessa ritualer har en tendens att bli en och samma ritual, eftersom hela inläringen är dominerad av kunskapsredovisning i form av prov. Dessutom har läraren inte att göra med vilket betygssystem som helst. Det relativa betygssystemet ställer en rättvis bas för jämförelser mellan olika elever i förgrunden. Frågan är inte så mycket om betyget ger rätt information om inläringen utan om elevernas relativa ställning. /.../ Det har också sagts att tätare prov gynnar mindre skolanpassade elever, som skulle ha fördel av att överblicka en mindre stoffmängd och vara i behov av att ständigt bli uppmanade att arbeta. Alla dessa faktorer spelar säkerligen en viss roll, men i botten för det hela finns likväl kunskapskontrollens förankring i undervisningens karaktär av ”symboliskt våld” som Bourdieu uttrycker det (Krut 1977 nr 1, s. 44. Citat från Callewaert & Nilsson, rapport 6, s. 55–56).

Med en tolkning som artikelförfattaren inte gjorde, kan betyg och prov uppfattas som de *symboliska* verktyg makten använder i skolan för att vidmakthålla både värdet av vissa kunskaper och värdet av att ha dessa kunskaper. I förlängningen är detta något som, för att citera en av de tankegångar hos Bourdieu som Callewaert och Nilsson inspirerats av, legitimerar en viss samhällsordning:⁴⁷

Genom att få sociala hierarkier och reproduktionen av dessa hierarkier att framstå som grundade på den hierarki av ”talanger”, meriter eller färdigheter som dess sanktioner upprättar och stadfäster, eller kort sagt, genom att omvandla sociala hierarkier till utbildningshierarkier, fyller utbildningssystemet en legitimeringsfunktion som blir allt mer nödvändig för förövandet av ”samhällsordningen”, allt eftersom utvecklingen av styrkeförhållandet mellan klasser mer tenderar att utesluta upprätthållandet av en hierarki som är grundad på ett naket och brutal bejakande av styrkeförhållandena (Bourdieu 1971/1976:174f. Ingår i Lundberg, Selander & Öhlund, red, 1976).

⁴⁶ Med symboliskt våld menade Bourdieu och Passeron: varje maktutövning som innebär att den som har makten att införa eller pracka på någon annan mening och göra det under förespegligen att denna mening är legitim under det att de faktiska maktrelationerna som frambringt denna mening döljs, tillför en symbolisk kraft till det ursprungliga maktförhållandet (1970/1990:4). Den som utsätts för symboliskt våld kommer misskänna sin sociala verklighet. Ett tema Bourdieu också utvecklar tydligt i *Den manliga dominansen* [*La domination masculine*](1998/2004, särskilt kap. 1).

⁴⁷ Callewaert och Nilsson (1977, 1980) refererar inte till översättningen eller det franska originalet där detta citat ingår. Däremot refererar de till Bourdieus och Passerons bok *La reproduction*, i vilken liknande tankegångar uttrycks (se vidare kap. 19 nedan).

Utbildningssystemet betraktas om man delar detta perspektiv som en funktion i det segregerade samhällets reproduktion. Inte minst gäller detta synen på kunskapsbedömningar i skolan, som så tydligt erbjuder hierarkier av talanger och meriter genom t.ex. betygen. Lärarnas ansvar och kompetens härvidlag ”behöver” inte beröras eftersom lärarna egentligen inte bidrar till det som är dåligt med kunskapsbedömningar, dvs. tillhandahållandet av de symboler (meritvärden) som upprätthåller klassamhället. Lärarna tänks blott administrera den härskande klassens maktinstrument. De författare som delade detta synsätt, fick sannolikt svårt att se andra möjligheter kring bedömningar.

Liknande beskrivningar/problematiseringar av betyg finns i ett annat sociologiskt forskningsprojekt som ofta refererades i *Krut* de här åren: Göran Arnmans och Ingrid Jönssons projekt ”Social segregation i grundskolan”.⁴⁸ När Arnman och Jönssons arbete refererades var den teoretiska överbyggnaden mer dold än hos t.ex. Callewaert och Nilsson.⁴⁹ I stället framhålls projektets statistiska data. Det gick nu att ”bevisa” i ett stort datamaterial på över 4 000 elever, att skolan reproducerade den sociala ordningen. Detta syns på olika sätt, genom elevernas resultat på standardprov, vilka betyg de får relativt de sociala klassernas sammansättning i skolklassen, relativt vilka val eleverna gör, i korrelationen mellan bostadsområde och skolresultat. I artikeln ”Är det inte förlegat med socialgrupper?” presenterades följande diagram:

⁴⁸ Projektet ledde fram till Arnman och Jönssons avhandling *Segregation och svensk skola: en studie av utbildning, klass och boende* (1983), vid sociologiska institutionen Lunds universitet. Över den studerade samlingen *Krut*-nummer hänvisas till deras projekt flera gånger mellan 1981 nummer 18 då det berörs i en artikel av Donald Broady om analfabetism, till 1986 nr 44 där Mikael Palme recenserar Arnman och Jönssons summerande bok *Olika för olika*. Recensionen har rubriken ”Viktig eländesforskning”.

⁴⁹ En skillnad som också syns i deras respektive avhandlingar, där Callewaert och Nilsson är mer teoretiskt drivna i sina slutsatser.

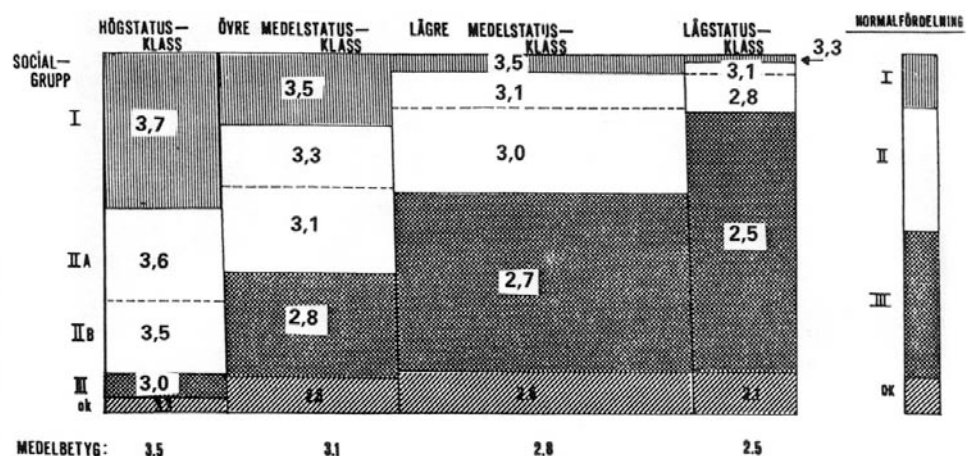


Bild 16:1. Göran Arnman och Ingrid Jönssons undersökningar. Standardprovsmedelvärde i svenska i årskurs 3 1974 i olika socialgrupper fördelade efter klasstyp. ”Ur figuren kan man t.ex. utläsa att genomsnittsbetyget för barn ur socialgrupp 1 alltid är högre än för andra barn, oavsett vilken klasstyp jämförelsen gäller”. (Ur Krut 1982 nr 21, s. 20.)

Betygen, meddelas det, har också, precis som standardproven, ett klart socialt samband med elevernas val av särskild kurs i engelska och matematik på högstadiet:

84 procent av eleverna från socialgrupp 1 väljer särskild kurs, men bara hälften, 42 procent, av eleverna från socialgrupp 3. Men medelklassbarnen väljer särskild kurs oavsett vilka betyg de har, arbetarbarnen väljer särskild kurs däremot bara om de har höga betyg (Krut 1982 nr 21, s. 21).⁵⁰

För att summera, säger Arnman, visar: ”våra undersökningar /.../ enkelt uttryckt, att skolan verkligen på ett effektivt sätt fullgör uppgiften att sortera barnen socialt, trots alla föreställningar om att den gör något annat” (s. 24). Han hoppades också att forskningen ”genom att visa hur systematisk denna särbehandling av barn från arbetarhem är ska kunna göra det svårare för skolfolk, men lika mycket för människor utanför skolan, att tro att skolan är rättvis eller jämlik” (s. 24).

Sett till innehållet i de båda exemplen på introducerad forskning, finns i likhet med de artiklar som behandlats som dold fostran inte mycket av orsaker och intentioner.⁵¹ Det finns en teori om att skolan med hjälp av kunskapsbedömningar reproducerar social ordning, och det finns tecken på att detta sker, men

⁵⁰ Samma statistik presenterades också några år tidigare i den av redaktionen författade artikeln ”Urval genom tillval” (Krut 1978 nr 5, s. 75).

⁵¹ Den förskjutning som kan noteras i skillnaden mellan hur de båda lundaprojekten ges utrymme i *Krut*, som är en förskjutning från teoretiska antaganden till mer empiriska analyser, representerar en generell svängning inom *Krut*. Den har något år in på 1980-talet blivit mindre av en kampskrift och mer kommit att framhålla vetenskapliga resultat.

hur det kommer sig att den gör det, trots att man inte vill att den ska göra det är ännu så länge bara antytt. Kunskapsbedömningar betraktas som medlet för social reproduktion – men är även det medel med vilket man upptäcker den, särskilt då hos Arnman och Jönsson, och som kan göra den dolda fostran synlig. Själva sammanhangen är relativt dolda. Detta leder över till den tredje typen av teman det varit möjligt att identifiera kring den dolda sorteringen, som handlar om elevernas prestationer relativt inlärnings- och undervisningsförlopp respektive ämnesinnehåll.

Undervisningens innehåll och språk bestämmer betygen

Att den kunskap eleverna får lära sig i skolan spelar roll för hur de bedöms och vilka betyg de får finns med som ett tema redan från första numret. Därmed följer också att de som har makten över innehållet har makten över reproduktionen. Tydligast uttrycktes detta i den s.k. ramfaktorteorin. En av dess företrädare, Ulf P. Lundgren, blir också vid ett flertal tillfällen intervjuad i *Krut*.

I artikeln med rubriken ”Ramfaktorerna betyder mest” i första numret av *Krut* (1977 nr 1, s. 47) berättade Lundgren om projekten MAP och KOMPASS⁵² och hur dessa syftat till att se hur ramfaktorer som lektionstid, målsättningen för undervisningen och elevgruppens storlek och sammansättning påverkar vad som sker i undervisningssituationen.⁵³ Till dessa analyser har också kopplats språkanalyser och analyser av inlärningsförlopp. Lundgren ger i intervjun två exempel på hur inlärningsprocesserna påverkar elevernas resultat. Det första exemplet handlar om hur elevens ordförråd kan stå i vägen för hur de klarar av matematiklektioner. Elever som inte besitter rätt vokabulär lär sig att de inte kan räkna emedan det egentliga problemet är språkligt. Det andra exemplet ur artikeln rör det som Lundgren kallat lotsning. I artikeln formuleras strategin som att läraren lotsar eleverna från moment till moment och lägger svaret i munnen på dem i stället för att utsätta eleven för verklig inläring.⁵⁴ Detta sägs ha effekten att eleverna lär sig hur de mest effektivt ska klara av undervisningen, och att de därmed lär sig sämre. Orsaken till detta är ytterst att lärarna tvingas till strategier som lotsning på grund av ramar som klassens storlek och fyrtiominuterslektionerna. Dessa ramar, säger Lundgren i artikeln, kan göra att läraren försöker få eleverna att lära sig så snabbt som möjligt.

⁵² MAP stod för Modellanalyser av pedagogiska processer och var en fortsättning av KOMPASS-projektet som stod för Komparativa mål- och processtudier av skolsystem. Se Lundgren (1979/1989:5–8) för en översiktlig beskrivning.

⁵³ Här nämns dock inte, vilket var en viktig utgångspunkt, att dessa ramar är begränsningar i lärarens vardag som hon inte rör på, då de är bestämda av ekonomiska, ideologiska och juridiska instanser (Lundgren 1977).

⁵⁴ Samma typ av exempel ur Lundgrens forskning presenteras och diskuteras sedan utförligare i *Krut* nr 1980 nr 16, s. 34 och s. 49.

Denna typ av klassrumsforskning skiljer sig från den som fokuserade på fostran och socialisation i det att man här både gör en koppling till de yttre villkoren för lärarens agerande och till själva lärandemomentet. Ett nyckelbegrepp i förhållande till varför kunskapsbedömningar kunde uppfattas som problematiska är ”metainläring”; eleven lär sig att den är bra eller dålig t.ex. på matematik när problemet egentligen också är språkligt. Den andra nyckeln ligger i antagandet att de elever som är mer beroende av lärarnas lösning faktiskt lär sig mindre än de elever som kan arbeta självständigt, vilka i artikeln presenteras som medelklassens barn. Till skillnad från artiklarna om lundasociologernas forskning tydliggörs här en bild av hur inlärningsmomenten i skolan bidrar till de resultat och den elevidentitet som ligger till grund för samhällets reproduktion. Men i likhet med lundasociologernas slutsatser, ligger denna reproduktiva funktion till stor del utanför lärarens kontroll även inom ramfaktorteorin, då läraren inte kan påverka ramarna – på sin höjd förhålla sig medvetet till dem.

Med språkanalyserna introducerades också Basil Bernstein och föreställningen att medelklassbarn har lättare att dechiffrera lärarens språk. Arbetarbarnen anses vara mer problemorienterade och missgynnas av det utvecklade språkbruk som följt med de progressiva strömningarna i skolan (t.ex. Krut 1977 nr 1, s. 47, Krut nr 1980 nr 16, s. 44–50). Dessa resonemang utifrån språkanalyser framträdde kanske tydligast i språkvetaren Jan Anwards artikel: ”Att ha ordet i sin makt” (Krut 1978 nr 5, s. 21–26).⁵⁵ Både Anward och Lundgren lyfte fram, fast på olika sätt och med olika emfaser, betydelsen av att förstå språkanvändningen i skolan och hur den leder till framgång eller misslyckande för olika elevgrupper. Emfasen hos Lundgren låg på inläringen, medan den hos Anward låg på kommunikationen. Elevernas resultat betraktades i dessa artiklar framför allt som en beroende variabel vilken läraren har få möjligheter att påverka, eftersom läraren inte styr över undervisningens yttre villkor eller är medveten om sitt sätt att kommunicera. Annorlunda uttryckt verkar man ha utgått ifrån att betygen verkligen mäter vad eleverna har lärt sig. Problemet beskrevs som att eleverna

⁵⁵ Anwards grepp var emellertid något annorlunda än Lundgrens. Han studerade inte själva lärandeprocessen utan språkbruket och kommunikationen i undervisningsförloppet. Hans tes i artikeln var att olika språkbruk är uttryck för olika sätt att kommunicera. Språkbruket i skolan skiljer sig, visade han, från det vanliga samtalet. Grunden för språkbruket i skolan är att det innehåll skolan vill förmedla framställs som om det vore oberoende av dem som ingår i kommunikationen. Medan detta gäller för kommunikationen om kunskaper finns en parallell kommunikation som utgår från de gemensamma erfarenheter lärare och elever har i klassen, vilken mer liknar det vardagliga samtalet. Anward hävdar att barn från arbetarklassen är mer hemmastadda i den senare språkformen än den förra. Dessutom menade han att dessa barn saknar nyckeln för att förstå att det i skolan handlar om två typer av kommunikationer, där de egna erfarenheterna bara värderas högt i det ena fallet. Reglerna för samtalet i skolan är dolda och för att bli en framgångsrik elev måste man lära sig att kommunicera i enlighet med dem.

inte hade samma utgångslägen, eller att de påverkades olika av villkoren för undervisningen.⁵⁶

I *Krut* finns också ett antal artiklar som lägger en ännu större emfas vid själva innehållet som ska förmedlas och mindre på hur det förmedlas. Som exempel kan väljas en artikel av Tomas Bresky och Jan Scherman (Krut 1982 nr 21, s. 28–33). Ingen av de artiklar som hittills diskuterats definierade någon bestämd intressent bakom den dolda fostran och den dolda sorteringen, och på vilka faktiska sätt en sådan intressent påverkar skolan i sina syften. Bresky och Schermans artikel är annorlunda då de definierade näringslivets intressen bakom att en viss typ av sortering sker. Artikelns analys av hur Svenska arbetsgivareföreningen (SAF) börjat producera dels läromedel, dels propagandaskrifter.⁵⁷ I min analys över *Kruts* bildanvändning ges mer representativa exempel på den diskussion om skolans innehåll som fördes i *Krut* vid den här tiden (kapitel 18).

Bresky och Scherman beskriver hur SAF gått till storoffensiv i sin satsning på skolan. Författarna citerar ur en intern PM från SAF: ”Det kanske viktigaste slaget utkämpas just nu inom skolan. Vänstervågen har nått läroböcker, skolradioprogram, åtskilliga lärare och givetvis på det sättet att eleverna drabbas av massmedia och de organiserade politiska aktiviteterna” (ur Krut 1982 nr 21, s. 30). SAF har organiserat 4 000 frivilliga representanter inom skolan för att föra ut SAF:s skolpolitiska program. Inte minst har SAF, enligt författarna, investerat fem gånger mer på skolsektorn än vad LO gjort.⁵⁸ Under 1980 ska de ha producerat läroböcker, tv-program, filmer och stillbilder för två miljoner kronor – vilket, hävdas det, var dubbelt så mycket som LO lade ned på liknande produktion och tre gånger så mycket som TCO kostade på sig.

Bresky och Scherman gav några konkreta exempel. SAF producerade och distribuerade en tidskrift kallad *Uppslaget*. Denna trycktes i 75 000 exemplar och enligt SAF:s egna uppföljningar på materialet användes denna skrift direkt i undervisningen bland tre av fem lärare i samhällsorienterade ämnen. I ett nummer av *Uppslaget* om medbestämmande beskrevs hur anställdas medverkan i beslutsprocessen leder till byråkrati och kostar mycket pengar, därför måste beslut fattas snabbt och av den ansvariga företagsledningen (Krut 1982 nr 21, s. 31). ”Inriktningen är uppenbar”, skriver Bresky och Scherman, ”[e]leverna ska

⁵⁶ En fotnot i sammanhanget är att Anward lät publicera samma artikel, något modifierad men med samma titel, i *Krut* 23 år senare (Krut 2001 nr 101, s. 36–42). I ett tillägg, under rubriken ”23 år senare...”, berättar Anward att han hade velat avsluta sin artikel 1978 med en vers ur predikaren (1:9): ”Vad som har varit kommer att vara, vad som har skett skall ske igen. Det finns inget nytt under solen.” Redaktionen hade emellertid ansett att en sådan avslutning skulle slå an en allt för pessimistisk ton (s. 42).

⁵⁷ Samma tema återkommer sedan i två artiklar av Lena Hellblom i *Krut* 1983 nr 30: ”Ung företagsamhet”, s. 8–15 och ”Näringslivet satsar på lärarfortbildning”, s. 19–24.

⁵⁸ Se Andersson 1999:79–82 för en historisk beskrivning av SAF:s och LO:s hållning i betygsfrågan. För ett vidare perspektiv på SAF:s och LO:s inflytande över utbildningspolitiken se Lisbeth Lundahls bok *Efter svensk modell* (1997).

utbildas till att acceptera och smidigt passa in i de odemokratiska förhållanden som råder i arbetslivet. Anpassning, effektivitet – det är SAF-elevens främsta dygder” (s. 33).

Så har den dolda fostran och den dolda sorteringens intressenter getts ett ansikte för *Kruts* läsare. Innehållet i skolan blir något som konkret går att diskutera. Även om det i Breskys och Schermans artikel handlade om ganska perifera undervisningsmaterial, exemplifierar artikeln en vridning mot innehållet som blir mer och mer accentuerad genom *Krut* under 1980-talet. Fokus på innehållsfrågan ligger också i linje med hur Englund (1986) mer generellt karaktäriserat 1980-talets skoldiskurs.⁵⁹ Men i stället för att uppehålla sig kring relationen innehåll – undervisningsmetod – inläring och bedömningen av elevernas lärande, som det finns stråk av hos Lundgren och Anward, glider innehållsdiskussionerna i *Krut* över i ett slags bildningsfråga, där *urvalet* av stoff kom att diskuteras. Flera skolämnen gavs egna temanummer, så även bildningsbegreppet och kunskapsbegreppet.⁶⁰ I dessa nummer finns det påfallande lite texter eller avsnitt som handlar om hur man bedömer kunskaper i olika ämnen. I exempelvis temanumret Kunskap nämns bara kunskapsbedömningen två gånger – av en konstlärare som hävdar att de elever som lättast lär sig utantill får högst betyg, samt i en recension av en ny bok från Arnman och Jönsson (*Krut* 1986 nr 44, s. 14–22 samt s. 82). Förskjutningen från formfrågor till innehållsfrågor sker under en period i tidskriften där man också kan se en antydan till (själv)kritik av att i synnerhet betygsfrågan varit något överfokuserad inom ”skolvänstern”.⁶¹

Hela diskussionen i *Krut* om dold fostran och dold sortering handlade om att synliggöra. Det synliga kan föras ut i det offentliga samtalet och samtidigt öka medvetenheten inte minst hos lärarkåren. Så tedde sig *Krut*-redaktionens strävan.

⁵⁹ Innehållsfrågan handlade inte enbart om att öppna för ett mer konfliktfyllt perspektiv på kunskapsstoffet, utan också om hur skolans ämnesinnehåll hamnade i händerna på läromedelsproducenterna – vilka kom att definiera både vad barnen skulle kunna och hur dessa kunskaper skulle bedömas genom läromedlens frågor och facit-struktur (se t.ex. Marton m.fl. 1984).

⁶⁰ Diskussionen kan sägas börja i ett temanummer med titeln *Läromedel – vad är det?* (*Krut* 1979 nr 12), i vilket det bland annat går att läsa att ett ”läromedels funktion [inte primärt är] att ge teoretisk kunskap. Dess viktigaste funktion är att ge en bild av samhället och en legitimering av den bilden. Samhällsförhållanden kommer därmed att tas upp i läromedlet bara om de kan legitimeras på ett sätt som stämmer överens med den rådande ideologin i samhället” (*Krut* 1979 nr 12 s. 42). Denna typ av diskussion riktas sedan mot särskilda ämnen i temanummer 18 (1981) *Nu läser vi* och *Den försvunna läsaren*, nummer 19 (1981). Historia diskuteras i *Möte med historien*, nummer 32 (1983). Nummer 34 heter *Att räknas eller inte räknas* (1984). Nummer 38 heter *Datautbildning* (1985). Svenskämnet behandlas i *Den nya svenskläraren*, nummer 39 (1985). Första numret 1986 heter *Teckning och bild* (nummer 41) vilket följs av ett nummer som heter *Gud i skolan*, där religionsämnet diskuteras (1986 nr 42). De större frågorna bildning respektive kunskap diskuteras i nummer 35/36 (1984) respektive nummer 44 (1986).

⁶¹ Se t.ex: *Krut* 1979 nr 10, s. 78–81, *Krut* 1983 nr 27/28, s. 30–36, *Krut* 1983 nr 27/28, s. 40–43, *Krut* 1983 nr 35/36, s. 4–15.

Den dolda sorteringen beskrevs ske i olika former, som socialisation, fostran, lärande och metalärande. Med progressivismen, skriver Broady, tar staten på sig ett ansvar för barnens inre fostran som tidigare var reserverat för hemmen; konkret genom 1946 års skolkommissions individualiseringssträvanden. Han kallar det ”förstatligandet av barnens själ” (Krut 1980 nr 16, s. 17). Under 1970-talet har det blivit möjligt att se hur den sortering och disciplinering som i den gamla folkskolan skedde öppet, sker genom formandet av självbilder och till dessa vidhängda prestationer. Språkanalyser och analyser av skolämnens innehåll förklarar på ett tillräckligt vis hur det kommer sig att arbetarbarn blir arbetare och medelklassbarn väljer teoretiska studier. Skolan fullgör sin sorterande uppgift som Arnman säger i en av artiklarna; detta ”bevisas” med statistik. Kunskapsbedömningar i form av standardprov och betyg gör effekterna av skolans dolda fostran synliga, men är också den etikett som tänks sortera in eleverna i olika samhällsgrupper. Betygen ogillas – vilket kan uttryckas som en paradox – för att de synliggör. När barnets kunskaper blivit synliga kan barnet sorteras.

När den dolda disciplineringen blir relaterad till det som sker i klassrummen och till skolans innehåll fokuseras artiklarna i *Krut* mot skolämnena och undervisningsprocesser. Lärarnas bedömningsförmåga problematiseras inte, utan i progressiv konsekvens förstås problemet som att ett visst innehåll och vissa metoder inte förmår knyta an till (arbetar)barnens erfarenheter och språkvanor. Med ett bättre avstämt innehåll och förhållningssätt tänks fler barn kunna nå skolframgång och förvärva en bildning som ger dem chansen att bli något inte på förhand givet (Krut 1984 nr 35/36, s. 14). Med ett sådant ideal hade, för att exemplifiera möjligheten till en diskussion om progressiva kunskapsbedömningar, portfolio-utvärderingar kunnat ge god information om i vilken utsträckning eleven blivit något den inte var från början. En sådan diskussion hade dock krävt en beredskap för att värdera förändring i mindre steg än klassvandring, samt kanske också ett större erkännande av lärarnas handlingsutrymme att ”förbättra” elevernas resultat.⁶²

Den öppna sorteringen blir osynlig

I föregående avsnitt knöts kunskapsbedömningar till dold fostran och dold sortering. Det handlade om hur vissa processer bakom elevernas resultat gjordes synliga och hur de kunde sättas i samband med yttre sociala strukturer. Det finns också en annan bild i *Krut*, där kunskapsbedömningar diskuteras som en funktion

⁶² Denna typ av kritik riktades också mot den utbildningssociologiska traditionen. I boken *Kultur, skola, utveckling* hävdade t.ex. Lennart Grosin att konsekvent uppföljning av elevernas läxor och betyg kunde ge ökad skolframgång (1985:1–16). Han menade att utbildningssociologerna i sin iver att betona ”det sociala arvet” bortsett från de metoder som stod skolan till buds för att påverka elevernas lärande (s. 160–164).

för öppen sortering i termer av urval, selektion och kvalifikation inom utbildningssystemet och till arbetsmarknaden.

Från yttre sortering till självsortering med hjälp av studie- och yrkesvägledning

Den dolda sortering som beskrivits ovan utgick från förlopp i den vardagliga undervisningsprocessen som inte, vare sig i praktiken eller i artiklarna, förstods primärt som kunskapsbedömningar: lärarens frågor, elevernas svar, turtagning i klassrumskommunikation eller relationen lärande och innehåll. Artiklarna kan sägas ha försökt avslöja omständigheter som bidrog till att vissa elevgrupper nådde bättre resultat medan andra lyckades sämre. Själva resultatmålet, bedömningsteknikerna, eller bedömningen som praktik diskuterades inte. De artiklar i *Krut* som diskuterar de vedertagna bedömningsformerna, framför allt betygsättning och prov, beskriver också en dold sortering, men inte som ett avslöjande utan som en transformation där den öppna sorteringen i termer av selektion och urval blivit mer osynlig.⁶³ Den öppna sorteringens transformation kan förstås som en förändring från yttre sortering till en inifrån kommande självsortering. Studie- och yrkesorientering tillskrevs i *Krut* en balanserande roll, skötte de sitt jobb bra kunde de medvetandegöra elever om deras potential och villkor, men om inte var risken stor att de i stället bidrog till en dold sortering.

Både SIA-utredningen och BU73 uttryckte ett förändrat sätt att se på skolans uppdrag. Åtminstone för grundskolan beskrevs den viktigaste uppgiften vara att förse eleverna med grundläggande kvalifikationer och en beredskap för att göra individuella val utifrån intresse och fallenhet. Ett skäl till att skolan skulle bli mindre yrkesförberedande var att arbetsmarknaden hade förändrats. Några artikelförfattare i *Krut* uttrycker det som att skolan gått från sortering till att också ha fått en *förvarande* uppgift (t.ex. *Krut* 1978 nr 5, s. 38–49, *Krut* 1981 nr 17, s. 47–59). Arbetslösheten ökade framför allt bland ungdomar. Det fanns inget arbetsliv för 13- och 14-åringar att gå ut till, utan de behövde hållas kvar inom utbildningssystemet.⁶⁴ En grundskola som inte behövde avge betyg inför kommande arbetsgivare behövde inte betyg. Dessutom var föreställningen om att gymnasiet skulle byggas ut etablerad. BU73 föreslog en form av omdömen

⁶³ Inte sällan har de artiklar som på ett eller annat sätt beskriver denna förändring ett historiskt perspektiv, t.ex. *Krut* 1978 nr 5, s. 4–7: ”Den öppna sorteringen – och den dolda”, *Krut* 1978 nr 5, s. 34–37: ”Från omdömen till relativa betyg till...”, *Krut* 1981 nr 17, s. 47–59: ”Spjutspets mot framtiden. En intervju med Ulf P. Lundgren”, *Krut* 1983 nr 27/28, s. 40–43: ”Den gamla betygsdebatten”. I dessa artiklar används, skulle man kunna säga, det historiska perspektivet för att göra det osynliggjorda synligt igen.

⁶⁴ *Krut* ägnar åtminstone två hela temanummer åt den förändrade arbetsmarknaden för unga. *Krut* 1978 nr 6: *Utbildning och arbete*, och *Krut* 1980 nr 14: *Exemplet Norrbotten*. Därtill finns ett flertal artiklar i övriga nummer.

baserade på en utvärdering av elevens framtida möjligheter. Denna utvärdering skulle göras i samverkan mellan läraren och studie- och yrkesvägledaren.⁶⁵

Såväl beredningsgruppen bakom BU73 som flera forskare som skrev i *Krut* var av uppfattningen att betygen inte behövdes. Även den före detta skolministern Lena Hjelm-Wallén (s) menade, att kunde man bara lösa sorteringsuppgiften vore det möjligt att ta bort betygen från grundskolan (Krut 1982 nr 22, s. 43). Den norska pedagogen Steinar Kvale, som kallade sig examensforskare, uttrycker i en artikel några av huvudargumenten för att betygen skulle ha tjänat ut sin roll; åtminstone som selektionsinstrument (Krut 1978 nr 5, s. 38–49).⁶⁶ Kvale menade att betygen gav ett väldigt osäkert prognosvärde, om något alls, vare sig det gällde att förutse studieframgång eller framgång i arbetslivet. Dessutom kunde han heller inte se att de användes i arbetslivet, vilket gör betyg som han uttryckte det ”dubbelt irrelevanta” (s. 40–41). Kvale hävdade att betygen, tydligheten till trots, döljer ett annat slags sortering bakom förespeglingen om allas lika chans. Han skrev att ett prognosinstrument som bättre skulle kunna förutsäga universitetsframgång vore om man använde föräldrarnas ekonomi som ett direkt urvalsinstrument. Ett så pass öppet urvalsinstrument skulle dock knappast vara möjligt, utan betygen har tillkommit, menade han, just för att de kan favorisera elever från högre sociala skikt samtidigt som de upprätthåller illusionen om allas lika chans (s. 42). Men betygen har också, hävdas det, en annan funktion. Istället för att vara ett mått på vad eleverna lärt sig blir det målet för deras lärande. Denna instrumentella hållning till lärande har, som Kvale såg det, två slags avnämare: byråkratin och de arbetsgivare som tjänar på att skolprestationer/arbete betraktas som en säljbar vara. Samtidigt var det inte längre den typen av inställning som 1970-talets arbetsgivare primärt förväntade sig, den moderna arbetsgivaren hade börjat ställa krav på självständighet och medansvar. Kvale säger sig därför inte riktigt kunna förklara varför betygen alltjämt används som instrument för fostran och undervisning, annat än med att skolan är en mycket trög byråkratisk apparat (s. 46–47).

Kvale tycks alltså ha menat att det inte ens på kapitalismens premisser fanns något bra skäl till att behålla betygen. Han vågade dock inte förutspå att de skulle försvinna. Det gjorde däremot Ulf P. Lundgren i en kommentar över 1976 års gymnasieutredning (Krut 1981 nr 17, s. 47–59). Lundgren menade att gymnasieutredningens förslag om modulsystem med valbara kurser och ökad möjlighet för

⁶⁵ BU73 utgick ifrån att nästan alla som ville skulle kunna komma in på gymnasiet (SOU 1977:9, s. 218). Vissa utbildningar antogs dock få fler sökande än platser. Av detta skäl myntade man termen urvalsgrund. I stället för betyg skulle eleven ges ett samlat omdöme som en del av urvalsgrunden. Till urvalsgrunden skulle också poäng sättas efter: intresse för sökt utbildning (utläst genom elevens rangordning av sina val eller genom upprepat sökande), arbetslivserfarenhet, förutbildning (t.ex. tidigare gymnasieutbildning) och köns-tillhörighet (s. 218–248).

⁶⁶ Kvale hade vid tiden precis skrivit böckerna: *En eksaminasjon av universitetsksamener* (1970) och *Eksamenskritikk som kapitalismekritikk* (1973).

gymnasieskolor att profilera sig, skulle leda till att betyg blev onödiga. Själva sorteringen skulle i stället ske genom den skola eleven gått på och genom de kurser eleven valt:

- Genom det här kan betygen slopas. Sorteringen ligger redan i själva kurs-systemet. Vad företagen bryr sig om är vilka kurser, eller i förlängningen, kurser på bestämda skolor, som eleven gått igenom. Likaså i statens rekrytering av tjänstemän (Krut 1981 nr 17, s. 58).

Detta blir, menade Lundgren, en tillräcklig differentiering som dessutom har den vinsten att den kan se ut som ett fritt val. Detta fria val är i själva verket strukturerat av elevens metainläring över sina egna förmågor (s. 59).

Den sammantagna bilden, som också träder fram i andra bakåtblickande eller framtidsblickande artiklar, är att det börjat ställas en ny typ av krav på utbildad arbetskraft.⁶⁷ Arbetskraften kan inte längre sorteras fram en gång för alla, utan den bör vara flexibel, villig att byta arbete, känna till arbetsmarknaden etc. Denna bild förstärks i de artiklar som behandlar studie- och yrkesvägledningen. Eleverna ska inte sorteras enbart, ja kanske inte ens alls, med hjälp av betygen utan de ska vägledas av någon som känner till både deras skolresultat och arbetslivets förväntningar och villkor. I första numret av *Krut* finns ett redaktionellt efterord där studie- och yrkesvägledningen förstås som ett statligt styrinstrument för att hantera skillnaden mellan de kvalifikationer skolan ombesörjer och ”arbetsköparnas” förväntningar (Krut 1977 nr 1, s. 32–40). Man skriver att:

Regeln i utvecklade kapitalistiska samhällen är /.../ att skolan är skild från arbetslivet och arbetsmarknaden är den förmedlande länken, ett förhållande som vållar statens utbildningsplanerare och skolreformatörer åtskilligt huvudbry. De står inför den omöjliga uppgiften att förutse arbetsköparnas ständigt skiftande behov. Ideligen visar sig utbildningssystemet ha producerat ”fel” slags kvalifikationer. För staten gäller det att finna styrinstrument som fungerar, vilket är den krassa förklaringen till att skolans syverksamhet /.../ vuxit lavinartat i omfång de sista åren (Krut 1977 nr 1, s. 37f).

I artikeln refereras till propositionen om studie- och yrkesorientering i grundskola och gymnasieskola (prop. 1971:34). Denna proposition kom att innebära att yrkesvägledningsfunktionen flyttades över från AMS till utbildningssektorn (Mattsson 1984:87). Enligt Kerstin Mattssons avhandling innebar den nya studie- och yrkesvägledningen, förutom att funktionen flyttades över till skolan, kontinuerlig information om möjligheter snarare än vid enstaka tillfällen, arbetsplatspraktiken (pryo/prao) motiverades som yrkesorientering i stället för som yrkesförberedande samt att man skulle ta större hänsyn till individens intressen och

⁶⁷ Se även t.ex. Krut 1978 nr 5: ”Samhällsklasserna och skolan under 100 år”, Krut 1981 nr 17: ”Auktoritet och pedagogik”.

krav (1984:88). Något som också har som konsekvens, skriver Mattsson, att yrkesvägledningen pedagogiserats; blivit ett inslag i undervisningen (1984:221f). Mattsson med många andra skrev också i *Krut* på detta tema under 1980-talet. Frågan var hur syon, som tagit över den öppna sorteringen och medverkade till att göra den mindre synlig, skulle förhålla sig.

I artikeln ”Är det Syon som sorterar?” frågar sig Sigbritt Franke-Wikberg, Christer Jonsson och Carl Åsemar, vilken roll den nya SYO-organisationen kan ha givet skolans funktioner (Krut 1978 nr 5, s. 67–75).⁶⁸ De tog som sin utgångspunkt att skolan har ett samhällsbevarande uppdrag i vilket den fyller en sorterande och förvarande funktion (s. 68). De varnar för att den nya syo-organisationen – så till vida den inte är medveten om och problematiserar begrepp som frihet, lika chanser, begåvning och fallenhet – kan bidra till att ”verkligheten idylliseras” (s. 72). Författarna menade att det fanns en risk att skolorna kommer att arbeta *som om* alla yrken värderas lika, som om flickor har samma möjligheter som pojkar, som om det finns arbete åt alla, som om det inte fanns farliga och otrygga arbeten (s. 73–74). Därför är svaret på frågan om syon sorterar beroende av vilka föreställningar syo-funktionärer, lärare och elever har kring relationen skola – arbetsliv (jfr s. 74).

Kerstin Mattsson och Staffan Selander delar i artikeln ”Det hägrande arbetslivet” (Krut 1981 nr 20, s. 42–47) uppfattningen med Franke-Wikberg, Jonsson och Åsemar, att syons betydelse för sorteringen i samhället hör ihop med hur syo-verksamheten integrerar arbetslivet i skolan. Den nya syon kan ses som en effekt av att relationen skola–arbetsliv blivit mer osynlig, men syon kan också medverka till att göra det nya arbetslivets sortering och villkor synligare, hoppades Mattsson och Selander. Dessa möjligheter, att få börja undervisa om klassamhället, arbetsdelning och sortering, betraktades i flera artiklar i *Krut* som ett viktigt mål för den progressiva rörelsen – att få göra det dolda synligt för eleverna och därigenom förbereda dem för de orättvisor som komma skall, men också informera dem om deras valalternativ.⁶⁹ Artiklarna om den nya syo-verksamheten kan ses som ett exempel på att man försöker göra det bästa av situationen. Skolan bidrar med sitt vetande om elevernas olikheter till en sortering i samhället. Detta går det inte att göra så mycket åt annat än att se till att det sker öppet, och att eleverna görs medvetna om sina valalternativ. För vissa elever tycktes det dock inte finnas några alternativ. Kring den nya skolan och det nya arbetslivet växte en oro fram om definitiv utsortering.

⁶⁸ Författarna arbetade på pedagogiska institutionen vid Umeå universitet, och hade ett uppdrag från Skolöverstyrelsen att utvärdera den försöksverksamhet med ny syo-organisation som föreslagits i prop. 1971:34.

⁶⁹ Se även t.ex. Krut 1978 nr 5, s. 76–87: ”Samhällsklasserna och skolan under 100 år” (särskilt s. 87), Krut 1978 nr 7, s. 62–76: ”Arbete som problemområde”, Krut 1985 nr 39, s. 65–69: ”Att förstå och analysera samhället – eller orientera sig om arbetslivet”.

Insertering som utsortering – anpassad studiegång och specialundervisning

Det har redan nämnts att det fanns en diskussion i ett antal artiklar om hur anpassad studiegång kunde betraktas som en form av utsortering. Därmed kan man också säga att de elever som bedömts kunna ingå i gruppen som fick anpassad undervisning, av flera författare i själva verket uppfattades dömas till att bli utsorterade. Måttet på hur stor denna utsortering var fick man genom att studera hur många som slutade skolan utan fullständiga betyg. Det s.k. § 48-betyget som figurerade i texterna från 1940-talet fanns inte längre, utan konceptet en skola för alla implicerade också att skolan kunde vara till för alla och därmed se till att alla fullföljde den. De som ändå inte gjorde det riskerade att bli en del av vad Donald Broady i en artikel kallade ”det andra samhället”, de aldrig insläppta.⁷⁰ De som genomgick grundskolan utan fullständiga betyg var som nämnts ovan runt åtta procent av eleverna. Pojkar och barn från lägre socialgrupper var överrepresenterade (Krut 1982 nr 23/24, s. 27). *Kruts* påvisande av detta förhållande ledde till att regeringen tillsatte en särskild utredning.⁷¹ När utredningen sedan kommenteras 1983 finner man den ”långt ifrån övertygande” (Krut 1983 nr 32, s. 54–56). Utredarna hade enligt redaktionsgruppens artikel hävdatt att den stora andelen ”utslagna” lika gärna kunde bero på att elever medvetet ”nedkvalificerar” sig för att få anpassad studiegång. *Krut* pekar på att utredarna helt försummat att sätta den anpassade studiegången i samband med att motsvarande 2 700 tjänster försvunnit från specialundervisningen. *Krut* menade att den anpassade studiegången bara var ett nytt sätt att legitimera för eleven att den är utslagen (s. 55). Det vill säga en strategi för att göra själva utslagningen mindre synlig och mindre kännbar.

Diskussionen om anpassad studiegång hänger också ihop med en ökad ungdomsarbetslöshet. Arbetslivet var inget alternativ för dem som av olika anledningar inte fullföljde grundskolan.⁷² I propositionen till SIA-utredningen beskrevs den anpassade studiegången som ”förlängd pryö” (en möjlighet som funnits sedan Lgr 69), för att komma tillrätta med ”skolvägrarna”, de ”svagmotiverade” eller de ”utåtriktat aggressiva” eleverna. Den anpassade studiegången skulle dock ge möjlighet till intyg på grundskolekompetens (prop. 1975/76:39, s. 64–66). SIA-utredningen hade varit kritisk till att specialundervisning kommit att bli en administrativ och organisatorisk fråga. Den hade föreslagit med propositionens bifall att specialundervisning skulle integreras så mycket som möjligt i ordinarie undervisning, och att man i stället borde verka för

⁷⁰ Begreppet ”det andra samhället” lånade Broady från Alberto Asor-Rosa (Krut 1982 nr 23/24, s. 7).

⁷¹ SOU 1983:63 ”Utslagning” i grundskolan – en analys av hur reglerna om anpassad studiegång, skolgångsbefrielse och särskild undervisning tillämpats i praktiken.

⁷² *Krut* redovisar t.ex. i en artikel resultaten från en rapport från 1982 som visade att runt 40 procent (60 procent bland flickorna) av elever som inte fullgjort grundskolan råkar ut för arbetslöshet (Krut 1982 nr 23/24, s. 28).

att bygga upp en kompetens i specialpedagogisk metodik inom skolans arbetsenheter.⁷³ För varje elev skulle upprättas åtgärdsprogram. Anpassad studiegång var en form av åtgärd, som då enligt artiklarna i *Krut* inte löste problemet med den utsortering som tidigare skett via specialklasserna utan snarare gjorde den ännu mer dold.

Specialundervisningen hade redan tidigt kritiserats i *Krut* för att fungera som en dold utsortering, fast inom skolans ramar. Både lärare i specialklass och syöföreträdare skriver att de inte vill vara delar av denna utsortering.⁷⁴ Jämfört med diskussionerna i folkskolans lärartidningar som jag redovisade i del 3, där betyg och bedömning för klassplacering diskuterats som redskap för insortering, blir frånvaron av ett betyg eller placering i specialundervisning för författarna i *Krut* en fråga om utsortering. Så som arbetslivet beskrevs i *Krut* skulle man kunna säga att rätten att kvalificera sig genom grundskolan har blivit närmast en skyldighet att kvalificera sig. De elever som inte lyckats skaffa sig dessa kvalifikationer gick ut i arbetslöshet. Att inte få ett betyg, när samhället förväntar sig att alla ska ha ett betyg, gör betygen livsavgörande på ett annat sätt än tidigare. Det blir skillnad på att representera en kår som ger individer möjligheter de annars inte skulle ha fått, och att utöver den funktionen, orsaka att vissa andra individer inte får några möjligheter alls. Då blir det lätt att förstå varför det finns röster från skolans personal som säger sig inte vilja vara en del av utsorteringen.

Förutom vissa reaktioner på skolans utsorterande funktion vittnar *Krut* om en förändring som kan beskrivas utifrån ordet stigma. Stigma i ursprunglig biblisk mening var en gåva från Gud. Ett tecken på att man var särskilt utvald. Stigmatisering har nu börjat uppfattas också som en plåga, särskilt i förhållande till specialundervisning. Denna hållning genomsyrar inte bara diverse artiklar i *Krut* utan är också den officiella ståndpunkten mot klassificeringar av barn, i synnerhet dem med skolsvårigheter.⁷⁵ Det finns egentligen bara tre artiklar i de studerade numren av *Krut* där författaren går till angrepp mot olika problemetiketter, vilket skulle kunna ses som ett tecken på att det under den aktuella tidsperioden fanns en försiktighet i bruket av medicinska och psykologiska om-

⁷³ Se t.ex. prop. 1975/76:39, s. 232–241. Här föreslås för övrigt också att skolmognadsundersökningarna och skolmognadsklassen, vilka ivrigt diskuterades under 1940-talet, läggs ned – vilket också kom att bli fallet.

⁷⁴ *Krut* 1978 nr 5: ”Vi vill inte vara redskap för skolans utsortering”, *Krut* 1981 nr 20: ”Det hägrande arbetslivet. En diskussion om utbildning, arbete och syö”.

⁷⁵ Utgångspunkten i Lgr 80 var till exempel att inte överbetona dessa barns ”problem” utan snarare försöka se vilka möjligheter skolan hade att förse dem med de redskap de kunde behöva ute i livet, eller i vidare studier – att förebygga problem (s. 52–57). Vad gäller oviljan att stigmatisera barn mer generellt sett, är BU73 ett tydligt uttryck. En av BU73-utredningens poänger var att då grundskolan inte längre hade så stor del i att ge differentierande omdömen inför arbetslivet, kunde man mer bejaka omdömenas pedagogiska aspekter. Med ett sådant perspektiv kunde t.ex. låga betyg anses etablera eller förstärka en negativ självbild (se vidare SOU 1977:9, s. 208–218).

dömen i skolans värld.⁷⁶ Annars hade det sannolikt funnits fler kritiska artiklar i *Krut*. Bland de etiketter som ändå användes torde MBD ha varit den vanligaste (jfr Hellblom-Thibblin 2004:100ff), och föranleder också en artikel som relativiserar dess ontologiska status: ”Sagan om MBD” (Krut 1978 nr 5, s. 55–57). Att inte stigmatisera utifrån föreställningen att utsorteringen blir mer definitiv, bidrar med samma logik som genomsyrar flera av artiklarna i *Krut* till att utsorteringen blir dold för språket. Rent rumsligt kunde den däremot ske öppet. Om man följde de tillvägagångssätt som beskrevs i SIA-propositionen skulle vissa elever vid vissa tillfällen under dagen lämna de övriga för att få en annan typ av undervisning, även om ambitionen ute på skolorna skulle vara att så långt som möjligt integrera (prop. 1975/76:39, s. 232–235).

Krut-skribenternas beskrivningar av kunskapsbedömning och dess konsekvenser i termer av dold och öppen sortering skulle kunna sammanfattas som en kritisk strategi vilken å ena sidan gjorde tidigare dolda praktiker synliga genom språket, och å andra sidan påvisade hur tidigare öppna praktiker gjorts dolda genom språket. Språket blir en resurs både för att avtäckas en verklighet och för att täcka, skymma, en annan verklighet. Detta förhållande artikuleras emellertid inte av någon av författarna. Artiklarna hanterar en för dem fundamental orättvisa betingad av klassamhällets dispositioner. De rör något reellt i sin samtid och kan först med en historisk blick förstås som berättelser också om diskursiv praktik – särskilt kritisk sådan. Det ena ledet i denna praktik bestod i att man med stöd i vad som uppfattades som empiriska fakta om klassrumsprocesser konstruerade texter om en tidigare ej artikulerad verklighet. Därmed kunde det dolda göras till något offentlig. Det andra ledet bestod i att man med stöd i en empirisk verklighet, t.ex. beskriven i statistik, lärarerefarenheter eller historia, ifrågasatte det språk som användes för att beteckna denna verklighet; eller kanske snarare att förändringar i den empiriska verkligheten inte motsvarades av förändringar i den språkliga verkligheten.

Beskrivningarna om dolt och öppet utgår nästan undantagslöst från föreställningar om klassamhällets reproduktion. Betyg och test möjliggör en sortering inom skolan och i samhället. Bedömningarnas validitet och bedömnarna, konstruktörerna av standardprov och tester, eller lärarna som betygssättare, diskuteras inte i denna sorteringstematik. Över huvud taget är kunskapsbedömning som vetenskaplig och pedagogisk praktik relativt osynlig i *Krut*. Detta är temat för nästa kapitel.

⁷⁶ Krut 1978 nr 5: ”Sagan om MBD”, Krut 1982 nr 21: ”Att definiera människan. På väg mot ett sociobiologiskt paradisk?”, Krut 1983 nr 27/28: ”Om introduktionen av intelligenstest i USA och i Sverige”.

Kapitel 17. Relationen externa och interna bedömningar

Föregående kapitel handlade framför allt om hur bedömningens samhälleliga konsekvenser beskrevs i *Krut*. Fokus riktas nu mot hur olika författare skrev om själva bedömningsinstrumenten, främst betyg och standardprov, om externa provkonstruktörer och om lärarnas kunskapsbedömningar. De artiklar som huvudsakligen hade ett sådant innehåll är centrerade till två nummer: *Den öppna sorteringen – och den dolda* (nr 5 1978) respektive *Provnummer* (nr 27/28 1983). Det finns dock också artiklar i andra nummer som berör dessa teman och framför allt lärares bedömningspraktik behandlas i *Krut* ofta som ett mindre tema i en artikel med annat huvudinnehåll.

Syftet med detta kapitel är även att beskriva hur olika författare i *Krut* såg på kunskapsbedömningars konsekvenser när de hade ett mer pedagogiskt praktiskt perspektiv än när de skrev om sorteringsproblematiken. Först redovisas hur externa och interna bedömningsinstrument diskuterades i *Krut*. Därefter kommer analysen att närma sig de spänningar som artiklarna ger uttryck för mellan externa och interna bedömare, samt hur externa bedömningar uppfattades påverka skolans undervisning.

Bedömningsinstrumenten

De bedömningsinstrument som diskuteras i *Krut* är de centrala proven, högskoleprovet, folkhögskoleprov, intelligenstest, betyg och BU73:s förslag om omdöme. I princip alla artiklar som har instrumenten som huvudfokus anlägger ett historiskt deskriptivt eller samtida deskriptivt perspektiv, och beskriver instrumentens framväxt inom skolan, ofta med en koppling till samhällsförändringar. Om betygets och bedömandets effekter förstods som sortering, kan man vänta sig att bedömningsinstrumenten beskrivs som sorterings- och urvalsinstrument. Detta är också fallet. I de nio artiklar som mer tar sin utgångspunkt i instrumenten än i dess effekter ligger tonvikten på att betyg och bedömningar syftar till urval, och alltid gjort det, sett till de historiskt orienterade artiklarna (t.ex. *Krut* 1978 nr 5, s. 34–37, *Krut* 1983 nr 27/28, s. 28–29). Det finns emellertid ytterligare ett par teman.

I den tidigare nämnda artikeln av Steinar Kvale betonades till exempel också betygets betydelse för den byråkratiska administrationen (*Krut* 1978 nr 5, s. 38–49). Provkonstruktören Torsten Lindblad lyfte fram de centrala provens förmåga att göra skolans bedömningar mer rättvisa (*Krut* 1983 nr 27/28, s. 48–50). I ett par artiklar betonades hur skolans bedömningar skapar ordning och disciplin i skolan (*Krut* 1978 nr 5, s. 88–91, *Krut* 1983 nr 27/28, s. 40–43). Tre artiklar i *Kruts Provnummer* behandlade hur och om prov och betyg får negativa effekter på undervisningens innehåll (*Krut* 1983 nr 27/28, s. 46–47, s. 48–50, s. 94–95).

Några tydliga alternativ till de bedömningsinstrument som dominerade presenteras emellertid inte i dessa artiklar.⁷⁷

Sammantaget kan man säga att de artiklar som fokuserade på bedömningsinstrumenten berörde klassiska teman i de diskussioner som fanns framför allt runt de relativa betygen. Möjligen saknas, jämfört med hur Andersson (1991, 1999) beskrivit de relativa betygens kärnfrågor, diskussioner om huruvida betyg och bedömningar motiverar eller inte motiverar eleverna att arbeta hårdare, samt om betyg ger en tillräcklig information till elever och föräldrar om hur det går i skolan. I ljuset av frågor som skulle kunna ha diskuterats saknas: hur kunskapsbedömningar legitimerar skolinstitutionen som kunskapsförmedlare (jfr Bourdieu & Passeron 1970/1990, se vidare kapitel 19 nedan), bedömningarnas koppling till olika kunskapstraditioner och studiemetoder (jfr del 2 ovan) samt bedömningarnas effekter för lärarnas professionsutveckling (jfr del 3 ovan).

Bilden av själva bedömningsinstrumenten i *Krut* blir därför inte vidare intressant att analysera, utöver vad som redan konstaterats: att när fokus låg på instrumenten blev texterna ofta deskriptiva, och deskriptiva på ett sätt som låg i linje med de sorterande effekter flera författare ansåg att kunskapsbedömningar hade. Kunskapsbedömningar betraktades framför allt som urvalsinstrument, i någon artikel också som kontrollinstrument. Med andra ord beskrevs de utifrån den funktion de officiellt ofta gavs i SOU-utredningar och propositioner. Därmed blev det sannolikt också svårt att teoretisera runt bedömningsinstrumenten utanför själva ”sorteringslogiken”.

Mellan externa och interna bedömare

Något år in på 1980-talet ändrar *Krut* karaktär. Det finns faktarutor till flera av artiklarna, och tidskriften blir mer dialogisk på så sätt att representanter för positioner man tidigare varit kritisk mot både intervjuas och får skriva egna artiklar – även om det inte är vanligt. I *Provnummer* (1983) har t.ex. Torsten Lindblad vid Göteborgs universitet, ansvarig för att ta fram centrala prov i svenska och engelska, själv skrivit en artikel om betygsnormerande prov, medan två andra provkonstruktörer, Sten Henrysson och Ingemar Wedman, verksamma vid Umeå universitet, blivit intervjuade.⁷⁸ De senare intervjuas framför allt för

⁷⁷ Det finns några undantag, t.ex. Donald Broadys artikel ”Bildning”, i vilken han beskriver att de nationalsocialistiska skolorna, *Adolf Hitler Schulen*, anammat en del reformpedagogiska ideal, bland annat att inte ge betyg, utan de försökte i stället att med andra metoder ta reda på hur den enskilde individen utvecklades, förkovrade sig och uppfattade sin situation (*Krut* 1984 nr 35/36, s. 12).

⁷⁸ Sten Henrysson, tidigare doktorand till Torsten Husén, var chef för den avdelning som tog fram standardprov vid Lärarhögskolan i Stockholm fram till 1965, då provkonstruktionen flyttades över till SÖ. Ingemar Wedman hade varit en av Sten Henryssons doktorander. Båda kom att verka i den miljö som efter att konstruktionen av centrala prov flyttats ut från SÖ till universitetsinstitutioner läsåret 1984/85 tog fram prov i fysik och kemi (Lindblad m.fl. 1991). Riktlinjerna för en mer fristående provkonstruktion hade dragits upp genom

sitt arbete med högskoleprovet. I tidskriftens innehållsförteckning lanserades de båda artiklarna under texten ”Skolans dolda makthavare”, där provkonstruktörerna beskrevs som personer vilka ofta glömts bort i diskussionerna om vem som har den egentliga makten i skolan. *Krut* vill alltså återigen synliggöra, och i detta fall gäller det vilka provkonstruktörerna är.

Torsten Lindblad avslöjade inte särskilt mycket om sig själv i sin artikel, men det räcker med att se till artikelns rubriker för att bilda sig en uppfattning om hur han då såg på sitt uppdrag: ”Centrala prov – bättre än lokala”, ”Hemmablinda lärare”, ”Proven missgynnar ingen elevkategori”, ”En hjälp och en trygghetsfaktor” (*Krut* 1983 nr 27/28, s. 48–50). Även om Lindblad skrivit artikeln själv är det förstas inte säkert att han satt rubrikerna själv. De speglar hursomhelst innehållet i artikeln. Centrala prov är bättre än lokala när det kommer till de delar som består av flervalsfrågor, eftersom det är tids- och resurskrävande att få fram de frågor som mäter rätt färdigheter (s. 49). Rubriken ”Hemmablinda lärare” anspelar på att lärare har för begränsade referensramar för att våga sätta de extrembetyg som krävs. I de centrala proven jämförs inte eleverna med varandra i klassen utan med 20 000 till 30 000 andra elever i landet (s. 49). Proven missgynnar ingen elevkategori – jämfört med betyg. Lindblad framför här det under 1940-talet återkommande argumentet, att lärare tenderar att låta icke-relevanta faktorer som föräldrarnas utbildning, elevens kön etc. inverka på betygen. Några undersökningar som visat att så skulle vara fallet för centrala prov säger han sig inte känna till (s. 50). Eftersom proven är omsorgsfullt utarbetade för att hjälpa lärare och elever att se om de uppnått målen eller inte, bör de väl, menade Lindblad, snarare ses som ”en värdefull hjälp för lärarna och mer en trygghetsfaktor än en stressfaktor för eleverna” (s. 50).

Uppfattningen att centrala prov handlar om rättssäkerhet och rättvisa tycks vara ganska stark. Provkonstruktörerna kunde åtminstone, som Lindblad beskrev det i artikeln, skilja bra frågor från dåliga, det ej mätbara från det mätbara. De var experter på detta och arbetade på uppdrag från staten. Experten utför arbete på beställning så gott det går. Detta är också andemeningen i den andra artikeln som beskrev provkonstruktörernas perspektiv. Där får man också en personligare bild av konstruktörerna. Henrysson berättar om hur han blev expert på pedagogiska mätningar:

Uppriktigt sagt tyckte jag de där ämnena jag började läsa – psykologi och pedagogik – var rena smörjan. Så kom jag in på detta med mätmetoder – det passade mig – för det var mer att ta på (*Krut* 1983 nr 27/28, s. 51).

Artikeln ger en nyanserad bild. Provkonstruktörerna berättar att de under lång tid arbetat i motvind. Opinionen har ju länge varit emot prov och betyg, men nu

Skolforskningskommitténs betänkande SOU 1980:2. Den provverksamhet som funnits inom SÖ reorganiserades och blev en del av funktionen för nationell utvärdering (Henricson 1987:23). Se vidare kapitel 20 nedan.

blåser en medvind, säger de. ”Vår uppgift blir den motsatta”, berättar Henrysson: ”att påpeka för de provfrälsta som exempelvis finns inom det militära, LO och TCO, alla de svårigheter och brister som finns med proven” (s. 52). Wedman fyllde i: ”Vi har en försiktig hållning till prov. Om de används förnuftigt är de till nytta” (s. 53). Huvudsyftet med proven är att få rättvisa i urvalet, vilket också är titeln för artikeln. Henrysson och Wedman betonade att det inte handlar om att mäta intelligens, vilket har en helt annan emotionell laddning, utan precis som det gjorde för Fritz Wigforss handlar det fortfarande om att ökad jämförbarhet mellan skolor leder till ökad rättvisa (s. 53).

Kruts Lena Hellblom och Benny Hellis, som i samma nummer också skriver ett par kritiska artiklar på temat, ställer den nästan förväntade frågan om högskoleprovet inte är klassbundet. Henrysson svarar att förmågan att studera vid universitet *är* klassbunden, och då högskoleprovet ska kunna predicera denna förmåga kan inte resultaten bli andra – även om de förstås arbetat för att undvika onödigtvis diskriminerande frågor.⁷⁹ Provets uppgift är inte att utjämna skillnader (s. 53f).

Som konstruktörerna framställdes i artikeln går tankarna närmast till begreppet vetenskaplig autonomi. Denna bild förstärks när *Kruts* reportrar frågar Henrysson om det är ett rättvisepatos som driver dem:

Nej, det är inte fråga om någon ideell verksamhet. Det är vårt jobb. Om vi skulle låta bli att göra det här skulle det ändå bli gjort, fast sämre – åtminstone i början – för vi har kompetens och ansvarskänsla. Tänk tanken att man skulle avstå därför att klassificering är fult – men klassificering görs ju i alla fall – eller hur /.../ Hur man än vänder sig blir det problem. Grundproblemen ligger i samhällssystemet, där ett urval måste göras, och utformningen av detta urvalssystem kommer alltid att kritiseras (Krut 1983 nr 27/28, s. 55).

Man kan säga att Henrysson gav uttryck för att provkonstruktörerna har en autonom position i det att de sakligt behärskar ett fält som ingen annan.⁸⁰ Detta var i så fall en villkorad autonomi, även om konstruktörernas autonomi ökat relativt sett efter Skolforskningskommitténs betänkande SOU 1980:2. Deras autonomi gällde under förutsättningen att SÖ utövade den yttersta kontrollen över åtminstone de centrala proven. Dessutom bekostades sannolikt inte provkonstruktörernas arbete främst utifrån dess kvalitet utan utifrån ett politiskt beslut om att proven var nödvändiga för att skapa rättvisa. Därigenom blir det också

⁷⁹ I förarbetena till det första högskoleprovet 1977 kallades provet för ”studielämplighetsprovet” (se vidare Henricson 1987: 20–21), en benämning med vilken det preciserande syftet tydligt framträder.

⁸⁰ Eller åtminstone hävdar de att deras kunskapsproduktion är överlägsen lärarnas vad gäller att bidra till den samhällspolitiska reformens realiserande (jfr resonemanget om autonomi i kapitel 2 ovan).

nödvändigt att argumentera för att proven hade just det som huvudsyfte – och för dess motståndare att försöka skjuta sådana argument i sank. Det är också precis vad Benny Hellis intervjuperson i temanumrets följande artikel försökte göra.

I artikeln ”Myter om mätbarhet” intervjuas Jan-Inge Bengtsson, en lärare vid en folkhögskola som med anledning av den 1977 år införda 25:4-kvoten och det s.k. folkhögskoleprovet⁸¹ försökt förstå varför dessa initiativ inte lett till att fler arbetare ”trängts in” vid universiteten (Krut 1983 nr 27/28, s. 56–59). Något riktigt svar på den frågan levereras inte, men väl en hel del kritiska argument mot högskoleprovets och folkhögskoleprovets prognostiska giltighet. De två argument som är tydligast i Bengtssons resonemang är för det första att de prognoser om studieframgång som kunnat ställas utifrån jämförelser mellan betyg, intelligenstag eller andra test och framgång vid högre studier historiskt sett alltid uppvisat, om än säkra, så *svaga* samband. För det andra menar Bengtson har det alltid handlat om samband mellan t.ex. betyg och studieframgång *enbart* hos dem som fått chansen att studera vidare på högskola och universitet.

Logiken i denna kritik kan beskrivas på följande sätt: är det inte möjligt att ifrågasätta de uppmätta provresultaten kan värdet av dem ifrågasättas. Om det var så, vilket också Henrysson ovan hävdade, att proven skulle differentiera, återstod bara att kritisera vilket prognosvärde mätningarna hade. Arbetare skulle teoretiskt sett, i alla fall utifrån den forskning Bengtson hade tillgång till, mycket väl kunna klara av universitetsstudier om de bara fick chansen. Detta är ett fullt hållbart argument till dess det undersökts empiriskt. Det är dock svårt att undersöka eftersom det skulle kräva någon form av kontrollgrupp som följde undervisningen utan att ha den formella behörigheten. Följdriktigt säger också Bengtson att folkhögskoleeleverna insett att det inte låg i deras intresse att göra folkhögskoleprovet. De skulle bara ha fått bekräftat att de inte var tillräckligt duktiga för att komma in vid universiteten.⁸² Vilket inte, hävdade Bengtsson, skulle säga något om deras reella möjligheter att klara av studierna. Argumentet känns igen från kapitel 6 ovan och handlar om rädslan för att prognosen *i sig* ska stå i vägen för det naturliga växandet.

Den vanligaste kritiken i *Krut* mot externa tester handlade annars inte om testernas prognostiska validitet utan om hur externt utformade prov påverkade undervisningen. Förhållandet mellan externa bedömningar och skolans inre arbete kan utifrån artiklarna i *Krut* diskuteras på två sätt. För det första hur undervisningen anpassas till de centrala proven. För det andra hur förekomsten

⁸¹ Folkhögskoleprovet introducerades läsåret 1978/79 i syfte att ekvivalera folkhögskolans omdömen, och tänktes kunna ersätta den fria sökkvoten för folkhögskolestudenter som sökte till högskolan. Folkhögskoleprovet bestod till 4/6 av det ordinarie högskoleprovet. Därmed kom folkhögskolans omdömen att, åtminstone i teorin, knytas till antagningen till högre utbildning. I SÖ:s anslagsframställan 1985/86 föreslogs att provet skulle avvecklas, vilket också blev fallet (se vidare Henricson 1987:22–23).

⁸² Enligt artikeln skulle 90 procent av folkhögskoleeleverna bojkottat provet.

av externa prov påverkar lärarnas professionsbildning kring kunskapsbedömningar och ämneskunnande. Provkonstruktörernas autonomi som bedömare kan förstås inte bara ses som villkorad, utan kan också betraktas som villkorande för i vilken utsträckning lärarna kunde anses autonoma i sina bedömningar – eller med den terminologi Broady använde i ”Den smygande skolreformen”: det har skett en arbetsdelning i bedömningen av eleverna. Denna ”arbetsdelning” institutionaliserades redan under 1940-talet som jag visade i del 3, men det artiklarna i *Krut* ger uttryck för är en medvetenhet om dess konsekvenser för undervisningen. Det fanns en medvetenhet om externa provs olika konsekvenser för undervisningen även under 1940-talet eftersom läroverkens inträdesprövningar upplevdes påverka arbetet i folkskolan. I de texter som studerades i del 3 uttrycks framför allt en rädsla för att externa bedömningar påverkade lärares autonomi som bedömare. Samma farhågor fanns också i diskussionen mellan Ruder och läroverken. I samtida bedömningsforskning är ett vanligt tema att externa bedömningar också påverkar undervisningen i negativ riktning (jfr kapitel 1 ovan). Det var också så problemet diskuterades i *Krut*. Med två exempel ska jag illustrera hur detta problem kan sägas vara kopplat till skolans och lärarnas autonomi över undervisningen.

Externa bedömningar och skolans undervisning: exemplet folkhögskolan

Ett tydligt exempel på hur centrala prov ansågs påverka undervisningen är debatten kring folkhögskoleprovet, som omfattar fem–sex artiklar i *Krut*. Folkhögskolan är i grunden en genuint alternativ skolform som växte fram ur böndernas behov av bättre brukningsmetoder, kommunal självförvaltning och ökat inflytande. Folkhögskolan har varit betygsfri mer eller mindre från starten 1868. Under 1940- och 50-talen förekom förvisso betyg, men 1958 infördes det s.k. folkhögskoleomdömet. I flera utredningar har staten därefter försökt kontrollera detta omdöme med externa prov, så att det skulle kunna fungera på samma sätt som gymnasiebetygen för urval till högre studier. Alternativt har staten försökt ersätta omdömet som urvalsgrund med arbetslivserfarenhet och högskoleprov.⁸³ På folkhögskolorna ansåg både lärare och elever att denna utveckling riskerade att hota det unika med folkhögskolan. Bengtsson menade i artikeln ”Myter om mätbarhet” att det fanns en stor risk att folkhögskolan utvecklades till en preparandutbildning för högskolan, med risk för att de elever missgynnades som ”har en mer praktisk logik inriktad på att hantera och förändra den verklighet som de direkt står i” (*Krut* 1983 nr 27/28, s. 59). Doktoranden och folkhögskoleläraren Gunnar Sundgren var av samma uppfattning, men menade även att de känslomässiga och mänskliga värden folkhögskolan höll högt och som man främjade genom att betona samarbete och känsla för kollektivet,

⁸³ Se vidare Sundgren om folkhögskolans framväxt och dess relation till kunskapskontroll (1986, särskilt kap. 2 och 8).

riskerade att urholkas (Krut 1983 nr 27/28, s. 64–69). Folkhögskolan låg i farozonen att bli som vilken utbildning som helst.

I två artiklar i *Krut* meddelades att Sveriges Folkhögskoleelevers Förbund anmält 13 folkhögskolor för att vara för lika komvux.⁸⁴ För att en folkhögskola skulle få statsbidrag var den tvungen att utgöra ett alternativ till komvux. Orsaken var, menade SFEF, att just de centrala proven hade likriktat folkhögskolornas kursplaner, studieinnehåll och metodik så att de inte längre kom att skilja sig från komvux. I ett par artiklar där *Krut* intervjuat elever beskrivs hur provtätheten hade ökat på folkhögskolan och hur deras lärare uttryckt att de måste ”hänga med i konkurrensen”.⁸⁵ I en av intervjuerna fick tre folkhögskoleelever frågan om de trodde att de kunde lika mycket som en gymnasist. Svaren ger en ganska god bild av vad folkhögskoleanhängarna misstänkte kunde gå förlorat med de centrala provens inträde:

Bert: Inte kvantitativt men kvalitativt.

Calle: Jag tycker att man lär sig ett sätt att leva. Att man lägger grunden till ett rikare liv. I gymnasiet är det bara att plocka in så mycket kunskap som möjligt. På folkhögskolan lär man sig plocka kunskaper för resten av livet. I gymnasiet får man kunskapen. På folkhögskolan erövrar man den.

Giggi: Jag tror nästan att jag lärde mig mer än många gymnasister kvantitativt också.

Bert: Men jag menar att gymnasisten skulle lyckas bättre än jag, om vi skulle mäta oss i ett sådant här prov. Därför att mycket av den kunskapen skulle jag rensa bort som oväsentlig (Krut 1983 nr 27/28, s. 62).

Ett sätt att summera folkhögskolans kritik mot externa kunskapsbedömningar är att den sköt in sig på att kunskapsbedömningarna utgick från en viss typ av teoretiska kunskaper. Att anpassa sig efter dessa skulle få både innehållsliga och metodologiska konsekvenser. Folkhögskolan riktade in sig på kunskaper individen behövde för att klara sig i samhället och själv kunna försvara eller förbättra sina livsvillkor (Krut 1983 nr 27/28, s. 74). För det stora flertalet av eleverna som gick där och som inte skulle komma att söka vidare fanns det ett egenvärde i att folkhögskolan fick fortsätta prioritera denna inriktning. De kunskaper folkhögskolan främjade ansågs också väsentliga inom de utbildningar folkhögskolestudenten normalt sett sökte sig till vid universiteten (jfr Krut 1983 nr 27/28, s. 56–59). Kritiken har två led. För det första ifrågasätter den att det bara är vissa teoretiska kunskaper som ska vara i den privilegierade positionen att definiera tillträdesnivåer. För det andra, att folkhögskolans primära uppdrag inte tillåter en

⁸⁴ Krut 1983 nr 27/28, s. 72: ”Frågande minister”, samt s. 73–74: ”Folkhögskolor i återvändsgränd”.

⁸⁵ Krut 1983 nr 27/28, s. 70–71: ”Varierande villkor”.

anpassning till dessa kunskapsideal. Det andra ledet skulle också kunna uttryckas som att två relativt autonoma, självdefinierande, institutioner ställts mot varandra. Folkhögskolan mot högskolan.

Artiklarna om folkhögskolans kamp mot de externa bedömningarna utgör merparten av de skildringar som finns kring externa bedömningars effekter på undervisningen, eller i det här fallet en hel skolform. Det finns emellertid också några exempel där enskilda lärare demonstrerar hur de upplever att externa prov påverkar deras autonomi i undervisningen. Till frågan om hur de externa bedömningarna påverkar enskilda lärares ämneskunnande eller lärares egna bedömningar har annars *Krut* inte särskilt mycket att bidra med. Det är inte ett uttalat dilemma i någon av artiklarna om kunskapsbedömningar, vilket är ett intressant resultat i sig.

Exemplet den starke läraren

Provkonstruktören Torsten Lindblad menade att lärare borde se de centrala proven som en hjälp för att göra rättvisa bedömningar (*Krut* 1983 nr 27/28, s. 48–50). Ett sådant argument för de centrala proven tar fasta på den kvantitativa jämförande aspekten av kunskapsbedömningar. De centrala proven hjälper läraren att hitta rätt på skalan – precis så som Wigforss med flera argumenterade för dem under 1940-talet. Men hjälper de lärare och elever att utveckla kunskaper i skolämnet? En gymnasielärare, Elna Tedro, tycker inte det. Hon menar i en insänd artikel att de centrala proven (i svenska för tvååriga gymnasielinjer) snarare visar *förakt* för både elevernas och lärarnas arbete (*Krut* 1986 nr 42, s. 12–16). Provet Tedro kritiserar bestod av korta tidningstexter, ett kort romanutdrag samt frågor och uppsatsämnen i anslutning till texterna, vilka handlade om pengar och ekonomi (s. 12). Hon betraktar urvalet av texter som torftigt, ensidigt och tendentiöst – ”det talas om hur det är, men frågas inte efter varför /.../ Läsningen reduceras till att kunna ge ’rätt’ svar” (s. 12). Hon menar att provförfattarna skalat bort det abstrakta och därmed möjligheter till olika tolkningar – ”[d]e har entydiggjort det mångtydiga” (s. 13). Därmed styrs eleverna, skriver Tedro, mot ytinriktning. Frågorna i provet hjälper inte eleverna att reflektera. ”Eleverna läser som det förväntas av dem” (s. 14). I det sammanhang provet används, på tvååriga linjer där ämnet svenska ensamt tar hand om humanistiska och kulturella områden, är detta särskilt olyckligt och vittnar om en föreställning där förväntningarna på eleverna inte är högre ställda än att de ska kunna redogöra för en konkret vardagsverklighet på händelsenivå (s. 15). Enligt henne var detta förakt, och då proven också styrde arbetet ansåg hon att skolans demokratiserande uppdrag hotades.

Elna Tedro trodde inte att hon var helt representativ. Egentligen var hon SO-lärare och inte svensklärare, och skriver att hon inte hade kunnat kritisera provet om det inte handlat om ett ämnesområde hon i högsta grad hade kunskaper i (s.

15). För en SO-lärare, som verkade utifrån Lgr 80:s intentioner, kunde pengar och ekonomi inte reduceras till beskrivningar av verkligheten. Frågor om varför var viktigare än frågor om hur. Oavsett om Tedro var representativ för lärarkåren eller ej, illustrerar artikeln några aspekter av vad som kan rymmas i en lärares autonomi i undervisningen och kring bedömningar. En ideal kunskapsbedömning utläst utifrån Tedros kritik av det centrala provet skulle inte vara orienterad mot ”rätt eller fel” utan mot tolkning och reflektion. Provets frågor måste då sättas i relation till ämnesområdets komplexitet. Ämnesområdet bör relateras till läroplanens vidare uppdrag, vilket i sin tur bör kopplas till den specifika elevgruppen i fråga och dess möjligheter att i övrigt omfattas av läroplanens ambitioner. Elna Tedros artikel är den artikel i *Krut* som närmast illustrerar hur lärare kan reflektera över kunskapsbedömningar i relation till sin yrkesroll, sina ämneskunskaper och elevernas lärande.⁸⁶ I senare forskning har denna förmåga att ställa frågor till kunskapsbedömningens syfte och instrumentering i relation till kunskapssyn, syn på lärande och bedömningens didaktiska effekter kallats *assessment literacy*. Astrid Birgitte Eggen fann i sin avhandling att denna förmåga inte bara varierade stort mellan olika lärare utan att den också var ett uttryck för hur lärarna såg på sin yrkesroll och på sitt ämne (Eggen 2004, 2005).⁸⁷ Här kan man också tänka sig att olika lärare har olika grad av autonomi och låter sig påverkas olika mycket av externa bedömningar.

För Eggen handlar den här typen av skillnader i bedömningsfrågor mellan olika lärare om skillnader i yrkesidentiteter. Lärare förvärvar nog sin yrkesidentitet på flera olika sätt. I analysen av kunskapsbedömningar under 1940-talet i del 3 antog jag att lärarnas tidningar var ett forum som tillgängliggjorde vissa identiteter. Om samma tankegång appliceras på *Krut*, erbjuder *Krut* i lika liten utsträckning som folkskolans tidningar en möjlighet att forma sig en yrkesidentitet kring kunskapsbedömningar som tar till utgångspunkt lärares eget arbete och egna reflektioner över kunskap och lärande. Närmast uteslutande diskuterades i stället kunskapsbedömningar som ett sorteringsinstrument, vilket lärarna inte ville vara en del av. En betygsfri skola må ha varit ett ideal för flera av författarna i *Krut*. Därmed försummade de en möjlighet att likt Elna Tedro diskutera hur kunskap, lärande och kunskapsbedömningar kan vara en grund för reflektioner över ämnets mål, värden och innehåll. Kunskapsbedömningar hanteras

⁸⁶ Ytterligare två artiklar i det studerade materialet kan sägas beröra denna relation, om än inte lika utförligt: Birgitta Granbergs insändare ”Lämna barnen i fred” (*Krut* 1983 nr 27/28, s. 44–45) och Rut Hillarps ”Studentskrivningar och C-prov på nya gymnasiet” (*Krut* 1983 nr 27/28, s.46–47).

⁸⁷ I Eggens undersökning av hur lärare förhåller sig till relationen mellan ämnesinnehåll, kunskapssyn och kunskapsbedömning finns exempel på att lärare med en konstruktivistisk kunskapssyn reflekterar mer över denna relation än vad lärare gör som har en behavioristisk eller essentialistisk syn på kunskap och lärande. En konsekvens i termer av bedömning var att de förra betonade kunskapsbedömandets formativa aspekter medan de senare främst såg till dess summativa funktion.

som en rättvisefråga snarare än som en pedagogisk fråga. Det är de summativa bedömningarna som står i förgrunden.⁸⁸

Det är dock inte så konstigt att det inte finns fler textavsnitt i *Krut* som ser kunskapsbedömningar som en pedagogisk och didaktisk fråga. Synsättet fanns på andra håll, även om man kanske framför allt tog fasta på kunskapsbedömningar som ett sätt att bättre förstå vilka kunskaper eleverna förvärvat, snarare än hela relationen barn, innehåll, sammanhang, lärande, bedömning (t.ex. Rowntree 1980, Marton m.fl. 1984, 1986, Wedman 1988). Men alldeles oavsett att de flesta författarna i *Krut* såg på kunskapsbedömningar främst som ett sorteringsverktyg, låg det heller inte i ”*Kruts* natur” att röra sig i didaktiska eller undervisningsmetodologiska frågor – annat än möjligen ur barnens perspektiv. Det primära syftet med tidskriften var att sprida kunskaper om utbildningens *samhälleliga* funktioner och att uppmuntra lärare till att själva reflektera över hur de kunde förändra sitt pedagogiska arbete och förändra samhället utanför skolan. Det friutrymme tidskriften ibland påpekar att lärare har ville man inte fylla med nya patentlösningar. Sannolikt var det också så, att det fanns en etablerad föreställning om att en förändring värd namnet handlade om att riva eller radera stora strukturer. I en sådan logik är kunskapsbedömningar inget man förändrar genom reflektion över den egna praktiken utan genom aktiv kamp, och utifrån visioner för framtiden.

⁸⁸ Det finns endast ett fåtal exempel på artiklar som övergripande resonerar om att använda kunskapsbedömningar formativt. I artikeln ”Progressivismens rötter” skriver Donald Broady om Ester Hermanssons och Elsa Köhlers observationsmetoder, de minutiösa anteckningarna över elevernas reaktioner på olika undervisningsinnehåll (1979 nr 10, s. 88–100). Broady liknar i artikeln de elevobservationer som den progressiva läraren utförde runt 1930 vid 1970-talets klassrumsforskning som utförs av vetenskapsmän, och han tycker det är synd att detta instrument för lärares självutveckling försvunnit (s. 94). Samma typ av resonemang för Broady i en artikel om den smygande skolreformen *Krut* 1982 nr 23/24, s. 6–16) – men fler exempel på artiklar finns det inte.

Kapitel 18. Kampen och visionerna

I analyserna av tidskrifterna för folkskollärarna hävdade jag att recensioner och introduktioner var ett led i tidskrifternas strategier för att påverka lärarkåren. Folkskollärarna skulle upplysas om psykologins landvinningar. De skulle introduceras i ett sätt att se på och tala om individen. Recensioner och introduktioner förekommer också i *Krut*. Redaktionen vill upplysa sina läsare inte om individen – psykologiskt orienterade artiklar lyser med sin frånvaro – utan om skolans roll i samhället. I *Krut* handlade denna upplysande verksamhet inte blott om att ge lärare tankeredskap, utan om att ge dem redskap för förändring. Inte enbart för att förändra lärarpraktiken. Visionen var ytterst att introduktionen av vad som kan kallas ett sociologiskt perspektiv kunde bidra till en förändring av samhället. I förlängningen fanns en förhoppning om att förändringar i samhället skulle återverka på skolan. Genom att publicera kunskaper om hur samhället egentligen var eller verkligen såg ut, rustades det för kamp.

”Problemen vi möter i skolan är orsakade av motsättningar i samhället. Problemen är således inte privata utan gemensamma och måste angripas gemensamt.” Så står det i det redaktionella förordet till första numret av *Krut*. Tidskriften kan, särskilt de första åren, betraktas som en kampskrift. Dels för den en egen kamp, lyfter upp, synliggör och försöker bilda opinion med hjälp av sina texter. Dels uppmuntrar den till reell kamp (demonstrationer, protester, bojkotter), och uppmuntrar dem som för kampen ute i skolorna att sända in beskrivningar av den. Kampen och dess försvinnande är särskilt tydlig kring kunskapsbedömningar och kan betraktas rent diskursivt, som symboliska strategier, men kan också läsas som händelser – aktiva handlingar i syfte att störa den betecknande makten. En del av kampen var visionerna. Redaktionen och de författare som skrev i *Krut* hade ideal för ögonen. För att fullt ut förstå vad de kämpade mot, måste man också förstå vad de kämpade för. Syftet med detta kapitel är att peka på hur ett vetande och de institutioner som producerar vetandet kan utmanas och eventuellt förändras genom både diskursiva och sociala handlingar. Först kommer jag att studera den kamp *Krut* själv förde och de indikationer som finns i tidskriften om kampens effekter på kunskapsbedömningar. Därefter riktas fokus mot de berättelser av kamp som fördes på mer regional nivå. I dessa analyser framträder några av tidskriftens diskursiva strategier och några av den progressiva rörelsens ideal. En av *Kruts* retoriska specialiteter, bildanvändningen, behandlas slutligen i ett eget avsnitt där också en del av de teman som berörts i kapitel 14–17 kompletteras.

KRUTS kamp

Ordet kamp används inte särskilt ofta i *Krut* från och med några år in på 1980-talet, men förekommer däremot ofta i de första årgångarna. ”Kamp” används i

analysen därför inte enbart deskriptivt utan får också illustrera vad Fairclough kallat ”texten som handling” (se kapitel 3 ovan). En utgångspunkt i analysen är att *kraften* i texten som handling kan studeras i textens kampmotiv och dess påvisade konsekvenser, dvs. dess genomslag. En del i *Kruts* kamp var också att uppmuntra andra till kamp, i synnerhet den s.k. betygskampen. På vilket sätt den förhöll sig till tidskriftens kamp kan illustrera något av det tidstypiska i dessa motmaktstrategier, och vad det var för slags olika makter engagerade lärare och elever försökte angripa.

Kampmotiv och genomslag

Krut var en kampskrift i en större strid om och för materiella och symboliska förändringar i skola och samhälle. *Kruts* kamp kan också beskrivas som flera mindre slag kring konkreta problem i skola och samhälle. Kampen runt olika kunskapsbedömande praktiker är exempel på den lilla kampen, men kan samtidigt sägas ha varit en del av den stora kampen. För att sätta kampen kring kunskapsbedömningar i perspektiv behöver den stora kampen, dess motiv och dess genomslag kort beskrivas. Ett sätt att göra det utan att lämna *Krut* som historiskt rum (källmaterial) är att dra nytta av senare nummer. Till *Kruts* 20-årsjubileum 1997 utkom två nummer (nr 83/84 och nr 85) i vilka gamla redaktionsmedlemmar och pedagogiska forskare reflekterade över betydelsen av *Krut* och över tidskriftens genomslag.

Susanne Törneman, som ingått i redaktionen sedan första numret, skriver i förordet till nummer 85 att *Krut* tillkom under en period då solidaritet, rättvisa, jämlikhet och demokrati var uttalade men inte faktiska värden i ett samhällsbygge där skolan skulle sörja för återväxten av dessa värden. En viktig uppgift för *Krut* hade varit att punktera föreställningen om att detta faktiskt var vad skolan gjorde, och i stället ville man verka för att synliggöra de dolda strukturer och mekanismer som verkade i motsatt riktning (*Krut* 1997 nr 85, s. 1).

Så koncist uttalas inte ambitionen under de år som här står i fokus, även om den är uppenbar utifrån föregående kapitel. För att förstå *Krut*-redaktionens kampmotiv blir deras maktsyn och syn på förändring central. I *Krut* nr 13 finns ett redaktionellt efterord signerat Donald Broady, Mikael Palme, Svante Weyler och Brutus Östling (1980 s. 62–74). Efterordet har titeln ”Motståndet och makten”. Författarkvartetten har precis läst Foucaults bok *Övervakning och straff* i vilken makten beskrivs ha ändrat karaktär över historien från en tydlig auktoritär uppifrån kommande makt, till en maktens mikrofysik, en subtilt disciplinerande makt riktad mot själen. Särskilt tog man fasta på Foucaults uppfattning att makt föder motstånd. Förhållandet makt och motstånd blir viktigt att förstå, menade de, om man vill begripa motståndets politiska möjligheter. Denna tolkning av Foucault lät de ligga till grund för en uppfattning om att de motståndsuttryck som finns på skolor gör att vissa samhällsteorier, vilka hävdar att

samhället har en enkel och tydlig makt över skolan, blir problematiska (s. 63, 67). Det räcker inte att krossa kapitalet för att världen ska bli bättre, för att återge resonemanget något förenklat. Poängen hos Foucault – vilken inte framgick helt tydligt i *Krut*-artikeln – var att motståndet som alltid finns där makten finns också påverkar makten, varför makten över historien maskerar sig, blir mer subtil och mer genomgripande; kryper in i arkitekturen, i normer, i rutiner, i kroppen. När artikeln återutges i Broadys bok senare samma år har det tillkommit en fotnot i vilken det görs gällande att en röd tråd genom *Krut* varit uppgörelsen med den förenklade föreställningen att skolan ser ut som den gör därför att samhället ser ut som det gör. För att begripa skolan krävs också teorier utvecklade ”underifrån” (Broady 1981:280). Författarkvartetten skrev i artikeln att sådan förändring bara är möjlig om ”man gräver där man står”, och studerar maktens mikrofysik på sin skola.⁸⁹ När maktförhållanden undersöks konkret ökar förutsättningarna för förändring (s. 68). Teorier kan ge en översikt av problemen men lösningen måste alltid utgå från det enskilda fallet, menade de, och skriver att de ofta fått höra om *Krut* att tidskriften inte ger någon handlingsvägledning. På frågan om vad man som lärare kan göra i sitt klassrum, ville de därför ge svaret ”den frågan kan bara du själv och dina arbetskamrater besvara” (s. 74). Det framgår av artikeln att *Krut* däremot kan bidra med att: upplysa om sakernas tillstånd, introducera samhällsteorier, ge exempel på hur man gjort på andra håll för att inspirera och ge perspektiv. Dessa erbjudanden ska sedan integreras med en lokal analys – då kan konkreta pedagogiska förändringsstrategier växa fram (jfr *Krut* 1980 nr 13, s. 74).

Vad författarna inte tog upp men som formulerats som en viktig motståndstrategi i *Krut* sedan första numret var ”den organiserade kampen”. En organisering underifrån som skapar opinion kring skolan så att den kan förändras ”från sidan” (Broady 1981:313). Alldeles oavsett hur rättvisande det är att låsa *Krut* vid en maktsyn, eller två, kan grundragen ändå sägas ha varit upplysning som grund för kamp. Hur kampen skulle föras och vilka som borde anslutas till den, eller hur problemen borde betraktas och hur eventuella lösningar skulle se ut ville man helst inte definiera (annat än möjligen under de första årgångarna, se nedan).

Hur välkomnades då detta initiativ? Och vilket genomslag fick det? Om svaren söks inom ramen för källmaterialet går det för det första att konstatera att *Krut* inte var en tillfällig händelse. Tidskriften ges fortfarande ut och av det

⁸⁹ Några nummer tidigare har en artikel av Svante Weyler och Sverker Tirén med just titeln ”Gräv där du står – också i skolan!” publicerats (*Krut* 1978 nr 6, s. 8–14). Artikeln bygger på en intervju med Sven Lindqvist om dennes bok *Gräv där du står: hur man utforskar ett jobb*, vilken var en forskningshandbok för icke forskare med syftet att ge arbetare redskap för att ta fram kunskaper om sina förutsättningar och villkor för kampen mot kapitalägarna. På frågan om denna strategi skulle fungera i skolan svarar Lindqvist att på samma sätt som arbetsgivarna testat arbetarna och inte villkoren på arbetsplatsen och arbetsmiljön, testat skolan eleverna och inte deras villkor. Den testar dem heller inte på deras egna villkor (s. 12).

redaktionella förordet i nr 83/84 1996 framgår att *Krut* har haft en relativt trogen prenumerantskara och att flera av prenumeranterna varit bibliotek och skolor. Utgivningen har med andra ord varit kontinuerlig över tid även om den, som jag visar i appendix G, har minskat. Med tanke på att flera prenumeranter är institutioner som tillgängliggör tidskriften för flera olika läsare säger dock upplagans storlek ganska lite om texternas spridning.

En annan bild av hur *Krut* togs emot av sin samtid under de studerade åren kan man hämta från de pressröster som citerades på baksidan av *Krut* nummer 2 till 7. Lilian Levin på Dagens Nyheter skrev på följande sätt om det första numret:

”Äntligen har vi fått en oberoende kritisk utbildningstidskrift, KRUT, som också gör skäl för sitt namn”. Redaktionen ”går en väl avvägd balansgång mellan olika extrema uppfattningar och kritiserar såväl företrädarna för den ’rosa pedagogiska vågen’ som vissa marxisters snävt ekonomiska syn på skolans funktion /.../ Det finns ett fritt utrymme för förändringar och det gäller att ta fasta på detta i stället för att sitta med armarna i kors och begrundna hur skolan spottar fram just den sorts människor kapitalismen behöver” (citat från baksidan till *Krut* nr 2, 1977).

Bengt Olvång på Aftonbladet skrev samlat om de första numren:

Trots dess illusionslösa analyser är redaktionen för KRUT inga pessimister. De strukturer som styr skolan, styr också samhället och där finns stora glapp mellan det ekonomiskt nödvändiga och det praktiskt möjliga. I dessa glapp finns möjligheter för lärare som tar sina elever på allvar, som solidariserar sig med arbetarklassens barn och som vill ge reella kunskaper om hur kampen ska föras (citat från baksidan till *Krut* nr 6, 1978).

Krut verkar med andra ord, åtminstone i någon mån, ha nått ut med budskapet att kampen är möjlig att föra och att det går att förändra villkoren för lärare och elever i skolan. Vilket genomslag *Krut* fick kan också bedömas utifrån ”dem som varit med ett tag”. I backspegeln skriver Ingrid Carlgren i *Krut* 1997 nr 85 att särskilt begreppet den dolda läroplanen haft en enorm genomslagskraft, och såväl *Kruts* nummer 16 som Broadys bok med samma titel har använts i lärarutbildningen under många år (s. 7). Göte Rudvall, som 1996 var ledare för utvecklingsavdelningen vid Lärarhögskolan i Malmö, gör en mer personlig bedömning när han skriver att: ”[r]edan när jag mötte det första numret av KRUT kände jag att jag fått en följeslagare som jag inte kunde vara utan och som sedan ständigt fortsatt att påverka mitt tänkande om skolan”. Han skriver också att just begreppet den dolda läroplanen fått honom att se på sin lärarroll i ett ”nyktert självkritiskt ljus”, något han ofta använt i lärarutbildningen (*Krut* 1996 nr 83/84, s. 62, 63). Både Carlgren och Rudvall gör alltså bedömningen att åtminstone vissa diskus-

sioner som förts inom *Krut* gjort långvarigt avtryck på lärarutbildningen, t.ex. så att lärare börjat betrakta sig ur ett mer självkritiskt perspektiv.⁹⁰

Carlgren för dock resonemanget om *Kruts* genomslag något längre än så och över till vad man kan kalla frågor om textinnehållets förändringspotential. Carlgren menar, till skillnad från vad baksidesrecensionerna ovan gav uttryck för, att *Krut* och då i synnerhet Broadys artikel om den dolda läroplanen, etablerade en bild av skolan som oföränderlig. Hon skriver att ”[d]en bild av skolan och läraryrket som förmedlas är en bild av en oföränderlig skola och ett omöjligt läraryrke” (s. 11). I Broadys artikel om den dolda läroplanen illustreras skolans dolda fostran bl.a. utifrån Lundgrens ramfaktoranalyser, vilket leder till slutsatsen att det är när läraren praktiskt försöker behärska undervisningssituationen som den mekanism uppstår varigenom skolans samhällliga sorteringsfunktion upprätthålls. Carlgren menar att den typen av resonemang lämnar lärarna i sticket. I stället knyts den teoretiska förståelsen till frågor på makronivå. Effekten av att lärarnas praktiska behärskande inte diskuteras eller problematiseras blir att variationen mellan olika lärares strategier inte framträder (s. 12). Det praktiska handlandet behandlas som en fråga om tekniker och inte som ett teoretiskt problem. Därmed blir det svårt att formulera handlingsalternativ för lärarna (s. 14). Med andra ord pekar Carlgren på, att om bekymret förläggs till strukturer på makronivå, kan förändring i skolan bara uppstå genom att man angriper och förändrar dessa strukturer.

Denna logik gäller också mer specifikt för hur kunskapsbedömningar behandlades i *Krut*. De beskrevs framför allt som ett sorteringsinstrument, och inte som ett sätt för lärare att få kunskaper om sina elever eller insikter i sina ämnen och sin undervisning. Samtidigt kan man tänka sig att negligierandet av lärarnas praktik rymmer en form av respekt för deras praktiska kunnande. I den maktsyn som framträder i *Krut* nr 13 ovan var redaktionsmedlemmarna tydliga med att teorierna om skolan bör utvecklas underifrån. I Broadys artikel om bildning skriver han också att en avsikt med *Krut* var att göra upp med den expertbestämda skolan och med pedagogiska patentmediciner (*Krut* 1984 nr 35/36, s. 4–15),⁹¹ varför det kanske blir begripligt att *Krut*-redaktionen själv höll en låg profil inför lärares praktik. Det fanns en respekt för lärares praktik, som just *deras* praktik, vilken också yttrade sig i att Broady slutade skriva för *Krut* i den stund han helt gick över till forskningen.⁹² Kring kunskapsbedömningar kan man dock inte direkt se någon teoretisering underifrån, utan även de lärare som skrev på temat i *Krut* hade oftast ett makroperspektiv.

⁹⁰ Det är förstås lite knepigt att värdera dessa kommentarer då de samtidigt utgör en del av *Kruts* självanalys. Man kan fråga sig om *Krut* i ett jubileumsnummer hade publicerat en artikel som anförde att tidskriften var helt verkningslös. Man kan å andra sidan fråga sig om Carlgren och Rudvall hade anledning att överdriva tidskriftens betydelse.

⁹¹ Se särskilt s. 4–5.

⁹² Detta enligt Mac Murrays artikel ”KRUT och dess 20 år” i *Krut* 1997 nr 85, s. 29.

Ett ytterligare sätt att diskutera *Kruts* effekter som kampskrift är att se hur specifika reportage eller artiklar bidrog till någon form av förändring. Inom ramen för källmaterialet och med fokus på kunskapsbedömning är det möjligt att identifiera två sådana exempel. Det första rör *Kruts* artiklar om den anpassade undervisningen som en ny dold form av sortering (i *Krut* 1982 nr 23/24, se även kap. 15). *Krut* presenterade siffror för hur många elever det var som genom anpassad undervisning inte fick fullständiga betyg, med resultatet att en utredning tillsattes (SOU 1983:63). *Kruts* Mats Wingborg lyfter i en uppföljande artikel fram tidskriftens roll i att utredningen kom till:

När KRUT hösten 1982 kom ut med temanumret om ”Den smygande skolreformen” spreds sensationella uppgifter om den svenska grundskolan. Åtta procent lämnar skolan med ”ofullständiga betyg” eller skiljs från klassen och får ”anpassad studiegång”. Politikerna togs på sängen och undrade yrvaket varför den enhetliga grundskolan inte var enhetlig längre. Skolminister Bengt Göransson satte snabbt ihop en ”utslagningsgrupp” på fyra personer och deras rapport /.../ är nu klar (*Krut* 1983 nr 32, s. 54).

Wingborg gör åtminstone den tolkningen att *Kruts* artikel ryckt fjällen från ögonen på skolpolitikerna, och även om han tycker att utredningen ”långt ifrån är övertygande” illustrerar gången kritisk-artikel-leder-till-utredning, att *Krut* upplevdes kunna göra en skillnad. Samma påverkanslogik finns också i artikeln ”Test och prov i Sandviken” (*Krut* 1983 nr 27/28, s. 14–27). Lena Hellblom och Mario Marx beskriver där hur kommunpolitiker och skolstyrelsen i Sandviken var på väg att fatta beslut om ett obligatoriskt test- och provprogram. Intelligens-test hade använts i kommunen ända sedan de anställde sin första skolpsykolog 1967, men aldrig i så stor skala som det nu verkade kunna bli tal om – 5 000 barn skulle testas åtta gånger under sina första skolår. Detta förfarande uppgavs rektorerna ha sagt ja till. Hellblom och Marx åkte till Sandviken och intervjuade arbetsgruppen bakom förslaget, oroliga föräldrar, kritiska lärare, positiva lärare, bekymrade lärare samt själva ordföranden i skolstyrelsen. I artikeln framstår det som om hela processen fram till förslaget skett bakom stängda dörrar. Föräldrar kände inte till dess omfattning, att testerna var möjliga att likna vid intelligens-tester, eller hur resultaten skulle användas. Artikeln följs upp av *Kruts* Benny Hellis ett par nummer senare (*Krut* 1983 nr 31, s. 52–54). Han ringde upp en av representanterna för motståndarsidan och frågade hur det gått:

- Det blir inget av med det. En enhällig skolstyrelse beslutade i juni att det inte blir några obligatoriska test här i Sandviken.
- Det blev ett himla liv häruppe efter artiklarna. Lokala massmedia hakade på och det blev två stormiga stormöten där skolledning, politiker, lärare och föräldrar drabbade samman. Det var nyttigt med en öppen debatt men på

slutet blev det nästa pinsamt. Ingen ville kännas vid något test (Krut 1983 nr 31, s. 52).

Hellis ringde också upp de lokala politikerna, som berättade att förslaget återremitterats sedan det kommit fram att det bara var rektorerna som hade haft möjlighet att kommentera det första gången. Nu var motståndet kompakt och man hade anpassat sig efter det. Förslaget hade lagts åt sidan.

Fallet skiljer sig något från det om anpassad studiegång då *Krut* här ”blandar sig i” en redan påbörjad kamp. Detta initiativ från *Kruts* sida drar med lokalpressen, som rör om ytterligare i grytan, vilket tvingar fram en ny remissvända, vars resultat sedan får de lokala politikerna att backa. Detta illustrerar väl en kampskrifts förändringsfilosofi och förändringspotential; att offentliggöra verkligheten och därigenom forma en kritisk massa som makthavarna blir tvungna att lyssna till. Övergripande illustrerar uppföljningen av de egna artiklarna en metastrategi som handlar om att visa på att kamp lönar sig. Särskilt tydligt var detta imperativ under de tidiga årgångarna och redaktionen ombad då också lokala aktörer att skicka in berättelser om sin kamp. Sociala händelser kan därmed inordnas i en diskursiv praktik som konverterar dem till texter, vilka blir (medie-) händelser.

Kampen mot kunskapsbedömningar

Kampen bedrevs på bred front vid slutet av 1970-talet. Framför allt handlade det om den s.k. betygskampen. Enligt artikeln ”Vad hände med skolupproret?” av Mats Wingborg, handlade betygskampen också om frågor om pedagogik och undervisningens innehåll, ”könsroller” och ungdomsarbetslösheten (Krut 1997 nr 85, s. 47). Detta förklarar varför det är svårt att få en tydlig bild genom *Kruts* artiklar från 1970- och 1980-talen av vad denna kamp handlade om. Uppenbarligen hade den dock sitt ursprung i debatterna som rasade i samband med BU73. Mats Wingborg, som under kampen var ordförande i elevförbundet, blev intervjuad av Rut Hillarp i en artikel (Krut 1981 nr 19, s. 84–86), där han sa att just betygsutredningen drev ”betygsfrågan” till sin spets. Nu när inga nya beslut väntar, har den ”för tillfället sjunkit undan” (s. 85). I frontlinjen för kampen stod förutom elevförbundet också Sveriges sjuksköterskeelevers förbund (SSEF) och Samarbetsorganisationen för Sveriges Vuxenstuderande (SOSVUX), SFEF, samtliga politiska ungdomspartier förutom MUF, socialistiska skolarbetare (SOL) m.fl.

Betygskampen uppmärksammades redan i första numret av *Krut* där en representant för SOSVUX blev intervjuad (Krut 1977 nr 1, s. 76–79). Han säger i intervjun att om vi vill ha en skola som sorterar för näringslivet, där eleverna lär sig konkurrera i stället för att samarbeta, där man vänjer sig av vid att tänka själv, använder tillrättalagda läromedel, ja då ska man säga ja till betygen (s. 76). Samtidigt passade han på att varna för att avskaffandet av betygen kunde leda till

något ännu värre – olika intagningsprov till arbetsplatser och högre utbildning. Kravet på att betygen ska bort måste åtföljas av ett krav på intagning till högre utbildning och arbete efter yrkeslivserfarenhet och kösystem (s. 79). Redaktionen avslutar artikeln med en uppmuntran till fortsatt kamp och till diskussion på skolorna, lärare och elever emellan: ”ta ställning och slåss” (s. 79). Några konkreta problem med utredningsförslagen nämns inte, utan bilden är att betyg i största allmänhet är problematiska på grund av hur de fostrar och sorterar. Så långt en röd kamp.

Konkreta exempel på betygskampen lyfts också fram. SSEF hade exempelvis genomfört den s.k. kodlisteaktionen, vilken gick ut på att eleverna inte skrev under sina skrivningar med namn utan bara med ett nummer som ett par förtroendevalda medstudenter kunde avkoda. När proven sedan var rättade meddelade dessa förtroendevalda vilka som blivit godkända på provet och vilka som behövde skriva om. På så vis tvingade studenterna fram ett i realiteten två-gradigt betygssystem (Krut 1977 nr 1, s. 77). Mest uppmärksamhet i *Krut* fick dock den s.k. bojkotten av centrala prov. Den första bojkotten gällde matematikprov och skedde ironiskt nog i Umeå. Detta initiativ spreds sedan över hela landet och nådde sin topp läsåret 1978/79.⁹³ Elevrådet i Umeå hade först fått till stånd en namnbojkott, dvs. att man gjorde proven men lät bli att skriva under dem. Utfallet blev tydligen ”så där” varför man beslutade sig för att genomföra en total bojkott. Denna ska ha resulterat i att skolledningen skrev ett brev till SÖ om en begäran att få slippa göra de centrala proven och med en förfrågan om vilka konsekvenser det i så fall skulle få (Krut 1977 nr 1, s. 80). Umeåprotesten följs inte upp, däremot publicerar *Krut* andra notiser om provbojkotter i följande nummer. När proteströrelsen nästan helt klingat av 1983 skriver Mats Wingborg en längre artikel där han redogör för bojkotternas korta historia (Krut 1983, nr 27/28, s. 30–36). Han beskriver dem som en del av betygskampen – utan centrala prov skulle det inte gå att sätta betyg. Rörelsen hade inledningsvis inget enhetligt stöd hos de centrala elevorganisationerna, där vissa representanter tyckte bojkotterna var uttryck för ”militantism”. Elevförbundet slöt emellertid senare upp vid bojkottrörelsens sida och organiserade en totalbojkott 1977/78. Därefter klingade kampen av, delvis på grund av ”SÖ:s lurendrejeri”, som jag nämnde i kapitel 14, men också, enligt Wingborg, för att flera skolor börjat hota med repressalier, som betygssänkningar. I den ökade konkurrensen till högre utbildning vågade inte organisatörerna driva kampen vidare.⁹⁴ Det fanns dock mer i protesten än att bara slippa betyg utifrån motivet att de främjar näringslivets sortering, framför allt då av arbetarbarn till arbetaryrken. Wingborg betonar att de som varit kritiska till elevbojkotten ofta missat att den också handlade om

⁹³ Enligt Krut 1983, nr 27/28, s. 30, 32.

⁹⁴ Just detta väcker samma misstanke Habermas en gång riktade mot 68-rörelsen. De privilegierade ungdomarna drev kampen för de obesuttnas räkning, men var inte själva beredda att ta konsekvenserna av sina förslag (Habermas 1971).

rätten till självorganisering av studierna (elevinflytande). Det var t.ex. aldrig tal om ogiltig frånvaro, utan de elever som bojkottade proven satte sig i biblioteken och uppehöll egna studier, och "[d]iskussionerna om hur dessa studier skulle läggas upp upptog oftast huvuddelen av bojkottsförberedelserna" (1983 nr 27/28, s. 35).

En vedertagen historisk bild av 1960- och 1970-talen är att det politiska engagemanget på gräsrotsnivå var uttryck för ett auktoritetsuppror (Arvidsson 1999, Bjereld & Dempker 2005). Studentrevolterna var en del av ett större auktoritetsuppror, som spillde över i ett vuxenuppror som i skolans värld blev ett läraruppror som inrymde ett kunskapsuppror, för att uttrycka det enkelt. I synnerhet Wingborgs tillbakablickande artiklar indikerar detta. Betygskampen och provbojkotterna handlade för de engagerade eleverna inte bara, eller kanske inte ens främst, om klasskamp.⁹⁵ Snarare bör den kanske betraktas som ett uppror inom medelklassen. Mats Wingborg ger visst stöd för den tolkningen när han 1997 skriver om sina gamla kamrater i kampen: "Påfallande många fortsatte i sina föräldrars fotspår och blev lärare" (Krut 1997 nr 85, s. 49).⁹⁶

Även om *Kruts* redaktion såg pedagogiska fördelar med att involvera eleverna i undervisningen finns det i deras tidiga uppmaningar till betygskamp tydliga spår av klasskamp. Även om betygen sågs som ett viktigt sorteringsinstrument, var det inte främst genom att avskaffa dem som det skulle bli möjligt att bli av med sorteringen. Att bli av med betygen var bara ett första steg i kampen mot en produktionsordning som skapade splittring inom löntagargrupperna. Denna produktionsordning skulle bli tydligare om inte eleverna vant sig vid dess logik via betygen. I det redaktionella förordet till numret om dold och öppen sortering skriver redaktionen:

Kanske behövs inte betygen längre. Men att ta bort dem skulle inte upphäva sorteringen. Det sker inte förrän den nuvarande produktionsordningen byts ut. Om betygen tas bort kan den sortering som sker i arbetslivet bli mer tydlig och kännas mer brutal. Förhoppningsvis kommer den därför att väcka större motstånd, när eleverna ställs direkt inför den (Krut 1978 nr 5, s. 7).

Man kan se att denna hållning hör ihop med *Kruts* strävan att *upplysa*. Blir orättvisorna och brutaliteten i samhället bara tillräckligt tydliggjorda kommer folket att ställa sig sida vid sida och kämpa ned dem. I den här typen av kamp blir inte betygen främst en pedagogisk fråga, som det var utifrån studenternas kampmotiv, utan betygen är "farliga" därför att de maskerar råheten i samhället.

⁹⁵ Se antologin *Skola utan kateder* (Söderberg 1978) för en samtidsskildring ur elevorganisationsperspektiv. I artikeln "Avskaffa betygen" blir det bland annat tydligt att elevorganisationerna tagit fasta på löften om kritiskt tänkande och diskussionsfrihet i klassrummen, men ansåg att betyg kunde stå i vägen för det fria ordet.

⁹⁶ Gunilla Härnsten fann i sin studie av socialistiska skolarbetare att över 50 procent av medlemmarna i SOL hade sin bakgrund i socialgrupp 1 (1990:143).

Huruvida redaktionen verkligen trodde på en ny produktionsordning får lämnas osagt. De satt dock inte passivt och väntade på att något skulle hända, utan en viktig strategi för tidskriften i kampen var som sagt också att samla och sprida erfarenhetsgrundade strategier för kamp och bilder av pågående kamp (se t.ex. Krut 1978 nr 5, s. 29f). Så värst många strategier blir emellertid inte publicerade. Däremot förekommer ytterligare några ”bilder” av kampen. För att ta ett exempel som kanske låg mer i linje med *Kruts* vision om klasskamp än vad studentupproret sannolikt gjorde, kan artikeln ”Skolbråket i Vingåker” lyftas fram (Krut 1982 nr 21, s. 8–18).⁹⁷ Exemplet som väl illustrerar vad Broady kan ha menat med att *påverka skolan från sidan* handlar om ett försök med nivågruppering. Bakgrunden till skolbråket var att eleverna i Vingåker kunde välja mellan långsam och snabbare takt i fyra olika grupper i ämnet engelska. En syokonsulent hade uppmärksammat bland annat att de svaga eleverna sänkte sina betyg ytterligare av att gå i den svaga gruppen. Dessutom stödde han sig på utländsk forskning om att nivågruppering missgynnar arbetarbarn. Han informerade den lokala skolstyrelsen som inte ville lyssna, det var ju eleverna som själva gjorde valet och då kan det inte kallas nivågruppering. Då valde syokonsulenten att informera elevernas föräldrar vilket kom den lokala LO-sektionen till kännedom.⁹⁸ Denna tog över kampen. Genom LO:s engagemang kom den lokala pressen att få upp ögonen – och ställde sig på skolans sida. När den offentliga debatten intensifierats vaknade länskolnämnden som lät utvärdera försöket, och fann att det var i strid med läroplanen (s. 17). Det slutade med seger för LO och motståndarna till försöket.

Ur ett historiskt perspektiv är *Kruts* kampartiklar tydliga exempel på att den betecknande makten eller det symboliska våldet mötte motstånd – på två nivåer, dels i form av sociala händelser, som reella reaktioner på den betecknande maktens konsekvenser, dels som texthändelser. Som text ingår de i en *Kruts* egen ordning, vilken handlade delvis just om att sprida exempel på kampen. Därmed blir berättelserna om kampen en del av *Kruts* strategier för att förändra samhället. Genom att socialt och diskursivt utmana de institutioner som producerar eller använder vetandet om barns prestationer var *Krut* ett exempel på och gav exempel på en systematisk motmakt. Till viss del kan man nog säga att denna hade vissa effekter på vetandet. I *Kruts* artiklar finns konkreta exempel på hur motmakten ledde till förändringar, som i Vingåker, men den stora poängen jag vill

⁹⁷ Mer personliga exempel på kampen finns i tre studenters olika beskrivningar av hur de för egen del hanterade ”bedömande praktiker”, se Krut 1978 nr 5: ”Beethovens 5:a”, Krut 1979 nr 11: ”Betygen tillbaka bakvägen”, Krut 1985 nr 39: ”Vägen till lärarhögskolan”. De två sistnämnda artiklarna skrevs av lärarstudenter. En personlig kamp drevs också av lågstadielärarinnan Granberg som inte ville utsätta sina elever för diagnostiska prov. Hon tvingades dock genomföra dem, men skrev alltid till rektorn att hon gjort det under tvång (Krut 1983 nr 27/28, s. 44–45). Artikeln följs upp i Krut 1983 nr 31, s. 52–54.

⁹⁸ Ett annat exempel på hur fackföreningarna engagerade sig i bedömningsfrågor finns i Krut 1978 nr 6: ”Metall: Bort med betygen från arbetsliv och skola”.

göra är att denna motmakt, ”tummen i ögat”, gör att de som ser och klassificerar barn, och de som grupperar efter dessa klassifikationer, tvingas bli något försiktigare. Motmakten förser vetandet med en medvetenhet om sin potentiella kraft.

Tillståndets och visionernas retorik

En tidskrift engagerar sina läsare både med det sakinnehåll den publicerar och genom sin form, som layout och val av bilder. Sett till innehållet går det t.ex. att se betygskampen som en retorisk strategi. Med ett exempel från verkligheten väcks läsarens intresse, och beroende på vad exemplet handlar om, kanske också läsarens politiska engagemang. Just val av exempel eller utblickar ingick i en uttalad strategi hos redaktionen. Redaktionen hade bland annat sagt sig vilja få stopp på de ensidiga influenserna från USA (Krut 1984 nr 35/36, s. 4). I stället gjorde man exempelvis utblickar till alternativskolor i Danmark och Västtyskland som positiva illustrationer av att det gick att skapa en utbildning på arbetares villkor.⁹⁹ På samma sätt lyfts folkhögskolans bildningsideal fram som ett alternativ till den betygsfria skolan (flera artiklar i Krut 1983 nr 27/28). Därtill använde *Krut* t.ex. utbildningen i Nazi-tyskland, Kina och Rhodesia som *skräck-exempel* på sorterande skolsystem (flera artiklar i Krut 1984 nr 33).

Ett annat sätt att fånga läsaren var med mer klassisk kvällstidningsretorik: polariserande rubriker, slagordsrubriker, retoriska frågor, ledande frågor etc. Här skiljer sig de tidiga numren väsentligt från de senare vilka blir mindre uppenbart retoriska. Flera av de ideal som lyfts fram i tidiga nummer börjar också skärskådas och kritiseras. Med start i Broadys artikel ”Den dolda läroplanen” (Krut 1980 nr 16) ställs den progressiva rörelsen inför en kritisk självreflektion (statens anspråk på progressivism hade förstås kritiserats redan från början). Den i några tidiga nummer idealiserade TVIND-skolan i Danmark får t.ex. sin dolda läroplan granskad och hårt kritiserad. Här hjälper det inte att den är betygsfri (Krut 1981 nr 17 s. 84–92).

Kruts retoriska specialitet måste nog ändå sägas vara bilderna – särskilt under de tidiga åren och i relation till kunskapsbedömning och sortering. Det fanns teckningstalang i redaktionen och några redaktionsmedlemmar var duktiga fotografer. Det fanns en särskild bildansvarig för varje nummer som letade upp och reproducerade bilder från t.ex. protestskrifter. Tidskriften använde satir- och serietecknare, ofta från andra länder. De flesta av de teman som behandlats i de föregående kapitlen kan illustreras också med hjälp av *Kruts* bilder. En analys av dessa bilder blir ett särskilt illustrativt exempel på verklighetens och visionernas retorik. Övergripande belyser detta också hur ett vetande transporteras och etablerar sig i bildspråk.

⁹⁹ Till exempel 1978 nr 6, s. 16–26: ”Arbetarrörelsen och skolan i Danmark”.

Bildspråket i KRUT: Bilder av tillståndet i skola–samhälle och visioner för framtiden

Ett sätt att beskriva vilka föreställningar om tillståndet i skolan och samhället och de alternativ eller visioner som *Krut* förmedlade, är att göra en analys över de bilder som mer eller mindre tydligt anknyter till de teman som behandlats. En sådan analys kan också kasta ljus över hur bilder kan fungera som en kritisk resurs för texten. Genom att studera bilderna kring de teman som behandlats ovan blir det möjligt att få just en bild av hur redaktionen såg på problemen och på eventuella alternativ. Bilderna kan också bidra till att kontextualisera beskrivningarna och analyserna i föregående kapitel. De har ofta importerats från andra samtidskritiska källor och/eller porträtterar arketypisk maktkritik.

I de tio årgångar jag studerat finns ungefär 80 bilder som kan knytas till de olika teman som jag tidigare behandlat utifrån texter (se appendix H). Ibland finns dessa bilder i de artiklar som refererats, ibland har de stått för sig själva. De olika bilderna föreställer till sitt innehåll konkreta teman som betyg, konkurrens, sortering, byråkratisk rigiditet och instrumentalism, makt och motmakt, frihet etc., men följer också en kronologisk utveckling i sitt symbolspråk. Pyramider, fyrkanter, maskiner, marionetter med mera som symboler för en auktoritativ makt ersätts över tid med fler och fler symboler för, och bilder av, livet och naturen. Ofrihet och tvång kontrasteras med bilder av frihet och glädje. Bilderna antyder en begynnande optimism vid mitten av 1980-talet. Däremellan finns en period med bilder på håglöshet och normlöshet. Denna utveckling sammanfaller med att styrning, bedömning och sortering blir ett mindre centralt fenomen i tidskriften, när fokus i temanumren mer och mer flyttas över till skolans innehåll, till ämnen, till barnen och lärandet.

Någon bildsemiotisk analys kommer inte att genomföras utan fokus ligger på bildanvändningen, dvs. hur bilden används som ett kommunikativt medel, som bärare av information. Det kan vara information som går utöver vad den verbalspråkliga texten förmedlar och det kan vara information som illustrerar och kanske förstärker texten. Tolkningen av bilderna utgår med andra ord från hur och i vilka sammanhang (texter) de används.¹⁰⁰ Att studera vilka bilder som används och hur de används kan tydliggöra *Krut*-redaktionens motiv, drivkrafter och visioner i fråga om kunskapsbedömning. Det finns anledning att tro att redaktionens anda tydligare kommer fram i bildmaterialet då de i sättningen av tidskriften har ett större inflytande över vad bilderna tänks kommunicera än vad de har över enskilda externa texters budskap. Samtidigt kan de inte producera alla bilderna själva. Ett typiskt förhållande mellan bildkommunikation och verbal kommunikation är att nästan alla kan kommunicera verbalt. Betydligt färre kan uttrycka sig lika bra i bild. Detta förhållande bidrar till att i sättandet av en

¹⁰⁰ Se t.ex. Göthlund (1999), Eriksson och Göthlund (2004) för diskussion om analys av politiskt färgad bildanvändning.

tidning behöver redaktionen ofta välja bland bilder som redan existerar och som de tycker kan illustrera texterna. Därmed blir det rimligt att förvänta sig att tidningens politik i olika frågor framträder i valet av bilder. Om en bild säger mer än tusen ord, går det att tänka sig en tidskrifts val av bilder som ett extrakt av den verbalspråkliga diskursen. Nedan lyfts fyra sådana extrakt fram kring samhällsordningen och skolans sorteringsfunktion, kampen mot ett neutralt innehåll, visionerna om en annan skola – fri från bedömning, samt kampen mot byråkratin och byråkratisering genom prov och betyg. Inom dessa beskrivningar diskuteras genomgående relationen mellan text och bild och på vilka olika sätt bilden blir en kritisk resurs för *Krut*.

Samhällsordningen och skolans sorteringsfunktion

Samhällspyramiden är en klassisk figur i vänsterargument och används i olika varianter flera gånger i *Krut*. Samhällspyramiden illustrerar, som bildtexten säger under en av de olika slags pyramider som publicerades, ”att det alltid är mer folk i botten än i toppen” (Krut 1982 nr 23/24, s. 8). Gärna också så att toppen är mer ”välgödd” än bottenskiktet samtidigt som det är bottenskiktet som står för produktionen. Detta är tydligt i *Pyramid of Capitalist System* från 1911 (Bild 18:1), där texten vid det lägsta skiktet säger ”we feed all”. Vid nästa skikt, borgarklassen, står det ”we eat for you” och vid det översta skiktet står det ”we rule you”. Samma logik finns i bilden Grottekvarnen, ursprungligen publicerad i den socialdemokratiska skämttidningen *Karbasen* 1908. Arbetaren drar kvarnen runt, runt under polismaktens piska medan de övriga samhällsklasserna bara åker med (Bild 18:2). Dessa båda äldre bilder publicerades i *Krut* i samband med artiklar som framhöll vikten av att känna klassamhällets historia.¹⁰¹

¹⁰¹ Andra varianter finns i *Krut* 1978 nr 5, s. 48, *Krut* 1978 nr 7, s. 18, *Krut* 1978 nr 7, s. 36, *Krut* 1982 nr 23/24, s. 8.



KAPITALISMENS
SAMHÄLLSPYRAMID

Bild 18:1. Krut 1978 nr 5, s. 48.



Bild 18:2. Krut 1981 nr 19, s. 65.

Pyramiden illustrerar ett orättvist samhälle byggt på arbetsdelning, men också att arbetsdelningen bygger på selektion. Ett fåtal sorteras ut för högre positioner medan flertalet finns i samhällets bas. Någon självklar koppling mellan skolans roll och pyramidsamhället finns inte i de pyramider som återgivits här, annat än att vissa skikt i pyramiden förutsätter utbildning. Skolans roll i selektionsprocesserna i samhället illustreras i stället i andra former. Vanligt förekommande former är vad man kan kalla vägskälsfigurer eller bilder av skillnader.

I en tidig bild, också den från en artikel om samhällsklassernas historia, illustreras utbildning som vägen till en högre position i samhället. I 1901 års läsebok för småskolan gavs bilden av att barnet kunde bli det ena av två ting: framgångsrik med hedersam ålderdom om det gick vägen mot skolan, eller föraktad tiggare om det valde vägen mot gatan (Bild 18:3).



Barnet. Skolan. Fortsatta studier. Framgångsrikt arbete. Hedrad ålderdom.
 1. Hvad skall det blifva? 2. Gatan. 3. Dryckenskap. 4. Laster och elände. 5. Förakt och tiggeri.

Ur "Ny ABC- och läsebok för småskolan". 16 uppl. 1901

Bild 18:3. Krut 1978 nr 5, s. 82.

Skolan målas upp som om den gör en livslång skillnad. *Kruts* samhällskritik utgår däremot från en tid då alla barn har plikt att gå i skolan. Skillnaden handlar därför om hur man lyckas i skolan. På samma sätt som barnet i småskolans läsebok kunde bli vad det ville om det valde rätt väg från början, startar, i en typ av bilder, barnen på samma position i skolan, men slutar vid helt olika mål.

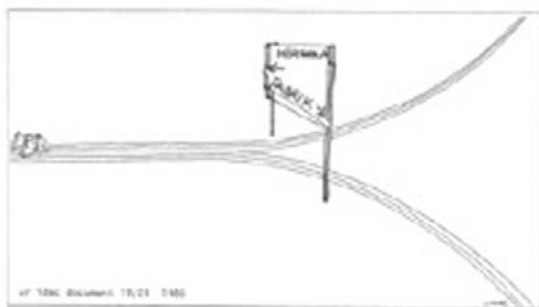


Bild 18:4. Krut 1980 nr 15, s. 84.¹⁰²



Bild 18:5. Krut 1978 nr 5, s. 38.¹⁰³

¹⁰² Ursprungligen från idac document 19/20 1980.

¹⁰³ Tecknare ej angiven.

Eleverna startar samtidigt och bredvid varandra, men genom tävlan når somliga högskolan medan andra springer mot fabriken (Bild 18:4). Elever med högre betyg svishar fram med höguret huvud mot de attraktiva högskoleplatserna, vilket Bild 18:5 skulle kunna antyda.

Skolan leder till olika karriärer. De som lyckas konkurrera sig till högre betyg kan lyckas ta sig till högskola och universitet. Även om alla kan sägas börja på samma position, i det att de saknar betyg när de börjar i skolan, är lika gamla, får till stora delar samma undervisning etc. vill *Krut* också förmedla bilden av att barnen tar med sig olika erfarenheter som gör att ursprunget, trots idealen om en rättvis skola, spelar en avgörande roll för vilken väg eleven kommer att gå. Barnets uppväxtmiljö gör skillnad för hur det kommer att lyckas i skolan och därmed för var i pyramiden det kommer att hamna.

Det finns i *Krut* flera olika fotografier som fångar barnens skilda uppväxtmiljöer. I första numret finns en bildserie om skillnaden mellan att växa upp i stockholmsförorterna Djursholm och Jordbro (Bild 18:6).



Bild 18:6. *Krut* 1977 nr 1, s. 26 och s. 27. Foto: Anders Petersen och Mikael Wahlberg, SAFTRA.

Medan barnen i Djursholm spelar piano eller läser läxor klättrar barnen i betongförorten på byggnader, vad det verkar helt utan tillsyn. Barnet i betongförorten skildras sedan i flera nummer, gärna med fotografier på barn genom stålnät framför anonyma miljonprogram. Bilderna tycks förmedla att barn från en sådan miljö får svårt att odla någon studieiver. Bilderna används också som ett sätt att förklara vilka utmaningar skolan stod inför i början av 1980-talet. I betongmiljöerna frodades om inte studieintresse så normlöshet. Bilderna förstärker

argumenten om att förändringen av skolan måste börja i en förändring av samhället, av barnens uppväxtmiljö, men utgör också ett försvar mot den kritik som framför allt från borgligt håll riktades mot skolan för dess svårigheter att hantera disciplinproblem.¹⁰⁴

Läsaren får i *Krut* inte bara bilden av att barnens hemmiljö spelar roll för vilka resultat de får i skolan. Även de instrument som används för att testa och mäta barn illustreras i flera skämtsamma men kritiska teckningar. Det första exemplet har *Krut* hämtat från den västtyska tidskriften *Ästhetik und Kommunikation*. Undertexten säger: "För att få ett rättvist urval får ni alla samma examensuppgift: Klättra upp i trädet".

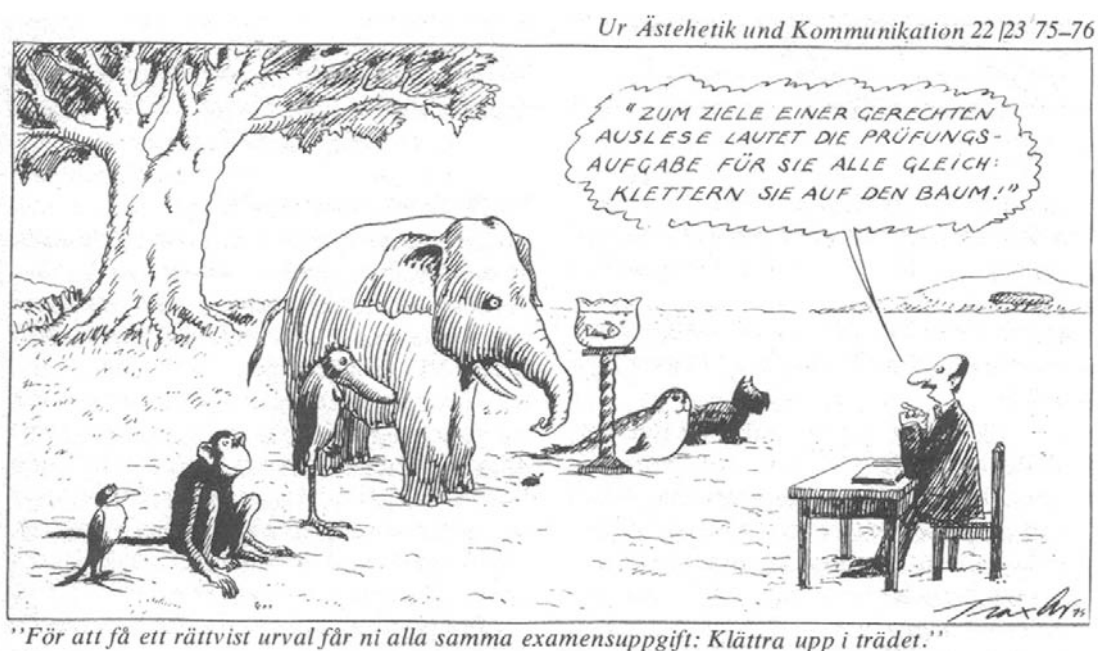


Bild 18:7. *Krut* 1978 nr 7, s. 46.

Bild 18:7 illustrerar en kritik mot bedömningsars validitet som inte var särskilt vanlig i de artiklar *Krut* publicerade om kunskapsbedömning. Bilden kan på så sätt fungera som en förstärkning av tidskriftens kritiska hållning mot test utan egentligt understöd i någon artikel. Liknande kritiska bilder om intelligenstestens validitet av tecknaren Kjell Leander publiceras i samband med artiklarna av och om provkonstruktörerna i *Kruts Provnummer* (1983 nr 27/28, s. 47 och s. 48-49), och levererar därmed indirekt en kritik mot dem som inte finns i artiklarna (Bild 18:8).

¹⁰⁴ Se bilder på tema barn i betong och håglöshet i skolan t.ex. i *Krut* 1978 nr 8, s. 75; *Krut* 1979 nr 11, s. 31, 37, 56; *Krut* 1980 nr 13, s. 98, 99; *Krut* 1981 nr 17, s. 21; *Krut* 1981 nr 18, s. 32.



Bild 18:8. Krut 1983, nr 27/28, s. 47. Bilden är placerad över en faktaruta om centralprovets framväxt. Leanders bildserie fortsätter sedan på samma tema i provkonstruktören Torsten Lindblads artikel. *Teckning: Kjell Leander.*

Skämt och fabler är effektiva kritiska strategier.¹⁰⁵ Ironi och satir är andra former som användes i *Krut* (jfr Johannes Becks text om utbildningsministern i kapitel 14). Fördelen med dessa former av kritik ur ett kamperspektiv är att de, förutom att leverera kritiken försåtligt oförargligt, bidrar med metaforer för hur man kan prata om det abstrakta: ”Prov är inte rättvisa, tänk dig en elefant, en apa...”¹⁰⁶

Bilderna i *Krut* förstärker på olika sätt texterna om att betyg och externa bedömningar leder till helt olika livskarriärer och att eleverna inte har samma förutsättningar att nå framför allt de högre positionerna i samhället.¹⁰⁷ Det blir logiskt att en utbildningskritik som har sin grund i en vänsterorienterad samhällskritik vänder sig emot dessa verktyg. Samtidigt ger *Krut* bilden av att det kanske

¹⁰⁵ För att nämna en av mästarna så har inte minst Gary Larson med *The Far side* lyckats kombinera dessa två sätt att förmedla kritik så att säga förtäckt. Upptagenheten vid fabler i 1500- och 1600-talets läroverk har ansetts fyllt samma funktion. Rudolf Hall refererar Luther som ska ha skrivit ungefär att ”Höga herrar tåla höra sanningen endast ur hovnarrens mun /.../ även alla andra hata sanningen, om de ej få höra den ur oskäligen djurs mun. Därför kan i fabeln den diktade vargen, lejonet, björnen giva en god läxa åt oss, en läxa, som ingen människa skulle vågat giva” (ur Hall 1921:99). Se även Eriksson och Göthlund (2004:143ff) om den moderna fabeln.

¹⁰⁶ Metaforer kan också betraktas från ett annat perspektiv. De kan sägas förenkla det komplexa. Beroende på *syftet* med urvalet i bilden ovan kan det vara en relevant examensuppgift.

¹⁰⁷ Här finns också en serie teckningar som illustrerar hur ett fåtal arbetarbarn under stor möda klättrar upp på stegar eller repstegar till högre utbildning, medan det stora flertalet står kvar i väntan på arbetslöshet, eller på skitiga yrken. Se t.ex. Krut 1978 nr 6, s. 61, Krut 1979 nr 10, s. 37.

är ännu värre att en skola för alla har ett innehåll som på olika sätt bidrar till att samhällspyramiden etablerar sig som något naturligt i barnens medvetande. Andemeningen är att även om det var så att betygen faktiskt gav alla elever samma chans skulle det inte förändra produktionsordningen i samhället. Att även arbetare nådde högre positioner ändrade inte det faktum att systemet med arbetsdelning fanns kvar. Man utbildar inte bort klassamhället enbart genom att ge fler arbetare tillträde till studier skriver redaktionen i numret om öppen och dold sortering (Krut 1978 nr 5, s. 6). Barnen behöver också medvetandegöras om samhällets orättvisor så att de kan kämpa för andra alternativ. Fokus på skolans innehåll handlade i *Krut* till stor del om att försöka diskutera hur olika ämnen antingen var lierade med olika intressen eller inte tillräckligt utnyttjade sin kritiska potential.

Kampen mot ett neutralt innehåll

Även om *Krut* aldrig upphör att förhålla sig skeptiskt och kritiskt till kunskapsbedömning blir innehållsfrågorna, ungefär från och med 1980, på flera olika sätt ett större problem. Skolans ämnesinnehåll illustreras som knutet till medelklassens erfarenheter, anses vara onyttigt i förhållande till de olika livsval individen kan tänkas göra. Det finns bilder över att skolämnen uppfattas neutralt på ett sådant sätt att intresse motsättningar i samhället döljs.

Att eleverna inte får de kunskaper de behöver för livet framställs som ett problem skolan haft sedan ”urminnes tider”. Detta görs av en bild från *Den unge kamraten*, en kommunistisk barntidning som utkom under 1920- och 1930-talet, där det har vuxit spindelväv över ett krus märkt ”nyttiga ämnen”, samtidigt som lärarinnan ger barnen slevar av ”textbok”, ”psalmbok”, ”svensk historia” och ”folkskolans läsbok” (Krut 1979 nr 11, s. 22).¹⁰⁸

Skolan kritiserades inte bara för att lära ut fel saker, utan också för att inte stimulera kritiskt tänkande. En serie bilder i *Kruts* temanummer om dialogpedagogik (1977 nr 2) används för att markera hur neutral undervisning tänktes förstärka den dominerande ideologin. En bild av Anette Dünkelberg kan tas som ett exempel (Bild 18:9).

¹⁰⁸ Bilden används i en artikel där representanter för Föreningen för kunskaper i skolan (FKS) respektive för Kooperativet arbetets pedagogik (KAP) diskuterar skolans kunskapssyn med varandra. *Krut* tar inte ställning i texten men bilden understödjer KAP:s kritik mot FKS argument om att det skulle ha varit bättre förr.

"Neutral" undervisning förstärker alltid den dominerande ideologin.

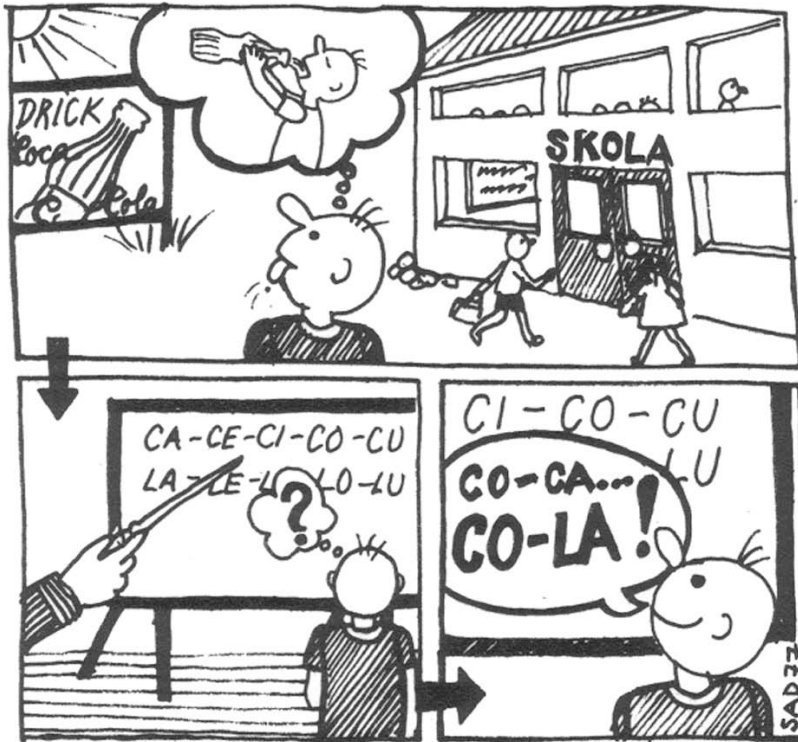


Bild 18.9. Krut 1977 nr 2, s. 35. Teckning: Anette Dünkelberg.

Bilden av hur den dominerande ideologin reproduceras i neutral undervisning markerar en uppfattning som ofta uttrycks i *Krut*, att skolan genom att förhålla sig neutral i politiska frågor bevarade samhällsstrukturer. Istället borde skolan, som Lgr 80 något år senare tydligt kom att uttrycka, framhålla att det inte råder harmoni mellan olika uppfattningar om samhället. Eleverna skulle fostras till att bli mer kritiska och skolan skulle med sitt innehåll medvetandegöra eleverna om de krafter som påverkar dem.

Bilden av en annan skola – fri från bedömning

Kring skolans innehåll finns också ett annat slags bildtema genom vilket några av tidskriftens visioner framträder. I de tidiga numren handlade visionerna ofta om alternativ pedagogik framför allt i betydelsen att eleverna skulle lära sig genom arbete. Bilder från Tvindskolan visar t.ex. hur elever tillsammans med lärare arbetar på åkern, eller tillsammans med en byggnation (Krut 1977 nr 3, s. 55 och s. 57). Här ansågs det finnas utrymme för ett annat slags lärande och även ett uppvärderande av handens arbete. I senare nummer tycks denna typ av bilder på positiva alternativ mer handla om att väcka barns nyfikenhet eller att låta elever och studenter "gå ut i verkligheten" och studera den på plats. Ett exempel på

folkhögskolans fria studier ges i en bild där en äldre flicka intervjuar en byggnadsarbetare (Krut 1983 nr 27/28, s. 65). Andra bildexempel finns i en artikel om en alternativskola i Västtyskland, *Glocksee Schule*, där ett antal barn fotograferats när de utför experiment med en våg (Krut 1979 nr 11, s. 78–79). Det därpå följande temanumret om läromedel skildrar också barn sysselsatta med praktiska ting. Ett barn studerar en tusenfoting på nära håll, två andra tittar på en bilmekaniker som ligger under en bil och arbetar. Till bilderna har man valt en text ur Rousseaus *Émile*: ”Emedan han ständigt är i rörelse ser han sig nödgad att iaktta många saker och lära känna deras verkningar” (Bild 18:10).¹⁰⁹

Bilder på glada barn som gör verkliga saker framstår som ett alternativ till bilder där tecknare eller fotografer framställt en skola som till sitt innehåll formar fyrkantigt tänkande eller ”beskär det fria växandet”. I temanumret om den smygande skolreformen finns exempelvis en teckning av Dominique Marson som föreställer en trädgårdsmästare fullt sysselsatt med att klippa av alla blommor längs med ett rätlinjigt draget snöre (Bild 18:11), samt en bildserie av Claudius i vilken olika stora cirkelformade figurer går in genom en byggnad märkt skola och kommer ut på andra sidan som lika stora fyrkanter. Dessa fyrkanter går i nästa bildruta in i en byggnad märkt universitet och kommer ut med en uppskrivningsnyckel på ryggen. Bildtexten säger att det finns ”institutioner för att anpassa människorna till en maktmodell /.../ och göra dem till systemets bärare” (1982 nr 23/24, s. 9). Dessa teckningar förstärker *Kruts* kritik av skolans funktion. Skolan reproducerar inte bara det hierarkiska systemet utan också, vilket även t.ex. Kvale i sin artikel försökte hålla fram, de egenskaper som gör att vissa blir fostrade till att underordna sig den makt andra förbereds att utöva. Skolsystemets rätlinjighet och fyrkantighet blir, till skillnad från en skola som låter alla blommor blomma, symboler för reproduktionen av såväl makt som underordning. Genom att ställa det naturliga mot det kantiga eller rätlinjiga skapas en kontrast mellan hur skolan borde vara och hur den uppfattades vara. Därmed framträder också de visioner tidskriften kämpade för. Till skillnad från hur sorteringsfunktionen och sorteringsverktygen illustreras i bilder, finns det när bildredaktören kommer till frågan om skolans innehåll inte bara kritiska bilder utan även bilder på alternativ, visioner (se Bild 18:10, 18:11, 18:12). Detta förstärker intrycket av att prov, betyg och test främst kunde diskuteras som en ”antingen/eller-problematik”, som något bra eller dåligt. Det fanns kring kunskapsbedömningar inte någon kamp *för* något alternativ utöver att bli av med det som var.

¹⁰⁹ Det bör sägas att bilderna i *Krut* av t.ex. barn i betongförorten också kan tolkas som en kritik mot en alltför naiv erfarenhetsbaserad pedagogik. Att knyta an till barnens erfarenheter blev problematiskt när man börjar se till barnens totala livssituation. Tydligast illustreras detta kanske av en bild på två rökande 11–12-åringar, där bildtexten frågar ”Vilka är barns erfarenheter” (Krut 1981 nr 18, s. 32). Utmaningen, som det framträder i artikeln där bilden är publicerad, beskrivs som att i undervisningen också ge barn positiva *nya* erfarenheter.



Bild 18:10. Krut 1979 nr 12, s. 55. ”Emedan han ständigt är i rörelse ser han sig nödgad att iaktta många saker och lära känna deras verkningar” *Foto: Horst Tuuloskorpi.*

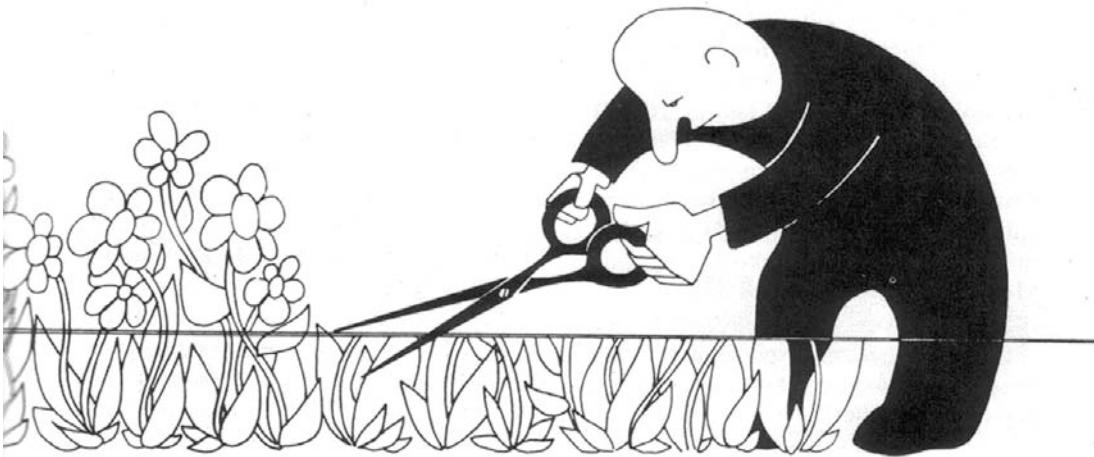


Bild 18:11. Krut 1982 nr 23/24, s. 25 *Teckning: Dominique Marson.*



Bild 18:12. Krut 1981 nr 17, s. 21. ”Både vuxna och barn förlorar möjligheten att se någon ändamålsenlighet i vad de gör” *Foto: Bertil Hagert/Bildhuset.*

Kritiken av skolbyråkratin och Kampen

Staten hade framför allt genom SIA-utredningen sagt sig värna om en utveckling av skolan där undervisningen mer utgick från barnen än från ämnestraditioner och på ett sätt – genom den samlade skoldagen – som gav barnen större möjligheter att lära sig i sin egen takt. Flera författare i *Krut* var som framgått ovan skeptiska inför statens löften. Den skolbyråkratiska apparaten ansågs tungrodd, anonym och gav lärarna litet utrymme att påverka situationen i skolan.

I bilder framställs staten som ett maskineri av funktioner vilka kuggar i varandra. Sinnebilden för den moderna statens instrumentella syn på människan framträder i *Krut* via fotografier från Chaplins film *Moderna tider*. I de nummer av *Krut* där kunskapsbedömningar behandlas mest utförligt, nummer 5 och nummer 27/28, finns bilder från filmen där Chaplins karaktär, ”the little tramp”, står framför en stor maskin (Bild 18:13). I nummer 5 är den bild som används kommenterad, vilket inte gäller för bilderna i det senare numret.

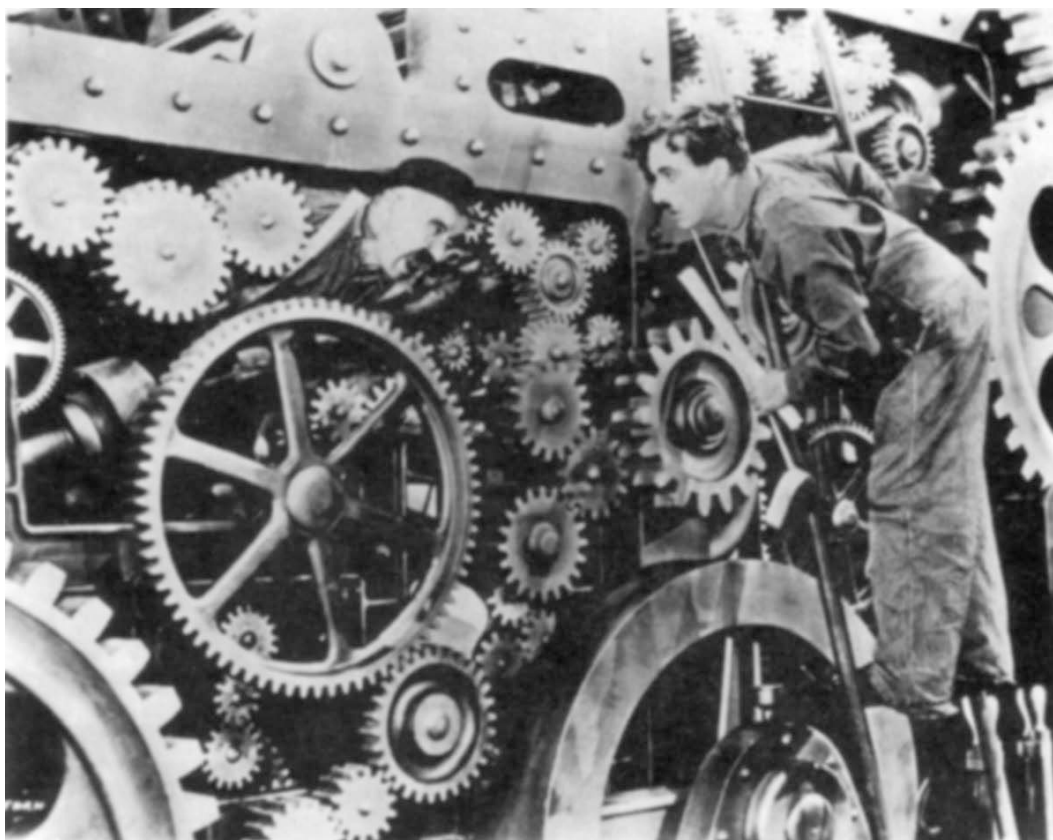


Bild 18:13. *Krut* 1983, nr 27/28, s. 7.¹¹⁰

Filmen *Moderna tider* hade världspremiär 1936 och kan sägas skildra relationen mellan automatisering och massarbetslöshet å ena sidan, och maskinernas koloni-

¹¹⁰ *Moderna tider*, ursprungligen från Filmhusets arkiv.

sering av människans handlingar och tankar, via löpande bandet, å andra sidan.¹¹¹ I de två sammanhang bilder från filmen används i *Krut* ska de, vad det verkar, kunna fungera som en metafor för båda dessa led. I nummer 5 skriver artikel-författaren om ”maskinens våldtäkt på människan” – den dequalificerar hennes arbetsuppgifter och pressar in henne i en linjär syn på tid. Betygen sägs fylla denna funktion i skolan då de främmandegör lärandet för eleverna och vänjer dem vid att arbeta okvalificerat (jfr *Krut* 1978 nr 5, s. 89–90). I det senare numret används bilderna helt okommenterade, men i samband med Becks satir över den moderna utbildningsministern (se kapitel 14) skulle bilderna kunna sägas illustrera också hur hela utbildningssystemet hade tagit form av en maskin. Elever ska inte bara formas till lönearbete utan de ska formas i ett system som är så effektivt som möjligt. Maskinmetaforen fungerar alltså som en kritik på två nivåer: av hur skolsystemet styrs och av dess produktion. Betygen är kugghjul i utbildningsmaskineriet som producerar kugghjul till det kapitalistiska maskineriet.

Maskinen som metafor för sociala system nådde kanske sin största popularitet under 1960- och 1970-talen (se vidare Lundahl & Öquist 2002:kap. 2). Med ett sådant systemperspektiv finns egentligen inget utrymme för nya sociala initiativ. Applicerat på skolan var läraren systemets fånge och eleven lärarens.¹¹² Genom bilder av exempelvis Chaplins *Moderna tider* i nummer om betyg och bedömning erbjuder *Krut* en analys av verkligheten där det blir möjligt att se på kunskapsbedömningar som en del av någonting större än skolan. En sådan bild kan verka i ett medvetandegörande syfte, även om den samtidigt signalerar att läraren saknar handlingsutrymme. En sådan typ av medvetandegörande bild, vilket också samhällspyramiden är exempel på, bidrar inte till föreställningar om hur frigörelsen skulle kunna gå till utan fungerar snarare som ett motiv till kamp.

Sett till bildmaterialet bedrivs den kampen, precis som i texterna vilka beskriver den, helst i organiserade former; som en *demokratisk* klasskamp (jfr Korpi 1981). Det finns i de tio studerade årgångarna ett femtontal bilder på

¹¹¹ För den som inte sett filmen finns en utförlig beskrivning och analys av den på svenska Filminstitutets hemsida: www.sfi.se ”Klassiker på bio” (hämtad 2005-10).

¹¹² Relationen system–lärare–elev illustreras i en bildserie under signaturen Claudius, där man ser en stor hand som med marionettrådar styr en lärare som i sin tur har marionettrådar från sin hand till en elev vid en skolbänk (*Krut* 1982 nr 23/24, s. 10). Till bilden som illustrerar artikeln *Den smygande skolreformen* hör texten: ”Läraren är en biprodukt av institutionen skola. Han reproducerar det man lärt honom.” Bilden är emellertid den första av tre. I den följande bildrutan, ett par sidor senare i artikeln, klipps trådarna som styr läraren av, och i den sista bilden klipper läraren själv av sina trådar till eleven. Bildtexten meddelar här: ”Medvetandegörandets process är en följd av kollektiv praxis. Det första steget för att komma närmare en analys av verkligheten: ifrågasätta vårt inlärdade vetande, våra förutfattade meningar och vårt ideologiska främlingskap” (*Krut* 1982 nr 23/24, s. 12). Den lärare som befinner sig i en frigörelseprocess kan enligt bildtexten ge sina elever ett frirum. Med hjälp av denna bildtext blir det möjligt att också förstå hur bilderna kunde användas som en kritisk resurs i *Kruts* kamp.

demonstrationer och strejker. Kring kunskapsbedömningar är det dock bara provbojkotten som illustreras och detta med ett vykort från SFEF (Bild 18:14):



Bild 18:14. *Krut* 1983 nr 27/28, s. 67.

Sammantaget kan man säga att bilderna i flertalet fall kan ha fungerat som ett stöd till texterna. Som kritisk resurs är det möjligt att hävda att de i flertalet fall också förstärker antingen tesen i den text i vilken de är publicerade eller tydliggör något som kanske endast står mellan raderna i texten (Chaplins *Moderna tider* används exempelvis på det förra viset i nummer 5 och på det senare sättet i nummer 27/28). Emellanåt verkar bilderna också ha använts för att framföra en kritik som inte blev uttalad i artiklarna, som t.ex. vid texterna om provkonstruktörerna.

Som kritisk resurs bygger bildanvändandet i *Krut* på olika principer. Läsaren kan medvetandegöras genom starka metaforer som pyramiden, fyrkantighet, och natur(lighet). Bilderna illustrerar också skillnader, skillnader i nuet avseende t.ex. boendemiljö, skillnader i det förflutna mellan arbete och utbildning. Logiskt sett borde det också finnas bilder på skillnader mellan nu och då, men flertalet av de historiska bilder som används i samband med bedömning och sortering, eller kring skolämnenas relevans används snarare för att antyda likhet, dvs. att inte särskilt mycket hade hänt. I så måtto kan den historiska bilden ackompanjera en skildring av nuet och radera framtiden. Effekten i termer av kampmotiv skulle

kunna bli vad som kan kallas för en känsla av ackumulerad orättvisa.¹¹³ Bilderna kan därmed sägas ge legitimitet åt den kritiska orientering vetandet får i *Krut*. Särskilt de bilder som inte direkt föreställer kunskapsbedömningar knyter denna riktning inom vetandet till vidare kulturellt etablerade föreställningar om t.ex. orättvisa och rigiditet.¹¹⁴

I bilderna går det också att se *Kruts*, eller kanske rättare sagt den progressiva rörelsens, visioner för skolan. Bilder kan här skapa en omedelbar kontrastverkan, mellan olika motiv och mellan motivet och betraktarens egna erfarenheter. Sett enbart till bildmotiven skapades en sådan kontrast kring undervisningens innehåll men inte kring kunskapsbedömningar. Sannolikt var det också så att de ideal som lyfts fram kring hanteringen av ämnens innehåll och undervisningens utförande var från miljöer där kunskapsbedömningar användes så lite som möjligt; folkhögskolor, Freinetskolor etc. Fria och glada studier kan då också fungera som en kontrast till studier som bedöms.

Sett till *Kruts* kamp som helhet och tidskriften betraktad som en kampskrift låg dessa visioner bortom den byråkratiska och regelstyrda skolan. Första målet var att kämpa mot den struktur som höll läraren i marionettrådar. Denna kamp skulle föras som en organiserad kamp byggd på upplysning; som en demokratisk klasskamp. Att uppmuntra till någon större revolution var det aldrig tal om – varken i klassrummet eller i samhället i stort.

¹¹³ Att hävda att *Krut* använde historiska bilder enbart med detta motiv vore dock att övertolka. Med hänsyn till *Kruts* resurser och att tidskriftens redaktion under de studerade åren arbetade ideellt med tidskriften på sin fritid, ligger det lika nära till hands att många bilder fungerade som utfyllnad och att man emellanåt var tvungen att ta vad man hade. Dessutom fanns inget upphovsrättskydd på bilder som var över 50 år gamla (nu är gränsen 70 år).

¹¹⁴ Tora Holmberg har resonerat på ett liknande sätt kring bruket av folkloristiska berättelser inom genusforskningen. Myter om människan ger legitimitet och trovärdighet åt vetenskapliga framställningar och vice versa. Myterna kan överleva då de därmed indirekt bekräftas (2005:241).

Kapitel 19. Sammanfattande analys och tolkning: vetandet utmanas inifrån – med externa perspektiv

Syftet med analysen av *Krut* var att skildra framväxten av ett kritiskt perspektiv på kunskapsbedömningar, att beskriva hur och på vilket sätt tidskriften *Krut* var kritisk mot kunskapsbedömningar samt på vilket sätt den inte var det och vad den därigenom under dess tio första år kan tänkas ha fått osagt. Om man accepterar att ett vetande formas genom kritik, och att denna kritik delvis är formad av vad den tar avstånd ifrån, blir kritiken viktig att studera för att förstå vilka eventuella föreställningar inom vetandet som så att säga blivit reproducerade.

I kapitel 14–18 beskrev jag ett mönster för den kritiska diskursen som den utvecklar sig i *Krut* 1977–1986. I fyra övergripande teman framgår hur denna diskurs får svårt att omfatta kunskapsbedömningar som pedagogiskt och didaktiskt fenomen. För det första uttrycks farhågor om att kunskapsbedömningar ingår i en instrumentell styrning av skolan. För det andra är detta en styrning som reproducerar klassamhället, dold från insyn och svår att påverka. För det tredje beskrivs kunskapsbedömningar påverka den pedagogiska autonomin i undervisningen. Kunskapsbedömningar blir för det fjärde något värt att bekämpa. I detta kapitel kommer först huvuddragen i *Kruts* kritik och de sammanhang den formulerades i att rekapituleras. Därefter diskuterar jag på vilket sätt kritiken skrevs i *Krut* och vilka föreställningar den kan sägas ha utmanat respektive förstärkt. Slutligen diskuteras vad kritiken kring kunskapsbedömningar i *Krut* de studerade åren potentiellt sett också hade kunnat ta upp men inte kom att beröra. Arbetshypotesen inför analysen av *Krut* var ju att de författare som stod bakom kritiken mot kunskapsbedömningar inte lyckades få fram ett internt, dvs. pedagogiskt eller didaktiskt förhållningssätt till kunskapsbedömningar. Hypotesen kan nog sägas ha blivit bekräftad genom föregående kapitel och det är på sin plats att ge några olika tolkningar till detta förhållande.

I korta drag – vad var problemet?

Första numret av *Krut* kom ut samtidigt som flera skolhistoriskt prominenta utredningar lanserades. Skolan skulle decentraliseras, få tydliga mål, löpande utvärderas, omorganiseras och finansieras annorlunda och det inre arbetet förändras. Utredningarna var en bidragande orsak till att *Krut* började ges ut. Staten kritiserades å ena sidan för att vara övertydlig med allt för genomgripande regleringar och instrumentell styrning, å andra sidan för att vara otydlig som förespråkare för vissa progressiva pedagogiska lösningar till framför allt differentieringsdilemmat. Utredningarna var i sig svar på kritik som föregått den som levereras i *Krut* varför flera av tidskriftens författare misstänkte att staten försökte gömma problemen bakom en ny språkdräkt. Ökad kontroll genom utvärderingar maskeras med decentralisering och lokalt (finansiellt) ansvar, differenti-

eringsproblemen göms bland annat bakom samlad skoldag och anpassad studiegång. Samtidigt tyckte initiativtagarna till *Krut* att det fanns en tendens i utredningarna att inte tillräckligt uppmärksamma skolans ämnesinnehåll.

Med fokus på kunskapsbedömningar kom första numret av *Krut* ut i en tid där man inte primärt bedömde individen och heller inte lastade individen för dess resultat. Grundskolan var i sig ett uttryck för att en grundläggande utbildning till samtliga medborgare var en förutsättning för ett välmående och demokratiskt samhälle. Skolan hade en skyldighet, inte minst gentemot samhället, att ge elever alla de kunskaper och färdigheter man kommit överens om, eller åtminstone förde en dialog om att eleverna skulle få möjlighet att förvärva. Dessa kunskaper skulle inte vara färgade av särskilda intressen, och det skulle meddelas när det kunde finnas konkurrerande uppfattningar i vissa ämnesfrågor. Inte minst blev det viktigt att i synnerhet grundskolans elever gavs lika chans i undervisningen att få lära sig dessa kunskaper.

Vad man gör i skolan och hur kunskaper förmedlas i skolan fångar både de statliga utredarnas och forskarnas intresse. Intresset för vad som händer i klassrummen kommer tydligt till uttryck i *Krut*. Danska psykologer och svenska sociologer och pedagoger har som Donald Broady uttryckte det i artikeln ”Den dolda läroplanen” gjort det möjligt att ”tjuvlyssna” på autentiska lektioner (Krut 1980 nr 16, s. 34). Dessa fann, precis som Philip Jackson (1968/1990) gjort runt tio år tidigare, en dold läroplan. Den fostran utifrån kunskapstraditioner, till moral eller arbetsglädje som tidigare varit uttalad och öppen antogs ha försvunnit bakom ideal om en individualiserad undervisning utgående från elevernas erfarenheter. När inte längre skolans arbetsfostrande uppdrag var uttalat framstod fyrtiominuterterror, disciplin i bänken, väntandet och betygen som en träning inför lönearbetet. Skolan verkade inte särskilt rolig. Det var emellertid inte det stora problemet. Den uppfattades inte heller som rättvis. Lundgren med flera sade sig ha upptäckt att lärarna tvingades ta till strategier som ledde till att vissa barn gavs sämre förutsättningar för att lära sig det bestämda ämnesinnehållet. Anward menade därtill att lärarna kommunicerade på ett sätt som låg närmare hur medelklassen kommunicerar, vilket antogs missgynna barn ur andra socialgrupper. Callewaert och Nilsson hävdade med hjälp av Bourdieu att prov och betyg dolde denna orättvisa bakom en föreställning om allas lika chans. Arnman och Jönsson visade att denna orättvisa var systematisk. Samfällt menade dessa forskare att skolan reproducerade klassamhället. Elevernas betyg ansågs vara beroende av faktorer som låg både utanför deras och lärarnas kontroll, och elevernas framtidsmöjligheter ansågs i sin tur beroende av betygen. Värst av allt var det dock för de elever som lämnade skolan utan fullständiga betyg. De som slogs ut, de som skulle komma att leva i ”det andra samhället”. Vissa statistiska belägg för att det faktiskt också var på detta sätt redovisas vid ett par tillfällen i *Krut*, men framför allt beskrevs problemen utifrån teoretiska antaganden om att skolan var (d)en funktion med vilken klassamhället reproducerade sig. Inte minst betyg

ansågs här spela en central roll. Skolan och då särskilt dess bedömningar av barnens kunskaper upplevdes återskapa pyramidsamhället, i stället för att som det från offentligt håll hävdats bidra till att avskaffa det. Det var ytterst upplevelsen av denna konsekvens som gjorde att man ogillade kunskapsbedömning, även om effekter på undervisning och lärande berörs i ett antal artiklar.

Till skillnad från hur betygen behandlades i folkskolans tidningar finns få artiklar i *Krut* som anför att lärare inte kan sätta betyg. Det är inte lärarna som är problemet. Standardproven finns som en institutionaliserad extra säkerhet, dessutom finns en förhoppning om att syokonsulenterna ytterligare ska kunna garantera att elever hamnar rätt i förhållande till sina studieresultat. I de två artiklar där provkonstruktörer får komma till tals manifesteras ytterligare att själva rättvisan i bedömningarna blivit en extern angelägenhet. Denna externa funktion tycks ha förvärvat en relativ autonomi i att göra kunskapsbedömningar. Kan lärarna bara rätta sig efter de riktvärden de centrala proven anger är frågan om betygens rättvisa, precis som Wigforss en gång i tiden hoppades, överspelad. Det stora problemet så som det framstår i *Krut* blir i stället hur dessa externa prov påverkar den autonomi lärarna har kvar, kring undervisningen. Några artiklar uttrycker en oro över att lärare kommer att anpassa sin undervisning till mätningarna och/eller att elever och studenter får en förvriden syn på vad kunskap egentligen är. Givet dessa negativa effekter, att bedömningarna anses bidra till en reproduktion av klassamhället, och att de anses leda till att lärare och elever får svårt att förverkliga de ideal som ställts upp för skolans innehåll, frodas uppfattningen att det kanske är bäst att bli av med dem. Ett annat alternativ som kommer att diskuteras nedan hade ju varit att försöka (åter)erövra dem. Denna strategi diskuterades inte i *Krut* de studerade åren. Kring kunskapsbedömningar kan *Krut* under denna period kanske framför allt ses som ett uttryck för flera olika röster som säger: vi vill inte bli styrda på detta sätt, vi vill inte bli kontrollerade genom vetandet om elevernas resultat och vi vill inte bidra till att sortera barnen genom att producera ytterligare vetande. Kring kunskapsbedömningar ingår *Krut* i en kamp mot en etablerad ordning, dock inte för något specifikt alternativ annat än att bli av med det som var. Ett sätt att förstå hur kritiken hamnade i denna negerande position till det som var, är att titta litet närmare på olika tänkbara förutsättningar för en kritik formulerad så att säga från insidan av utbildningssystemet. Därmed går det också att peka på några av vetandets förändringsvillkor.

Att inte vilja styras på det vanliga sättet

Krut etablerar redan i första numret en bild av att lärarna är styrda på ett särskilt sätt: skolan är det kapitalistiska samhällets apparat för att sortera individer till lönearbete. I detta sammanhang är också läraren en lönearbetare utan egentliga, för att hårdra resonemanget, möjligheter att göra något annat än att producera, vad Hacking skulle kalla, administrativa sorter (se kapitel 2 ovan). Till skillnad

från den kritik som emellanåt kom till uttryck i folkskolans tidningar och som handlade om att reservera sig mot detaljer i utredningar och statliga förslag, handlar det i *Krut* om att inte bara ta avstånd från en kunskapsbedömande skola utan också om att uppmuntra elever och lärarkollegor till kamp mot det etablerade systemet (inom demokratis gränser). *Krut* kan, ifråga om kunskapsbedömningar, sägas uttrycka en vilja att inte styras på det vanliga sättet samt en vilja att försöka göra någonting åt det.

När Foucault beskrivit framväxten av den moderna kritiken beskrev han den som den rörelse genom vilken subjektet ger sig själv rätten att ifrågasätta sanningar utifrån dess makt, och ifrågasätta makten utifrån dess anspråk på sanning (Foucault 1978/1997:30–32). Ingrid Carlgren skriver i sin artikel till *Kruts* 20-årsjubileum att ”kritisk” under 1970- och 1980-talen hade innebörden av att ”se bakom det som synes vara eller det som sägs vara” (Krut 1997 nr 85, s. 14). Det fanns en misstänksamhet mot dem som hade makten att berätta hur skolan var och vad den skulle syfta till. I denna misstänksamhet mot makten ligger ett tvivel på den dominerande sanningen. Ett sätt att se bakom makten var att vända det vetande makten producerat tillbaka mot makten, men systematiserat på ett annat vis eller tolkat med en annan begreppsapparat.

Krut hade som en av sina målsättningar att bryta med de ensidiga influenserna från USA, bryta med en pedagogik som under 1950- och 1960-talen ”omvandlats till psykologins lillasyster och den statliga skoladministrationens hjälpreda” samt få till stånd en partiskiljande skolpolitik, skrev Broady i sin artikel om bildning (Krut 1984 nr 35/36, s. 4 och 5). Den dominerande makten hade använt psykologin och dess språk och seendetekniker i sin berättelse om skolan. Författarna i *Krut* behövde använda andra referenser om de ville markera en skillnad. I boken *Den manliga dominansen* kommenterar Bourdieu hur det var möjligt för Virginia Woolf att med hjälp av en etnografisk analogi tillfälligt upphäva ”dominansens hypnotiska makt”. Hans skrev: ”Omvägen över en främmande tradition är nödvändig för att slå sönder det bedrägligt välbekanta förhållande vi har till vår egen tradition” (Bourdieu 1998/2004:13). En etablerad tradition eller en institution skulle med andra ord kunna utmanas med hjälp av (nya) externa perspektiv. Den interna erfarenheten av att skolan inte var vad den skulle kunna vara eller sades vara kunde omformuleras med hjälp av begrepp från eller analogier till andra traditioner. *Krut* distribuerades också som nämnts med motivet: ”För att komma vidare behöver vi kunskaper om varför och hur utbildning uppfostrar samhällsmedborgare.” De kunskaper som fanns inom utbildningsväsendet uppfattades uppenbarligen inte som tillräckliga för att förstå kanske i synnerhet samhällsfostran. Därför valde flera författare i *Krut*, att i stället för psykologisk-pedagogiska förklaringar av det som skedde i skolan, vända sig till sociologiska teorier, historiska perspektiv och antropologiska studier. Frågan är hur dessa ”kritikens hjälpredor” kom att präglade framställningen av kunskapsbedömningar, och hur kritiken präglades av det den tog avstånd ifrån.

Utbildningskritikens hjälpedor

Grundstrategierna i *Kruts* omformulering av ”det bedrägligt välbekanta” kan sägas ha varit inblickar, utblickar och tillbakablickar. Antropologiska studier eller studier av klassrumskommunikation gav nya kunskaper om undervisningsprocessen. Sociologiska utblickar gav bilden av hur ett segregerat samhälle återskapades i och genom skolan. Internationella utblickar pekade på alternativ eller avskräckande exempel. Historiska tillbakablickar visade framför allt på det oföränderliga, eviga eller på det försvunna. Dessa olika perspektiv för att utmana den dominerande berättelsen kan på olika sätt sägas ha förstärkt, eller anslutit sig till, vissa etablerade föreställningar om kunskapsbedömning. För att bara exemplifiera med den mest dominerande formen för att beskriva ett alternativt sätt att se på varför skolan gör kunskapsbedömningar, ska jag särskilt diskutera hur sociologiska utblickar kan tänkas ha verkat i både utmanande och bevarande riktning.

De sociologiska utblickarna utmanade framför allt föreställningen om skolan som en från samhället isolerad institution. Denna uppfattning kan i sig inte sägas ha varit unikt sociologisk utan också de statliga utredningstexterna, särskilt SIA-utredningen, markerade behovet av att se skolan som en del av samhället. En tanke som för övrigt inte heller var främmande i utredningarna under 1940-talet. Det sociologiska tillskottet låg snarare i reproduktionsbegreppet. Skolan var inte bara till för samhället utan den fyllde en särskild funktion i samhället som utredningstexterna inte nämnde. Skolan inte bara kvalificerade elever till yrkeslivet eller ett gott demokratiskt medborgarskap, vilket var den officiella bilden, utan den kvalificerade dem på ett sådant sätt att den kapitalistiska samhällsordningen inte hotades. De löften 1940-talets utredningar ställde till arbetarklassen hade inte infriats fullt ut. Skolan var nu förvisso öppen för alla men den bidrog inte till bättre livschanser för de barn som kom från lägre socialgrupper, snarare tvärtom; dessa barn lärde sig att inte ställa krav. Den reproduktiva funktionen påvisades genom hur elevernas betyg fördelade sig över barn från olika socialgrupper eller hemmiljöer, eller i vilka val de gjorde inom skolan samt i vilken utsträckning de lämnade skolan med fullständiga betyg. Denna typ av statistik var inte ny annat än till sin omfattning, utan det nya låg i hur man förklarade den – utifrån teorier om hur de härskande klasserna i samhället maskerade sin makt med hjälp av symboler som t.ex. betyg. Betyg kunde anses vara ett uttryck för en symbolisk makt där exempelvis urvalet till ärofyllda jobb inte längre motiverades med att man hade pengar och goda kontakter. Det går i stället att hävda att man allt annat lika har kämpat sig till denna position genom utbildningssystemet. Men allt annat var inte lika, som det tydligt gick att se i *Kruts* bildmaterial.

Med denna typ av förklaringar blir de ”bedrägligt välbekanta” betygen något helt annat. De är inte verktyg för rättvist urval utan för orättvis sortering. Lika mycket som detta sätt att se på kunskapsbedömningarnas funktion är den rakt motsatta den som dominerat under skolreformens genomdrivande befinner den

sig inom samma ”språkspel”. Kunskapsbedömningar ses fortfarande ha som primärt mål att administrera individer, men politisk välvilja att ge den fattige men begåvade samma chans har bytts ut mot kapitalismens sorteringsmekanismer. Det går att hitta fler gemensamma nämnare, t.ex. att de resultat eleverna nådde betraktades som objektivt orsakade. Här går det att se att de strukturalistiskt anstrukna (sociologiska) texterna delar samma föreställning om orsakssamband som fanns i de mer positivistiskt lagda texterna om intelligenstester i folkskolans tidningar. Skillnaden är att det i de strukturalistiska texterna först blir genom teorier som empirin får innebörd. När väl en klasskillnadsanalys kan läggas på elevers resultat och samvariation observerats, tenderar samhällsordningen bli den yttersta orsaken till elevernas resultat.¹¹⁵ Det vore inte helt rättvist att hävda att denna typ av determinism genomgående präglade *Krut*. Redaktionen varnar vid ett flertal tillfällen läsaren för att inte överskatta ”räckvidden i de samhällsteoretiska analyserna”. Icke desto mindre saknar flertalet artiklar empiriska analyser av hur kapitalistiska intressen utövar inflytande över skolans bedömningssystem.

Det går alltså att hävda att *Krut* under den här perioden å ena sidan hanterade kunskapsbedömningar inom den officiella språkliga logik som såg dem främst som syftande till urval, och å andra sidan inom den tankestil som försökte se elevers resultat som determinerade av något som ytterst ligger utanför elevernas kontroll. Texterna förstärker därmed föreställningen om att kunskapsbedömningar leder till ett vetande som säger något objektivt om elevens lärande, att graden av detta lärande är objektivt bestämt och att det har objektiva effekter i termer av selektion och urval. Samtidigt utmanas föreställningar om att orsakerna handlar om intelligens, att lärarna bär skulden för vad eleven lär sig samt att skolan skulle vara konstruerad så att alla elever gavs samma chans.

Ett sätt att beskriva varför kritiken både kan sägas utmana och förstärka etablerade föreställningar är att utblickar, externaliseringar, egentligen oavsett vilka, måste ansluta till den dominerande förståelsen av och inom den verksamhet som kritiserar för att överhuvudtaget vara kommunicerbar (Schriewer 2004). Författarna i *Krut* vände sig mot en verksamhet som beskrivit sig på ett visst sätt. Betyg var t.ex. officiellt erkända som selektionsinstrument. För att det ska vara möjligt att kritisera denna funktion måste den erkännas (doxisk anslutning).¹¹⁶ När den väl är erkänd kan den kritiserar för det sätt på vilken den, som det hette med dåtidens sociologiska språkbruk, sorterar. Härvid tillför dock ett socio-

¹¹⁵ Se vidare Säfström (1994:115–117) om relationer och likheter mellan strukturalistiskt färgade pedagogiska texter och positivistiska pedagogiska texter inom den svenska pedagogiska disciplinen.

¹¹⁶ Bourdieu talar om doxisk anslutning t.ex. när kvinnor tillämpar tankescheman som har sitt ursprung i hur den manliga dominansen dolt maktförhållanden i språket. Genom att erkänna vissa tankscheman uppnås doxisk konsensus om praktikernas mening (Bourdieu 1998/2004:47). I fallet med kunskapsbedömningar utvecklas en konsensus om att det är en praktik vilken främst syftar till sortering/selektion.

logiskt perspektiv något: en utblick mot hur det ser ut i samhället i stort. Betygen kan då kritiseras för att de sorterar till en samhällsordning som är orättvis. I flertalet artiklar betydde detta också att det var denna samhällsordning som kommit att använda skolan just i syfte att återskapa sig själv. Skolan kan då diskuteras som ett redskap för att ändra denna samhällsordning. Detta inte primärt genom betygen utan kanske genom att ta bort dem, och något år in på 1980-talet också genom att informera om hur samhället verkar genom skolan. *Krut* informerade lärarna som skulle informera sina elever. I tidskriften argumenterade man från olika håll också för att samhällskonflikterna borde redovisas i undervisningen, och även sykokonsulenterna tänktes kunna fylla en upplysande funktion kring relationen skola–arbetsliv. Utmaningen befäster samtidigt en doxa som säger något i stil med att kunskapsbedömningar primärt syftar till att avgöra livschanser. Politiskt ger det dem råg i ryggen som tycker att det är hela poängen med skolan, och ingjuter kampanda hos dem som tycker skolan kan vara någonting mer. Jag vill hävda att det är i kampen över hur livschanserna ska avgöras, eller om de alls ska avgöras i skolan, som olika positioner eller attityder till kunskapsbedömningar formas. Det är också i den kampen det blir möjligt att upprätta en relation mellan sig själv och sina kunskaper, vilken då kan sägas vara beroende av styrkeförhållandena mellan kontrahenterna och vad dessa kommit överens om att kampen handlar om. Med andra ord, det är i den kampen vetandet formas i det senmoderna. Är mina kunskaper frukten av en medfödd begåvning eller beror de på vilken hemmiljö jag vuxit upp i? Det *Krut* här kan sägas representera är födelsen av en *systematisk* diskursiv motmakt. Vad än det vetande kunskapsbedömningar producerar definieras som i offentliga diskurser, kommer det inte att kunna ske oemotsagt. Det handlade mycket om att negera maktens tal, med hjälp av maktens symboler. I termer av vetande kan man säga att vetandet i sin vidaste mening av en intressesfär eller fält börjat präglas av en sociologisk självmedvetenhet, som till skillnad från det ”sociologiska” perspektiv som kunde anläggas under 1940-talet byggde på teorier. Den *teoretiskt* präglade reflektionen över kunskapsbedömningars *konsekvenser* kan sägas utgöra ett brott i bedömandets historia.¹¹⁷ Men likväl skedde detta inom villkor som var ortodoxins, och utan en framskriven medvetenhet därom.¹¹⁸

¹¹⁷ Erfarenhetsgrundade reflektioner över olika konsekvenser av kunskapsbedömning fanns det som jag visat i del 2 uttryck för redan i skolordningarna.

¹¹⁸ På ett liknande sätt resonerade Foucault om den homosexuella motdiskursens uppkomst. Intensifieringen av talet om den homosexuella ”perversiteten” frambringade en tydlighet kring den sociala kontrollen av homosexualiteten och kring vad som var att betrakta som homosexualitet, vilket i sig öppnade upp för en motdiskurs: ”homosexualiteten började tala om sig själv, kräva sitt berättigande och kräva att bli betraktad som ’naturlig’ – ofta med samma ord och begrepp som läkarvetenskapen använt för att diskvalificera den” (Foucault 1976/2002:111). Som Foucault såg det finns det inte å ena sidan ett maktens tal och å andra sidan ett tal som motsätter sig det, utan ”[t]alen är taktiska element eller block på styrkeförhållandenas fält” (ibid.).

Motdiskursen eller kampen mot kunskapsbedömningar så som den fördes i *Krut* sägs också i flera av artiklarna varit en konsekvens av att frågan diskuterades i utredningar, men man anförde andra lösningar, andra tolkningar. *Krut* representerade därmed ett nytt diskursivt centrum som kunde göra något annat av det vetande som etablerats. Så kan första steget in i senmoderniteten förstås. Vetandet börjar rymma en medvetenhet om sin makt. Som medium erbjöd *Krut*, och var ett uttryck för, en ny typ av möjlig pedagogisk identitet.

Med hjälp av nya termer, vars innebörd var nästan den raka motsatsen till maktens dominerande terminologi, fördes en diskursiv kamp om betygens möjligheter att skapa jämlika chanser eller om de bidrog till orättvis sortering. Denna kamp ebbade så småningom ut. Som nämnts ovan finns en tendens i *Krut* till att några år in på 1980-talet tona ner kampen om kunskapsbedömningar. Detta kan förstås både ur ett socialhistoriskt perspektiv och ur ett diskursivt perspektiv. Ur ett socialhistoriskt perspektiv är en tolkning att de strejker och bojkotter som genomfördes upphörde när man upptäckte att kampen för att helt bli av med betyg och kunskapsbedömningar var meningslös. När propositionen till Lgr-80 var lagd, var frågan om betygens vara eller inte vara knappast längre lika öppen. Det fanns riksdagsbeslut om att den skulle antas. Ett mer diskursivt tolkningsalternativ kan vara att flera av författarna började anse att frågan om skolans innehåll var mer angelägen att driva än att betyg skulle avskaffas. Detta kan hänga ihop med föregående förklaring, på så sätt att kritikerna söker upp ett nytt fält om styrkeförhållanden känns för ojämlika. Betyg ska finnas kvar – kampen var förlorad. Däremot går det fortfarande att påverka vad som ska stå i skolans texter och på vilket sätt lärare och elever ska kunna medvetandegöras om skolans sorterande funktion.

Ett ytterligare och mer övergripande sätt att förstå varför kampen mot kunskapsbedömningar tonades ned, kan vara att beskriva den som ett absorberande av motstånd, både socialt och diskursivt. Den norska rättssociologen Thomas Mathiesen skrev ungefär samtidigt som betygskampen var som starkast ett par Foucaultinspirerade texter om dold disciplinering och om makt och motmakt. Han delade samtidsdiagnosen med *Kruts* redaktionsgrupp att statsförvaltningen särskilt under socialdemokratiskt styre försökt undkomma kritik genom att göra progressiva ideal till sina egna. Han skrev att:

absorberingen av ”progressiva” målsättningar har blivit en del av det som karaktäriserar själva statsmakten, och denna absorbering sker genom att målsättningarna ”avrundas” så att de inte hotar den bestående ordningen, samtidigt som de förverkligas i en sådan utsträckning att man undviker kritik mot staten (Mathiesen 1978/1989:32).

Samtidigt som *Krut* till stor del kan förstås som ett försök att göra synligt det staten försökt ”gömma”, skulle kritikerna lätt kunna framstå som befängda om de inte också tog hänsyn till de reella förändringar staten faktiskt genomförde,

kanske inte nödvändigtvis som en konsekvens av kritiken, men väl i linje med den. Kritiken i *Krut* var i det studerade materialet ofta dialektisk i meningen att den negerade det som var och hävdade att det egentligen var på ett helt annat, ibland rakt motsatt sätt, och om staten (makten) ”duckar” för denna typ av kritik genom att absorbera den och delvis anpassa sig till den, kommer det ”kritiska fältet” med nödvändighet att bli uttunnat. Denna uttunning kan vara rent diskursiv eftersom det blir svårare och svårare att negera den statliga maktens språk utan att hamna i självmotsägelser eller inkonsekvenser, eller mer social om statens anpassning leder till materiella förändringar som faller motståndarna i smaken. Under dessa villkor kan den dialektiska kritiken sägas lägga mycket av förändringsansvaret på den dominerande makten. *Krut* uppmuntrar till kamp, men kampen kring kunskapsbedömningar är inte för något uttalat alternativ, utan för att staten ska överge det system som är. Därmed förlorar den dialektiska kritiken möjligheten att ta initiativ i frågan. Så som kritiken om kunskapsbedömningar tog sig uttryck i *Krut* går det dels att peka på en försummad möjlighet till att erövra kunskapsbedömningar, dels, genom att *Krut* i så hög grad blickade ut mot samhället som sorteringens orsak, en förlorad möjlighet att ytterligare vässa kritiken mot kunskapsbedömningar.

Den dialektiska kritikens dilemman

Så som kritiken var utformad i *Krut* blev dess mål att frigöra skolan från dess sorterande funktion. Därmed kan man säga att möjligheten att se hur kunskapsbedömningar skulle kunna fylla ett annat syfte undermineras på två sätt, dels genom att författarna intar målsättningen att det är något skolan behöver bli av med, dels genom att kunskapsbedömningar förstås som något icke-pedagogiskt. Visst finns det undantag, t.ex. när Broady varnade för arbetsdelning kring skolans utvärderingar eller beklagar att de tidiga progressivisternas dokumentationsmetoder inte fått några efterföljare. Även Callewaert och Nilsson pekade på att kunskapsbedömning kan fylla vissa pedagogiska funktioner i det citat som återgivits tidigare, men lade också till: ”Alla dessa faktorer spelar säkerligen en viss roll, men i botten för det hela finns likväl kunskapskontrollens förankring i undervisningens karaktär av ’symboliskt våld’ som Bourdieu uttrycker det” (se kap. 16 ovan). Kunskapsbedömningar förstärker den utvalda kunskapens värde och värdet av att ha denna kunskap. Därigenom kan de anses problematiska i så måtto att det finns konkurrerande kunskaper, sanningar eller världsbilder av samma värde men som inte ges skolinstitutionens välsignelse. Men för resone-mangets skull är det viktigare att se att Callewaert och Nilsson representerade en syn på kunskapsbedömningar där detta andra, den avslöjade verkligheten, fick definiera vad kunskapsbedömningar ”egentligen” var. För att knyta an till Latours kritik mot sociologisk begreppsproduktion kan man hävda att denna förståelse av kunskapsbedömningar är att förstöra fenomenet som objekt; ersätta det

med något annat (se kapitel 2 ovan). Om man enbart betraktar kunskapsbedömningar utifrån deras sorterande funktion, tillåts de inte vara ett pedagogiskt objekt i meningen en funktion (också) för lärande och kunskapsutveckling. Förtjusningen i att kunna avslöja den ”egentliga funktionen” riskerar att leda till att man negligerar olika möjliga funktioner, och i förlängningen att man inte utvecklar kunskaper om sådana funktioner som kanske mer hade gynnat den pedagogiska praktiken. Det är också helt möjligt att tänka sig att ett tydligare artikulerande av bedömningarnas pedagogiska förtjänster hade lett fram till en justering av dess administrativa bruk.

Utöver att författarna i *Krut* inte diskuterade kunskapsbedömningar som ett kunskapsobjekt för lärares praktik anlades också sällan någon kritisk analys av vad skolan som institution för egen del kunde tänkas tjäna på att utfärda betyg. I Kvaless artikel angavs skälet till att skolan gav betyg trots att samhället inte betraktade kvalifikationer lika instrumentellt längre, vara att skolan är en mycket trög institution. Givetvis blir ett internalistiskt perspektiv svårt att anlägga när förklaringarna till skolans bedömningar helt ligger utanför skolan, och det är just det som är problemet. I Bourdieu och Passeron (1970/1990) poängteras tydligt att det inte räcker att förstå kunskapsbedömningar (Bourdieu och Passeron skriver om examen och tentamen) ur ett samhällsperspektiv. Man behöver också ställa frågor om vad examinationer fyller för funktion inom ramen för skolinstitutionens relativa autonomi och för dess legitimitet (154f).

Grundskälet till att Bourdieu och Passeron också hade ett internalistiskt perspektiv när de försökte förstå logiken i det franska examensväsendet var att det franska utbildningssystemet – som de hävdade var det utbildningssystem i Europa som satte högst värde vid examinationen – sällan åberopade ekonomiska argument eller nyttoargument för sin bedömningspraktik. Examinationer kunde alltså motiveras utan att de motiverades i förhållande till samhällets behov av utbildad arbetskraft (s. 145). Det franska utbildningssystemet hade lyckats förvärva en relativt stark autonomi i förhållande till andra system i samhället, och examinationerna var en av anledningarna till att utbildningssystemet lyckats erövra denna autonomi och upprätthålla den. Med examensväsendet bestämmer utbildningssystemet över reproduktion av den egna lärarkåren genom att sätta upp vissa normer för vilka kunskaper en lärare behöver. Men för att också lyckas upprätthålla autonomi i ett mer komplext samhälle måste skolsystemet lyckas översätta nya yttre förväntningar, som att utbildning ska kunna leda till andra yrken än läraryrket, till sina egna normer för kunskap och kunskapsförvärvande. Därefter föra tillbaka dessa normer till samhället så som bättre, viktigare, rättvisare eller mer valida än de som kan tänkas uppstå i konkurrerande institutioner (s. 146f). Ett sätt som det franska utbildningssystemet då hade använt för att övertyga samhället om att just dess vetande om individens potential var det mest valida vetandet, var genom att hävda att elevernas individuella resultat uppnåtts i tävlan med andra (148f). När utbildningssystemets sätt att klassificera individer

efter de kunskaper som erbjuds inom detta system också blir grunden för samhällelig ordning erhåller utbildningssystemet sin samhälleliga legitimitet.

Men den svenska skolans historia skiljer sig från den franska på flera sätt. I Sverige avskaffades studentexamen 1968 och realexamen 1972. Sedan dess finns bara akademisk examen. Rätten att examinera och därmed förvärva en relativ autonomi över den kunskap institutionen re/producerar har successivt flyttat högre och högre upp i det svenska utbildningssystemet under 1900-talet. Om man vill går det att se användandet av folkskolans betyg som intagningsgrund till läroverken som ett erkännande av folkskolans relativa autonomi, men som diskuterades i del 3 villkorades dessa betygs legitimitet av standardproven. I *Krut* märks en liknande diskussion kring folkhögskolorna. Om deras omdömen ska kunna fungera som grund för urval till högskolan behöver de kompletteras med ett folkhögskoleprov. Folkskolan likväl som senare folkhögskolan hade med andra ord inte förvärvat samma grad av autonomi som realskolan och gymnasieskolan haft vad gällde att ge och bedöma kunskaper på ett sätt som uppfattades legitimt av andra samhällsinstitutioner. På samma vis går det att resonera om grundskolans och gymnasieskolans legitimitet i bedömningsfrågor. Betygen måste sättas med hjälp av centrala prov. Konstruktörerna av dessa prov har som bedömare relativt stor autonomi jämfört med de lärare som använder proven på sina elever. Om författarna i *Krut* också hade rest frågor om vad betygen betyder för utbildningsinstitutionerna hade det kunnat leda till en kritisk diskussion om på vilka grunder utbildningsväsendet i stället borde legitimeras och vad lärarkåren själv kunde göra för att demonstrera varför deras praktik var legitim om den inte primärt bidrog till samhällets sortering. Detta hade varit en kamp för något, en kamp *Krut* förvisso förde inom ramen för frågor om bildning och undervisningsmetoder, men som kanske kunnat ställas mer på sin spets om den satts i relation till kunskapsbedömningar.

I Thomas Mathiesens analys av den dolda disciplineringen behandlas också professionalisering och specialisering som verktyg mot statskritik. Han skrev att

personer och grupper som från början skulle kunna representera överskridande ståndpunkter och en överskridande handlingspotential, suggs upp av bland annat de stora professionerna i vårt samhälle, och det finns inget samhälle som frambringar professioner – experter eller specialister – som generellt sett är revolutionära i förhållande till samhället (Mathiesen 1978/1989:33).

Även sett till att Sverige är ett litet land är det intressant att flera av författarna i *Krut* senare hamnat på ansvarsfulla positioner. Förmågan att kritisera övergår i en förväntan om att skriva det nya. Hur det blev när några av 1970- och 1980-talets systemkritiker gavs möjligheten att formulera 1990-talets skoldokument diskuteras i nästa kapitel.

Kapitel 20. Skolans resultat och resultatet av skolan i 1990-talets skolreformer

Vetandet omformuleras

Detta kapitel syftar till att beskriva hur produktionen och användandet av vetande om barns kunskaper formuleras och reformuleras i ett konkret läroplansarbete.¹¹⁹ Jag belyser dessa processer utifrån vad jag valt att kalla ”reform 1990”.¹²⁰ Jag kommer att beskriva formulerandet och lanserandet av vad man kan kalla en konsekvensmedveten vetandeproduktion, samt studera olika villkor för dess realiserande. I slutet av 1980-talet intensifierades arbetet med att decentralisera styrningen av det svenska utbildningssystemet. I flera olika statliga utredningar och propositioner kopplas styrningen av skolan till förändringar av skolans läroplan. Enkelt uttryckt handlade argumentationen bakom dessa reforminitiativ om att åstadkomma en mer effektiv förvaltning av skolan och en utbildning som bättre svarade mot nya sätt att se på kunskap och lärande. På flera olika sätt kom kunskapsbedömningar och det vetande dessa producerar att få förändrad betydelse. Det nya vetandet skulle användas i en decentraliserad och mer effektiv styrning, som en tänkt positiv konsekvens. Samtidigt ville man från statens sida undvika negativa pedagogiska konsekvenser av bedömningen av elevers kunskaper, bl.a. genom ett nytt betygssystem.

Jag tar min utgångspunkt dels i vad jag vill kalla ett förvaltningsdilemma, dels i antagandet att kunskapsbedömningar som vetandeproduktion följer mer generella diskurser om kunskap och kunskapsutveckling. Det förvaltningsdilemma jag belyser och diskuterar förenar vad Ian Hacking kallar återkopplingseffekter (se kapitel 2 ovan) med det dilemma Paul Black uttryckt som ett dilemma mellan kunskapsbedömningens olika syften (se kapitel 1). En typ av bedömningar ger kunskaper om huruvida skolsystemet är effektivt eller inte, och en annan typ bidrar till den sorts lärande läroplanen anger som önskvärt. Återkopplingseffekter i det här sammanhanget är de konsekvenser administrativa bedömningar har på undervisningen och på de pedagogiskt syftande bedömningarna.¹²¹ Jag ger detta dilemma en specifik svensk förhistoria. De lösningsförslag som reform 1990

¹¹⁹ Delar av denna analys har publicerats i ett annat sammanhang (Lundahl & Forsberg 2006).

¹²⁰ Reform 1990 leder tanken lite fel och antyder att det skulle handla om *en* reform. Snarare handlade det om flera parallella genomgripande förändringar på skolans område där kanske den förändrade styrningen, de nya läroplanerna för grundskola och gymnasium och det nya betygssystemet utgjorde några av de större idémässiga justeringarna. Organisatoriskt sett var utbyggnaden av gymnasieskolan till ett treårigt gymnasium, inkludandet av barnomsorgen i skolsystemet och satsningar på vuxenutbildning förändringar som innebar att radikalt mer personal och fler elever kom att knytas till den svenska skolan (jfr Lundgren 2002:13f). Jag har diskuterat de mer innehållsliga förändringsförslagen i andra sammanhang och går inte vidare in på dem här (se Lundahl 2005b, 2005c).

¹²¹ Jag reserverar termerna förvaltning och administration till den centrala eller statliga, nationella styrningen av skolan.

innehöll relaterar jag till denna förhistoria, som en strävan mot vad jag kommer kalla läroplansvalida bedömningar. Samtidigt kan dessa lösningsförslag sägas både utgå ifrån och landa i ett vidare ”marknadstänkande” och i ett senmodernt förhållningssätt till kunskaper och kunskapsproduktion.

Förändringarna som skedde inom det svenska skolväsendet kring kunskapsbedömningar kan förstås delvis som en effekt av den typen av kritik som kom till uttryck i tidskriften *Krut*. De negativa konsekvenser som noterats kring hur kunskapsbedömningar, framför allt genom betyg, bidrog till sortering, ytligt lärande och en inskränkning av lärares handlingsutrymme togs i beaktande både i betygsutredningar och i utredningar kring styrning samt i de nya läroplanerna, Lpo 94/Lpf 94 (fortsättningsvis skriver jag om dem som en läroplan, då Lpo 94/Lpf 94 inte skiljer sig principiellt åt i de avseende jag studerat dem). Progressivt orienterade pedagoger hade nått positioner utifrån vilka de kunde formulera framtidens skola. Det vore emellertid att ge en förenklad bild av 1990-talets skeenden att peka ut enskilda aktörer bakom denna utveckling, och även att hävda att den skulle vara orsakad av specifika kritiska argument från 1970- och 80-talet. Icke desto mindre kan man säga att den moderna tankestilen saknade legitimitet. Panoptiska institutioner betraktades som otidsenliga. Både organisatoriskt och intellektuellt var det dags för något nytt.

Granskningen av artiklarna i *Krut* i föregående fem kapitel utgick från idén om att kritik växer fram ur en vilja att inte styras på det vanliga sättet. Kritiken kring kunskapsbedömningar och kring effekterna av det vetande de producerar, etablerades som en alternativ diskurs. I sin enklaste form handlade denna om att kunskapsbedömningar producerar ett vetande som används för att legitimera ett klassamhälle mer än att utmana det. Bilden i *Krut* är något motsägelsefull. Åtminstone initialt sett framställde flera författare en bild av ett samhällsklimat där vetandet om den enskilde i form av betyg inte var önskvärt. Samtidigt användes just detta vetande, i form av betygsstatistik, som grund för deras argumentation. Samma vetande som sorterar individer ger en bild av hur utbildningssystemet som helhet tycks svara mot sina anspråk. Den läroplan som formuleras i reform 1990 försöker ta hänsyn till båda dessa motstridiga kunskapsintressen. Det behövs en överblick kring skolans resultat samtidigt som den administrativa överblicken inte får bli för styrande av skolans verksamhet eller för den enskilde individens livschanser.

Ambitionen i *Krut* var tydligt att medvetandegöra skolpersonal om skolans funktion i samhället, i vilket inte minst ingick beskrivningar om vetandets sociala konsekvenser, framför allt de negativa. Kritikerna ville inte lägga ned skolan, utan förbättra den. I detta kapitel kommer jag att beskriva och diskutera hur detta medvetande tränger in i läroplansarbetet i reform 1990 och präglar de förslag som läggs kring kunskapsbedömning. Därmed inte sagt att det ges förtur i formulandet av den nya läroplanen. Med det läroplansteoretiska perspektiv jag anlade i del 1 ligger det närmare till hands att ta som utgångspunkt att medvetenheten

om vetandeproduktionens konsekvenser trängs med andra krav och förväntningar på skolan. Jag betraktar reform 1990 som bland annat ett försök att lösa ett förvaltningsdilemma som sträcker sig längre tillbaka än vad som blev synligt utifrån läsningen av *Krut*, men som utifrån den *typ* av kritik *Krut* representerade blir ”nödvändigt” att lösa. Jag argumenterar för att lösningen präglas av ”marknaden” som idé. Reform 1990 behövde ta hänsyn till såväl olika motstridiga diskurser som faktiskt upplevda problem i relationen mellan administrativa kunskapsintressen och pedagogiska. Den nya läroplanen växte fram med en medvetenhet om konsekvenserna av tidigare vetandeproduktion men lanserades i en verklighet omgärdad också av nya krav och förväntningar. Marknaden blir ett sätt att tala om och organisera en verklighet där olika syften med produktionen av vetande kan förenas i användning. Detta nya sätt att organisera vetandet tänks samtidigt lösa dilemman med rötter i det förflutna. Jag kommer också att argumentera för att lösningsförslagen i reform 1990 blev svåra att realisera och legitimerade delvis på grund av förväntningar på styrning och kontroll nedbäddade i svensk skolkultur sedan det moderna.

För att teckna det förflutnas roll både i tillblivelsen av reform 1990 och i relation till vad som hände med reform 1990 har jag beskrivit ett *långt* 1990-tal. Jag börjar med en tillbakablick mot 1940-talets reformsträvande och slutar våren 2006. Jag avgränsar framställningen till lokal och nationell utvärdering, betyg samt externa prov. Detta innebär att jag lämnar ett annat för 1990-talet intressant kunskapsområde kring bedömningar: diagnostiserandet av bokstavs barn, särskoleelever och elever i behov av särskilt stöd.¹²² De källor jag arbetar med består framför allt av statliga utredningar, propositioner och myndighetstexter/rapporter. Dessa är till stor del förslag och visioner.¹²³ Det är ju också själva formuleringen eller omformuleringen som står i fokus här. Samtidigt innebär dessa formuleringar i vissa fall också faktiska förändringar av skolsystemet, men hur dessa fallit ur kan, inte minst med tanke på att decentralisering rimligen

¹²² Delvis formuleras villkoren för dessa barn numera i andra styrdokument vilket gör det svårt att få ett samlat grepp om bedömningar relaterade till skolan. I del 3 fann jag vad jag kallade kunskapsbedömningar och individbedömningar i samma källmaterial. I viss mån gällde detta också kring analysen av 1970- och 1980-talet. För att få samma bredd runt 1990-talet skulle arbetsbördan bli för stor. Det har även kring dessa ”administrativa sorter” uppstått en mer specialiserad neuropsykiatrisk diskurs och därtill en specialiserad motdiskurs (se vidare Kärfve 2001, Hjärne 2004, Hallerstedt m.fl. 2006), vilka kräver en särskild behandling som går utöver detta kapitelns syfte.

¹²³ Jag återvänder här till några av de utredningar och propositioner som behandlats tidigare. Jag har också kring betyg och läroplaner närmare studerat i tidigare forskning angivna centrala dokument från 1950- och 1960-talet. Jag har kring myndighetstexter gjort sökningar på betyg och bedömning i Skolverkets publikationer. De aspekter av utvärdering som behandlas utgår dels från hur det skrivs om utvärdering i statliga utredningar och i myndighetstexter kring betyg och bedömning, dels i relation till styrning och förvaltning. I de beskrivningar jag gör av nationell utvärdering nedan är jag på gott och ont präglad av att ha arbetat på Skolverket med utvärdering sedan 1995.

medför stora variationer, endast i liten utsträckning undersökas med den typ av dokument jag använt.

Lässtrategi – ett långt 1990-tal

Det finns i samtida internationell bedömningsforskning en tendens till att framställa dilemmat mellan administrativa krav på kunskapsbedömningar och pedagogiskt didaktiskt syftande kunskapsbedömningar som något nytt (t.ex. Shepard 2000). Sett enbart till senare halvan av 1900-talet och ur ett renodlat svenskt perspektiv framträder en problematik mellan administrativa kunskapsmätningar och den pedagogiska verksamheten som skiljer sig från beskrivningarna i internationell forskning. Att hävda att det kan finnas en konflikt mellan nationella mätningar och bedömningar av elevers resultat och vad som blir skolans faktiska resultat vore ur ett svenskt perspektiv egentligen ingen nyhet. I detta kapitel visar jag att det snarare är tvärtom. I Sverige har dock problemet inte artikulerats primärt som en fråga om kunskapsutveckling utan i samband med en större strävan att demokratisera och decentralisera skolan, och då mer i statliga utredningar än i forskning. Kunskapsbedömningar har ansetts nödvändiga i dessa processer samtidigt som det ofta höjts ett varnande finger för dess negativa styrande konsekvenser på skolnivå. I kapitel 14 skrev jag om hur olika utredningar och arbetsgrupper under benämningarna LUG, LAG, MUT, BU73, SSK, SAK bland annat syftade till att finna vägar för att förena decentralisering, utvärdering och målprecisering. Dessa utredningar som var föremål för kritik och misstänksamhet i *Krut*, försökte balansera mellan en alldeles specifik politisk vision och en administrativ realitet. Den politiska visionen utgick från 1946 års skolkommision och handlade om att skolan skulle bidra till en ökad demokratisering av samhället. Den administrativa realiteten har handlat om hur skolan praktiskt ska styras och förvaltas på ett sådant sätt att den politiska visionen kan främjas, eller åtminstone inte hotas. Relationen mellan den politiska visionen och administrativa realiteter blir särskilt tydlig i texter kring kunskapsbedömningar och kan tematiseras ytterligare som spänningar mellan lokalt och nationellt ansvar för skolans utveckling, mellan lärares handlingsutrymme och nationella krav samt mellan fostran, lärande och likvärdighet. Med utgångspunkt i några honnörsord i reform 1990 – decentralisering, målstyrning och resultatansvar – behandlar jag dessa teman utifrån hur nationell utvärdering, målrelaterade betyg och nationella prov formulerats, organiserats och diskuterats i utredningar och styrdokument sedan 1946 års skolkommision fram till reform 1990. Därefter beskriver jag och diskuterar utvecklingen kring dessa tre bedömningspraktiker från mitten av 1990-talet till 2006.

Det långa 1990-talets tidigare del

Utvärdering: lokal och nationell utvärdering och decentraliserat ansvar för skolan

Redan 1959 noterade Skolöverstyrelsen att det fanns en problematisk relation mellan nationell utvärdering och skolans undervisning i samband med försöken kring enhetsskolan (jfr kapitel 12). SÖ hade då dragit slutsatsen att de haft för stora förhoppningar om att kunna dra objektiva slutsatser från jämförelser via prov och betyg, och att de förbisetat att dessa jämförelser fått undervisningskonserverande bieffekter – försöksklasserna hade anpassat sig efter realskolans mål och metoder för att inte verka sämre (Dahllöf 1967:72f).¹²⁴ Det var i samband med försöken att skapa en enhetsskola ännu inte tal om regelrätt utvärdering i senare tids mening, utan snarare handlade det om utredningar som ett planeringsinstrument. De positiva erfarenheterna som ändå dominerade av att utreda reformarbetet (Dahllöf 1990), ledde till en växande ambition på SÖ att mer löpande utvärdera skolans resultat, men man tog också, vad det verkar, de negativa erfarenheterna i beaktande och var noga med att skilja mellan lokal och nationell utvärdering. Under flera decennier tycks det därför ha varit enklare för staten att föreslå modeller för lokal utvärdering än att finna former för en central och nationell utvärdering som inte på ett felaktigt sätt blev styrande för skolans verksamhet.

Tydligast markeras utvärderingsambitionen för lokal nivå i Lgr 69. I ett särskilt avsnitt om utvärdering framgår att dess främsta syfte ska vara att ”klargöra om undervisningssätt och läromedel varit väl valda och om målet varit realistiskt” (s. 71). I Lgr 69 betonas att den stora poängen med ”evaluering” är att skolan får information om huruvida dess verksamhet motsvarar uppställda mål, elevernas förutsättningar och pedagogikens utveckling (s. 73). Det betonas även att utvärderingen inte nödvändigtvis är ett led i betygssättningen av eleverna (s. 71). Utvärdering betraktades alltså som något skolan och lärarna borde göra för sin egen del och resultaten kunde vara andra än de som skulle ligga till grund för elevers betyg. I vad som förefaller kunna vara en vunnit erfarenhet från utvärderingen av försöksverksamheterna reser läroplansförfattarna sedan ett varnande finger:

Här bör /.../ varnas för överdrivna krav på tillförlitliga mätningar i utvärderingssammanhang. Ett inslag av subjektivitet i vissa utvärderingar är oftast mindre ödesdigert än ett slopande av vissa obekväma utvärderingskrav. Mäter man enbart det lätt mätbara, reduceras skolans mål åter till väsent-

¹²⁴ Urban Dahllöf själv använde dessa iakttagelser i sin argumentation för att noggrannare studera processerna som leder fram till vissa resultat, vilket får betydelse för hur svensk nationell utvärdering kommer att diskuteras ett antal år senare (se nedan).

ligen enkla kognitiva minnesfunktioner med därav följande teoretisering och fakta­plugg (Lgr 69, s. 73).

Skolan skulle äga sina utvärderingar och dessa borde hellre rymma ett mått av subjektiva erfarenheter än mättekniska metoder för att inte stå i vägen för den typ av kunskapsutveckling läroplanen förespråkade. I Lgr 69 står det inget om nationell utvärdering, men som jag nämnde i kapitel 14, hade Kungl. Maj:t redan efter Lgr 62 ålagt SÖ att kontinuerligt följa skolans utveckling, vilket implicerar någon form av utvärdering. MUT-projektet och SIA-utredningen hade båda ansatser till nationella utvärderingar. Målstyrning och utvärdering hade börjat betraktas som ett sätt att åstadkomma den decentralisering och lokalt utvecklingsarbete som försvårats genom central detalj- och regelstyrning.¹²⁵ Av olika anledningar var det dock först runt mitten av 1980-talet som utvecklingen av nationella utvärderingssystem tog fart.

SSK-utredningen som i slutet av 1970-talet intensifierat diskussionerna om *löpande* utvärdering hade markerat att dessa skulle göras både utifrån den lokala och nationella nivåns respektive ansvarsområden, och helst så att den centrala nivån använde resultat från den kommunala. Man varnade särskilt för att ersätta den tidigare statliga detaljstyrningen med ”sådan central prov- och enkätverksamhet som i själva verket verkar låsande för skolans arbetssätt och innehåll” (SOU 1978:65, s. 58). Även här uttrycktes alltså en respekt för vad nationell utvärdering kan råka göra med skolans inre arbete. Detta förhållningssätt förändras dock genom den av 1986 års budgetproposition tillsatta beredningen för ansvarsfördelning och styrning på skolområdet, där nationella utvärderingar börjar beskrivas mer som ett *villkor* för styrning av en decentraliserad verksamhet än som ett potentiellt hinder (SOU 1988:20). Beredningen förordade målstyrning som en möjlig väg till ökad decentralisering. Men målstyrning var bara möjlig förutsatt att det fanns en utvecklad utvärdering, något som uttrycks tydligt i ett beredningsunderlag framarbetat av en expertgrupp:

Om målstyrning skall kunna vara en framgångsrik reformstrategi, måste den förenas med avsevärda resurser för information, utbildning och fortbildning, arbetsdelning, samverkan, tillsyn och utvärdering. Annars kan resultatet bli en sämre skola i stället för en bättre (DsU 1987:1, s. 228).

I ett särskilt förtydligande om kraven på utvärderingen skrev expertgruppen att:

¹²⁵ Ingrid Carlgren menar i sin avhandling bland annat med utgångspunkt i dessa utredningar, att det egentligen inte finns något som säger att målstyrning skulle leda till ökat lokalt utvecklingsarbete utan att även den modellen bygger in ett fel­slut som grundlagts redan i 1946 års skolkommission. Hon skriver: ”Det lokala utvecklingsarbetet är knutet till centralt framtagna lösningar (läroplanens riktlinjer) och föreställningar (den nya pedagogiska grundsynen). Tänkandet i samband med det lokala utvecklingsarbetet är därigenom föreskrivet. Decentralisering gäller ansvaret för utvecklingen av skolornas verksamhet, men inte förnuftet och tänkandet. Det är centrum som tänker och periferin som handlar” (1986:235). Lokalt utvecklingsarbete förutsätter, menar Carlgren, att också tänkandet decentraliseras.

[e]n utvärdering av specifika kunskaps- och färdighetsmål kräver att resultaten bedöms gentemot de grundläggande principerna och utbildningsidealerna, men också med avseende på de processer, som ligger bakom resultaten (DsU 1987:1, s. 224).

Det är således inte vilken typ av utvärderingar som helst som förordas, utan en modell som knyter ihop ambitionerna med den obligatoriska skolan, villkoren för undervisningen och data om elevernas prestationer och attityder. En sådan modell hade en av expertgruppens medlemmar, Ulf P. Lundgren, varit med om att utveckla utifrån Dahllöfs tidigare nämnda grundarbete kring undervisningsprocesser.¹²⁶ Poängen med modellen var att den skulle ge återkoppling på hur målen fungerade i relation till de villkor som gällde för undervisningen, dels i syfte att ge förklaringsunderlag för nationell nivå, dels för att stimulera diskussioner på lokal nivå. Detta skiljer ”ramfaktorutvärdering” från *input-output*-modeller där resultaten framför allt beskriver i vilken utsträckning skolorna nått uppställda mål, men inte förklarar varför eller ger underlag för tolkningar. Den typ av utvärdering expertgruppen föreslog för målstyrning förutsatte alltså processdata. Nu tänkte man sig inte att processdata skulle komma genom kunskapsbedömningar utan tas in som ett komplement via andra instrument. Processdata tillsammans med betyg och provstatistik skulle bilda ett komplext resultat för skolan (DsU 1987:1, s. 224). I slutbetänkandet övertog sedan beredningen för ansvarsfördelning och styrning på skolområdet expertgruppens syn på utvärdering. Beredningen ägnar ett helt kapitel åt ”En bättre utvärdering” (SOU 1988:20, s. 109–115). Den föreslog att SÖ skulle utarbeta modeller för lokal utvärdering och att SÖ:s utvärderare skulle knytas starkare till experter på området, för att även kunna stärka den nationella utvärderingen. Beredningen efterlyste också en särskild utredning ”om informationens och utvärderingens framtida utformning” i vilken särskilt skulle analyseras vilket behov av information en övergång till målstyrning medförde, hur informationen skulle spridas och nyttiggöras, hur det kunde vara möjligt att effektivisera den kvalitativt betonade utvärderingen. Utredningen, som emellertid aldrig blev av, skulle även:

bedöma effekterna av den förda utbildningspolitiken och den förändrade styrningen och ansvarsfördelningen /.../ liksom effekterna av att använda utvärderingen som kontroll- och förändringsinstrument (SOU 1988:20, s. 115).

På SÖ hade arbetet mot ökade utvärderingsinsatser pågått parallellt, trots nedläggningen av MUT. Delvis kan detta engagemang kopplas till IAE:s första internationella mätningar av skolans resultat utifrån vilka Sverige och flera andra länder under första hälften av 1970-talet fått en diskussion om skolverkshetens effektivitet (se vidare Marklund 1982:346–374). Inom FoU-byrån på SÖ

¹²⁶ Dahllöf (1967, 1971), Lundgren (1972, 1977), Franke-Wikberg och Lundgren (1980).

konstituerades arbetsgruppen ”Informationsinhämtning för central utvärdering” under våren 1976 (Henricson 1987:33), vars arbete avrapporterats inom ramen för den pedagogiska nämnden. Nämnden fick dock aldrig till stånd någon nationell utvärdering (jfr Marklund 1982:338–339). I mer systematiserad och utvecklad form presenterades första gången riktlinjer för en nationell utvärdering av skola och vuxenutbildning i en PM 1987. Där framgår att SÖ i sin anslagsframställan 1985/86 inför budgetpropositionen, uppmärksammat regeringen på ett behov av en samlad nationell bild. Utvärderingen av skolan är i första hand den enskilda kommunens och skolans skyldighet gentemot eleverna och deras föräldrar. Dessa utvärderingar är emellertid inte tillräckliga för att ge en bild av skolan i ett nationellt perspektiv (SÖ, PM 1987, s. 4). SÖ betonade att det var av största vikt att ett program för nationell utvärdering syftar till ”en helhetsbild av skolans verksamhet” som omfattar både ”yttre påverkande omständigheter, den inre verksamheten och elevernas kunskapsinhämtande och färdighetsutveckling liksom deras personlighetsutveckling” (s. 9). Resultaten skulle samlas in med olika metoder och från olika källor. Bland annat tänkte sig SÖ kunna dra nytta av de erfarenheter som gjorts kring data från de centrala proven.

Av skäl som jag strax ska återkomma till blev inte den första nationella utvärderingen, eller åtminstone dess förstudier, tillräckligt komplexa för att ge den typ av information som krävdes för decentralisering genom målstyrning. En sådan reform var förvisso inte fullt genomförd då, men ur farhågorna för att den inte skulle kunna realiseras växte kritiken. SÖ hade kommit att fästa för stor vikt vid att mäta kunskaper och färdigheter och endast i liten utsträckning tagit hänsyn till processdata. Fem pedagogikprofessorer tog till orda i en kritisk skrift:

Vi uppfattar /.../ att resultatmätningarna på elevnivå tilldelats alltför stor tyngd i förhållande till kunskaper om undervisningens ramar och process och att det i Skolöverstyrelsens program knappast klargörs hur data skall analyseras och tolkas och till vad de skall användas /.../ Så snart detta med utvärdering sätts in i ett vidare socialt och pedagogiskt sammanhang står det klart att det är av utomordentligt stor betydelse vilka syften en utvärdering får tjäna, vad som ska utvärderas och hur utvärderingen går till. Det blir uppenbart att utvärdering inrymmer avgörande frågor om styrning av och om makt och kontroll över skola och undervisning. Utvärdering kan t ex å ena sidan utvecklas till ett effektivt, centralt styrinstrument som verkar stick i stäv med intentioner om en decentraliserad skola, men den kan å andra sidan inriktas mot att ge ett användbart underlag i försöken att göra skolan bättre (Dahllöf m.fl. 1989, s. 8 och s. 9).

Genom de fem bidragen i skriften kritiseras SÖ:s utvärderingsprogram för att vara luddigt, sakna teorigrund och inte generera data om processer. SÖ får också kritik för att inte ha lyssnat till den forskning som bedrivits kring utvärderings-

frågor.¹²⁷ Den kritik som tydligast framträder är att instrumenten riskerar att skicka signaler om hur staten värderar olika mål med skola och att man då framför allt inte sänder signaler om värdet av skolans sociala och demokratiska uppdrag. Trots kritiken mot programskissen och förundersökningarna kom den nationella utvärderingen att genomföras med vissa korrigeringar och publiceras under namnet NU92. SÖ hade då lagts ned och den nationella utvärderingen hörde till några av de första rapporterna som gavs ut under det nya Skolverket. Det tänkta programmet hade blivit ett projekt. Den vidgade ambitionen och tydligheten kring nationell utvärdering som de fem professorerna betonat kom i stället att organiseras inom ramen för Skolverkets utvärderings- och uppföljningsavdelningar bakom formuleringar om en kunskapsorganisation för informativ styrning (Pettersson & Wallin 1995). Skolverket skulle samla in och problematisera data om den svenska skolan; kommuner och skolpersonal skulle utifrån dessa data bilda sig en uppfattning om hur de borde agera för att förbättra verksamheten. Skolverket skulle ”stanna vid kommungränsen”.

Om jag tillsvidare sätter stopp här, kan man säga att det vid inträdet till 1990-talet etablerats ett slags infrastruktur för resultatproduktion om skolans verksamhet genom ett långvarigt osäkert trevande efter gränserna mellan målprecisering, styrning, utvärdering och decentralisering. Det verkar för ett tag ha blivit möjligt att upprätta en bred nationell utvärdering som strävade efter att få fram en rik bild av svensk skola och som skulle göra det i syfte att främja skolans utveckling i ett decentraliserat system. Det går att se hur en önskan om nationell utvärdering växer fram under försiktigt hänsynstagande, åtminstone i retoriken, till kommunal självförvaltning och med respekt för lärares förmåga att själva styra och kontrollera undervisningen.¹²⁸ Vad som har hänt är att statens representanter tror sig ha funnit en lösning på ett förvaltningsdilemma som i grunden kan sägas ha handlat om att administrativa verktyg riskerar hamna i konflikt med de processer de ska kontrollera och främja. En förutsättning för denna specifika lösning med utvärdering som ett för förvaltningen och skolan gemensamt styrinstrument var dock att det också fanns resultatmätt som kunde knytas till läroplanens mål. Parallellt med att den nationella utvärderingen tog form kom också betyg och nationella prov att utvecklas mot att bli målrelaterade. Även det skedde utifrån en vaksamhet kring dessa instruments bieffekter. Det finns därefter anledning att återkomma till SÖ:s kritiserade programskiss då den tillsammans med vad som i

¹²⁷ Urban Dahllöf skriver att bristande insikter, oklarheter och komplikationer mellan SÖ och statliga utredningar som SIA och SSK i fråga om ansvarsfördelning, kan ha varit en bidragande orsak till att Sverige försummat att göra nationella utvärderingar – trots att inget annat land kan sägas ha ägt så mycket kompetens av skolutvärderingar som Sverige (1989: 16f). Han skriver ”[s]å efter 20 förlorade år för en utvärdering, värd namnet, står vi inför utmaningen: Nu eller aldrig!” (s. 17).

¹²⁸ Den bild som växte fram ur läsningen av *Krut* i föregående fem kapitel indikerar att det i realiteten var eller åtminstone upplevdes annorlunda.

policydokument skrivits om betyg och nationella prov illustrerar hur detta förvaltningsdilemma också kan kopplas till frågor om validitet.

Betyg: från ett relativt till ett målrelaterat betygssystem – ett till kunskap och färdigheter avgränsat betygsbegrepp

De målrelaterade betygen som infördes på 1990-talet har en lång förhistoria, som delvis kan knytas till behov av utvärderingar som nämnts ovan, men också till en långvarig kritik mot den relativa betygssättningens negativa effekter för arbetet i skolan. Målrelaterade betyg föreslogs första gången i en rapport från Arbetsgruppen för betygsfrågor på SÖ (SÖ 1971). Arbetsgruppen tillsattes vid införandet av Lgr 69 för att nå en lösning på problem som lyfts fram redan av 1957 års skolberedning.¹²⁹ Skolberedningen hade noterat hur kraven på betyg i varje årskurs hade lett fram till en stor provtäthet i folkskolan och realskolan, vilket i sin tur lett till en ensidig undervisning inriktad på det enkelt mätbara. Skolberedningen förespråkade därför en striktare och begränsad betygsgivning och såg relativa betyg som ett sätt att fokusera *endast på det mest nödvändiga*: att ge prognoser för studier och yrkesval samt användas vid urval (SOU 1961:30, s. 588f). Med en krassare syn på betygen behövde effekterna på den nya skolans viktigaste uppdrag – att ge ökad vikt åt personlighetsdanning och social fostran – inte bli så stora:

Skolreformen syftar bl.a. till att ge ökad vikt åt personlighetsdanning och social fostran, varför lärarna bör få stor frihet att inom målsättningens ram lägga upp skolarbetet som de finner lämpligt både till innehåll och metoder. En omfattande betygssättning på skolans olika stadier kan försvåra en sådan utveckling, eftersom förekomsten av betyg kan leda till att arbetet ensidigt inriktas på de strikt kunskapsmässiga och lätt mätbara prestationerna. Det är därför av vikt att betygssättningen inskränkes enbart till de årskurser och terminer, där den är starkt motiverad (SOU 1961:30, s. 586).

Trots den minskade domänen för betygssättning lät kritiken inte vänta på sig.¹³⁰ Oklarheter rådde både kring tekniken bakom den relativa betygssättning och diskussioner fanns kring dess sorterande syfte (SÖ 1971:kap. 3, Henrysson &

¹²⁹ Skolberedningen syftade till att lämna förslag till hur grundskolans läroplan och organisation borde struktureras. Deras slutrapport bygger på remissvar, studiebesök på försöksskolor, särskilda utredningar av försöken kring enhetsskolan och internationella jämförelser. I utredningen studeras betygsfrågan dels i särskild ordning av Sven Rydberg (1961), dels genom internationella jämförelser där man också väger in evaluering (SOU 1961:30, s. 111–112), och dels genom att lyssna till erfarenheter från skolorna.

¹³⁰ Ännu starkare uttrycktes denna krassare syn på betyg i 1960 års gymnasieutredning där betygen skulle vara ett så objektiva mått som möjligt på elevernas prestationer, och enbart sättas utifrån ”under föreskriven tid ådagalagda prestationer utan alla hänsyn till förmodad men i studieprestationer inte dokumenterad lämplighet för fortsatta studier” (SOU 1963:42, s. 568).

Wedman 1981).¹³¹ Därför tillsattes den särskilda Arbetsgruppen för betygsfrågor. Arbetsgruppen, under ledning av Sixten Marklund, delade uppfattningen om att betygen kunde stå i vägen för skolans övergripande målsättningar.¹³² Betyg skulle under överskådlig framtid behövas för urval, men relativa betyg ger bristfällig information om de angivna målen för utvärderingen. Därför förordar arbetsgruppen i stället målrelaterade betyg (SÖ 1971:kap. 17). På så vis skulle de negativa effekterna i en skola för alla som samtidigt var så tydligt rangordnande och sorterande kunna undvikas. Samtidigt skulle det bli möjligt att göra klart för skolans intressenter elevernas individuella förhållande till skolans mål. En förutsättning var dock målprecisering och här kom man att ställa stora förhoppningar till MUT-projektet.

MUT-projektet kom ju att läggas ned, men frågan om målrelaterade betyg fick en andra chans genom att SÖ:s rapport ledde fram till en parlamentarisk utredning – BU73-utredningen. Till skillnad från MUT-projektet hade BU73 ingen ambition att ge vägledning för läroplansuppföljning och utvärdering. I ett särskilt avsnitt avsåg utredningen sig den utmaningen, genom att framhålla att utvärdering syftar till att ge samhället ett kvitto på hur skolan lyckas med eleverna *som grupp*. Betyg sätts individuellt och kan därför endast i liten grad utgöra ett underlag för utvärderingar:

Goda elevprestationer visar på att skolan har lyckats förmedla kunskaper och färdigheter – kanske på grund av att eleverna rekryterats från en studievänlig miljö – men behöver inte nödvändigtvis innebära att skolan lyckats tillgodose andra väsentliga mål för utbildningen. En utvärdering av skolan får göras med andra metoder (SOU 1977:9, s. 57).

BU73 förespråkade alltså inte målrelaterade betyg ur utvärderingssynpunkt utan primärt utifrån att relativa betyg ansågs ge otillräcklig information till elever och föräldrar. Utredningen gjorde med andra ord en tydlig bodelning mellan utvärderingen av skolan och utvärderingen av den enskilde eleven, inom ramen för en önskan om målstyrning. Elevernas studieresultat ansågs alltså även av ”kunskapsbedömningsutredningar” vara ett otillräckligt mått på om skolan svarat upp

¹³¹ Den tekniskt inriktade kritiken sköt in sig på frågan om huruvida en normalfördelning skulle gälla på klassrumsnivå, och hur man annars skulle förhålla sig till en vidare referensgrupp. Debatten kring syftet var mer ideologisk än pedagogisk och kan sammanfattas med några rader ur en ledare i DN 1969: ”Om man säger att skolan skall avspegla samhällets värderingar så måste vi bekänna att vi ännu inte är mogna att säga vilka dessa är. Samhället har ännu inte träffat något val mellan näringslivets konkurrensideologi och den offentliga verksamhetens solidaritetsprincip” (ur SÖ 1971, s. 35).

¹³² Arbetsgruppen skriver att ”själva bedömningen kan påverka målen på ett sätt som motverkar syftet. Detta gäller kanske främst sådana aktiviteter som har att göra med samverkan mellan olika människor. Medvetandet om att t ex samarbetsförmåga utvärderas systematiskt efter vissa detaljerade beskrivningar kan skapa samverkansformer som icke åsyftas. Slutsatsen av detta blir, att den utvärdering som sker i form av betyg endast bör gälla kunskaper och färdigheter” (SÖ 1971:191).

mot sitt samhällsuppdrag, även om utredarna framhöll att målrelaterade betyg skulle kunna säga mer om skolan än relativa betyg. BU73 markerar början på vägen till ett målrelaterat betygssystem. Utredningens förslag att överge själva betygssättningen för individuella omdömen ignorerades emellertid i propositionen till Lgr 80 (se kapitel 14). Någon egentlig förändring av betygssystemet kan därför inte sägas ha blivit genomförd under hela 1980-talet, utan det slutliga steget mot målrelaterade betyg tas först i samband med 1990-talets reformer. En nyckelfråga sedan grundskoleberedningen och gymnasieberedningens betänkanden var hur relativa betyg kunde sättas så att de inte stod i vägen för skolans sociala och medborgarfostrande uppgifter. Mot den bakgrunden förordades ett till kunskaper och färdigheter avgränsat betygsbegrepp och detta skedde utifrån en medvetenhet om att man med betyg då inte belyser skolans vidare demokratifrämjande uppgift. Därför ansågs de inte riktigt kunna fungera som underlag för utvärderingar. För att göra betygen mer lämpliga som underlag för utvärderingar skulle de behöva anpassas till det vidare demokratifrämjande uppdraget. Då försvinner dock en del av den mätsäkerhet olika utredningar ansåg betyg ha om de endast satts på vissa begränsade kunskaper och färdigheter. Denna mätsäkerhet var särskilt viktig i relation till betygens roll i urvalssammanhang. Kunde denna betydelse tonas ned var det möjligt att gå över till målrelaterade betyg. Det går att se hur betyg som förvaltningsinstrument precis som kring utvärdering fram till 1990-talet diskuteras med en medvetenhet om att de kan påverka skolans pedagogiska processer. Innan jag diskuterar hur övergången till målrelaterade betyg kan förstås som ett försök att lösa ett långvarigt förvaltningsdilemma behöver något sägas om nationella externa prov.

Nationella prov: externa standardiserade prov

När betygssystemet reformerades under 1990-talet förändrades också de nationella proven, så att även de gjordes målrelaterade. De nationella proven bar då, i likhet med betygen, på en förhistoria av att inte riktigt harmoniera med läroplanernas visioner. I det första uppdraget till Skolverket att utreda frågan om nationella prov i anslutning till nya läroplaner och nytt betygssystem betonades att: ”[s]ärskild uppmärksamhet måste ägnas åt utformningen så att proven inte begränsar friheten att lokalt utforma utbildningen, dess innehåll och metoder” (Regeringens uppdrag till Skolverket 1992-06-18). Regeringen kom snart att ändra ton i sina provuppdrag till Skolverket, men som det formulerades 1992 fanns en tydlig koppling till visionerna om decentralisering och ökad frihet för lärare att bestämma innehåll och metod, samt att de nationella proven kunde hamna i vägen för denna vision. Denna syn är också konsistent med hur Läroplanskommittén och betygsutredningen formulerade sig kring relationen kursplaner, betyg och nationella prov (SOU 1992:94, s. 119–121, SOU 1992:86,

s. 104–105). Båda betänkanden slog fast, för att här bara citera betygsutredningen, att:

Alla former av bedömnings- eller värderingssystem betyg, omdömen, prov eller urvalsinstrument bygger på måluttolkningar och kommer att styra undervisningen i olika grad (SOU 1992:86, s. 104, not 28).

Betyg, nationella prov och läroplanernas kunskapsuppdrag, som detta formuleras i kursplaner, har i reformdokumenten för grundskolans tillblivelse alltid behandlats som skilda frågor, om än betraktats som besläktade. Även om SÖ och sedermera Skolverket haft ett visst samordningsansvar när det kommit till det praktiska genomförandet, går det att utläsa en historisk disharmoni mellan dessa tre grundstämmer i skolreformerna. Särskilt tydligt kommer detta förhållande till uttryck i de nationella provens senare historia.

Sedan betygen under 1940-talet blev den standard enligt vilken elever kunde gå från folkskolan till läroverken har de ansetts behöva likriktas. Till en början i syfte att verkligen kunna vittna om att de elever som fick tillträde till läroverken skulle hålla måttet, men efter grundskolans tillblivelse därför att betygen utgjorde grundvalen för tillträdet till gymnasieskolan och i viss mån till yrkeslivet. Från Wigforss utredningar skulle proven framför allt vara en garant för att eleverna lämnade skolan med likvärdigt satta betyg; betygsekvivalering. Till en början skedde denna efter en normalfördelningskurva, sedan efter ett riksmedelvärde. Resultatfördelningen på proven skulle utgöra norm för betygssättningen (se kapitel 7 och 8).

De första standardproven kom i bruk 1943.¹³³ Året efter lades ansvaret för provkonstruktion på det alldeles nybildade Statens psykologisk-pedagogiska institut där de finjusterades under Wigforss ledning. När professuren i psykologi och pedagogik inrättades vid högskolan i Stockholm 1953 flyttades konstruktionen av standardprov dit, där utvecklingen leddes av professor Torsten Husén. I början av 1960-talet utvecklades där också de första diagnostiska proven i svenska och studieteknik. Beslutet att förlägga provkonstruktionen till en forskningsinstitution på högskolan kom att få konsekvenser tio år senare. 1960 års gymnasieutredning föreslog nämligen att studentexamen skulle ersättas med centrala prov (SOU 1963:42). De centrala proven skulle tillhandahållas av en central provorganisation. Denna organisation ville man förlägga till SÖ. Husén med flera förlorade således sitt uppdrag att konstruera prov. Hur den centrala provorganisationen skulle inordnas på SÖ blev enligt den chef som kom att tillsättas för provverksamheten, Sven-Eric Henricson (som för övrigt tidigare arbetat under Torsten Husén), en delvis konfliktfylld fråga. Företrädare för en av avdelningarna på SÖ hade argumenterat för att provkonstruktionens nära

¹³³ Det hade dock funnits nationellt utfärdade prov till studentexamen redan mellan 1864 och 1940 (Bratt 1984:94).

anknytning till pedagogisk forskning och utvecklingsarbete borde organiseras under den byrå som ansvarade för forskning och utveckling (byrå L 4). En annan avdelning, ”den allmänna undervisningsavdelningen”, betonade å andra sidan provens anknytning till undervisningen och ansåg att just de borde ansvara för proven. Den förra ståndpunkten vann (Henricson 1987:5). Detta innebar att de nationella proven fram till slutet av 1970-talet mer kom att associeras med test- och mätforskning än undervisning och kursplaner. En möjlig konsekvens kan, som Tor G. Hultman noterat för proven i svenska, ha varit att de centrala proven under denna period mer kom att prioritera reliabilitets- än validitetsaspekter – det blev viktigare att mäta det objektivt mätbara än det som ingick i undervisningen. I ämnet svenska där förmågan att uttrycka sig i skrift kan anses vara central, ratades länge uppsatsskrivning då uppsatser ansågs vara för känsliga för subjektiva bedömningar (i Lindblad m.fl. 1991:76).¹³⁴ En omständighet bakom detta förhållande var också att provens primära syfte länge varit att ge underlag för betygsekvivalering (Henricson 1987:24, 30), som ju så långt som möjligt skulle bygga på det objektivt mätbara. Under lång tid fanns med andra ord ett organiserat avstånd mellan prov och betyg å ena sidan och kursplaner å den andra.

Proven kom under slutet av 1970-talet att kritiseras starkt både från elev- och lärarhåll för att de styrde in undervisningen mot det enkelt mätbara (Henricson 1987:14). Riksrevisionsverket hade också genomfört en granskning av SÖ, i vilken ansågs att SÖ saknade de reella möjligheterna att via forskning förnya och följa upp prov och provresultat.¹³⁵ I samband med att SÖ omorganiserades 1982 flyttades därför utvecklings- och konstruktionsarbetet över till vissa högskoleinstitutioner.¹³⁶ Dessa var till stor del också involverade i konstruktionen av kursplaner och proven kom därmed att knytas närmare skolans innehåll. Dess validitet i förhållande till läroplanerna började betonas (jfr Lindblad m.fl. 1991:40–41),¹³⁷ även om det dröjde innan proven blev helt målrelaterade. Det yttersta ansvaret för kursplaner och prov låg dock alltså på SÖ, och proven började nu också att kopplas till den modell för nationell utvärdering som myndigheten

¹³⁴ Husén med flera kan sägas ha satt tonen i sin redogörelse för konstruktion och standardisering av standardproven. De skriver att ”[u]ppsatsprov är säkerligen utmärkta och högvalida skrivprov, n.b. om man kunde stoppa in dem i en rättningsmaskin och erhålla fullt objektiva mått på alla de brister och förtjänster i fråga om skrivförmåga som de avslöjar. Nu är detta ej möjligt och i själva verket existerar ej uppsatsprov utan starkt inslag av subjektiv bedömning” (1956:158, även återgivet i Lindblad m.fl. 1991:76).

¹³⁵ Se Krut 1978 nr 7, s. 23–26: RRV granskar SÖ. Även Ljung i Lindblad m.fl. (1991:86).

¹³⁶ Ansvaret för prov i svenska lades till lärarhögskolan i Malmö. Moderna språk förlades till Göteborg, matematikproven placerades hos Lärarhögskolan i Stockholm och fysik och kemiproven kom till Pedagogiska institutionen vid Umeå universitet. SÖ hade sedan tidigare ett utvecklat samarbete med institutionerna i Göteborg, Stockholm och Umeå (se vidare Henricson 1987:23).

¹³⁷ Det sätt på vilket prov- och kursplanekonstruktionen genomförts på dessa institutioner kan också sägas ha involverat lärarkåren i större utsträckning än tidigare (jfr Lindblad m.fl. 1991).

arbetade med. De nationella provens historia av att ha varit främst mätorienterade kom därmed att få vissa konsekvenser för den planerade nationella utvärderingen. Data från standardprov hade sedan tidigare ingått i databaser inom UGU-projektet vid Lärarhögskolan i Stockholm samt inom projektet individualstatistik i Göteborg (SÖ PM 1987, Henricson 1987:33). Möjligheten för den nationella utvärderingen att använda dessa databaser, och kanske inte minst den kompetens som utvecklats inom de testansvariga universiteten, bidrog starkt till att kunskapstester blev ett centralt inslag i den första nationella utvärderingen, NU92. Detta fick till följd att den nationella utvärderingen präglades av en differentiell testtradition som inte kunde leverera data som sade något om skolans måluppfyllelse, framför allt i relation till de sociala och medborgerliga uppdragen (jfr Öquist 2005). Utvärderingen kom därför, som jag nämnde tidigare, att kritiseras. Det paradoxala är att standardproven som skulle understödja de relativa betygen till stor del präglats av en initial vilja att inte bedöma och mäta denna typ av kvaliteter, just därför att det skulle kunna stå i vägen för lärarnas arbete mot dessa mål.

Det långa 1990-talets tidigare del – mot ökad läroplansvaliditet i kunskapsbedömningar

Om man ser till den sammantagna utvecklingen kring nationella utvärderingar, betyg och nationella prov samt till hur de två senare tänktes ingå i den nationella utvärderingen visar det sig att samma slags förvaltningsdilemma varit återkommande. I fråga om de nationella proven blir det särskilt tydligt att detta dilemma har att göra med att skolans måldokument, eller i vidare mening de visioner som uttrycks för skolan, inte ansetts kunna mätas på något enkelt sätt. Detta fick först och främst effekten att proven inte uppfattades som legitima ute på skolorna (jfr Lindblad m.fl. 1991), men också för hur SÖ:s nationella utvärdering kom att uppfattas. För att förstå hur reformerna i början av 1990-talet kan sägas ha verkat för att producera ett vetande som inte hade negativa återkopplingseffekter summeras de bärande principerna i det långa 1990-talets främre del med hjälp av begreppet validitet. En första princip ur förvaltningsperspektiv kan sägas ha varit att inte införa en nationell utvärdering så länge det fanns en risk att det lokala utvecklingsarbetet äventyrades. Till en början handlade detta egentligen mer om att undvika ökad centralstyrning än om decentralisering. Icke desto mindre uttrycks en tro på lärarna och på lokalsamhällets inflytande över den lokala skolan i texterna runt enhetsskolans tillblivelse, som låg i linje med de visioner om en skola i demokratins tjänst och som 1946 års skolkommision satt som ledstjärna.¹³⁸ För att en utvärdering ska kunna anses valid mot denna vision måste den kunna uttala sig om resultaten av detta demo-

¹³⁸ Vilket uttrycks inte minst i första kapitlet i slutbetänkandet: ”Skolväsendet och demokratins samhälle” (SOU 1948:27, s. 1–17).

kratiuppdrag, samt till sina konsekvenser inte stå i vägen för detta uppdrag.¹³⁹ Det går härvid att tala om ideologisk validitet.¹⁴⁰ En andra princip, också i Skolkommissionens anda, handlar om att skolan ständigt ska utvecklas mot det bättre och forma framtidens samhälle. Utvärderingar mot detta ideal bör kunna spegla de processer som ligger bakom förbättring, och bidra till utveckling. Detta vill jag kalla progressiv validitet. Resultaten av en utvärdering ska slutligen också spegla ämnet och dess kunskapssyn samt främja lärandet. Detta skulle kunna kallas ämnesvaliditet, alternativt epistemologisk validitet. Tillsammans utgör dessa aspekter av validitet vad som övergripande kan benämnas *läroplansvaliditet*. I förhållande till den läroplan som höll på att växa fram var valida resultat i denna övergripande mening inte bara ett mål utan en förutsättning och ett medel för skolans fortsatta utveckling. SÖ:s utvärdering kan utifrån denna syn på validitet inte sägas ha genererat resultat som var läroplansvalida.

Detta sätt att se på validitet tydliggör konflikter i det kunskapsintresse som funnits nedbäddade i den historiska processen mot grundskolan. Av bland annat organisatoriska, traditionsmässiga och personrelaterade skäl synes problemet länge skjutits åt sidan, eller i alla fall inte systematiskt angripits. När utredning efter utredning närmade sig insikten om att ”skolans resultat är ju så mycket mer” har det funnits en tendens att avgränsa sig snarare än försöka närma sig problemet (BU73 är väl kanske det tydligaste exemplet), alternativt ignorera problemet och bli allt för anspråksfulla (t.ex. SÖ 1987, NU1992). Det är med detta delvis olösta validitetsproblem som vi fortsätter in i 1990-talet.

Jag ska diskutera hur reform 1990 kan sägas ha försökt komma till rätta med det beskrivna förvaltningsdilemmat och vetandets bristande läroplansvaliditet. Jag kommer också att beskriva hur lösningsförslagen i reform 1990 snart tog en annan vändning, där det jag benämner läroplansvaliditet tycks lösas snarare genom att justera läroplanen till det mätbara, än att anpassa utvärderingsmetoder och anspråk till visionerna.

¹³⁹ Jag elaborerar här Samuel Messicks begrepp ”construct validity”, där validitet inte bara handlar om att mäta det man avser att mäta utan också att produktionen av resultaten tagit hänsyn till de konsekvenser resultaten kan leda till i användning (Messick 1989). Messicks viktigaste poäng ur ett psykometriskt perspektiv är att man i tolkningen av testresultat ska väga in hur provtagaren kan tänkas ha påverkats av de konsekvenser hon/han kan ha föreställt sig av sina provresultat. Ett sådan övervägande i tolkningsarbetet påverkar hur resultaten kan användas. Men Messick betonar också att det inte går att veta om prov (test) är valida med mindre än att man systematiskt studerar effekterna av hur olika resultat används i förhållande till läroplanens olika mål och ambitioner. Sociala konsekvenser bör vägas in i diskussioner om validitet, men framför allt göras till föremål för systematiska studier (1989:85). Sådan forskning är ovanlig, inte bara i Sverige utan även internationellt sett (jfr Mehrens 1998, Nyström 2004:15). Notera dock att det finns en diskussion huruvida det är rimligt att ta hänsyn till mätningars sociala konsekvenser när man diskuterar mätningens validitet (jfr Mehrens 1998, Gipps & Stobart 2003:565, Nyström 2004:6–15).

¹⁴⁰ Vilket i förhållande till de uttryckta ambitionerna för skolan exempelvis skulle rymma både medborgarfostran och social mobilitet, och den lokala nivåns inflytande över skolan.

Det långa 1990-talets senare del

Reform 1990 – pusselbitarna faller på plats?

Den förändring av skolan och dess förvaltning som genomfördes i början av 1990-talet hade decentralisering som överordnat motiv, där skolans effektivitet och pedagogiska kvalitet ansågs kunna förbättras genom målstyrning och ökat lokalt ansvar för såväl skolans resurser som undervisning. För att realisera detta krävdes utvärdering och uppföljning på både nationell och lokal nivå. Modeller för hur utvärdering och uppföljning kunde genomföras utan att det lokala friutrymmet inskränktes hade diskuterats under 1980-talet, och nu kommit att organiseras via Skolverket. Skolverket betraktades som en ny typ av myndighet, en kunskapsorganisation, som skulle verka som en oberoende producent av kunskaper och analyser över tillståndet i skolan. Myndigheten skulle erbjuda sina kunskaper på något av en öppen marknad till de kommuner och skolor som ville nyttja dem (jfr Jacobsson & Sahlin-Andersson 1995:kap. 7). Till utvärdering och uppföljning kopplades ett resultatmätt som också utvecklats för att undvika två typer av negativa styreffekter, eller återkopplingseffekter. För det första behövdes resultatmätt som inte satte käppar i hjulen för den initierade omfördelningen av ansvar. För det andra ett resultatmätt som inte stod i vägen för ett kunskapsbegrepp där kunskap något förenklat betraktas som en kontextuell och kulturell konstruktion och som ett redskap i aktiv handling. I enlighet med den nya ansvarsfördelningen och den nya kunskapssynen kom läroplanerna Lpo 94 och Lpf 94 starkt att betona skolans värdegrund. Läroplanernas mål och bedömningar av skolans måluppfyllelse behövde ta hänsyn till att lärare tillsammans med elever bestämde skolans innehåll och arbetsmetoder, dvs. att man strävade mot målen på ett sätt som överensstämde med demokratiska värderingar. Bedömningar på individnivå skulle vidare ske utifrån elevens kunskaper, och betyg skulle primärt inte vara en grund för konkurrens och urval. Genom att tona ner skolans sorterande uppdrag skulle det vara möjligt att verka mer i linje med skolans uppdrag att fostra solidariska medborgare och skapa möjligheter för ett bildningstänkande hos eleverna, snarare än ett konkurrenstänkande.

Genom att följa diskussionerna och utvecklingen av vad som har betraktats som skolans resultat vill jag beskriva hur de ursprungliga läroplansambitionerna motiverades och hur de kan sägas ha förändrats. Jag börjar återigen med utvärderingen och behovet av ett resultatbegrepp i det nya styrsystemet, och placerar därefter in betyg och nationella prov i detta sammanhang.

Utvärdering: från central till perifer aktivitet

I den decentraliseringsreform som genomfördes runt 1990 kan den nya skolmyndigheten beskrivas som ett nav. Utvärdering var en av kärnverksamheterna och myndigheten skulle producera kunskaper som var till nytta både på lokal och på nationell beslutsnivå. Från att i början ha varit en central funktion kom denna

utvärdering mer och mer att hamna i periferin till förmån för kvalitetsgranskning och uppföljningsfrågor.

INFORMATIV STYRNING BLIR STYRNING VIA INDIKATORER OCH JÄMFÖRELSE: Skolverket fick vid sin start ett tydligt utvärderingsuppdrag. Även regleringar för kommun och skola avsåg ökade krav på utvärdering och uppföljning. Tanken var att det skulle finnas en länk mellan resultaten på systemets olika nivåer. Skolverkets utvärderingar skulle inte syfta till en värdering av *hela* systemet. Den nationella utvärderingen skulle snarare gå på djupet med specifika problemområden som identifierats genom lokala utvärderingar och signaler från uppföljningssystemet. I nära anslutning till utvärderingsfunktionen kopplades ett sektorsforskningsbidrag, syftande till att intensifiera forskning kring reform- och läroplansnära problemområden.

De fördjupade analyser som skulle göras inom ramen för Skolverkets utvärderingsprogram var tänkta att dels ligga till grund för informations- och utvecklingsinsatser riktade mot målen, dels stimulera en kritisk diskussion om systemet i sin helhet. I en programförklaring för utvärderingsmodellen skrev dåvarande chefen för utvärderingsavdelningen på Skolverket tillsammans med t.f. forskningschefen:

As a consequence of the changes which have been implemented in the Swedish educational system, *the schools are now steered and developed to a great degree by means of information*. Evaluation should produce knowledge which can be used as a basis for considering changes aimed at development. This includes the possibility of changing goals or setting new ones. The evaluation programme must therefore be open to the question of evaluating on the basis of other criteria than the goals set. For the evaluation programme, and for the Agency as a whole, it is not just a question of having the best, most up-to-date and most comprehensive knowledge on the Swedish school system; it is also a question of sharing this knowledge with those who can use it and benefit from it /.../ National evaluation requires in many cases that the results be reported in general terms. In order to contribute to developing the school system, knowledge gained must be transferred and applied to local reality. The evaluation must be designed in such a way that its results can form the basis for reflection and for better-informed decision-making and action at various levels in the school system (Pettersson & Wallin 1995:42, kurs. här).

I programförklaringen framgår tydligt att utvärdering skulle ha en funktion i det decentraliserade systemet som *informativ styrning*; den skulle utgöra grunden för utveckling och reflektion på såväl lokal som nationell nivå, och tillåtas problematisera eller till och med leda till förändring av mål. Denna tanke preciserades ytterligare av samma författare några år senare: ”Uppföljning och utvärdering är,

som vi ser det, inte främst underlag för, utan en del av, samtalet om skolan och skolans resultat” (Pettersson & Wallin 1998:76). Utvärdering sågs således som det centrala mediet för kommunikationen inom det decentraliserade systemet med och om skolans resultat. Hur skolans resultat skulle definieras, värderas och tolkas blev enligt denna logik frågor man skulle föra en dialog om. Det övergripande syftet med Skolverkets utvärdering kan med andra ord sägas mer ha varit att försöka förstå variationer i resultat än att redovisa aggregerade resultat, och att sprida information och kunskap om dessa variationer. Utifrån kunskaper om variationens orsaker skulle det sedan på lokal nivå gå att ta itu med eventuella problem.

Pettersson och Wallin skrev i programförklaringen att en naturlig utgångspunkt för det nya utvärderingsprogrammet var skolans mål så som de formuleras i läroplan och skollag. De tänkte sig tre fokus: 1) elevernas perspektiv; deras resultat och skolans effekter på eleverna, 2) det samhällliga/medborgerliga perspektivet; skolans resultat och effekter i relation till samhällets behov och krav, och 3) ett organisatoriskt perspektiv; hur skolan fungerar/styrs och utvecklas som organisation (Pettersson & Wallin 1995).

Hur mycket dessa tre aspekter av ett nationellt resultatmått för skolan sedan kom att genomsyra Skolverkets utvärdering går det att bilda sig en uppfattning om utifrån de analyser Skolverket publicerade i skriften *Bilden av skolan*. Denna skrift var till en början en anslagsframställan till regeringen och har sedan 1993 givits ut vart tredje år. Den första rapporten bygger sin bild av skolan till stor del på NU92. Under rubriken ”Utbildningsresultat” presenteras ämnesvisa resultat från NU-projektets kunskapsmätningar. I *Bilden av skolan 1996* finns inte motsvarande data att tillgå och texten under rubriken ”Skolans resultat” byggs främst upp av data från internationellt jämförande studier, på betygsstatistik och i viss mån på NU92, samt på ett par då ännu ej publicerade studier (UG95). *Bilden av skolan 1996* kom också särskilt att genomsyras av problematiken kring skolans styrning (kommunernas egenkontroll, uppföljning och utvärdering) och likvärdighet. Detta problem hade också uppmärksammats 1993 (Skolverket 1993: 89f, 1996:110f).

Skolverkets resultatredovisningar till regeringen svarade mot målsättningen i programförklaringen för utvärderingsprogrammet i så måtto att myndigheten kunde uttala sig om elevers/skolors resultat och kommuners förmåga att styra verksamheten. Däremot har mer systemkritiska aspekter inte uppmärksammats i *Bilden av skolan* vare sig 1993 eller 1996. Det samma gäller skolans resultat och effekter i relation till samhällets behov och krav.¹⁴¹

Utvärderingarnas bild av skolan bedömde måluppfyllelsen men värderade inte måluppfyllelsen i relation till samtida villkor och effekter i samhället. I stället

¹⁴¹ Myndigheten för förvisso några resonemang runt detta men presenterar inga systematiska analyser.

kom uppmärksamheten att riktas inåt organisationen och framförallt dess förmåga att kontrollera sig själv. ”Vi har visat en bild av en skola som förändras. Samtidigt är det en förändring som till viss del saknar styrning”, skriver Skolverket i slutsatserna till *Bilden av skolan 1996* (s. 111). De förhoppningar som funnits om ett delat ansvar mellan stat och kommun kring utvärderingsfrågor hade grusats. Den kommunala utvärderingen hade inte kommit igång. Samtidigt hade inte Skolverket kunnat leva upp till sina egna krav om att värdera den bedömda måluppfyllelsen i relation till samhällets krav och förväntningar. Total måluppfyllelse kan därför framstå som ett oproblematiskt ideal, där skolans resultat blir graden av denna måluppfyllelse – ”skolans resultat är de kunskaper individerna uppnår genom utbildning” (Skolverket 1996:40).

Detta sätt att betrakta skolans resultat är snävare än hur utvärderingsprogrammet sagt sig vilja se skolans resultat, och kan sägas öppna för en diskussion om likvärdighet snarare kopplad till elevernas prestationer än till skolans mål och förutsättningar. När regeringen i sin utvecklingsplan för förskolan och skolan (Reg. skr. 1996/97:112) sedan argumenterar för ökad kvalitet gör man det utifrån en iakttagelse om brister avseende likvärdighet i resultat men också utifrån problembeskrivningarna kring skolans styrning.¹⁴² Regeringen förespråkar en ökad kontroll av den lokala nivån, men även mer information och då inte bara om skolkunskaper. Man skriver att:

Det decentraliserade och målstyrda systemet har många fördelar. Det förutsätter dock en god kontroll av resultaten, särskilt de kvalitativa. Utan en sådan kontroll kan kvalitet och likvärdighet inte garanteras (Reg. skr. 1996/97:112, s. 5).

Skolans resultat har här blivit något man kan kontrollera. Visionen om en informativ styrning med hjälp av löpande utvärdering kommer nu allt längre bort. I stället går utvecklingen mot styrning genom resultatkontroll där resultatbegreppet vidgats något. Skolverket får i uppdrag att

i samråd med kommunsektorn utveckla och effektivisera det nationella uppföljningssystemet så att det på ett mer effektivt sätt återspeglar utvecklingen samt utveckla metoder för kvalitetsgranskning av skolornas och vuxenutbildningens verksamhet och resultat (Regleringsbrev för BÅ 1998).

Uppdraget tolkades på Skolverket på så sätt att myndigheten började utveckla uppföljningsbara kvalitetsindikatorer. Jämfört med hur utvärderingsprogrammet tidigare beskrivits försvinner i verkets redovisning av uppdraget formuleringar

¹⁴² Till skillnad från *Bilden av skolan 1993* var ”Bilden 1996” inte en fördjupad anslagsframställan. Medan den förra explicit skulle utgöra ett handlingsunderlag för regeringen hade den senare ett vidare syfte och vände sig också till en intresserad allmänhet. Även om det inte finns en uttalad koppling mellan *Bilden 1996* och regeringens utvecklingsplan 1996/97 håller sig respektive dokument med samma problembild. *Bilden 1996* publicerades i tid före utvecklingsplanen.

om att t.ex. resultat ska vara framskrivna så att de är möjliga att förstå på den lokala nivån, eller att kunskap ska tas fram för reflektion (se Skolverket 1999). Vilka de faktiska skillnaderna sedan blev är en empirisk fråga. Det kommunikationsideal som fanns i programförklaringen för Skolverkets utvärdering kan dock sägas ha förpassats till förmån för resultatkontroll. I stället för en på utvärderingsresultat baserad diskussion om hur man ska arbeta på ett likvärdigt sätt under likvärdiga förutsättningar mot läroplanens mål, kommer fokus allt mer att flyttas över mot en kontroll av om skolors resultat är likvärdiga. Mer svårkommunicerade mål kodifieras enligt samma kvantitativa logik som länge gällt för rapporteringen av betyg och nationella prov. Det blir enklare att jämföra skolor med varandra och i dessa jämförelser kommer vissa skolor anses bättre och andra sämre.¹⁴³

FRÅN KOMMUNAL EGENKONTROLL TILL NATIONELL KONTROLL: Initialt handlade de ökade kraven på resultatkontroll om att skärpa kommunernas egenkontroll. Kommunerna uppmanades att enligt förordningen om kvalitetsredovisning i skolan (SFS 1997:702) upprätta kvalitetsredovisningar i syfte att få kunskaper om den egna verksamheten. Skolverkets allmänna råd för egentillsyn 1998¹⁴⁴ och det indikatorsystem (BRUK) myndigheten utvecklade, hade detta som utgångspunkt. Egentillsynen kunde med fördel resultera i kvalitetsredovisningar. Dessa var kommunernas ”egendom” och de var svåra att aggregera till en nationell resultatbild. I november 2001 beslutade regeringen om en ändring i förordningen om kvalitetsredovisning, där kommunerna uppmanades kunna redovisa till staten i vilken mån de *nationella* målen uppnåtts och vilka *åtgärder* kommunen vidtagit om målen inte uppnåtts (SFS 2001:649, 1 §). Det centrala här är att de nationella målen nu blir utgångspunkten för kommunernas egentillsyn och kvalitetsredovisning. De kommunala målen och skolplanerna som grund för utvärdering och uppföljning blev med andra ord underordnade de nationella. År 2004 samlade Skolverket in dessa kvalitetsredovisningar och publicerade dem kommunvis i databasen SIRIS (där också nationella provresultat publicerades). Denna form av kontroll genom jämförelser förutsätter att resultatmått är likvärdiga – något man parallellt alltmer kommit fram till att de inte varit (se nedan). Härmed kommer insatserna också att stärkas för att göra betyg och resultat på nationella prov mer jämförbara – i syfte att få dem lämpliga som underlag för styrning genom kontroll – och genom offentliggörande.¹⁴⁵ I regeringens utvecklingsplan 2002 (Reg. skr. 2001/2002:188), får också Skolverket i uppdrag att utveckla

¹⁴³ Se Wahlström (2002:241–245) för en fördjupad diskussion om dessa glidningar i likvärdighetsbegreppet.

¹⁴⁴ Tillsynen av skolan – en skrift framtagen som stöd till kommunernas egentillsyn. Allmänna råd 1998:1.

¹⁴⁵ Skolverket har dock sedan 1993 publicerat skriften jämförelsetal för skolhuvudmän, där just betyg varit ett nyckeltal.

enhetliga resultatmått och ta fram tydligare information om studieresultat i utvecklingssamtal, betyg och skriftliga omdömen. Skolverket tar fram en handlingsplan för rättssäker och likvärdig betygssättning (Skolverket 2004a) och publicerar allmänna råd för likvärdig bedömning och betygssättning (Skolverket 2004b), samt en skrift om hur nationella prov kan verka för likvärdig betygssättning i gymnasieskolan (Skolverket 2005). Dessa insatser sker inom ramen för ett särskilt upprättat handlingsprogram för likvärdig betygssättning, där huvudfokus ligger på individens rätt till likvärdig betygssättning.¹⁴⁶ I handlingsplanen (2004a) nämns inte att betygen också har en funktion i kontrollstyrningen av kommunerna. Skolverket har tydligen inte tolkat sitt uppdrag att utveckla enhetliga resultatmått som en fråga om styrinstrumentens validitet. Enheten för utvärdering läggs ned 2005 och frågor om skolans resultat och hur de ska användas till utveckling knyts nu rent organisatoriskt sett ännu starkare till uppföljning och kvalitetsinspektion. En nationell utvärdering som upprepade NU92:s undersökningar genomfördes 2003 och avrapporteras 2005. Skolverket gör bedömningen att det behövs en mer löpande resultatuppföljning och initierar hösten 2005 en arbetsgrupp för att se över möjligheten till ”rullande uppföljning/utvärdering av elevgruppers kunskapsutveckling”.¹⁴⁷ Regeringen tillsätter våren 2006 en expertgrupp för att se över ”grundskolans mål och uppföljningssystem”.¹⁴⁸ Det sektorsstödd myndigheten haft via forskningsmedel var då sedan länge borttaget (det försvann 2001).

Sammantaget kan konstateras att 1990-talets senare del rymmer en rad förskjutningar vad gäller nationell utvärdering. Skolverkets utvärderingsprogram representerade i sig en förskjutning mot utvärdering som styrinstrument från att tidigare främst varit ett verktyg i planerings- och beslutsprocesser. Den nationella utvärderingen intog en plats i centrum för decentraliseringsreformen men förpassas snart till en mer perifer plats i skuggan av uppföljningar och kvalitetsgranskningar. Med detta följer också en förskjutning från en ambition att förklara variation med utgångspunkt i utbildningens breda samhällsuppdrag och process-

¹⁴⁶ Skolverket skriver att de tar sin utgångspunkt i individens rätt till likvärdiga betyg med motivet att betygen alljämt är avgörande för den enskilde individens möjligheter att studera vidare. Detta gäller dock bara för ett mindre antal högskolesökande med gymnasiebetyg. Skolverket har i en annan rapport visat att rekryteringsproblemet är större än urvalsproblemet. Hösten 2003 fanns 658 utbildningsalternativ med mindre än en förstahandsökande per plats, medan 377 hade fler än två förstahandssökanden (Skolverket 2004c).

¹⁴⁷ Våren 2006 förelåg ett förslag till rullande resultatuppföljning byggt på den amerikanska modellen *National Assessment of Educational Progress* (NAEP) (Gustafsson 2006).

¹⁴⁸ I ett pressmeddelande framgår att utredningen: ”ska lämna förslag till ett system med mål och avstämningstillfällen vid fler tillfällen under tiden i grundskolan än i dag. En utgångspunkt ska vara att nationella mål ska fastställas för grundskolans tidiga år, dvs. för årskurs 2 eller 3. [Samt] lämna förslag till hur uppföljningssystemet bör anpassas till de föreslagna förändringarna samt till hur det i övrigt kan vidareutvecklas och stärkas. Det gäller såväl för den enskilde elevens studietveckling som för skolnivån, kommunnivån och den nationella nivån” (Utbildnings- och kulturdepartementet 2006).

data, i riktning mot producerandet av enhetliga och jämförbara resultatmått. Istället för en på utvärderingsresultat baserad diskussion om hur man ska arbeta på ett likvärdigt sätt under likvärdiga förutsättningar mot läroplanens mål, flyttas fokus allt mer mot en kontroll av om skolors resultat är likvärdiga. Mer svårkommunicerade mål kodifieras enligt en kvantitativ logik och det blir i den meningen enklare att jämföra skolor med varandra.

Betyg: för likvärdighet, som resultat av likvärdighet, eller i sig lika värda?

Under den senare delen av 1990-talet blev betyg mer och mer det mest centrala måttet på skolans resultat. Det var inte tänkt så från början, men utifrån ett upplevt behov av entydiga resultatmått, rättssäker och likvärdig bedömning vrider sig det nya betygssystemet från att uttryckligen inte ämna uppmuntra till jämförelser till att i huvudsak tjäna till jämförelser – på flera olika nivåer.

BETYGGEN INTEGRERAS I MÅLSTYRNINGEN OCH BLIR RESULTATMÅTT: Betyg används som mått på skolans resultat men diskuteras inte, åtminstone inte utåt sett, på det viset särskilt ofta av Skolverket och regeringen under tidigt 1990-tal. I propositionen om skolans utveckling och styrning (prop. 1988/89:4) fanns exempelvis ingen uttalad uppfattning att betygen skulle vara den målstyrda skolans resultat. Däremot står det klart att skolan behöver ett resultatbegrepp.¹⁴⁹ Det är först i propositionen om ansvaret för skolan (prop. 1990/91:18) som det sker en uttalad koppling mellan målrelaterade betyg och målstyrning. Skolminister Göran Persson (s) och hans stab skriver under rubriken ”Uppföljning och utvärdering”, att där läraren har ringa kontroll över målen för undervisningen tenderar utvärdering att mer riktas mot jämförelser mellan elever. Då utvärdering av mål är en förutsättning för den fortsatta styrningen av såväl undervisningen som skolan är ett målrelaterat betygssystem mer tjänligt för de nya tankarna om skolans utveckling. I propositionen betraktas lärarnas ansvar för skolans mål som nödvändigt. Genom utvärdering skulle lärarna bli ansvariga för skolans resultat. Men propositionen slog också fast att ansvarsförhållandet mellan staten och kommunerna och mellan politikerna och de professionella måste tydliggöras. Lärarna har inte

¹⁴⁹ I propositionen fanns tre indikationer på en förändrad och intensifierad syn på skolans resultat. För det första handlade den föreslagna reformen om att öka brukarnas inflytande. En viktig förutsättning för detta inflytande ansågs vara att föräldrar och elever informeras om elevens skolsituation (punkten 2.9). För det andra syftade propositionen till att öka valfriheten i skolan (punkten 3.1), vilket i sin tur ansågs förutsätta information om skolan(s profil), och information om elevens prestationer (valfrihet i propositionen handlade om att kunna välja skola snarare utifrån profil än kvalitet). Det tredje, överordnande de andra, var ökat lokalt ansvar: ”Ett styrsystem som i större utsträckning än nu bygger på målstyrning, förutsätter som jag ser det kraftigt utökade insatser för utvärdering. Utvärderingen måste göras på alla nivåer av skolväsendet så att var och en som har ett ansvar för verksamheten också skall få signaler om verksamheten i förhållande till uppsatta mål”, skriver dåvarande skolminister Bengt Göransson (s) (prop. 1988/89:4, s. 11).

ensamma ansvaret för skolans resultat: ”Diskussioner och debatter om skolans resultat förutsätter klara ansvarsförhållanden för att bli meningsfulla” (prop. 1990/91:18, s. 102).

Övergången till ett målrelaterat betygssystem sker framför allt utifrån argumenten att målrelaterade betyg skulle harmoniera bättre med målstyrningen av skolan. Det fanns emellertid även ett annat viktigt argument och det var att målrelaterade betyg skulle kunna främja ett bättre arbetsklimat i skolan. En förutsättning för båda dessa förhoppningar var att betygen inte längre skulle ha lika stor betydelse vid urval till gymnasieskolan och högre utbildning.¹⁵⁰

BETYGEN KNYTS TILL KURSPLAN OCH LÄROPLAN: Det nya betygssystemet knöts alltså till det nya styrsystemet. Betyg skulle ingå som en del av vad som kunde betraktas som skolans resultat och behövde därför knytas till visionerna i läroplanen. De nya betygen skulle ses som en *information* riktad till den enskilde eleven och dennes föräldrar om antingen behov av extra insatser i förhållande till skolans mål eller om elevens möjligheter inför framtida val.

Detta var kortfattat utgångspunkten för den parlamentariska betygsberedning som arbetade parallellt med Läroplanskommittén, som var en expertutredning.¹⁵¹ I ett tilläggsdirektiv till Läroplanskommittén, signerat Beatrice Ask (m), bestämdes att kommittén också skulle ta fram förslag på kursplaner. Utgångspunkten skulle vara att ta fram kursplaner som främjade att eleverna utvecklade ett vetenskapligt förhållningssätt (Dir. 1991:117, s. 3).¹⁵² Kursplanerna skulle skrivas så att de utgick ifrån den enskilde elevens kunskapsutveckling för att underlätta betygssättningen. Enligt direktiven skulle betygen ges i fler än fem steg (s. 6) och Läroplanskommittén skulle här rådgöra med Betygsberedningen.

Såväl Betygsberedningen som Läroplanskommittén ställdes alltså inför att identifiera svårighetsgrader i olika ämnen och länka kriterier till dessa ”kunskapsnivåer” så att betyget blev ett betyg på individens utveckling. De båda utredningarna kan sägas hantera denna grundföreställning om att kunskaper motsvarar nivåer i tänkandet på lite olika sätt. Betygsutredningen försökte identifiera faktiska kriterier på antalet faktiskt identifierbara kvaliteter i elevers kunskapsutveckling (se SOU 1992:86, s. 66). Under knappa omständigheter prövade de ut

¹⁵⁰ Se direktiv till betygsutredningen (Dir 1990:62, bilaga 1 i SOU 1992:86), även expertutredningen, ”Betygens effekter på undervisningen” (Ds 1990:60).

¹⁵¹ Parlamentariska utredningar är ovanliga och kan sägas tillsättas då det är viktigt att nå fram till eller markera blockpolitisk samsyn. Det är intressant att notera att det från politiskt håll upplevdes viktigare att demonstrera denna samsyn kring betyg än kring läroplanen. Det kan förstås också vara så att det upplevdes viktigare att ha en expertutredning kring läroplanen för att vinna legitimitet gentemot lärarkåren. Sannolikt var det dock så att betygsfrågan upplevdes tillräckligt utredd via Ds 1990:60, och att betygsutredningen framför allt skulle bereda bedömningsexperternas förslag.

¹⁵² Detta uttrycks under den övergripande målsättningen att utveckla Europas bästa skola (Dir. 1991:117, s. 5, bilaga 2 i SOU 1992:94).

ett system med hjälp av undervisande lärare för att identifiera kvaliteter och nivåer. Man fann sex identifierbara kunskapsnivåer för olika steg i elevens utveckling. Resultaten presenterades i rapporten ”Läraryppdraget” (SOU 1992:59) som andas lika mycket en tilltro till lärarkåren att kunna identifiera elevers olika kunskaper, som den präglas av begreppsoreda och otydlighet kring grundantaganden och tillvägagångssätt. Förslaget kom att kritiseras, även inom den egna utredningsgruppen (se reservationer SOU 1992:86).¹⁵³ Läroplanskommittén som hade i uppdrag att i bilaga till kursplanerna presentera betygs-kriterier, skriver att den uppgiften inte varit möjlig att slutföra (SOU 1992:94, s. 94) men presenterar en modell för kursplaner som i övrigt svarar mot direktiven. Läroplanskommittén valde där att skilja mellan strävansmål och uppnåendemål.¹⁵⁴ De förra skulle vara utgångspunkter för lärarnas och elevernas val av undervisningsmål, medan de senare betraktades som: ”minimimål och deras funktion är i första hand att ligga till grund för utvärderingen, inte att styra undervisningen” (s. 175). Läroplanskommitténs syn på kunskap kom att skilja sig väsentligt från den kunskaps-syn Betygsberedningen hade. Beredningen betraktade kunskap närmast taxonomiskt medan Läroplanskommittén utgick från kunskapens kontextuella, funktionella aspekter och att kunskap är konstruerad.¹⁵⁵

I propositionen *Betyg i det obligatoriska skolväsendet* gick den nya skolministern, Ylva Johansson (s), på Läroplanskommitténs linje och knöt, tydligare än vad kommittén gjort, betygssättningen till skolans ”mål att uppnå” (prop. 1994/95:85).¹⁵⁶ I den socialdemokratiska propositionen bestämdes också att betyg ska ges i tre steg och inte i sex som Betygsutredningen föreslagit.¹⁵⁷ Till stöd för betyg skulle nationella prov erbjudas.¹⁵⁸ Skolverket fick i uppdrag att

¹⁵³ Flertalet viktiga remissinstanser var starkt kritiska till flera av betygsutredningens grundantaganden och förslag. Se bilaga 4 till prop. 1992/93:220 för sammanställning.

¹⁵⁴ Vilket senare ändras till ”mål att sträva mot” respektive ”mål att uppnå”.

¹⁵⁵ En skillnad Ann-Cathrine Haglund, den sista ordföranden i beredningen, kom att skylla på Läroplanskommittén: ”Ärligt talat fanns dock inte heller särskilt stor vilja och förståelse hos Läroplanskommittén att göra dessa beskrivningar [ämnesspecifika kriterier i sex steg]. Överenskommelsen att Läroplanskommittén skulle utarbeta kriterier för betygssteg hölls inte av kommittén och meddelande härom kom i slutskedet. Läroplanskommitténs förslag var inte uppbyggt för att stödja en betygssättning i flera steg” (Haglund 1997, s. 213).

¹⁵⁶ I propositionen står det ”Vi anser /.../ att den kravnivå som finns i kursplanernas mål att uppnå i slutet av det nionde skolåret är tillräcklig för att göra en samlad bedömning av om eleven är godkänd eller ej” (s. 5). Mål att uppnå skulle alltså utgöra gränsen för betyget godkänd.

¹⁵⁷ Socialdemokraternas förslag fick bifall i utskottet 1994/95:UbU6 där de borgerliga partierna reserverade sig och tyckte att propositionen var omotiverad, t.ex. hade ingen ny utredning genomförts. Beslut fattas med bifall för utskottets hemställan i kammaren enligt protokoll 1994/95:46.

¹⁵⁸ Socialdemokraternas proposition ersatte bara till vissa punkter den tidigare propositionen framlagd under den borgerliga regeringen 1991–1994. I den propositionen, vilken också fått riksdagens bifall, framgick det tydligt att ”riks-giltigt betygssystem” behöver stödjäs med nationella prov. Detta av flera skäl: ”På nationell nivå behövs centralt utarbetade prov för att bibehålla en likvärdig utbildning över riket och för att mäta kvalitet och kunskaper i såväl

utveckla detta betygssystem.¹⁵⁹ Med hänsyn till det decentraliserade styrsystemet kom kriterier för mål att uppnå att formuleras så att de gav ett visst tolkningsutrymme för lärare, där själva tolkningsarbetet sågs som en viktig del av lärares professionalisering. Nationella betygskriterier gavs bara för vissa betygssteg och för slutbetygen, i övrigt skulle skolorna själva upprätta lokala betygskriterier. Dessa förändringar introducerades sedan i *Betygsboken* och *Betygsboken 2* (Skolverket 1994, 1995).

Betygsberedningen hade ansett att betydande fortbildningsinsatser behövdes för att förankra ett nytt betygssystem och Läroplanskommittén hade varit av samma uppfattning avseende den nya läroplanen och det nya styrsystemet. I *Bilden av skolan 1996* framgår också att omfattande fortbildning genomförts (s. 86f) och som nämnts hade vägledningsmaterial tagits fram. Tydligt var dessa insatser inte tillräckliga.¹⁶⁰ Det uppstod en begreppsorenda kring betygen, kanske till följd av de olika utredningarnas ställningstaganden. För Läroplanskommittén representerade mål att uppnå ett urval, eller en konstruktion av vad som kan sägas vara vissa basfärdigheter i olika ämnen, vilka inte följer någon linjär utvecklingslinje. För Betygsberedningen representerade de olika nivåerna nivåer i elevens utveckling och lärande, vilket enligt dem själva låg i linje med hur lärare tänkte kring sina bedömningar (jfr SOU 1992:86, s. 49). Frågorna blev många: Är det eleven eller elevens kunskaper som ska bedömas, hur ska bedömningen knytas till mål att uppnå respektive till mål att sträva mot, hur ska olika prestationer i olika mål värderas samman i ett betyg etc.? De samlades i skriften *Bedömning och betygssättning* (Skolverket 2001).¹⁶¹ Av de frågor som ställts blev det tydligt att systemet var otydligt och även om myndigheten gav svar på alla frågor lyckades skriftens författare själva inte alltid hålla tungan rätt i mun.¹⁶²

det offentliga skolväsendet som i fristående skolor. En kvalitetskontroll behövs också för att utbildningsresultat i Sverige skall kunna jämföras med andra länders. Kommunernas stora frihet att organisera och driva sin verksamhet ställer ökade krav på central uppföljning och utvärdering av att skolan verkligen ger alla barn en gemensam kärna av baskunskaper” (prop. 1992/93:220, s. 81f). Även om man också framhåller värdet av betygstödande prov för ett rättvist urval, är det framför allt i syfte att öka jämförbarheten i utbildningskvalitet som regeringen hämtade stöd för nationella prov. De hänvisar till regeringsförklaringen enligt vilken utbildningspolitiken skulle inriktas på att stärka Sverige som kunskapsnation (s. 81).

¹⁵⁹ Fyra av åtta medlemmar i Läroplanskommittén fick tjänst vid Skolverket och ytterligare en hade under en period ett expertförordnande. Ingen av betygsutredningens medlemmar kom att arbeta på myndigheten. Två blev emellertid skolministrar, varav den ena var Ylva Johansson. Detta förstärkte rimligtvis möjligheten att vrida betygssystemet ytterligare mot Läroplanskommitténs synsätt.

¹⁶⁰ I utbildningsinspektörernas rapport konstaterades att de flesta kommuner inte ägnat mer än två till tre dagar åt fortbildning kring det nya betygssystemet. Inspektörerna hävdar att dessa insatser varit allt för knappa (Skolverket 2000:167).

¹⁶¹ I Skolverket 2003 anges att denna skrift sålts i 45 000 exemplar och är Skolverkets ”best-seller”. Behovet av att få dessa frågor utredda tycks således ha varit stort.

¹⁶² Enligt förordningstexterna är det elevernas kunskaper som ska bedömas – inte eleverna. Samtidigt inleder följande formulering kommentarmaterialet: ”*Elever som känner sig fel-*

Det är med andra ord möjligt att konstatera att samtidigt som betyg skulle knytas allt starkare till den målstyrda skolan uppstod problem och oklarheter kring hur betygen förhåller sig till de mål de ska kunna vara mått på. Det visade sig också ganska snart att lärare inte satte betyg på ett likvärdigt sätt över hela landet. Med de funktioner betygen tänktes ha i den nya skolan blev detta förhållande snart en fråga om både styrsäkerhet och rättssäkerhet. De första eleverna som lämnade grundskolan med de nya betygen gjorde det våren 1998. Regeringen gav då den statliga utbildningsinspektionen i uppdrag att granska hur betygssystemet fungerat på lokal nivå avseende målet om en rättvis och likvärdig betygssättning (Skolverket 2000:130). Värt att notera är att den nationella nivåns insatser inte skulle granskas av inspektörerna.

LIKVÄRDIGHET OCH LIKHET I BETYGSSÄTTNING – EN FRÅGA OM STYRSÄKERHET OCH RÄTTSSÄKERHET: Även om likvärdig betygssättning varit ett mål från början, skulle betygen inte ha spelat någon avgörande roll vid antagning till gymnasieprogram eller högre utbildningar. Betygen antogs i 1993 års högskolereform (RUT-93) inte behöva spela lika stor roll i urvalet som tidigare. De skäl som angavs var att det i och med gymnasieskolans kursutformning skulle komma att vara stora skillnader mellan de kurser de sökande gått och att betygsnivåerna skulle variera mellan olika kurser (i vissa ämnen lätt att få höga betyg, i andra svårt). Därmed skulle också prognosvärdet bli sämre. Man förutspådde därför att högskoleprovet kunde spela en allt större roll i urvalet. På denna punkt kom emellertid både Betygsberedningen och RUT-93 att få fel. Bokstavsbetygen försågs i stället med en omräkningstabell så att det gick att få fram ett ansökningsvärde.¹⁶³ Betygsskalan behandlades alltså återigen som en intervallskala.

bedömda ringer. Oroliga föräldrar hör av sig. Det här kommentarmaterialet riktar sig framför allt till *lärare och andra som inom sin yrkesutövning har i uppdrag att bedöma och betygssätta elever*” (Skolverket 2001:7, kurs. här). Något senare kan man läsa: ”I grundskolans senare år och i gymnasieskolan tillkommer bedömningar som ska ligga *till grund för betygssättningen av eleven*” (sid. 11, kurs. här). Med denna otydlighet rör t.ex. bedömningen ”Godkänd” individen, inte bara kunskapshandlingen. Längre ner skriver myndigheten mer korrekt ”Betyg skall alltså [efter en genom gång av Lpo-94:s riktlinjer] gälla kunskaper i ämnet. I riksdagens beslut 1994 sägs också tydligt att det nya betygssystemet skall vara ’mål- och kunskapsrelaterat’. Bedömningen av en elevs kunskaper skall enligt riksdagsbeslutet ’ske med utgångspunkt i kursplanernas mål’ och ’betygen skall relateras till kursplanernas krav och de kunskapsnivåer som uppnås’ (prop. 1992/93:220)” (s. 33).

¹⁶³ För att få fram ett värde på betygen skulle man enligt Högskoleverket göra på följande sätt:

Samtliga betygssatta kurser i ett slutbetyg meritvärderas. Detta gäller även lokala kurser, kurser som lästs inom ramen för utökat program, kurser med betyget IG och specialarbetet (som behandlas som en kurs i meritvärderingen). Så här räknar du ut ditt jämförelsetal:

1. Bokstavsbetygen ges först ett siffervärde:

Icke godkänd 0

Godkänd 10

Väl godkänd 15

Mycket väl godkänd 20

Framväxten av alternativa antagningsmöjligheter var ju ett av huvudskälen till att man var beredd att offra den validitet i förhållande till urval som det relativa betygssystemet tillskrevs. Därmed blev också frågan om likvärdiga och rättvisa betyg aktuell och angelägen ur ett individperspektiv på ett sätt som inte var tanken från början.

De inspektörer som 1999 gav sig ut i 20 kommuner för att studera om betyg kunde anses vara rättvisa och likvärdiga kom tillbaka med en ”nedslående” bild. I granskningsrapporten skriver man att kommunerna inte tagit sitt ansvar för att se till att betygen sätts på ett likvärdigt sätt.¹⁶⁴ Man finner att lärare använder lättvindigt konstruerade prov som dominerande underlag för betygssättningen, att det finns variationer i hur lärare sätter betyg inom skolorna, inom kommuner och mellan kommuner, dvs. brist på samordning och samsyn.¹⁶⁵ Elever har i intervjuer vittnat om att de inte vet på vilka grunder de blir betygssatta, att andra skolor verkar ”lättare”, att betygen är förknippade med stress. De kommuner som samlar in betygsstatistik får kritik av inspektörerna för att inte göra kvalificerade analyser på denna statistik (Skolverket 2000:173–176). En uppföljande granskning av betygssättning i fristående skolor gav liknande resultat (Skolverket 2002a). Granskningsrapporterna ledde bland annat fram till nämnda skrift *Bedömning och betygssättning* (Skolverket 2001), samt antologin *Att döma eller bedöma* (Skolverket 2002b). Parallellt hade också Myndigheten för skolutveckling tagit fram en rapport om kunskapsbedömningar i teori och praktik (Korp 2003). I samband med att Riksrevisionen (RiR, tidigare RRV) riktade skarp kritik mot Skolverket för att inte ha tagit sitt ansvar i frågan började Skolverket på allvar mobilisera sina krafter, inom ramen för ett särskilt handlingsprogram (Skolverket 2004a).

Riksrevisionens granskning tar sin utgångspunkt i styrsystemet och betygens funktion i detta. De skriver inledningsvis att ”[b]rister i betygens likvärdighet har

2. Kursens längd påverkar jämförelsetalet. Räkna därför fram betygsvärdet för varje kurs genom att multiplicera kursens gymnasiepoäng med siffervärdet för betyget.

Exempel: VG i Matematik A
ger $15 \times 110 = 1\ 650$.

3. Summera betygsvärdena för samtliga betygssatta kurser. Du får då fram en summa i storleksordningen 20 000–40 000.

4. Dividera det sammanlagda betygsvärdet med poängsumman av de betygssatta kurserna som ingår i ditt slutbetyg. Du får då fram ditt så kallade jämförelsetal (medel) som kan vara högst 20,00 och avrundas med två decimaler (www.hsv.se hämtat 2001-05).

¹⁶⁴ Liknande resultat fann även Jörgen Tholin (2003) i sin licentiatavhandling om lokala betygskriterier, men han menar att kommunerna och lärarna inte givits rätt förutsättningar, eller snarare kanske lämnats vind för våg.

¹⁶⁵ Utbildningsinspektörerna menade att lärare hade en närmast matematisk syn på betygssättning. De summerade poäng på prov och fick fram värden att betygssätta (Skolverket 2000:146). Inspektörerna kunde dock notera en viss utveckling av andra bedömningsformer som redovisningar och hemarbeten, men att lärarna även här satte betyg på oklara grunder. Olika slags kompetenser knöts till olika betygsnivåer (s. 147).

konsekvenser för betygen som styr- och uppföljningsinstrument, och för den enskilde elevens rättssäkerhet” (RiR 2004:11, s. 7). Ordningsföljden här är en annan än hur skolmyndigheterna själva diskuterat betygens likvärdighet. RiR sätter styrfrågan i första rummet. I sin granskning slår de fast att staten har brustit i sin uppföljning och kontroll av betygssättningen i flera olika avseenden och med flera effekter. RiR noterar att ansvaret för betygssättning är oklart. Särskilt huvudmannens ansvar är otydligt beskrivet såväl i författningar som i Skolverkets allmänna råd och kommentarmateriel. Riksrevisionen skriver att betygssystemet förutsätter professionella samtal lärarna emellan och att Skolverkets stödmateriel inte ger någon vägledning i eller uppmuntran till sådana. Granskarna kommenterar att skolmyndigheterna trots inspektionsrapporternas resultat inte satt in ytterligare åtgärder. Inte heller anses Skolverket fullt ut ha utnyttjat potentialen hos nationella prov som stöd för likvärdig betygssättning. De skriver sammanfattningsvis:

Riksrevisionens bedömning är att de stödjande insatser som skolmyndigheterna erbjudit inte varit i nivå med betygssystemets krav /.../ Riksrevisionens bedömning är att Skolverkets uppföljning, utvärdering och kontroll av betygens likvärdighet varit allt för begränsad. Det innebär att regeringens och skolmyndigheternas kunskaper om problemets omfattning och orsaker samt vilka åtgärder som behöver vidtas är begränsade. Det innebär sannolikt också att huvudmän och rektorer inte prioriterat frågan på det sätt som en likvärdig bedömning kräver (RiR 2004:11, s. 8 och s. 9).

Skolverkets handlingsplan för likvärdig betygssättning som klädsamt nog kommer ut ett par månader före RiR:s rapport, men som inte desto mindre bör ses som en effekt av RiR:s granskning, föreslår åtgärder i linje med de Riksrevisionen föreslagit. Bland annat vill Skolverket stärka de nationella provens betydelse för betygssättning och tydliggöra ansvaret för likvärdig betygssättning på olika nivåer. Skolverket ska också upprätta en hemsida med frågor och svar om betyg för elever och lärare, de ska ta fram mer stödmaterial och de ”kräver” att betygssättning och kunskapsbedömning tydliggörs som centrala områden inom lärarutbildningen och den statliga rektorsutbildningen. Skolverket vill också se att kommunernas åtgärder för att stärka likvärdigheten avrapporteras i kvalitetsredovisningarna, stärka utbildningsinspektionens insatser på området och slutligen se över sina egna rutiner och bli bättre på att analysera sina egna uppföljningsdata i jakt på avvikelser. Mer fortbildning och ökad kontroll förefaller vara nyckelorden. Varken i Skolverkets handlingsplan eller Riksrevisionens rapport väcks frågan om det kan finnas några konflikter mellan betyg som styrinstrument och de mål staten vill uppnå med skolan. De föreslår inte ens att frågan kan utvärderas. Däremot hade just den frågan problematiserats i en rapport från den enhet som ansvarar för de nationella proven på Skolverket (se nedan).

Riksrevisionen och Skolverket betonar alltså tydligheten i betygssystemets utformning och i ansvarsfördelningen mellan olika nivåer i styrsystemet. De framhåller värdet av att kontrollera att betygssättningen är likvärdig. I skollagen 1 kap. 2 § står att ”utbildningen skall inom varje skolform vara likvärdig, varhelst den anordnas i landet”, men skollagen föreskriver inte att betygssättningen ska vara det. Något också Riksrevisionen anmärker på och uppmuntrar regeringen att förtydliga (RiR 2004:11, s. 9). Om regeringen väljer att gå en sådan väg kommer de ursprungliga intentionerna om en målstyrd skola, drastiskt uttryckt, ersättas med en också enligt lag resultatstyrd skola.

Skillnaden mellan att betona att utbildningen ska vara likvärdig och att också betygen ska vara det är stor. I en målstyrd skola uppnås likvärdigheten genom en tydlighet i mål och med kriterier för hur dessa mål kan anses vara uppfyllda. Ju tydligare kriterier, desto mindre utrymme för tolkning av målen. Ökad likvärdighet genom tydliggörande av kriterier skulle minska utrymmet för lokala tolkningar, eller som det står i Skolverkets handlingsplan – ”[m]ed likvärdig menas att måttstocken för bedömning är densamma för alla elever” (2004a:3). Enligt ”ursprungsmodellen” skulle lärare genom kollegialt arbete komma fram till gemensamma tolkningar av kriterierna. Genom att betona betygssättningens likvärdighet och införa entydigare kriterier eller externa måttstockar i form av nationella prov flyttas en viss del av ansvaret för skolans utveckling bort från lärarna och blir ett tydligare centralt ansvar, där staten mäter huruvida skolan är så som staten utlovat att den ska vara. En utgångspunkt i övergången från relativa betyg var att en av standardprov standardiserad måttstock skulle ersättas med professionella samtal om var gränserna skulle gå för olika betyg i förhållande till målen. Ett problem med en sådan modell är att lärare kan undvika att ta ansvar för sina resultat genom att justera dem uppåt. Skolverket misstänker att detta sker systematiskt och kallar det ”medveten manipulation” (2004a:6f). För att verkligen kunna kontrollera att lärarna tar sitt ansvar blir det då viktigt att få dem att sätta betyg enligt en extern måttstock. En sådan kommer att utgöra en konkretisering för hur målen ska tolkas, en konkretisering som tidigare kommunerna och skolorna själva skulle göra i skolplaner och lokala arbetsplaner. Huvudsyftet med att decentralisera konkretiseringen av målen var att stimulera lärares professionella utveckling på kårens egna villkor. Därmed skulle lärarna utveckla sin kompetens och sitt kunnande mot en bättre skola. Det börjar bli tydligt att detta inte längre är ett lika uppburet ideal. Likvärdighet genom kontroll riskerar motverka den skolutveckling reformförfattarna hade för ögonen.

Nu såg förvisso inte vare sig Riksrevisionen eller Skolverket att standardisering av måttstocken skulle vara den enda metoden för att främja likvärdig betygssättning, utan de ville också ta fram stödmateriel till lärare och på så sätt stimulera lokala diskussioner. I relation till ansvarsfördelningen på skolans område blir alltså den centrala frågan vem som ska bestämma hur måttstocken ska se ut, eller kanske snarare hur detta bestäms.

*Nationella prov: från normerande till stödjande tillbaka till normerande?
– en måttstock med egna dubier*

Den centrala utbildningsnivån har två röster, vilket förstärker bilden av att här föreligger ett dilemma. Å ena sidan vill man skärpa kontrollen med nationella utvärderingar, å andra sidan varnar man för konsekvenserna av detta. Skolverket fick ett första uppdrag att utveckla nationella prov redan 1992 (se ovan), men det var först 1994 som detta uppdrag fick en tydlig inriktning i enlighet med den målstyrda skolan. I uppdraget framgår att de nationella provens funktion ska vara stödjande för en likvärdig betygssättning och inte som standardproven; styrande. Det var kriterierna i kursplanerna som skulle vara vägledande, men som Utbildningsdepartementet skriver i uppdragsformuleringen: ”när ett nytt system införs, kan dock principen om en likvärdig betygssättning behöva stödjas med hjälp av centralt utformade prov”.¹⁶⁶

I 1997 års utvecklingsplan förtydligades provens betygsstödjande funktion mot läroplanerna genom att regeringen särskilt tryckte på kursplanernas och betygskriteriernas kunskapssyn, samtidigt som proven tillskrevs funktionen av ett mått på skolans kvalitet. Regeringen balanserade mellan dessa funktioner på följande sätt:

Ett av de kvalitetsmått som naturligen ingår då verksamheten handlar om utbildning är resultat i fråga om kunskaper. Prov är en naturlig del i utbildningen. Det primära syftet är att vara till stöd för inlärningsprocessen. Prov har inget värde om de inte används som en hjälp att analysera elevers kunskaper och kompetens i relation till utbildningsmålen – individuellt eller kollektivt. Över tid utgör de också ett av flera mått på utbildningens kvalitet – på skolans och lärarnas prestationer /.../ Den kunskapssyn som läroplanerna anger och som uttrycks på olika sätt i kursplanerna och i betygskriterierna ger helt nya förutsättningar för utvärdering av kunskaper. Provuppgifter kan inte vara ”enkla” mått av traditionellt slag. De måste också ge möjligheter att analysera vad de som fått en viss utbildning kan göra snarare än att endast redovisa vad de fått för minneskunskaper. De bör ha en inriktning mot problemlösning, tillämpningar och kombinationer av olika kunskapsområden. Inlärningsresultat visar sig mer som övergripande kompetenser och attityder än som faktaredovisningar. Det gäller i hög grad läroplanernas mål och värdegrund men också ämnesmålen i kursplanerna. Detta kräver nya sätt att ta fram underlag och analysera inlärningsresultat (Reg. skr. 1996/97:112, s. 75f. Internet-version).

Skrivelsen är inget direkt provuppdrag men såg som en förutsättning för att provdata kunde användas som mått på skolans kvalitet, att de anpassades till läro-

¹⁶⁶ Bilaga till Regeringsbeslut 1994-04-21, dnr U94/1031/Gru, s. 3. Beslutande minister var Beatrice Ask (m).

planens och kursplanernas kunskapssyn. Nationella prov behandlas på ett likartat sätt i propositionen *Gymnasieskola i utveckling, kvalitet och likvärdighet* (prop. 1997/98:169, s. 61). För att det ska vara möjligt att använda kursproven i kvalitetsredovisningar föreslås de bli obligatoriska för gymnasieskolan, vilket sedan blev fallet (Gymnasieförordning, 1992:394, 7 kap. 4 §). Skolverket fick därpå ett nytt provuppdrag i vilket ytterligare markeras provens betydelse i kvalitetssäkringen av skolan.¹⁶⁷

Det finns ännu inga tydligt uttryckta krav på likvärdig betygssättning, utan proven ska främja undervisningskvaliteten. Departementet markerar ändå att då proven kan användas som underlag i betygssättning, ska allt material ”utformas så att det tydligt framgår att de täcker endast vissa ämnes- och kursmål och därmed endast utgör en del av underlaget för betygssättning” (ibid. s. 3).

Skolverket prövade 2001 utifrån det frirum som fanns i uppdraget att på eget initiativ helt ta bort betygsangivelserna i de nationella proven, vilket ledde till heta debatter mellan olika intressegrupper, varpå förslaget ej kom att realiseras (se vidare Folke-Fichtelius 2003).¹⁶⁸ I stället blir det så att regeringen ställer ytterligare krav på Skolverket att definiera nationella prov som resultatmått. I tidigare nämnda utvecklingsplan från 2002 (Reg. skr. 2001/02:188) betonas att staten än mer systematiskt måste följa upp och granska att målen nås. Skolverket fick därför i uppdrag att se över och utveckla sitt system för resultatinformation. Skolverket skulle bland annat bedöma systemet med nationella prov utifrån kvalitet och kostnadseffektivitet, samt ”analysera förutsättningarna för att bredda systemet med nationella prov till dels fler åldersgrupper i grundskolan, dels fler ämnen eller ämnesgrupper”. Utgångspunkten var både den lokala och den nationella nivåns behov av uppföljning (Bilaga till regeringsbeslut 2003-05-15, dnr U2003/2060/S, s. 7).

Myndigheten lämnar sitt svar i rapporten *Det nationella provsystemet – vad, varför och varhän?* i oktober 2003. Med en enkät har Skolverket fått fram att proven i viss mån styr lärares arbete – men att det finns lika många lärare som tycker detta är positivt som negativt, att lärarna uppfattar att proven är valida i förhållande till ämnens mål, att proven har hög legitimitet och att resultaten

¹⁶⁷ I uppdraget står det att ”Nationell likvärdighet i ett decentraliserat system förutsätter bl.a. en uppföljning av resultaten och en systematisk kvalitetssäkring. Det viktigaste motivet för att mäta kvalitet är dock att man därigenom stödjer utvecklingen. Om man fastställer starka och svaga sidor i en skolas verksamhet gagnar detta eleverna. Ett nationellt provsystem kan bidra till att en likvärdig utbildning upprätthålls över hela landet” (Bilaga till Regeringsbeslut 1999-09-23, dnr U1999/3290/S, s. 1)

¹⁶⁸ Maria Folke-Fichtelius intervjuade bland andra Skolverkets dåvarande generaldirektör Mats Ekholm som gav följande förklaring till varför förslaget inte gick att genomföra: ”För det första hade jag inte förankrat det. För det andra hade jag inte trott att det var en så stark uppslutning kring att man ska ha betyg på nationella prov. Jag ser inte nationella prov som så heliga. Nu visade det sig att de var det. Och det är bra. Då har vi fått en opinionsmätning” (2003:43).

utgör ett viktigt underlag för diskussioner i skolan och kommunen. En vanlig kommentar i lärarintervjuer var att ”proven var en bekräftelse” på att de gjort rätt bedömning. Skolverket konstaterar också att provens betygsstödjande funktion är oklar och svårförståelig och att prov använda som kontrollverktyg kan bidra till en oönskad *high stake*-situation. Den övergripande slutsatsen blev att prov av det slag som hittills använts inte är bra verktyg för att avgöra måluppfyllelse för enskilda elever – inte som målen är formulerade i styrdokumentet (Skolverket 2003:140). Här föreligger en konflikt mellan olika syften och Skolverket ber därför regeringen bedöma vilket av dessa syften som ska vara vägledande:

[D]et finns en motsättning idag mellan den pedagogiska stödjande och utvecklande ambitionen med det nationella provsystemet och den kontrollerande och styrande ansatsen med krav på tillförlitliga data som går att aggregera på olika nivåer. Det är tveksamt om ett nationellt provsystem kan rymma båda dessa syften. Om bedömningen är att så inte är fallet, torde slutsatsen bli att en ambition får vika (Skolverket 2003, s. 37).

Hur regeringen betraktade det klara ställningstagande Skolverket gjorde kring att ett nationellt provsystem inte kan fylla för många syften samtidigt, framgår av regeringens nästa provuppdrag till myndigheten, i december 2004:

Det nationella provsystemet har en betydelsefull roll i det mål- och resultatstyrda styrsystemet. Det svenska skolsystemet bygger på ett lokalt ansvar att utveckla former för lärandet mot de nationella mål som anges i läroplan och kursplaner. I ett sådant system, där undervisningen utformas lokalt, krävs samtidigt instrument för att värna kvalitet och likvärdighet i utbildningen. Provsystemet är ett sådant instrument. Dess roll kommer även i framtiden att vara sammansatt och det kommer att ha flera betydelsefulla uppgifter. Systemet bör bidra till förbättrade studieresultat som bedöms på ett likvärdigt och för eleverna rättssäkert sätt samt öka kunskapen om resultaten i skolan.

Skolverket bör verka för en ökad medvetenhet om provens syften och användning. Provsystemet har både önskvärda och mindre önskvärda sidoeffekter. De nationella proven kan t.ex. styra innehåll och arbetsmetoder i skolan. Om provens konstruktion leder till att lärare reflekterar över sin egen undervisning måste detta ses som positivt. Mer bekymmersamt är när proven används som renodlade examensprov, trots att detta inte är syftet.

Utvecklingskostnaderna för systemets olika delar är höga. De möjligheter som finns att använda delar av systemet för olika syften, att uppnå synergieffekter, måste användas. Det får dock inte leda till att syftena med systemets olika delar bli oklara (Bilaga till regeringsbeslut 2004-12-12, nr 21, s. 3f).

Uppdraget är formulerat efter RiR:s granskning och tar sin utgångspunkt i verkets egen ”provkritik”. Regeringen erkänner problemet och accepterar det. Man vill ha både den stödjande och den kontrollerande funktionen med nationella prov, och ser en väg bort från eventuella motsättningar i att ytterligare förtydliga syftena för provens användning. Därmed är det möjligt att säga att regeringen bestämt sig för en annan läroplan(styp) än den riksdagen beslutade om 1993 och som våren 2006 inte formellt upphört att gälla. Skillnaden är att de validitetskonflikter som ej tydliggjordes i början av 1990-talet, och som till stor del varit en del av problemet sedan dess, nu erkänns och läggs i öppen dag – så till vida att provens begränsningar ska uttalas när dess syften beskrivs. Frågan är dock om det räcker som lösning på dilemmat med provens konsekvenser för läroplanen. Utifrån Messicks kriterier för validitet är det inte tillräckligt att enbart tydliggöra i vilka syften ett provresultat kan användas. För att bedöma validiteten i förfarandet behövs en utvärdering av huruvida provresultaten faktiskt främjar dessa syften och vilka andra konsekvenser proven har. Därefter är det möjligt att diskutera om proven är valida.¹⁶⁹ Och det var väl ungefär sådana studier tidigare nämnda beredning om ansvarsfördelning och styrning på skolområdet efterfrågade 1988 (se ovan, SOU 1988:20, s. 115).

Det långa 1990-talets senare del – kunskapsbedömning som läroplan?

Jag har mellan raderna hävdad att vi gick in i 1990-talet med ett sätt att tänka om läroplanens funktion i ett decentraliserat styrsystem som varit i vardande sedan 1946 års skolkommision. De läroplaner som funnits i Sverige för barn- och ungdomsskolan har inte bara varit föreskrifter utan också angett normativa riktlinjer för vilka värden skolan ska bidra till att återskapa hos den uppväxande generationen. Dessa kom i den senaste läroplanen att uttryckas som värdegrund och genomsyrade till viss del också skolans mål att sträva mot och mål att uppnå. De läroplaner och utredningar som föregick Lpo 94 och Lpf 94 handlade till stor del om att stärka det lokala ansvaret för dessa värden och mål inte minst genom att betona ett lokalt utvärderingsansvar. På lokal nivå skulle utvärdering leda till reflektioner över de resultat som uppnåtts i ljuset av de undervisningsmetoder som använts. Inför Lpo 94 ansågs förutsättningarna goda för en nationell ut-

¹⁶⁹ Han skriver: ”[T]he appraisal of the functional worth of the testing in pursuit of the intended ends should take into account all of the ends, both intended and unintended, that are advanced by the testing application, including not only individual and institutional effects but social and systemic effects as well. Thus, although appraisal of the intended ends of testing is a matter of social policy, it is not only a matter of policy formulation but also of policy evaluation that weighs all the outcomes and side effects of policy implementation by means of test scores. Such evaluation of the consequences and side effects of testing is a key aspect of the validation of test use” (1989:85). Messick menar dock att man aldrig riktigt kan kontrollera alla konsekvenser, inte minst svårt blir det att kontrollera det politiska bruket av testresultat. Därför är det särskilt viktigt, menar han, att allmänheten är välinformerad om testandets för- och nackdelar så att opinionen kan påverka politiken (s. 92f).

värdering som inte samtidigt stod i vägen för det lokala utvecklingsarbetet. Den ansågs till och med kunna främja det. Utvärdering skulle bidra till att vidga skolans resultatbegrepp. Även synen på betyg förändrades. I utvärderingssammanhang skulle betygen kunna fungera som ett bättre resultatmått än tidigare, då de nu kopplades till mål i läroplanen. Samtidigt ansågs betygen kunna spela en mindre roll för den enskilde individen. Rättvisa och objektivitet som länge varit honnörsord runt betygssättning trädde tillbaka för ord som kriterier, tolkning och information. Elever skulle inte väljas utifrån sina betyg utan lära sig att själva välja på basis av denna information. Standardprov ersattes med nationella prov vilka främst skulle ha en avgränsad betygsstödjande uppgift. Proven skulle visa lärare hur de kunde tolka vissa prestationer. Själva tolkningsarbetet och kollegiala diskussioner om mål och kriterier var ju en av de stora poängerna med reformen. Det var så skolan skulle utvecklas. Genom lärarna. Med stöd från en kunskapsorganisation: Skolverket.

Systemet med lokal utvärdering och egenkontroll visade sig snart i Skolverkets olika utvärderingar fungera dåligt, åtminstone i relation till nationella kunskapsintressen. Det fanns således ett problem med den tänkta styrmodellen. Samtidigt blev skolans resultat allt tydligare inte minst genom att betyget godkänd appellerar till ett *pass-fail*-tänkande. Staten tog successivt allt mer ansvar för att själv värdera skolans effektivitet och för att främja dess utveckling, bland annat med ekonomiska styrmedel men också med nationell utbildningsinspektion. För att få överblick förstärktes uppföljningsfunktionen och krav på entydiga resultatmått accentuerades. Prov och betyg får i detta sammanhang mer betydelsen kunskapsbedömning *av* lärande än *för* lärande, vilket Skolverket också noterat (2003:122). Dessa bedömningar av lärande publiceras sedan vilket ökar möjligheten att ställa skolorna till svars för sina resultat. När detta väl skett antas lokalt utvecklingsarbete kunna ta vid. Ett annat sätt att uttrycka detta på är att Sverige gått från ett läroplanstänkande där målen styrde det urval av kunskaper som var möjliga för lärare och elever att arbeta med, till ett läroplanstänkande där det förvisso fortfarande står lärare och elever fritt att välja innehåll och arbetsform, men där de kommer att bedömas för de val de gjort enligt en allt mer standardiserad måttstock – i det offentliga. Skolans resultat konceptualiseras i de statliga dokumenten alltmer som ett kontrollinstrument än som ett underlag för utveckling (se även Björnsson 2003, Nyttell 2006). Kontrollen tänks förvisso kunna leda till utveckling, men frågan är vad som kontrolleras och hur eventuella brister ska åtgärdas.¹⁷⁰ Detta skrivs det litet om i de nationella styrdokumenterna.

Det är befogat att fråga sig om det inte är så att det i teorin (och i de mest auktoritära styrdokumenterna) finns en typ av läroplan som utlovar stort lokalt handlingsutrymme, medan det i praktiken etablerats en helt annan typ av läroplan

¹⁷⁰ Sedan något år tillbaka har det också blivit befogat att fråga hur eventuella åtgärder eller bieffekter av ökad kontroll ska kunna utvärderas utan en utvärderingsfunktion.

där nationella standarder alltmer anger riktlinjer för skolans arbete. För att låna ett uttryck från en av artiklarna i *Krut* – denna ”reform” har varit *smygande*. Små förskjutningar i formuleringarna kring kunskapsbedömningar kan sägas ha lett till en närmast paradigmatiske förändring av läroplanen.

Det blir tydligt att de inkrementella förskjutningarna vad gäller vetandeproduktion och dess relation till läroplanen inte främst är utslag av rationella överväganden. Initialt fanns en modell om att kunskapen om skolan skulle vara delad mellan nationell och lokal nivå och att den skulle genereras med hänsyn till lärares och elevers pedagogiska villkor. Det var genom att veta mer om skolan som den skulle kunna utvecklas. Det var inte fråga om statiska kunskaper, utan det skulle föras dialoger mellan olika aktörer om hur kunskaperna skulle tolkas och vilka eventuella slutsatser man kunde dra från dem. Arbetsdelningen mellan betygsberedning och läroplanskommitté, oklara ansvarsförhållanden, politisk ”otålighet”, traditioner inom såväl förvaltning som skola, ”projektets” storlek och komplexitet etc. bidrar emellertid på olika sätt till behov av små justeringar och *ad hoc*-lösningar, till dess att en ny modell för läroplansvalid kunskapsproduktion kan sägas ha ersatt den gamla. En modell där läroplanen, vad det verkar, justeras efter vad som går att mäta och där måttenheterna blir allt mer standardiserade. Detta är en förändring från målstyrning med resultatansvar till resultatstyrning med målsvar, vilket innebär en förskjutning i kunskapssyn från kommunikativ till instrumentell. Den väsentliga skillnaden ligger i två olika sätt att förhålla sig till utveckling, genom förståelse eller genom jämförelser. Med en instrumentell kunskapssyn har kunskap, information och resultat ett egenvärde. Det finns ett antagande om att kunskapen i sig ger goda konsekvenser. Något som innebär att den inte längre ingår i en tydlig och uttalad ”filosofi” för hur den ska användas. Ett sätt att förstå hur denna förändring varit möjlig, är att målstyrning aldrig riktigt fick legitimitet medan resultatstyrning lyckats få det. I nästa avsnitt tittar jag närmare på detta förhållande och hävdar att det finns en kulturell legitimitet för resultatstyrning som delvis beror av ”traditionens makt”, och delvis är möjlig på grund av kunskapsluckor kring dess egentliga konsekvenser för undervisningen.

Sammanfattande analys och tolkning:

Dilemman med kunskapsbedömningar som styrinstrument

Syftet med detta kapitel var att beskriva och diskutera hur produktionen och användandet av vetandet formuleras och omformuleras i ett konkret läroplansarbete. Jag har pekat på hur denna omformulering var tidstypisk och hur den landade i en tidstypisk förändring av skolväsendet. Jag har beskrivit hur progressiva drivkrafter formulerade villkoren för en vetandeproduktion som på flera olika sätt skulle komplettera konkreta läroplaner och lösa vissa etablerade förvaltningsdilemman i den svenska skolan. Jag har beskrivit hur vetandet genom

flera olika mindre förändringar går från kunskap för utveckling genom dialog till kunskap som kontrollmedel.

Det mest övergripande mönster som träder fram i den historieskrivning jag gjort är hur vetandet rekonceptualiseras inom ramen för ett specifikt symboliskt universum, marknaden. Reform 1990 kan sägas ha inneburit att sociala ingenjörer lämnade plats för fria entreprenörer. De kunskaper och den information som produceras om barns prestationer i skolan blir ”resultat” utifrån vilka marknaden tänktes reglera sig själv och utifrån vilka individer skulle göra sina fria val. Dessa resultat var inledningsvis nära förknippade med vissa politiska visioner och skulle användas för att främja arbetet längs med dessa visioner. Resultaten blir sedan mer och mer administrativa mått, eller fakta, utifrån vilka ett större målansvar börjar utkrävas.

I detta avsnitt ska jag presentera några olika tolkningar till den bild jag målat upp av hur det konsekvensmedvetna vetandet under 1990-talet får två olika emfaser under reformarbetet. Utifrån samtida forskning om kunskapsbedömningar och med ett historiesociologiskt perspektiv kommer jag först att diskutera hur reform 1990 kan betraktas som lösningen på ett svenskt förvaltningsdilemma lanserad i en tidstypisk problematik. Jag diskuterar hur den specifika svenska förhistorien, tillsammans med mer generella senmoderna villkor, möjliggör att produktionen och användandet av vetandet får en emfasförskjutning mot resultatkontroll. I nästa steg diskuterar jag hur vetandet kalibreras för att fungera som styrinstrument när tonvikten hamnat på kontroll. Jag diskuterar intressekonflikter relaterade till lärarens roll och möjligheter att vara en del av detta styrinstrument, samt till hur staten kan legitimera sin styrning i ett senmodernt samhälle. Avslutningsvis knyter jag dessa resonemang till internationell forskning om kunskapsbedömningar och pekar på några kunskapsområden relaterade till reformarbetet i Sverige som i kommande forskningsprojekt kan utvecklas vidare.

Förvaltningsdilemmat – lösningsförslag och institutionella tröghetsprocesser

Vad är det som händer under 1990-talet? Kanske har jag skönmålat reform 1990 som konsekvensmedveten kring vetandeproduktionen och svartmålat utvecklingen under senare delen av 1990-talet en aning. De visioner om en vetandeproduktion ämnad för nationell och lokal utveckling, som undvek de genom historien observerade negativa bieffekterna av ett ytligt resultatbegrepp landade i en administrativ, kulturell och ekonomisk realitet svår att förutse i reformtexter. Exempelvis fick Skolverket överta mycket av den infrastruktur som etablerats inom SÖ kring nationella kunskapsbedömningar och resultatuppföljning, och lokala skolaktörer hade ingen direkt erfarenhet vare sig av att göra skolutvärderingar eller av att föra diskussioner om betygssättning. Handlingsutrymmet i det tidigare styrsystemet och betygssystemet hade härvid varit ganska begränsat, och det blev svårt för skolans aktörer att se hur långt deras ansvar och deras möjlig-

heter sträckte sig. Det blev också så att den gamla arbetsdelningen mellan kursplaner och kunskapsbedömningar från SÖ delvis etablerades på Skolverket. Alldeles oavsett om det beror på den organisatoriska lösningen är det tydligt att Skolverket framför allt hade summativa bedömningar i huvudfokus under större delen av 1990-talet. Betygsfrågor hade förvisso knutits till utvecklingsavdelningen och därmed kommit närmare kursplaneutvecklingen, medan nationella prov hörde till utvärderingsavdelningen. Det utvecklingsarbete som skulle komma till skott på lokal nivå kom delvis att försvåras av de ekonomiska besparingarna i offentlig sektor som genomfördes under nästan hela 1990-talet (jfr Lundgren 2002), men även genom att ansvarsfördelningen mellan stat och kommun varit oklar bl.a. just kring betygs och bedömningsfrågor (Skolverket 2000, RiR 2004).¹⁷¹

När styrsystemet inte visade sig fungera påbörjade staten en uppstramningsprocess. I denna vidhåller regeringen och Skolverket att de ursprungliga intentionerna om decentraliserad styrning och en läroplan för bildning står kvar. Ett tydligt uttryck för att staten visat medvetenhet kring vetandeproduktionens potentiellt negativa konsekvenser också på senare tid finns i Skolverkets utvärdering av de nationella proven (Skolverket 2003) och i regeringens svar om att de nationella provens många syften ska tydliggöras. Samtidigt är det uppenbart att det de senaste åren funnits både en nationell politisk och en lokal vilja till tydliga riktlinjer kring hur kunskap ska bedömas och kontrolleras där eventuella biffekter i termer av minskat lokalt handlingsutrymme och snävare måltolkningar tycks vara ett pris värt att betala. Det finns något både specifikt svenskt i denna berättelse samtidigt som den rymmer något generellt gemensamt för flera länder.

Reform 1990 kan sägas ha varit ett lösningsförslag till, om än inte explicit uttryckt på det sättet, ett långvarigt förvaltningsdilemma där viljan att veta ställts mot rädslan för negativa återkopplingseffekter framför allt i form av (ytterligare) nationell kontroll. Lösningen låg i en förändrad syn på och ett förändrat bruk av vetandet; som ett slags rationell ihopkoppling av de bedömningspraktiker som tidigare losskopplats ifrån varandra (jfr del 2 och 3 ovan).

Skolverket, dess utvärderingsprogram och visionerna om målrelaterade betyg för utveckling, är ur ett internationellt perspektiv ganska unika konstruktioner. Som lösningsförslag på ett förvaltningsdilemma har de sin specifika svenska för-

¹⁷¹ Jacobsson och Sahlin-Andersson (1995) menar exempelvis att Skolverket presenterade sig genom att framhålla det nya i det nya och det gamla med det gamla, dvs. att myndigheten markerade ett brott med det förflutna och en nyordning (s. 12f). Uppföljning och utvärdering lanserades som en lagom styrning, med stor tillit till lokala aktörer både vad gällde ansvaret att producera data och kring att använda dem förnuftigt (jfr s. 14), utan att institutionella arv och villkor tydliggjordes (jfr s. 44–45). Tholin beskriver betygsutredningarna på liknande sätt. Det normrelaterade betygssystemet hade mött så mycket kritik genom åren att allt nytt framstod som bättre. För- och nackdelar med olika betygssystem kom inte upp till ytan (2003:125ff).

historia.¹⁷² De landar emellertid i en diskurs som är mycket vidare. Som ett internationellt samtidsproblem har liknande förvaltningsdilemman och återkopplings-effekter relaterats till ”den nya ekonomins” motstridiga intressen. David Hartley (2003) beskriver den nya ekonomin som en global ekonomi vilken placerar utbildningssystem i ett marknadstänkande. Den strukturella konsekvensen har varit att utbildningssystem måste kunna visa att de producerar rätt typ av bildning och att de gör det effektivt (s. 83). Genom att hänvisa till ”global konkurrens” växer uppfattningar fram som accentuerar kostnadseffektivitet och behovet av att producera de kompetenser som behövs på en mer flexibel arbetsmarknad. Kunskapsbedömningar sägs kunna visa på *effektiviteten* i systemet och därtill främja och möjliggöra *flexibilitet*. Här vilar en potentiell konflikt inom produktionen och bruket av vetande. Manuel Castells (2000:384ff) skiljer mellan en ”allmän” och en ”självprogrammerbar” arbetskraft. Det är inte längre arbetstagarens produktion som står i fokus för en anställande arbetsgivare utan individens egenskaper och förmåga att ställa om sin produktion, att lära nytt. Samma typ av kvaliteter har den alternativa bedömningsrörelsen beskrivit som ”learning autonomy” och alternativa bedömningar sägs utveckla just dessa kvaliteter (Black m.fl. 2003, 2006, Marshall & Drummond 2006). Seltzer och Bently (1999) har argumenterat för att tillit är en grundförutsättning för att främja olika typer av ”higher order thinking skills”. Den utveckling, som präglat inte bara den svenska skolan under 1990-talet, har till stor del handlat om att göra lärarna ”accountable” för elevernas resultat (t.ex. Koretz 2002) och på ett sätt som enligt somliga bedömare visar just brist på tillit; ”technologies of mistrust” (Power 1997).¹⁷³ Övergripande skulle detta kunna betyda att ”den nya ekonomins” två principiella argument för skolutveckling – effektivitet och flexibilitet – kan tänkas kollidera med varandra just genom kunskapsbedömningar. Vad som kan uppmätas som

¹⁷² Denna förhistoria förklarar säkert till viss del också skillnaden mellan svensk bedömningsforskning, som till stora delar är forskning i kunskapsbedömning och den internationella forskningen om kunskapsbedömningar. Den senare typen av forskning kommer ofta från England och USA. Att denna typ av forskning inte är lika vanlig i Sverige kan nog delvis förstås utifrån att läroplan, kursplan och bedömning länge betraktats som separata styrinstrument där experter på läroplaner haft ringa kunskaper om kunskapsbedömning och experter på kunskapsbedömning haft ringa kunskaper om läroplaner. En annan tolkning kan vara att externa kunskapsbedömningar har hög legitimitet i Sverige och sett till det senaste decenniet använts med försiktighet. I England och USA där *high stake*-bedömningar är mycket vanligare har så att säga hela yrkeskåren av psykometriker kommit att ifrågasättas (jfr Amrein & Berliner 2002, Phelps 2003). Ett sätt att återvinna legitimitet kan då vara att närma sig den pedagogiska praktiken och peka på hur kunskapsbedömningar är ett didaktiskt redskap som främjar en ny typ av kunskaper; dessutom en ”högre ordningens tänkande”. Didaktiskt orienterade bedömningar är inte lanserade som en motdiskurs på samma sätt i Sverige. Samtidigt är inte det långa perspektivet särskilt väl tecknat kring relationen förvaltning och praktisk pedagogik i internationell forskning vilket leder till att problematiken kan framstå som ett samtidsproblem.

¹⁷³ Den senaste tidens utveckling i Sverige indikerar också att lärarna gjorts ”accountable” för själva resultatmåtets kvalitet (t.ex. Skolverket 2004a).

skolans resultat riskerar stå i vägen för vad som i läroplanerna anges ska bli skolans resultat.

Betraktat ur ett metaperspektiv på vetandet är denna typ av *systematiska reflektioner* kring vetandeproduktionens konsekvenser en typiskt senmodern konstruktion, men problematiken, eller spänningarna kom till uttryck redan i texter från förmodern tid, vilket jag beskrev i del 2. Kring modern tid och ur ett svenskt perspektiv har bland annat Bo Rothstein (1986) pekat på att det funnits ett mer generellt förvaltningsdilemma mellan Skolöverstyrelsen och den socialdemokratiska utbildningsvisionen om en skola för och i demokrati. Rothstein beskriver en historisk och långvarig spänning mellan politiska ambitioner och visioner för skolan å ena sidan och administrativa, byråkratiska traditioner för att styra skolan mot dessa mål samt kontrollera att de uppfyllts å andra sidan (se även kap. 12 ovan). Om den socialdemokratiska skolpolitiken för grundskola och gymnasieskola ytterst syftat till att förändra samhället i olika demokratiska riktningar, kan man säga att nationell kontroll av resultat stod tillbaka åtminstone till mitten av 1960-talet för att därefter, i takt med grundskolans genomförande allt mer accentueras. De socialdemokratiska regeringarnas förändringsambitioner hade dock, så länge vi håller oss till mer retoriska texter, fram till 1990-talet för tur framför byråkratiska kontrollmotiv om dessa inte kunde förenas med de politiska visionerna. Torsten Husén som tidigt noterade att det fanns en spänning mellan efterkrigstidens skolreformer och den byråkratiska förvaltningen av skolan, menar att huvudskälet kan spåras till en inkompatibilitet mellan lärandets villkor och byråkratins.

[Det finns] i det prestationsorienterade samhället en inbyggd konflikt mellan det humanistiska idealet av individuellt självförverkligande med en ”barncentrerad” undervisning å ena sidan och det hierarkiskt ordnande administrativa maskineriet å den andra. Konflikten mellan målsystemet och regleringssystemet är givetvis av fundamental art. Förklaringen härtill är att målsystemet är horisontellt strukturerat – det förutsätter att man arbetar med dem som systemet omfattar – medan regleringssystemet är vertikalt strukturerat – det vänder sig mot företrädarna för systemet (Husén 1980:106–107).

Det utbildningspolitiska förändringsmotivet och den byråkratiska kontrolluppgiften tycks emellertid under ett kort tag i början av 1990-talet ha gått att förena, åtminstone i tanken, under hänsynstagande till både byråkratiska tekniker för att kalkylera tillståndet i skolan och politiska visioner för en decentraliserad utveckling. Staten hade i talet om informativ styrning och deltagande målstyrning funnit en modell som man hoppades kunde förena kontroll med förändring (jfr Carlgren & Englund 1995:221). Modellen som aldrig riktigt kom att bli färdigutvecklad innan den övergavs, tydliggjorde kanske skolans resultat på ett sätt som blev besvärligt för den sittande socialdemokratiska regeringen (jfr Björnsson 2003). I alla fall fick Skolverket i uppdrag att skärpa resultatkontrollen. Därmed blev

kontrollen av skolans mätbara resultat starkare framhållet än visionerna för skolans ideala resultat. Bengt Jacobsson och Kerstin Sahlin-Andersson (1995) menar att Skolverket lanserades som en organisation bland alla andra, vilken skulle producera kunskaper till en öppen marknad. Det skulle vara upp till kommunerna och lärarna om de ville använda såväl resultat som analyser. Skolverket var tänkt som en jämlik aktör: ”som en aktör som i kraft av sina resurser skulle förmå andra att förändras. Men resurserna var nu varken pengar eller regler, utan kunskaper” (s. 121). I Huséns terminologi skulle man kunna säga att Skolverket introducerades som en del av skolväsendets horisontella struktur. Jacobsson och Sahlin-Andersson visar emellertid att myndighetens nya roll inte motsvarade de förväntningar omvärlden hade på en skolmyndighet, och att såväl politiker som skolans aktörer slog tillbaka och efterfrågade ett annat verk (1995:125f). Rothsteins tolkning av varför Skolöverstyrelsen inte lyckades genomföra socialdemokratiska skolvisioner var att SÖ institutionaliserat synsätt och rutiner vilka var svåra att förena med de politiska visionerna (1986:kap. 8–9). Vad Jacobsson och Sahlin-Andersson indikerar är att en institutionaliserad skolpraktisk kultur förväntade sig överordnade tolkningar och riktninggivare (jfr s. 132); att den statliga skolmyndigheten agerade med *myndighet*.

Om vi kopplar det svenska fallet till exempelvis Hartleys tes om hur utbildningssystem underordnats ett marknadstänkande, går det att logiskt se två funktionsområden för vetandet om skolprestationer i ett senmodernt samhälle. För det första blir produktionen av vetande nödvändig för att upprätthålla illusionen om marknaden likväl som dess faktiska erbjudanden kring t.ex. internationell rörlighet och möjligheter genom konkurrens. För det andra blir vetandet en ersättning för de riktlinjer och normer som låg nedbäddade i de moderna institutionerna. Där regler tidigare fanns står nu en rädsla för att inte veta. Det senmoderna samhället accepterar variationer och individualitet men är samtidigt predisponerat för att hålla stånd mot kaos, eller som Bauman uttryckt det:

You gain something, you lose something else in exchange: the old rule holds as true today as it was true then. Only the gains and the losses have changed places: *postmodern men and women exchanged a portion of their possibilities of security for a portion of happiness*. The discontents of modernity arose from a kind of security which tolerated too little freedom in the pursuit for individual happiness. The discontents of postmodernity arise from a kind of freedom of pleasure-seeking which tolerates too little individual security (Bauman 1997:3).

I termer av vetande skulle man kunna tala om en (inte minst) i skolans värld institutionaliserad förväntan om att staten levererar entydiga resultat som talar om i fall man gjort rätt eller fel, bättre eller sämre. Utbildningsdepartementet och Skolverkets svängning åt att minska utrymmet för lokala tolkningar av betyg och provresultat skulle kunna förstås som en anpassning till denna institutionaliserade förväntan.

serade ”trygghetslängtan”. Detta fick inte minst Skolverkets generaldirektör Mats Ekholm uppleva när han försökte avskaffa betygsangivelserna i de nationella proven. Det fanns en opinion för minskat lokalt handlingsutrymme (se not 168). Den senaste tidens utveckling i Sverige skulle då kunna förstås som en marknad som finner sin/en form, som börjar kontrolleras och regleras. Detta indikerar en för syftet att förstå hur vetande omformuleras viktig princip, vilken delvis också aktualiserades i del 2, att vetanden som ingår i läroplanen färgas av viss kulturell tröghet. Denna kulturella tröghet skulle just kring kunskapsbedömningar under 1990-talet kunna knytas till förhoppningar som ligger inbäddade i föreställningen om sociala fenomenets mätbarhet och att de uppmätta resultaten kan ge entydiga signaler om ett lärandes kvantitet eller värde. Vetandet om barns prestationer kan därför uppfattas som en bra indikator på om skolan är effektiv i dessa avseenden och användas som ett redskap för kontroll – förutsatt att det följer vissa standarder. Samma slags ”traditionernas makt” har noterats kring kunskapsbedömningar i andra länder.¹⁷⁴ Denna omfattar såväl politiker, administratörer som pedagoger, dvs. de aktörer som alla under modern tid bidragit till att upprätthålla institutioner för instrumentell bedömning.

I ljuset av samtida bedömningsforskning vill jag avslutningsvis peka på några utmaningar som ligger längs den väg det svenska skolsystemet tycks ha slagit in på.

Att styra kunskapsbedömningar och att styra med dem

Det verkar finnas en legitimitet för nationell styrning och kontroll genom vetande producerat av kunskapsbedömningar. Det är dock inte samma sak som att säga att bruket av vetandet på detta sätt är funktionellt i alla lägen eller att det förtjänar den legitimitet det har. Den amerikanska psykometrikern David Berliner som är en stark företrädare för storskaliga kunskapsmätningar, inte minst som ett sätt att kartlägga orättvisor i utbildningssystem, varnar för dess förmåga att förföra byråkrater och politiker (t.ex. Amrein & Berliner 2002). I sina texter återkommer Berliner ofta till ”Heisenbergs obestämdhetsrelation” fast applicerad på sociala fenomen:

The more important that any quantitative social indicator becomes in social decision-making, the more likely it will be to distort and corrupt the social process it is intended to monitor (Amrein & Berliner 2002:5).¹⁷⁵

¹⁷⁴ Se Broadfoot och Gipps (1996) för en snarlik beskrivning utifrån reformer i England och Wales. Se även Stake (1992, särskilt s. 97ff) för ett resonemang om på vilka olika sätt utbildningspolitiker, allmänhet och skolbyråkrater kan ha felaktiga föreställningar om vad externa bedömningar säger om skolans resultat.

¹⁷⁵ Werner Heisenberg (1901–1976) betraktas som kvantmekanikens grundare. Heisenbergs obestämdhetsrelation är en kvantteoretisk begränsning av den noggrannhet med vilken läge och rörelsemängd för en kvantmekanisk partikel *samtidigt* kan bestämmas. Ju större skärpan är i lägesbestämningen desto större är osäkerheten i rörelsemängd och vice versa (NAE).

Problemet är att indikatorer som används i beslutsprocesser syftar till vissa effekter. Medvetenheten om detta kan ha påverkat produktionen av resultaten/indikatorerna, vilket ”betygsinflation” är ett exempel på. Det blir därför osäkert hur resultaten ska tolkas. Vetandet som indikator i en styrning kan sägas ha legitimitet så länge osäkerheten inte är för stor om hur vetandet påverkat de processer som ska främjas; dvs. så länge man faktiskt styr åt det håll som är avsett. Inom den alternativa bedömningsforskningen problematiseras vad gäller dessa återkopplingseffekter framför allt de externa kunskapsbedömningarnas konsekvenser för de pedagogiska processerna och på lärares egna bedömningar. Jag skulle avslutningsvis snarare vilja peka på några förutsättningar kring statlig styrning och hur det går att förstå den utmaning förvaltningen står inför, men även själva forskningen *om* bedömningar.

Ur den statliga utbildningsadministrationens perspektiv går det att lyfta fram tre olika bruk bakom kunskapsbedömningar i två olika kunskapsintressen – att övervaka, visualisera och främja en *effektiv* förvaltning och en *rättvis* förvaltning. I internationell pedagogisk forskning likväl som i statsvetenskaplig och/eller organisationsteoretisk forskning är det vanligt att förklara de decentraliserings-trender och kontrolltrender som figurerade under 1990-talet, inte bara inom utbildningspolitiken och inte bara i Sverige, som en strategisk förändring av styrning och kontroll syftande till att hantera en legitimitetssvikt inom välfärdsstatlig förvaltning (jfr Brunsson & Jacobsson 1998, Lindensjö & Lundgren 2000, Lindblad & Popkewitz 2001). I takt med att samhället blivit mer pluralistiskt förlorade generella lösningar och generella rättigheter legitimitet. Ökad decentralisering, valfrihet och synlighet kan ses som ett svar på denna legitimitetssvikt då dessa åtgärder kan ge medborgare större inflytande över den välfärd de bidrar till att finansiera, eller åtminstone ge sken av att de har inflytande. Kunskapsbedömningar kan då ses som ett medel både för att utkräva ett ansvarstagande för utbildning som välfärdssystem och som ett kapital med vars hjälp enskilda individer kan röra sig på en allt öppnare utbildningsmarknad.

Utifrån Bauman (1989) går det att beskriva övergången till senmodern tid som övergången från en på ett objektivt vetande reglerad social reproduktion till en marknadsstyrd social reproduktion. Om experter/utvärdering tidigare fyllde funktionen att förse staten med de nödvändiga kunskaperna för rationella beslut om rikets medborgare, fyller de i senmodern tid primärt funktionen att bidra med information så att medborgarna själva kan fatta upplysta beslut. Bauman tecknade här två scenarion. I det ena fallet (för)blir denna information oreflekterad och kommer därför i förlängningen inte att lösa upp de legitimitetskonflikter som

Amrein och Berliner tillskriver socialpsykologen Donald T. Campbell (1975) ”översättningen” av problemet till sociala fenomen. Campbell refererar dock inte till Heisenberg i den artikel Amrein och Berliner hänvisar till. Däremot för Campbell liknande resonemang. Till exempel skriver han att 100-procentig optimering av vilket som helst av Guds tio budord, skulle göra det omöjligt att optimera något som helst av de andra nio (s. 1118).

låg i de moderna styrsystemen. I detta scenario har kunskapsproduktionen höga sanningsanspråk och fyller en legislativ funktion, lik dess roll i det moderna. I det andra scenariot Bauman skisserar produceras kunskap och vetande genom tolkning och för tolkning/intersubjektiva överläggningar. I detta scenario är kunskapen om individers lärande mer reflekterad, så som kunskaper konstruerade under vissa betingelser och användbara framför allt som en grund för tolkning. Dessa kunskaper kan inte användas för att symboliskt legitimera statlig verksamhet eftersom denna typ av kunskaper hela tiden är tydliga med att det finns en risk för att de kommer användas just symboliskt (jfr Bauman 1989: 188–198). Sannolikt är denna typ av kunskaper också svåra att använda i statlig styrning. Om staten bygger sin legitimitet på att erbjuda kunskaper och information utifrån vilken medborgarna ska kunna göra sina val är således dilemmat att dessa kunskaper å ena sidan kan bli för styrande och å andra sidan inte alls kunna användas för styrning. Legitimitetssvikt kan uppstå vid båda extremerna.

För att återknyta detta resonemang till de konkreta åtgärder som presenterats för att öka likvärdigheten i betygssättningen, blir det uppenbart att syftet är att lösa ett problem som just har att göra med att förvaltningens legitimitet till stor del tillåtits bygga på uppvisandet av effektivitet och rättvisa. De lösningar som föreslagits om minskat tolkningsutrymme och ökad standardisering av lärares bedömningar genom nationella prov riskerar emellertid i själva verket minska effektiviteten i relation till de kunskapsmål som för närvarande gäller för skolan. Däremot kan likvärdigheten, eller åtminstone likheten i bedömning, tänkas öka.

Objektiv rättvisa på nationell nivå är svår att förena med pedagogiska motiv för kunskapsbedömning där kunskapen satts i centrum, betraktat både med ett historiskt och internationellt perspektiv. Detta är en konsekvens av hur modern utbildningsförvaltning konstruerats både sett till anspråk och funktion, som även avspeglar sig i bedömningskulturer och i forskning om bedömning. Som jag har visat i del 2 och 3 är det mycket som talar för att lärare historiskt sett själva kunnat göra bedömningar som uppfyllt kraven i respektive tids kunskapssyn och att lärare reproducerat samt utvecklat dessa kunskaper inom kåren. Den tidiga praktiskt pedagogiska bedömningstraditionen var dock primärt muntlig eller använde essäskrivningar (se kapitel 1 ovan). Dessa bedömningsformer var svåra att standardisera. De länder som under första delen av 1900-talet utvecklade ett enhetsskolesystem kom i stor utsträckning att bryta med dessa traditioner och betona bedömningsinstrument som konstruerades externt och som hade objektiv mätbarhet och selektion som primära mål. Med standardprov och relativa betyg, eller liknande bedömningsmått, etablerades en ”mätkultur”¹⁷⁶ (Taylor 1994,

¹⁷⁶ Maykel Verkuyten (2000) har visat att diskussioner mellan lärare om hur de sätter betyg på gemensamma elever till stor del handlar om att visa att man som lärare tagit sitt ansvar. Under den förutsättningen fann Verkuyten att lärarna gärna hemföll till ”objektiva” och enkla bevis för skillnaderna mellan elever. Hofvendahl (2006b) diskuterar ett liknande resultat i relation till utvecklingssamtal. En annan återverkansseffekt som ofta diskuteras i

Dochy 2001), som riskerar göra lärare osäkra på sin egen bedömningsförmåga, får dem att åberopa det objektiva snarare än det relevanta – ”de nationella proven bekräftar att man hamnat rätt”. Den alternativa bedömningsforskningen vill gärna återföra lärares egen bedömningspraktik till agendan, och sprida goda exempel på mer pedagogiskt syftande bedömningar, just därför att de anser att detta är ett centralt verktyg för att leva upp till senmoderna läroplaners målbeskrivning (jfr Black m.fl. 2003, 2006).

Samtidigt behandlas sällan i denna litteratur hur alternativa bedömningsformer passar för olika typer av elever. Systematiska undersökningar saknas kring frågor om jämlikhet och likvärdighet. I länder som t.ex. Tyskland där lärare fortfarande har stor autonomi över sina bedömningar, ungefär som i det tidiga svenska läroverket, betonas bedömningarnas värde för den kårinternas kunskapsutvecklingen och elevernas bildning.¹⁷⁷ Men även i Tyskland har betyg stor betydelse i övergången till gymnasium och universitet, och samma slags kritik som riktats mot svenska lärare för att sätta orättvisa betyg har varit frekvent i Tyskland (Ingenkamp 1989:26–27, Lehmann m. fl. 1997). I Sverige har forskning i bedömningar legat nära den statliga administrationen och bidragit med resultat på nationell nivå. Prioritet har givits till en kunskapsutveckling, eller en vetandeproduktion som kunnat fungera för statlig styrning, där rättvisa och effektivitet har varit centrala utgångspunkter. På samma sätt som den alternativa bedömningsforskningen i liten utsträckning tagit förvaltningens villkor till grund för systematiska studier, kan den mer psykometriska forskningen i allt för liten utsträckning sägas ha intresserat sig för lärares bedömningskultur och för vidare kulturella konsekvenser av ”mätbedömningar”.¹⁷⁸

Såväl den modell som lanserades med reform 1990, och de styrjusteringar som föreslagits sedan dess präglas av ett underskattat behov av kunskapsutveckling kring relationen mellan läroplanens kunskapssyn och bedömningsmetoder, såväl nationella som lokala. Medan reform 1990 inte tog hänsyn till lärares villkor och bedömningstraditioner utan gav lärare ett ansvar de inte var redo för, kan den senare emfasförskjutningen sägas överskatta de administrativa möjligheterna att

artiklar om *high stake*-bedömningar är risken för lotsningseffekter, eller vad som i bedömningslitteratur brukar benämnas ”study for the test”. Amrein och Berliner (2002) skiljer mellan *training* och *learning*. Att träna för att nå bra testresultat kan motverka den typ av lärande som eftersträvas i vår tid, menar de. Dessutom bidrar det till att testen i sin helhet blir värdelösa som beslutsunderlag, eftersom de då inte säger något om det faktiska lärandet i skolorna (s. 11–17). Se vidare Mehrens (1998) om bevisade och icke bevisade bieffekter.

¹⁷⁷ Åtminstone har jag hittat denna typ av argument kring muntlig examination. Muntlig examination tog historiskt sett, och betraktat utifrån de länder där den fortfarande dominerar, sin utgångspunkt i kunskapen. Syftet var att både elever och lärare skulle invigas i en gemenskap kring samma syn på kunskap, snarare än att kategorisera eleverna utifrån om de förvärvat ett visst mått av kunskaper eller ej (Stray 2001, Kehm 2001).

¹⁷⁸ Den konsekvensmedvetenhet som exempelvis framträder i Skolverket (2003) och som även betonas av Gustafsson (2006) beaktar i huvudsak återkopplingseffekten i relation till undersökningsresultatets tillförlitlighet och uttolkning.

komma tillrätta med problemet. Utan en förståelse för relationen mellan administrativa villkor och förutsättningar å ena sidan och pedagogiska bedömningskulturer å andra sidan finns en uppenbar risk att återkopplingseffekterna förvärras med både konsekvenser för utbildningen och för styrningen av den. Givet att vi ”behöver” veta vad andra vet är det vissa förhållanden vi behöver veta mer om.

I relation till de senaste årens utveckling går det för det första att peka på att det i regeringens uppdrag till skolmyndigheten samt i myndighetens handlingsplan, saknas diskussioner om vad kunskapsbedömningar är i skolpraktiken, dvs. vad de fyller för funktioner i den vardagliga undervisningen. Detta samtidigt som Skolverkets egna studier pekar på en del problematiska förhållanden med kunskapsbedömningar inte minst för eleverna (Skolverket 2000, 2002b). För det andra saknas resonemang om på vilka sätt nationella resultatmätt påverkar lärares strategier, attityder och praktiska arbete med undervisning och kunskapsbedömning. För det tredje saknas resonemang om hur resultaten av kunskapsbedömningar fyller en funktion i den statliga och kommunala styrningen skolan, både ur ett samtida och historiskt perspektiv. Är ökad kontroll av skolors resultat ett effektivt styrmedel? Ger det de önskade konsekvenserna?¹⁷⁹ För det fjärde saknas en förståelse för relationen mellan läroplaner och bedömningskulturer.¹⁸⁰ För det femte saknas tydliga strategier för att utvärdera och utveckla kunskaper om kunskapsbedömningars konsekvenser på nationell och lokal nivå.

Utän kunskaper om dessa förhållanden mellan förvaltning och praktisk utbildning är det svårt att avgöra om de resultat skolan styrs med är läroplansvalida, och om de är det – i vilken utsträckning de blivit det på bekostnad av läroplanens ambitioner. Därmed är det också svårt att avgöra om den makt över skolan som staten utövar är legitim så som garant för effektivitet och rättvisa, eller om den bygger på bristande kunskaper och ett utnyttjande av en kulturell fäbless för siffror. En utmaning den centrala skolförvaltningen och respektive forsknings-tradition runt bedömningar står inför, är att ta konsekvensmedvetandet ett steg längre och i större utsträckning än vad som hittills skett faktiskt undersöka konsekvenser av vetandeproduktionen utifrån såväl politiskt administrativa perspektiv som pedagogiska.

¹⁷⁹ I ljuset av Skolverkets senaste nationella utvärdering verkar det som om elevers prestationer försämrats de senaste tio åren (Skolverket 2004d). Är det en effekt av bristande kontroll, eller av att kontrollen ökat?

¹⁸⁰ De två typer av insatser Skolverket hade i handlingsplanen för att främja betygens likvärdighet och läroplanens måluppfyllelse, kan i det ena fallet leda till att förstärka en icke önskvärd ”mättradition” medan det andra förslaget förutsätter ett lärarengagemang kring dessa frågor på ett sätt som inte uppmuntrats under lång tid och som därför kanske inte finns. Exempelvis nämnde jag i undersökningens inledningsavsnitt att kunskapsbedömning varit en liten fråga för lärarutbildningen.

Viljan att veta vad andra vet

Avslutande diskussion

Hur skolan ska bedöma barns och ungdomars kunskaper kan betraktas som ett evigt dilemma. Olika aktörer har under olika perioder skilda förslag, behov och intressen av att veta vad eleverna lär sig i skolan. Mellan dessa olika viljor att veta uppstår spänningar relaterade till skilda perspektiv på skolans uppdrag, på kunskap, undervisning och kanske inte minst på lärarna och eleverna. Den här undersökningen har tagit sin utgångspunkt i en undran över skolans bedömnings-traditioner. Jag har argumenterat för att kunskapsbedömningar kan förstås som produktionen av ett vetande om barn och deras relation till sina kunskaper. Vetandet har betraktats som en intressesfär inom vilken olika aktörer skapar och kommunicerar kring ett kunskapsobjekt. Syftet med undersökningen har varit att studera sociala och historiska villkor för hur detta vetande formas och hur det bidrar till att forma skolan.

Det finns en finess med att betrakta kunskapsbedömningar i termer av vetande. Tidigare svensk forskning om kunskapsbedömningar har ofta haft antingen ett reformperspektiv, sociologiskt perspektiv eller ett psykometriskt perspektiv. Ur ett reformperspektiv kan kunskapsbedömningar förstås som en politisk eller administrativ funktion inom skolan, som kan ändras och justeras allt eftersom samhällets förväntningar och behov ändras. Med ett sociologiskt perspektiv framstår kunskapsbedömningar som ett symboliskt kapital, med vilket privilegierade grupper återskapar sin privilegierade position i samhället. Skolan sägs vara rättvis, men betyg och dylikt bidrar till att alla ändå inte får samma chans i samhället. Med ett psykometriskt perspektiv hamnar ofta mättekniska frågor i förgrunden. Tekniker avlöser varandra genom historien i jakt på det fulländade mätinstrumentet eller betygssystemet som garanterar objektivitet, rättvisa och tillförlitlighet i bedömningarna. Att förstå kunskapsbedömningar i termer av vetande, är ett sätt att frigöra sig från dessa tre typer av dominerande historieskrivningar, och återge kunskapsbedömandets historia ett pedagogiskt perspektiv. Med fokus på vetandet går det att framhålla den dialektiska relationen mellan skolans produktion av eget vetande och reproduktion av andras vetande. Jag fann det inte övertygande att kunskapsbedömningar hade som främsta funktion att bidra till samhällets sociala reproduktion. Jag fann det märkligt att betygssystem aldrig verkade fungera tillfredställande, utan regelbundet behövde justeras och jag tyckte det var konstigt att lärare, som alltid bedömt elever, inte verkade kunna göra det utan exempelvis nationella prov, eller vetenskapsmän som lärde dem hur de skulle göra. Med re/produktion av vetandet som utgångspunkt går det att mer förutsättningslöst studera på vilka olika sätt kunskapsbedömningar har blivit en naturlig del av skolan och i den kultur som omger skolan. Sociala och historiska villkor för hur vetandet formas, etableras och omformuleras som en del av skolans läroplan har utgjort fokus i de studier som redovisas i del 2, del 3 och del 4.

Jag har utgått från en syn på läroplaner som kulturellt formade föreställningar om utbildningsprocessers mål, innehåll och metodik (kap. 1). Som en del av läroplanen formas det vetande jag undersökt av andra villkor än de som skulle gälla för en rent vetenskaplig kunskapsproduktion. Vetandet är en del av en kulturell resurs ur vilken vissa aspekter väljs ut och formuleras i konkreta läroplaner, som i sin tur bidrar till att återskapa eller konstruera världen utanför skolan. Bedömningarna av elevers prestationer både producerar och reproducerar en social verklighet. Kunskapsbedömningar reproduceras också som en institution i sig, som något som hör skolans värld till (kap. 1). Jag har argumenterat för att bedömningar som kunskapsproducerande praktik delvis följer skolans traditioner och läroplaners kunskapssyn, delvis underkastas de förändringsmönster som gäller för kunskapsproduktion under det moderna samhällets framväxt. Kunskapsbedömningar är typiska för skolan, men samtidigt inte en unik form av kunskapsproduktion. Skolans kunskapsbedömningar präglas av hur synen på kunskap förändras i samhället (kap. 2). Jag har i olika källor sökt efter mönster för vetandets formande, spridning, förändring och konsekvenser (kapitel 3). Genom att koppla begrepp till historiska skeenden, såväl reformskeenden som mindre händelser har jag illustrerat och diskuterat villkor för vetandet i tidig-modern (kap. 4–6), modern (kap. 7–13) och senmodern kontext (kap. 14–20). Flera olika bedömningspraktiker som producerar ett vetande med utgångspunkt i en bedömning av enskilda individer har beskrivits och diskuterats: Gustaf Ruders snilleval, examinationer, skrivrättningar, testimonium/betyg, standardiserade prov, hjälpklassutredningar, kunskapsutvärdering, resultatuppföljning och kvalitetsgranskning. Vetandet framträder i flera olika sammanhang: som teorier, som förordningar, som utredningar, som händelser, som makt- och motmaktstrategier, i tabeller och bilder etc. Jag har studerat texter i form av konkreta styrdokument, lärarutbildningsmaterial, dagspress, fackpress, myndighetstexter etc. Dessa texter har flera olika typer av författare: lärare, lärarutbildare, forskare, utredare, skolbyråkrater, elever etc., och riktar sig också till olika aktörer i syfte att utbilda, informera, påverka och förändra.

I detta avslutande avsnitt lyfter jag fram några iakttagelser utifrån undersökningens utgångspunkter och drar slutsatser som går något längre än dem i diskussionsavsnitten för de olika delstudierna. Jag kommer först att summera och diskutera hur kunskapsbedömningar är en del av läroplanen och formar skolan. Då det vetande kunskapsbedömningar producerar har effekter för skolan blir det betydelsefullt att för det andra diskutera övergripande villkor för hur vetandet formas, etableras och omformuleras.

Vetandet formar skolan – kunskapsbedömning som en del av läroplanen

I kapitel 1 och 2 diskuterar jag hur läroplaner kan beskrivas utifrån tre olika nivåer eller aspekter. De beskrivningsnivåer Lundgren (1979/1989:21ff) angett

som riktlinje för läroplansanalyser ger en utgångspunkt för att diskutera hur kunskapsbedömningar re/producerar ett vetande som formar en skolverklighet. Den första nivån handlar om hur värderingar, kunskaper och erfarenheter väljs ut och organiseras för lärande. Denna nivå beskriver hur den historiska utvecklingen påverkar uppfattningar om läroplaners syfte, innehåll och funktion. Jag för i anslutning till denna nivå en diskussion om *externa och interna strukturer för re/produktion av vetande*. Den andra nivån avser frågor relaterade till den konkreta styrningen och kontrollen av utbildning. Jag diskuterar här särskilt *kunskapsbedömning som styrning och kontroll*. Den tredje nivån handlar om hur en konkret läroplan styr den faktiska undervisningsprocessen. På denna nivå förs ett resonemang om *kunskapsbedömning som en del av skolans innehåll och undervisning*. Diskussionen om kunskapsbedömning som en del av läroplanen avslutas genom att jag kopplar kunskapsbedömningar till Lundgrens prototypiska teori om läroplaner i ett resonemang om hur kunskapsbedömningar bidrar till olika kunskapers värde.

Externa och interna strukturer för re/produktion av vetande

Den första beskrivningsnivån handlar om hur historiska och samtida föreställningar påverkar uppfattningar om läroplanens syfte, innehåll och funktion. Isolerat till re/produktionen av det vetande jag har studerat handlar det här framför allt om olika föreställningar kring mänsklig olikhet och ordnandet av individer och deras lärande utifrån denna olikhet. Utifrån de historiska nedslag jag gjort går det att se en närmast konstant spänning mellan ett internt och ett externt perspektiv på hur denna ordning ska/bör åstadkommas både inom skolan och i relation till hur skolan (därmed) bidrar till ordningen i samhället. På den första läroplansteoretiska beskrivningsnivån diskuteras hur skolan reproducerat förväntningar och metoder för social ordning, men också producerat egna data och ordningsstrukturer som möjliggjort ett vidare socialt ordnande. Jag lyfter den dialektiska relationen mellan skolan och omvärlden som en fråga om hur yttre krav eller modeller för ett ordnande vetande tränger in i skolans läroplan och hur inre strukturer för vetandet ”sipprar” ut och blir användbara för samhället och samhällets kontroll av skolan.

Relationen mellan intern och extern vetandeproduktion och ordningsskapande ser olika ut vid olika tider. *Tidigmodern tid* präglades av en kunskapssyn där kunskapsbedömningar dels understödde kunskapstraditioner, dels understödde stånds- och bördssamhällets sociala reproduktion. Dessa kom i brottet mot modern tid att utmanas av grupper som börjat blicka mot framtiden och ifrågasätta effektiviteten i detta sätt att organisera samhället. Gustaf Ruders utmaning mot läroverken kan förstås som en fråga om i vilken utsträckning läroverken skulle ha autonomi i denna reproduktion, dels kring urvalet av kunskaper dels i inträdes- och avskedsexaminerandet av lärjungar. Flera olika tankefigurer kom

till uttryck i de tidigmoderna texterna i relation till kunskapsbedömningarnas ordnande funktion, och då framför allt skillnaden mellan, om jag håller mig till de metaforer som finns i källmaterialen, det naturligt växande (under Guds hand) och den av människan ordnade trädgården. I de texter jag studerat vann Gud och naturen. Det finns få, men ändå några exempel, på hur ett pre-psykologiskt vetande tränger in i skolordningarna i tidigmodern tid. Föreställningar om minne och omdöme i skolordningarna har exempelvis vissa likheter med hur dessa egenskaper beskrivs inom temperamentsläran. I skolan kopplades dessa föreställningar om själen och hjärnan till metoder för minnesträning och var även konsistenta i förhållande till tidens kunskapssyn. De sätt skillnader mellan lärjungar kunde noteras och ge konsekvenser var relaterade till det sanna och till det eviga. Lärjungarna kunde graderas efter hur lång tid de tog på sig att reproducera det sanna, först rumsligt sedan i matriklar. Skillnader i reproduktion av kunskap visualiserades genom produktion av tabeller och listor (se kap. 4–6).

I *modern tid*, åtminstone med den kraftiga avgränsningen till 1940-talet, används kunskapsbedömningar som ett sätt att bryta med traditionell samhällelig ordning och för att möjliggöra en nyordning både i samhället och i skolan. Externa bedömningsformer börjar på allvar att utmana skolans egna traditioner. Staten hade i medborgarmakten brutit kyrkans inflytande över skolans examinationer och självkontroll. Exit eforus! (se kap. 5). ”Psy-vetenskaper” tillhandahåller staten med nya styrinstrument på individuell och organisatorisk nivå (jfr Rose 1988). Den vetenskapliga psykologin legitimerar ett brott med religion, moral och tradition (Campbell 1975). Vokabulär och seendetekniker tidigare främmande för skolan, ger statens styrning men även skolans nya sorteringsfunktion legitimitet. Skolans ordning knyts till ett begreppsligt universum kring *samma chans* och *rättvisa urval* med rötter i socialliberala strömningar och utopistisk social ingenjörskonst (jfr Hirdman 1989/2000). Kunskapsbedömningar i olika former blir oundgängliga verktyg i såväl ordnandet som understödandet av statens an/språk. Tydligast påverkar denna utveckling folkskolan. Folkskollärarna införlivas i statens an/språk. Deras bedömningar som tidigare grundat sig på en moralisk självvranssakan och öppen subjektivitet behövde dock standardiseras. Folkskollärarna kan därmed sägas förlora en del av sin autonomi inom kanske i synnerhet betygssättningen. I gengäld förvärvade lärarna en legitimitet i sina bedömningar som annars kanske hade varit svår att upprätta i relation till de nya visionerna för skolan och samhället. Lärarnas produktion av vetande i form av betyg och elevjournaler anpassades till krav som gick utanför den primära interaktionen med eleverna. Med produktionen av standardiserat vetande påbörjas en reproduktion av politiska förhoppningar om ett jämlikt ordnat samhälle.

Där människan utgör sin egen statistiska norm finns kvartiler för både framgång och misslyckande. Att Torsten Husén 1980 kunde döpa en bok till *Skolan i prestationssamhället* kan ses inte bara som en ökad medvetenhet om skolans funktion i ”industrisamhället” utan även att det var i de termerna man talade om

skolan i övergången till *senmodern tid*. Huséns bok kan användas som ett exempel på att kunskapsbedömningar ingick i en diskurs om att skolan var ett forum för tävlande om framtida platser i samhället. Även artiklarna i tidskriften *Krut* kan relateras till att skolans sorterande funktion erkändes öppet, samtidigt som den sorterande funktionen förstås inte sågs som ett ideal. Det var snarare så att man blivit varse att skolan rymde en social konflikt mellan jämlikhet och segregering. Statens bruk av vetenskapen för att bedöma elever och utvärdera skolan hade institutionaliserats och organiserats som egna funktioner inom SÖ. Det fanns en stark yttre diskursiv formation för sortering genom skolprestationer. Betyg och bedömningar betraktades som redskap för denna sortering, men blev också de medel med vilka sorteringen kunde kritiseras och utifrån vilka bristande förutsättningar skulle kompenseras. Skolan producerar underlag för samhällets sortering, men producerar därmed även data för att ifrågasätta och kritisera samhällets ordning och sociala reproduktion. Kompensatoriska åtgärder förs på tal och innehållet i vissa ämnen justeras till att medvetandegöra eleverna om att de blir sorterade – eller åtminstone om att de lever i ett ekonomiskt ojämnt samhälle (jfr Englund 1986:215ff). Här tänktes också den nya syverksamheten kunna fylla en viktig funktion; att informera om och överbrygga kapitalismens värsta uttryck. Sannolikt spelade växande ungdomsarbetslöshet en roll för synen på sortering. En skola som sorterar blir besvärlig att försvara när staten inte kan erbjuda andra karriärvägar. Några inre pedagogiska motiv för bedömning framträder inte i de material jag har studerat under denna period, annat än som ett motstånd mot att externa bedömningar kan påverka undervisningen. Lärarnas förmåga att sätta objektiva betyg ifrågasätts inte. I relation till bedömningar är det snarare undervisningsprocesserna som hamnar i fokus. Det är bland annat undervisningens bristande relation till barnens erfarenheter som anses göra skolans bedömningar orättvisa. Genom rätt undervisning skulle individuella ofördelaktiga olikheter kunna jämnas ut. Då skulle också betyg spela en mindre avgörande roll (kap. 14–19).

Läroplanskommitténs betänkande SOU 1992:94 *fullbordar*, skriver Ylva Bohman, 1946 års skolkommissons visioner om att förändringen av skolan ska utgå från skolans inre arbete. Samtidigt, menar hon, utgjorde betänkandet ett brott med det förflutna genom att eftersträva en *skola för alla* som tog sin utgångspunkt i begreppet bildning (2002:333). Bildning, i meningen självförverkligande genom ett reflekterat förhållningssätt till kunskaper, skulle hamna i centrum på ett sätt som tidigare endast förbehållits privilegierade grupper. Varken en stat eller en skola som sorterar, eller för den delen arbetsgivare som förväntar sig fix och färdig studentvara, dominerar diskurserna om bedömning under 1990-talet. Valfrihet, rörlighet, flexibilitet och lust att lära är ideal utifrån vilka å ena sidan öppna och tydliga bedömningskriterier kan informera eleverna om deras behov av mer eller fördjupade kunskaper. Å andra sidan, i ett diskursivt klimat där ingen kan misslyckas, växer psy-vetenskaperna tillbaka in i skolan

med förnyad kraft (se vidare Kärfve 2001, Hjärne 2004, Hallerstedt m.fl. 2006). I diskursen blir exempelvis bristande vilja en oacceptabel ursäkt när samhällsordningen bygger på individuellt ansvarstagande. Neuro-psykologiska förklaringar förstör inte för en diskurs som gör anspråk på att inkludera alla i utbildning. Skolans vanliga kunskapsbedömningar som prov och betyg framstår i denna diskurs inte som utsorterande, utan som en grund för självsortering och ett redskap för att förädla olikhet och göra sig synlig bland alla andra (jfr kap. 20). Genom produktionen av meritvärden lägger skolan grunden för en fri rörlighet för dem som får tillräckligt många godkända betyg. För de flesta räcker godkänt ganska långt. Det viktigaste är att det finns en bas att bygga vidare på utifrån arbetsmarknadens skiftande behov. För dem som ska röra sig vidare inom utbildningssystemen finns dock fortfarande ett behov av högre betyg, inte så mycket av kunskapskäl som för att kunna konkurrera om attraktiva utbildningar. För samhället fyller barn- och ungdomsskolan uppgiften att skapa grundläggande kvalifikationer, där inte minst lusten att lära sig mer är central. Sortering på basis av vad eleven bedömts *ha* lärt sig är primärt bara relevant i förhållande till nästa utbildningsnivå. I övrigt ska bedömningen uppmuntra ett konstruktivistiskt perspektiv och förhållningssätt till kunskaper.

Sammantaget är det möjligt att hävda att det finns en dialektik på strukturell och diskursiv nivå mellan skolans bedömningar och ordning och det omgivande samhällets behov av ordning, dvs. mellan historisk och samtida re/produktion. Hur denna relation ser ut förändras över tid och i vissa perioder ansluter sig samhälleliga förväntningar till skolans re/produktion av ett vetande, medan det vid andra perioder krävs makt och legitimeringsprocesser för att förändra skolans traditioner eller för skolan att bevara dem. I reformdiskussioner som föregår konkreta läroplaner blir det tydligt att det specifika vetandet om barnen och deras kunskaper knyts till frågor om skolans organisation och skolans kvalificerande uppdrag. Här finns uppenbara samtida förväntningar i vilka skolan ”dras med” och får sina traditioner utmanade, upplösta eller ersatta.

Kunskapsbedömning som styrning och kontroll

Till den andra läroplansteoretiska beskrivningsnivån kopplade Lundgren frågor om det konkreta styrandet av en utbildning. Dessa frågor handlar om hur konkreta läroplaner formas; beslutsprocesser, vilka aktörer som medverkar, hur kontrollen och utvärderingen av läroplanen ser ut. I tidiga läroplansteoretiska texter av Lundgren och Bernstein är bedömningar främst kontroll- och utvärderingsverktyg, som besvarar frågor om läroplaners implementering och genomförande. Jag vill som komplement lyfta fram hur bedömningar producerar ett kodifierat vetande som gör själva styrningen möjlig. Den mest grundläggande och över tid konstanta funktionen hos vetandet i detta sammanhang är *överblicken*. Överblicken gör det möjligt att länka olika institutioner till varandra och

samordna dem. Ytterligare en aspekt som jag berört är vetandet som ett *gemensamt språk*, nödvändigt för att hålla samman olika institutioner. Vetandet har härtill också en *disciplinerande* funktion, det producerar underlag för normer. Det går också att betrakta vetandet med en mer *frigörande* funktion, det möjliggör kritik och opinionsbildning.

De första uttrycken för ett behov av överblick ser vi i tidigmodern tid i fenomen som Tabellverket och politisk aritmetik, och i begrepp som prognoser, hushållande, resurser etc. Mats Beronius har betecknat dessa rörelser som tidiga uttryck för en stat som objektiverar en "befolkning att förvalta" (1994:33). I tidigmodern tid började läroverken producera ett vetande utifrån vilket deras verksamhet kunde överblickas och ur vilket individuella skillnader, eller kanske till och med individen, började framträda. Inre administrativa strukturer, ursprungligen med kopplingar till lärandet (åtminstone enligt texterna), blev tillgängliga för byggande av nationalstaten, men kunde även reverseras mot skolan och den enskilde lärjungen som kontroll (t.ex. frågan om *selectus ingeniorum* i kap. 6) och som krav på ytterligare textproduktion (vilket märks i skolordningarna som en successiv formalisering kring bokförandet av examinationer, i kap. 5). I tabeller jämfördes och rangordnades lärjungarna. Detta var i brytningstiden till det moderna där jämförelsen med det förflutna började lägga grunden till förväntningar om framtiden. Överblicken möjliggjorde tankar om effektivitet, att kunna koppla snillen till "näringsverkens" behov, som Ruder uttryckte det – även om han hade sitt eget system.

Tabeller kopplas till tabeller, som bildar förvaltande institutioner vilka konstant reflekterar över samhällets behov och medborgarnas status. I modern tid kallas detta rationalisering; en frigörelse från metafysiska tankestrukturer utifrån systematiska iakttagelser av olikhet. Syftet var att öka effektiviteten i utbildning och samhälle. Alla skulle ges samma chans och vetenskapen ansågs ha objektiva metoder för att avgöra vem som lämpade sig till vad. Inget fick gå till spillo. Psykologins utveckling mot en legitim disciplin var relaterad till dess förmåga att låna sig till statlig styrning och disciplinering av medborgarna (jfr del 3 ovan, Rose 1998:81–115). Men det psykologiska, eller kliniska, språket möjliggjorde också samsyn och samverkan. På barnen "inpräntades" texter som kunde avkodas på likartat sätt inom olika delar av en allt mer komplex skolorganisation. Barnet blev en text att kommunicera med och om. De aktörer som inte hade en primär interaktion med barnen kunde ändå se dem framför sig i "entydiga" siffror. Barnen kunde organiseras och reorganiseras mellan text och verklighet. Barnens prestationer började sättas i relation till deras sociala bakgrund. Politiska förhoppningar knöts till vetandet. En ljusnande framtid kunde målas upp. Genom att veta mer skulle politiska visioner realiseras. Men här fanns också reservationer och mätfria zoner. Så länge staten inte var säker på om utvärderingar och kunskapsmätningar störde demokratiska och sociala processer, begränsades kunskapsproduktionen till de områden som ansågs objektivt mätbara (kap. 20).

Med ett resonemang som knyter an till marxistisk dialektik kan man säga att överblicken inom sig bär möjligheten till konflikter. Under 1970- och 1980-talen syns i statistik att de politiska löftena inte kunnat infrias. Staten hade styrt men inte parerat för att likhet i chans inte nödvändigtvis leder till likhet i resultat. Elevernas prestationer kunde användas för konkurrens om arbetstillfällen och studieplatser på ett sätt som snarare ledde bort från visionerna om jämlikhet än till dess förverkligande. Skolan uppfattades vara ett kugghjul i det kapitalistiska maskineriet. Skulden lades bland annat på förvaltningen, som sades vara rigid, reglerande och inte särskilt reflekterande. Uppföljning och utvärdering av läroplanen hade inte hittat sin form. Statens egen statistik vändes mot den som en kritik av dess förmåga att styra. Som en vägran att bli styrd på det ”vanliga sättet” kunde kritiken ta sig uttryck som ett faktiskt motstånd (se kap. 18). Under en period uppstår ett tomrum, bland annat möjligt på grund av att kritikerna inte presenterade några handlingsalternativ inom det befintliga systemet. Ur detta tomrum växer röster som vill återuppliva de, för grundskolan, ursprungliga ambitionerna; en decentraliserad styrning med stort handlingsutrymme för lärare och elever. I det nya betraktas inte längre produktionen av elevresultat som ett hinder utan som en förutsättning. Nya kunskaper skulle inte leda till mer styrning utan initiera och stimulera inifrån kommande utveckling. Framtiden för den svenska skolan kan nu målas i ett nytt rum, som en möjlighet att bli ”Europas bästa skola”.

I termer av styrning har rörelserna under 1990-talet beskrivits som övergången från central regelstyrning till decentraliserad egenkontroll och självstyrning. Denna utveckling markerar en diskursiv förändring kring statens roll, från att producera ett samhälle för alla till att producera medborgare som känner sig hemma i den nya ekonomin och i dess kulturella uttryck (Lindblad & Popkewitz 2001:kap. 1). Här ingår inte minst individens eget ansvar för att bli någon. Utvecklingen i Sverige under 1990-talet kan beskrivas just så, men med tillägget att kommunal och individuell egenkontroll blivit allt mer kontrollerad. Målstyrning med resultatansvar introducerades som en ”lagom styrning” (kap. 20), men accelererade snart mot en relativt reglerad resultatstyrning där inte minst elevers resultat används i jämförelser mellan skolor och kommuner. Vetandet är inte bara en del av styrningen utan till stora delar faktiskt själva styrningen. Genom att producera genomskinlighet ökar möjligheterna till självreglering. De gemensamma målen för skolan förefaller nu mindre viktiga att diskutera än skillnaderna i måluppfyllelse. Inom ramen för dessa skillnader har det sedan funnits diskussioner om skillnader i produktionen av själva måttet. Våren 2006 pekade mycket mot en ökad styrning av styrinstrumenten, utan att staten vet om dessa instrument någonsin har varit effektiva styrinstrument i relation till de mål

som är uppställda för skolan.¹ För politikerna och skoladministratörernas legitimitet är det centralt att de kan visa handlingskraft. Genom att visa att man vet och att man kan utkräva ansvar visualiseras handlingskraft, samtidigt som ansvaret för förändring skjuts över till det omvetna. Staten har ansvar för vetandet och ser till att det produceras och används.

Ett sätt att illustrera komplexiteten i denna styrning som delvis kan förklara hur den inom sig rymmer villkor som gör att den accelererar, är med hjälp av återkopplingseffekter. Flera forskare framhåller, som jag visat i undersökningen, att summativa externa tester påverkar lärares undervisning och deras möjligheter att arbeta med formativa bedömningar. I ett projekt försökte Black med flera stimulera lärare att arbeta mer på sina egna villkor och negligera de externa summativa testerna (2003). Lärarna kunde inte acceptera detta då de ansåg att externa tester var en del av skolans vardag. Forskarna försökte istället därför tillsammans med lärarna utveckla metoder för att använda de externa testerna till att öka elevernas förståelse. Genom att låta eleverna fundera över varför vissa frågor var ställda på ett visst sätt i gamla test, och genom att efter det nya testet diskutera kriterierna bakom de externa bedömningarna fann man att eleverna i flera fall utvecklade ett mer reflekterat förhållningssätt. Black m.fl. såg att det förberedande arbetet ibland tog karaktären ”study for the test”, men att särskilt efterarbetet gav ökat lärande (s. 53–57). Detta förefaller alltså vara en modell som lyckas förena pedagogiska och administrativa syften med bedömningar. Här uppstår emellertid en intressant paradox. Det administrativa måttet på elevers lärande stämmer inte längre när eleverna använt det för att lära sig mer. *Loop upon loop*. Beslut fattade på basis av de administrativa måtten kan svara mot en verklighet som inte längre existerar.² Resultatstyrning är både visuell och lätt att kommunicera med, men förutsätter, då resultaten är sociala konstruktioner med vilka de bedömda objekten interagerar, en större epistemologisk vaksamhet än motsvarande styrformer inom rent materiella produktionsfärer.

Sammantaget är det möjligt att hävda att kunskapsbedömningar inte bara ger återkoppling på läroplanens förverkligande utan är ett aktivt styrinstrument genom sina både önskvärda och icke önskvärda konsekvenser. Min poäng har inte varit att visa på enskilda styrproblematiker, snarare att vetandet används i styrning och vilka tänkbara styreffekter det har haft. Genom att peka på att det

¹ Denna utveckling är inte unik för Sverige eller för betygssättning utan kan sägas ligga immanent i själva styrmetoden. Nikolas Rose skriver mer generellt om målstyrning och resultatansvar: ”[T]hese methods do not so much hold persons to account as create patterns of accountability. They create accountability to one set of norms – transparency, observability, standardization and the like – at the expense of accountability to other sets of norms. *Indeed, accountability in itself becomes a criterion of organisational change*” (Rose 1999:154, min kurs.).

² För att skruva paradoxen ytterligare ett varv, var det inte möjligt för forskarna att mäta effekten av de formativa insatserna annat än med ytterligare ett standardiserat test (se även Marshall & Drummond 2006 för liknande iakttagelser).

används i styrning, allt mer, blir det möjligt att förstå ytterligare villkor bakom vetandets förändring och stabilitet, dess bruk och missbruk, dess legitimitet eller brist på legitimitet. Sett till alla tre undersökningsperioderna har resultat av elevers prestationer haft stor betydelse under utformandet av läroplaner, för politiseringen av läroplaner och för att skänka läroplanerna och styrningen av utbildningssystemet trovärdighet. Vetandet om vad barn har lärt sig eller om vad de kan antas lära sig är inte bara en pedagogisk angelägenhet. En rad olika icke undervisande institutioner är beroende av detta vetande både för sin legitimitet och som funktion. Kunskapsbedömningar erbjuder ett vetande, ofta i form av kvantitativa indikatorer, med vilket politiker, administratörer, forskare, lärare, barn och föräldrar kan kommunicera med varandra. Men även om det emellanåt antar förment neutrala former är det ett vetande med ett bestämt innehåll.

Kunskapsbedömning som en del av skolans innehåll och undervisning

Den tredje läroplansteoretiska beskrivningsnivån handlar om hur konkreta läroplaner styr den faktiska undervisningen, hur olika former av lärande utvecklas utifrån en viss läroplans innehåll och hur elever socialiseras i förhållande till en viss läroplan. Jag har inte studerat faktisk undervisning och socialisation i förhållande till olika tiders läroplaner, utan på denna nivå mest fäst uppmärksamhet vid texter som beskrivit olika konsekvenser och bieffekter av bedömningar, och mest utifrån lärarens perspektiv. Jag tror ändå jag har underlag för att säga något mer generellt om kunskapsbedömning som *innehåll*, dvs. som meningsbärare, både med ett lärar- och elevperspektiv.

Inom den tidiga läroplansteorin problematiserades bedömningar framför allt i relation till begreppet metalärande (se t.ex. Lundgren 1977, Lundgren & Pettersson m.fl. 1979:30ff, 54ff, 154f). Metalärande är en effekt av vad Berger och Luckmann kallat sekundär socialisation. Individer lär sig saker om sitt lärande utifrån den kontext de vistas i. Både Parsons (1957/1964) och Jackson (1968/1990) noterade att skolan som system erbjuder flera möjligheter att lära sig att bli bedömd och att olika kunskaper har olika värde. Utifrån nutida bedömningsforskning är det också möjligt att tala om kunskapsbedömnings didaktiska och epistemologiska innehåll. Kunskapsbedömningar kan alltså utgöra ett läroplansinnehåll i termer av, och i relation till, socialisation, kunskap, lärandestrategier och kunskapssyn. Ett sätt att strukturera en beskrivning av kunskapsbedömning som ett läroplansinnehåll är att använda Bernsteins begrepp pedagogiskt rekontextualiserande fält, PRF (1996, även kap. 10 och 13 ovan).

Jag har redan diskuterat hur skolan re/producerar vetanden som bygger på termer eller numerisk logik för ordning. Vad som händer när detta vetande betraktas som ett innehåll är att det blir *tillgängligt* för lärares och elevers identitet och självförståelse. Skolan rekontextualiserar begrepp som begåvad, smart, intelligent m.m. och ger dem å ena sidan en positionsbestämning i för-

hållande till kunskaper, samt å andra sidan i relation till hur andra blivit bedömda och till själva bedömaren. Att exempelvis läraren är det bedömande subjektet och eleven objektet för bedömningen avspeglar en i grunden asymmetrisk institution. Detta förhållande har utgjort en historisk kontinuitet (Hoskin 1979), som på allvar börjat utmanas först i senmodern tid. Att det är läraren som vet bäst vad eleven lärt sig problematiseras egentligen inte särskilt mycket i mitt källmaterial förrän vi kommer till 1990-talet.³ Däremot finns en kontinuerlig problematisering av vem som kan göra den mest rättvisande bedömningen: lärarna, psykologer, läkare, kuratorer eller syokonsulenter etc. Att bedöma andra och klassificera andra är en viktig professionsmarkör (Johannisson 2006), och något skolprofessioner både strider om och förenas i. Lärarkåren har betonat värdet av att deras bedömningar bygger på lång och tät samvaro med barnen. Ur externa perspektiv betonas möjligheterna till överblick och objektivitet.

Att lära någon lära sig sin plats, eller att den inte kan, eller kan på fel sätt, eller inte är tillräckligt smart, kan vara problematiskt för det bedömande subjektet. Bedömningarna måste legitimeras, inte minst för de individer som misslyckas. Såväl Parsons (1957/1964) som Bourdieu och Passeron (1970/1990) menar att föreställningen om en tävlan på lika villkor fyller funktionen att få både vinnaren och förloraren att acceptera sin placering. Under förespegligen att alla har samma chans att lyckas återförs förklaringen av både segern och misslyckandet på den enskilde individen. Själva orsaken förläggs vid olika tider till Guds vilja, naturliga förutsättningar, sociala förutsättningar, flit, motivation etc. Att vinna eller förlora värderas också olika vid olika perioder. Inom temperamentsläran fanns fyra olika själsliga kvaliteter vilka, inom det friskas tillstånd, var lika bra fast på olika sätt. Två temperament, det koleriska och det melankoliska, lämpade sig särskilt bra för studier. För dem som hade andra blandningar fanns andra viktiga sysslor att sköta (se kap. 4). På samma sätt hänvisade skolordningarna de trögfattade till andra ”hederliga värv”. Skolan var inte den enda vägen till Guds nåd (kap. 5). Läroverken ansåg det vanskligt att vara för snara i sina bedömningar eftersom lärjungar mognade i olika takt: en skogvaktarhållning som gick att kosta på sig till dess tiden för lärande började stadgas under slutet av 1800-talet. Det var egentligen först i och med massutbildningens tillkomst som samma chans verkligen etablerades som ett sätt att legitimera det sorterande uppdraget, men också massutbildningen i sig. Under 1970- och 1980-talen började det bli tydligt att det inte automatiskt skulle följa social mobilitet ur erbjudandet om samma chans. Skolans uppdrag blir att mer aktivt kompensera. Lärares identitet som bedömare talades det tyst om. Det uppfattades problematiskt för lärarna att de bidrog till samhällets sortering. Professionella provkonstruktörer fick sköta den obehagliga men nödvändiga sorteringen, så länge det inte påverkade lärarnas undervisning (se kap. 14–19). Under 1990-talet skulle livslångt lärande och val-

³ Därmed inte sagt att det är ett helt nytt tema, jfr Månsson och Hamrin (1976).

frihet kunna betraktas som begrepp vilka avdramatiserar skolans bedömningar. Det går fler tåg och det finns flera slutstationer att välja mellan. Följdriktigt har det också visat sig att många lärare började uppleva det än mer problematiskt att ge de riktigt låga omdömena, dvs. att hindra någon från att beträda världen av möjligheter (Lindberg 2002, Stigendal 2002). För en vägledare, handledare eller mentor blir barnens misslyckande mer kännbart än i en skola med ett mer uttalat syfte att gallra. En lärare idag ska helst vilja bedöma barnen för att främja deras lärande och lust att lära (Broadfoot & Black 2004).

Olika läroplaner tillgängliggör olika bedömningsidentiteter. I läroverken kunde lärarna se sig själva som mästare, de som hade svaren. Under 1940-talet skulle folkskollärarna verka som sociala ingenjörer i fält, som konstruktörer och reglerare av rättvisa och jämlikhet. Under 1970- och 1980-talen kunde lärare, mot sin vilja, uppleva sig vara del av en social reproduktion, och under 1990-talet producerar de resultat. Ytterst är nu t.ex. betygssättningen av elever också ett betyg på lärarnas egen arbetsinsats. Under 1990-talet började det samtidigt bli tydligare i diskurser kring bedömningar att, eller kanske snarare hur, bedömningar kunde ses som en del av lärandet. I vad som har beskrivits som en ”trojansk häst” har bedömningsforskare lanserat ett alternativt förhållningssätt till bedömningar (Broadfoot & Gipps 1996:150), ur vilket både lärare och elever kan betrakta verksamheten inte så mycket som ett domslut utan som en del av undervisningen. Därmed kan bedömningar, åtminstone vissa aspekter av dem, knytas till en pedagogisk identitet som säger sig främja lärandet.

Ur elevers perspektiv går det sammantaget att tala om metalärandets konstanter: som att lära sig sin position i förhållande till skolans kunskaper, sin position i förhållande till ett bedömande subjekt och sin position i förhållande till andra objekt. Nya bedömningsformer medför också ett metalärande om sig själv som lärande och kunskapande subjekt. På motsvarande sätt måste bedömare inta ett förhållningssätt mellan sina bedömningar och skolans kunskaper, till den som bedöms och dess förhållande till andra i skolan samt till den bedömdes framtid (jfr Eggen 2004, 2005). Bedömningar kan alltså sägas, på gott och ont, understödja ett lärande om individers förhållande till kunskaper och till en ordning byggd på hur mycket kunskaper de enskilda individerna ansetts ha. Om man betraktar bedömningar som ett innehåll handlar det just om ett vetande om att människan kan ordnas utifrån sina kunskaper, vilka positioner som är legitima i denna ordning och vem som har rätt att ordna och i vilka syften. Det går förstås också att lära sig att hela förfarandet kan vara godtyckligt och orättvist, och mer eller mindre möjligt att påverka. Det finns emellertid ytterligare en aspekt av metalärande inom relationen bedömningar och kunskaper, som handlar om att lära sig specifika kunskapers *värde*. Denna aspekt knyter an till läroplans-teoretiska grundfrågor om hur vissa kunskaper väljs ut framför andra och hur de legitimeras. Jag behandlar därför frågan om kunskapsbedömningar och kun-

skapers värde i en övergripande och summerande diskussion om kunskapsbedömningars relation till två olika typer av läroplaner.

Kunskapsbedömningar och den prototypiska teorin om läroplaner

I kapitel 1 skrev jag att undersökningen tog sin utgångspunkt i Lundgrens prototypiska teori om läroplaners historiska och samtida reproduktion av kunskaper och värderingar. Jag angav att jag framför allt skulle studera den historiska reproduktionen av kunskapsbedömningar. Detta har jag gjort genom att ta skolinstitutionens perspektiv i synen på kunskapsbedömningar, dvs. genom att försöka förstå hur interna bedömningspraktiker förändras utifrån dess funktion i relation till (skol)kunskaper och skolintern ordning, men också hur skolans egna traditioner utmanas och justeras utifrån samhällets förväntningar och strukturella förändringar.

En grundidé i läroplansteori och läroplanshistoria är att det är vissa av alla möjliga tänkbara kunskaper som förmedlas genom läroplaner, och att det är centralt att försöka förstå varför det är just dessa och inte andra kunskaper skolan främjar. Läroplanen i vid mening kan sägas vara en del av den kontroll ett samhälle, eller institutioner inom ett samhälle, utövar över kunskapers produktion och reproduktion; hur skolan *re-presenterar* omvärlden. Ett sätt att tydliggöra hur kunskapsbedömningar är en del av läroplanen och hur betoningen av summativa eller formativa bedömningar skiftar i relation till förändrade villkor för kontroll av kunskaper är att knyta an till Bernsteins begrepp klassifikation och inramning. För att koppla den diskussionen till den prototypiska läroplansteorin kompletterar jag begreppen klassifikation och inramning med skillnaden mellan skolinstitutionens interna traditioner (historisk reproduktion) och externa förväntningar på skolan (samtida reproduktion), samt med begreppen autonomi och legitimitet.

Begreppet klassifikation handlar om att upprätta gränser mellan olika kunskapsområden i skolan samt mellan skolans kunskaper och vardagskunskaper. Begreppet klassifikation hör ihop med begreppet ram, till vilket Bernstein knyter bedömning och utvärdering. Ram eller inramning representerar styrkan i hur gränserna upprätthålls mellan ämnen och mellan innehåll och undervisning. Framför allt i vilken utsträckning lärare och elever har inflytande över innehållet och hur det förmedlas (1971/1980:49–51). Ett grundantagande hos Bernstein, som jag diskuterade i kapitel 1, är att bedömningar validerar innehåll och undervisningen om detta innehåll. Därmed blir viss kunskap bekräftad som det läroplanen och undervisningen syftar till. Härmed introduceras en skillnad mellan vardagskunskaper och skolkunskaper. Bedömningen talar om vilka kunskaper som är viktiga i skolan och vilka som inte är det (därmed inte sagt att bedömningar är de enda handlingar som kan fylla denna funktion). Graderade bedöm-

ningar anger även det relativa värdet av att ha dessa kunskaper och i vilken utsträckning man bedömts ha dem.

Bernsteins två grundtypologier, stark och svag klassifikation respektive stark och svag inramning, kan appliceras på min första och sista undersökningsperiod. Som extrem på ena sidan har vi läroverken i tidigmodern tid, vilka kännetecknades av en stark klassifikation. Tydliga läroplaner angav både innehåll och metoder för undervisningen, därtill med en tydlig intern hierarkisk kontroll av det inlärdas genom eforussystemet. På andra sidan har vi talet om undervisningen i den nya ekonomin, samt den alternativa bedömningsforskningen. Här är klassifikationen svag. Kunskaper är inte traderade sanningar utan får sin relevans i förhållande till elever och lärares erfarenheter och behov i samtiden. Här finns ett ideal om svag inramning i talet om självvärdering, intersubjektiv bedömning, kollegial tolkning av betygskriterier etc. I realiteten är den externa kontrollen stark, genom t.ex. nationella prov, inspektion och kvalitetsgranskningar.

Inom den förstnämnda typen av läroplan är eleven maktlös inför lärarens bedömning och läraren maktlös inför de bedömningsformer han ålagts. Jag har visat hur denna typ av inramning uttrycktes som funktionell både i relation till de kunskaper som skulle reproduceras och de egenskaper som skulle främjas (kap. 5). Kontrollen av lärandet betraktades som en metod för lärande. Repetition och examination upprätthöll ämnens starka klassifikation samtidigt som de ”präntade” in hos lärjungarna. Målet var disciplinering till en särskild kunskapstradition där frågor och svar hanterades på ett bestämt sätt. Under stark klassifikation och stark inramning fungerar summativa bedömningar som formativa. Det betyder att lärande och kontroll egentligen inte kan skiljas åt. Därmed hamnar heller inte ett externt administrativt bruk av exempelvis examinationer i konflikt med de pedagogiska processerna.

Om detta var en extern form av disciplinering kan motsatsen sägas vara självdisciplinering, som kan uppnås med en lustfylld undervisning där kreativitet, flexibilitet och kritiskt tänkande stimuleras. I sin extrem och som ett ideal i vissa diskurser om skolan där detta är huvudmål är klassifikation och inramning svag. Det finns inga tydliga gränser mellan vardagskunskap och skolkunskap, mellan olika ämnen eller när och hur de ska läras. Det är vidare upp till lärare och elever att tillsammans bestämma och värdera utfallet. Även här är lärande och bedömning förenade i ett, fast inom det formativa bedömningstänkandets domän. Eftersom summativa bedömningar innebär en bestämning av kunskapen kan dessa svårligen bli produkten av, eller understödja, en svagt klassificerad och inramad läroplan. Om skolan ska använda kunskapsbedömningar för att verka i linje med en senmodern kunskapssyn får skolan själv svårt att synliggöra sina resultat. Varje synliggörande av resultaten riskerar få negativa återkopplingseffekter på den pedagogiska processen vetandet tänks understödja (jfr kap. 20).

Både den tidigmoderna och den senmoderna läroplanstypen har kunskapen i centrum, men på helt olika sätt. Den gamla läroverksskolan utgick, enkelt

uttryckt, från att kunskapens överlevnad var överordnad människan. De första läroverken förvaltade en viss typ av kunskaper som ur ett historiematerialistiskt perspektiv, bl.a. på grund av prästerskapets celibat, annars inte hade reproducerats (jfr Lundgren 1979/1989:33). Som förvaltare av dessa kunskaper var skolan autonom. Skolan var en institution under Gud, där biskopen hade det yttersta ansvaret för att kontrollera reproduktionen av kunskaper. Den andra typen av skola som utgår från att kunskaper skapas här och nu, kollektivt och praktiskt, samt att kunskaper får sin relevans i användning i ett allt mer komplext samhälle, har som institution lägre grad av autonomi. Det går att lära sig ”skolans kunskaper” i vardagslivet. Lärande och bedömningar förenas i social interaktion och har mer karaktären av ett samtal; dvs. snarare som en begynnande produktion av kunskap än reproduktion av sanningar. Om läroverken hade en fix och färdig kunskap som utgångspunkt, har den senmoderna skolan, i sin extrema form, inte kunskapen som mål utan som medel i den ständiga re/produktionen av *mening*. Som idealtyp är denna skola marknadsreglerad. Den har ett existensberättigande om de förväntningar olika intressenter har på den infrias, vilket kontrolleras av staten som ger indikationer på i vilken utsträckning skolan svarar upp mot dessa förväntningar.

Båda dessa läroplanstyper är självvaliderande och självreproducerande på grund av de bedömningspraktiker som föreslås inom dem. Kunskaper, läroplaner och kunskapssyn återskapar sig själva i ena fallet genom absolut kontroll (det finns rätta svar) och i andra fallet genom svag kontroll, dvs. här sker inga andra bedömningar än dem som ligger i vardaglig interaktion (svaren är alltid förhandlingsbara). Ur ett läroplansteoretiskt perspektiv är självåterskapande läroplaner problematiska därför att alternativen inte framträder. Skolkunskapernas relativitet osynliggörs. Detta gäller lika mycket i en skola där kunskaper inte är förhandlingsbara, som där de enbart är förhandlingsbara. Att den senmoderna skolan inte kännetecknas av brist på kontroll kan förklaras utifrån en reproduktion av det moderna samhällets ”driftslogik”. Moderniteten innebar bl.a. att staten successivt började ta över kyrkans makt över ordet. Under det moderna samhällets framväxt blir produktionen av kunskap en allt viktigare förutsättning både för social samordning och för materiell produktion. Nya institutioner uppstår som reflekterar över skolans re/produktion av kunskaper. Dessa institutioner växte fram bl.a. för att bryta de tidigmoderna läroplanernas självreproduktion och för att understödja nya ideal kring jämlikhet och rättvisa. Dessa institutioner har skapat sig legitimitet på bekostnad av skolans autonomi. Genom att reflektera över skolan blir de del av ett styrsystem, en del av det offentliga samtalet om skolan, bland annat genom att förse detta styrsystem och detta samtal om skolan med vetande. Detta vetandes kulturella förankring gör att den funktion exempelvis betyg och nationella prov spelar för organiserandet av skolan, i legitimerandet av utbildningspolitiken samt för den nya ekonomin, blir doxisk. Vetandet som en del av styrsystemet tenderar alltså i sig bli självreproducerande. På detta sätt

skulle åtminstone de summativa bedömningarna vara viktigare för andra institutioners legitimitet än för skolans kvalitet. Samtidigt bidrar dessa bedömningar till skolans klassifikation och inramning. De senaste svenska läroplanerna är relativt svagt klassificerade och lärare och elever skulle ha ett ökat utrymme för att bestämma innehållet i undervisningen. Externa bedömningar, en ”uppstramning” av mål, betygskriterier, bedömningsförfarande etc. minskar detta utrymme. Dessutom överförs en kunskapssyn och syn på elever som kanske inte är helt funktionell i förhållande till de uttryckta ambitionerna för skolan. Det stora problemet är dock att vi vet lite om vilka olika effekter denna utveckling har för lärandet och, på lång sikt, för kunskapsutvecklingen inom olika ämnesområden. I en mening är det rimligt att säga att staten ser den styrande effekten av externa bedömningar, men i en annan inte. Den handlingsplan Skolverket tagit fram för likvärdig bedömning och övrigt informationsmaterial från myndigheten handlar framför allt om att stärka lärares bedömningskompetens (se kap. 20). I samtalet om skolan framstår kunskapsbedömningar som oundgängliga verktyg i den pedagogiska processen. I själva verket är de lika betydelsefulla för styrningen av skolan.

Ett genomgående tema i min undersökning är spänningen mellan skogvaktarmentaliteten och trädgårdsmästarmentaliteten. Tydligast framträder den i bryningen mellan tidigmodern och modern tid, men även exempelvis folkskollärares värnande om rätten till subjektiva bedömningar eller tidskriften *Kruts* bildanvändning representerar denna spänning (jfr Bild 18:11). Jag har också skrivit om det som ett förvaltningsdilemma (kap. 20). All bedömning, allt vetande, reducerar verklighetens komplexitet och skapar samtidigt nya verkligheter. Skogvaktarstaten kan låta som ett ideal ur ett rent pedagogiskt perspektiv. Låt alla barn växa i sin egen takt, förminska inte deras livsmöjligheter med stigmatiserande etiketter, låt dem bli något inte på förhand givet. Trädgårdsmästarstaten tvingade in barnen i ett och samma växttempo, rationaliserade deras begåvningspotential efter samhällets behov, organiserade barnen efter olika etiketter – men representerade också ett brott i börds- och traditionssamhällets sociala reproduktion. Det blev möjligt för fler att utbilda sig, att nå yrken som gav bättre arbetsförhållanden och bättre materiella villkor. Skolan blev också i ökad utsträckning en offentlig angelägenhet. Det formades vetanden om skolan kring vilka det var möjligt att kommunicera och kritisera skolans bevekelsegrunder. Då vetandet bidrar till att forma skolan blir det nödvändigt att undersöka hur vetandet själv formas om vi vill förstå hur skolan medverkar i re/produktionen av selektiva uppsättningar av kulturella föreställningar och normer.

Vetandet formas, etableras och omformuleras

Människans förmåga att känna igen och att diskriminera bland faktorer i sin omgivning utgör ett av de mest grundläggande dragen i hennes kunskapsutveckling. Det handlar bland annat om förmågan att identifiera likhet och

olikhet. Lika nödvändigt för kunskapens utveckling är att detta uttrycks i ett språk. Med språket kan erfarenheter beskrivas och kommuniceras. Därmed ingår kunskapen i en språkets egen ordning, och formas av språkets villkor och möjligheter; dess textuella strukturer och dess förmåga att röra sig bortom här och nu. Detta är grundläggande idéhistoria (jfr Liedman 2002:47–75) och i den mest övergripande meningen har undersökningen handlat om hur människan blir ett specifikt objekt för sin egen kunskapsutveckling, och om hur hon använder detta vetande för att organisera sig i en social verklighet. De kunskapssociologiska perspektiv jag har använt i mina analyser hindrar mig dock från att stanna här. Kunskapssociologin ställer frågor kring vem som ser vad och från vilken position, med vilka verktyg har den som ser gjort sina iakttagelser, under vilka villkor nedtecknar han/hon sina observationer, i vilka intressen och till vilken tänkt nytta? Kunskapssociologi och kunskapshistoria frågar kort sagt hur historiska och sociala omständigheter präglar det som identifieras, det som blir vetande och det som blir dess konsekvenser. Det är just de sociala och historiska aspekterna av vetandet som ska diskuteras här.

I *Vetandets arkeologi* skriver Foucault om vetandets olika formaliserings-trösklar över mot en vetenskap (1969/2002:222). Jag har snarare undersökt ett vetandes formalisering till läroplan. Jag har inte följt ett vetandes ”förädling” till vetenskap, utan betraktat det vetenskapliga vetandet där det kommer till uttryck som en del av en större kunskapskultur. Vetenskapliga kunskaper har i vissa tider ett särskilt inflytande över denna kultur, men påverkas också själv av andra institutioner. Vetande formas under sociala processer, det sprids och det används, det kritiseras och utmanas och det förändras. Jag har visat hur nya idéer väcks, börjar appliceras i text eller händelser, ifrågasätts och revideras under samtliga undersökta perioder. Jag har emellertid lagt tonvikten på olika mönster i vetandets utveckling under olika perioder, där jag i texter om och från tidig-modern tid särskilt studerade strukturella och institutionella villkor för hur vetandet formas. I texter från modern tid studerade jag villkor för hur ett externt vetande etableras och blir hegemoniskt inom skolan. Slutligen har jag studerat hur ett dominerande vetande utmanas och omformuleras under senmodern tid. Hur vetandet formas, etableras respektive omformuleras diskuterar jag nu med utgångspunkt i alla tre undersökningsperioderna.

Vetandet formas

Undersökningen har framför allt kretsat kring tre villkor för hur vetandet formas. Det första är att de objekt som uppstår i en kunskapsproduktion är präglade av de perspektiv och positioner de objektifierande subjekten har. Det andra villkoret är seendets relation till tekniker eller hjälpmedel och det tredje är att det synliga objektet benämns och därmed underordnas språkliga strukturer. Här ska jag uppehålla mig vid den första aspekten och lyfta fram de sociala aspekterna av hur

vetandet formas i olika historiska kontexter. Jag menar att vetandet kan förstås som subjektivt, samproducerat, dialektiskt och konstruktionistiskt.

Det finns inget objekt som inte för med sig en synvinkel, skrev Bourdieu (1984/1996:39, även kap. 2 ovan). Vetandet om vad andra vet följer två tydliga perspektiv i min undersökning, med rötter i, enkelt uttryckt, en skolintern tradition och en i förhållande till skolan extern tradition. I del 2 visade jag hur å ena sidan värnandet om reproduktionen av specifika förvetenskapliga kunskaper utgjorde ett motiv till en begåvnings teori på temperamentlärans grunder, samt å andra sidan hur läroverken i värnandet om reproduktionen av Gud, Sanningen och Språket låg till grund för skolans kunskapsbedömningar. Gemensamt för både den externa och den interna produktionen av vetande om barnens prestationer i skolan var att de utgick från en privilegierad position. De privilegierade hade makten och kunnandet att värdera de kunskaper och den bildning de förvärvat som något särskilt. De kunde därmed både förklara och befästa sina positioner. Det fanns ett tydligt egenintresse hos de grupper som producerade vetandet att detta såg ut och användes på särskilt sätt. Som jag visade i föregående del i detta avsnitt, formas dock vetandet också utifrån kunskapssyn samt institutionella och organisatoriska villkor.

I modern tid övergår egenintresset för att bevara specifika kunskaper inom vissa grupper till ett allmänintresse för att kunskaper fördelas till dem som har "läshuvud", oavsett börd och hemvist (och på sikt även oavsett kön). Vetandet producerades fortfarande av enskilda subjekt, men det allmänna intresset förvaltades ytterst av staten, som så att säga samordnade produktionen. Staten var beroende av forskares och lärares förmåga att bedöma. Skolmyndigheter och experter som producerade vetande i det allmännas intresse skulle vara objektiva och neutrala. Detta perspektiv gjordes tillgängligt för lärarna. Det fanns en objektivt mätbar normalitet, vilken hade sin grund i föreställningar om medfödd begåvning, men som successivt vrids mot statistiska analyser av social bakgrund (jfr Boalt & Husén 1964: kap. 5). Samtidigt som forskare och lärare verkade i ett allmänintresse låg det i dessa yrkesgruppers egenintresse att visa prov på objektiv bedömning. Genom att de sade sig sträva efter jämlikhet och rättvisa kunde de förvärva legitimitet, inte bara för sina bedömningar utan även som yrkeskår (del 3).

I senmodern tid mångfaldigas vetandet. Det finns flera accepterade perspektiv på, eller åtminstone tolkningar av, skolbarnens prestationer (se kap. 16). Det uppstår positioner på vetandeproduktionens fält. Vetandet formas mellan dessa positioner, i social och diskursiv kamp över hur elevers livschanser ska avgöras och hur mycket externa bedömningar får påverka lärares undervisning. Vetandet produceras i dialektik mellan olika intressen. Olika alternativ började accepteras som lika (o)sanna. Inför denna kunskapssyn ändrar vetandet karaktär. Det formas inte som primärt rätt eller fel. Vetandet blev mindre legislativt och normativt – det framställs som en konstruktion som behöver ta hänsyn till sina sociala konse-

kvenser. Samtidigt ökar produktionen av vetandet om den enskilde och i synnerhet synliggörandet av aggregerade mått. Denna information började bjudas ut på en öppen marknad. Vetandet om den enskilde synliggörs i senmodern tid primärt för individen genom en information om starka och svaga sidor, medan vetandet om kunskapens tillstånd publiceras för allmänheten som ett underlag för en offentlig bedömning av skolsystemets likvärdighet och/eller för att främja valfrihet (jfr kap. 20).

Det vetande jag har studerat har ursprung i olika traditioner och formas mellan flera olika aktörer med olika synvinklar och olika viljor. Det har en social relativitet. Det är också historiskt kontextuellt och formas av hur samhället utvecklas och hur kunskap utvecklas inom andra områden. Den historiska kontexten kan knytas till dimensionen makt–vetande. Även om det finns gemensamma drag i de tre studerade perioderna framträder tydligast i tidigmodern tid hur vetandet gjorde den som visste synlig och gav honom status att utöva en mer fysisk makt. I det moderna är det individerna som görs synliga för att kunna styras och kontrolleras. Den som ser träder tillbaka mot en begynnande anonymitet. I det senmoderna får vetandet mindre uttalade sociala anspråk, samtidigt som produktionen och visualiseringen av det ökar. Vetandet kan framträda som å ena sidan fakta utifrån vilka olika aktörer så att säga kan få syn på sig själva och styra sig själva. Å andra sidan kan det framträda som konsekvensmedvetet och försiktigt.

Vetandet etableras

Jag har pekat på hur det studerade vetandet formas inom två traditioner. Båda dessa traditioner bidrar till att etablera vetandet som ett kulturellt vetande och som ett vetande inom skolan. Jag vill särskilt lyfta fram hur viljan att veta vad andra vet etablerar sig på ett sådant sätt att det är *vissa* riktningar inom vetandeproduktionen som blir hegemoniska. Framför allt vill jag diskutera hur en extern vetandeproduktion likt en gökunge etablerat sig inom skolans traditioner. Hur vissa riktningar inom vetandet blir hegemoniska handlar om legitimitet och i viss mån även komplexitet. Det handlar om hur vissa språkbruk, normer och funktioner framställs som och accepteras som oundgängliga.

I kapitel 5 visade jag hur skolordningarna stadgade vad som skulle förhåras och i viss utsträckning hur och varför. De läroplaner jag har studerat över samtliga tre perioder lägger tonvikten vid vad som ska bedömas, dvs. innehållet. Viljan att veta vad andra vet handlar om vad andra vet om ett bestämt innehåll. Det handlar emellertid också om att klassificera och ordna dessa kunskaper om den omvetna. Peter Burke skriver att den första kända bibliografin upprättades av Conrad Gesner år 1545, en man lika intresserad av att klassificera böcker som han var av att klassificera djur (2000:93). Det är inte orimligt att tänka sig att skolans institutionella bas för att klassificera och kategorisera kunskaper i största allmänhet avspeglade sig i skolans katalogiserande av sitt eget vetande om

lärjungarnas grad av inläring. Vetandet om barnens kunskaper kan då etableras som ett ordnat vetande. Det etablerar sig som ett vetande likvärdigt med andra vetanden. Det etableras som ett språk om lärjungarna som ting, variationerna dem emellan i rang och sort, både i syfte att organisera lärandet och individerna i skolan. Det etableras också, som jag visade med temperamentsläran, som ett språk om människan, som teorier om vad det är som orsakar variationen och hur variationen ska kunna nyttjas på bästa sätt i byggandet av samhället. I tidig-modern tid kunde inte detta externa perspektiv tränga ut skolans institutionaliserade bedömningar. Det skedde först under moderniteten.

Olika institutioner producerar olika terminologier och metoder för att urskilja och benämna människors olikhet. Även inom utbildningsväsendet används olika typer av benämningar och olika många grader för att uttrycka skillnaden mellan lärjungar och sedermera elever. Det rådde fram till 1940-talet ingen samsyn kring hur graden av inläring skulle benämnas mellan de olika skolformerna inom utbildningsväsendet (se kap. 7). I del 3 visade jag hur vetandet börjar kalibreras dels så att folkskolläraernas betygssättning standardiseras, dels så att de betyg de satte kunde fungera som en ersättning för läroverkens inträdesprövningar. Vetandet etablerades som en länk, eller samspråk, mellan utbildningssystemets olika delar och med det omgivande samhället. Vetandet bidrog därmed till organiserandet av ett utbildningssystem och i kodifierad form till att effektivisera dels studenters mobilitet inom utbildningssystemet, dels till olika ”system-aktörers” samverkan. Det är i modern tid vetandet etableras som styrmedia och verkar för att reducera utbildningssystemets komplexitet. Detta blir möjligt inte minst tack vare att vetandet kunde förädlas och framställas som entydigare genom ”psy-vetenskaperna”. Det var också då vetandet började fungera som norm. Intelligenstudier och skolmognadsundersökningar normerade kursplaner till vilka ett normalfördelande betygssystem knöts. Vetenskapen satte standarden för vetandet som det objektivt uppmätta. Mot dessa objektiva normer för olikheten, stod sig åtminstone folkskolläraernas klassificeringar slätt. Detta ska inte tolkas som att det vetenskapliga vetandet etablerade sig i folkskolan på eget bevåg. Det var, som det framträder i de tidningar som delvis gjorde ett expert-baserat vetande tillgängligt för lärarna, en invit från en skolform som kunde upplevas underordnad läroverken. Folkskolan var i behov av att få legitimitet, och den pedagogiska vetenskapen kunde bidra med detta (del 3).⁴

Under det tidigmoderna och moderna etableras två olika syften och funktioner för vetandet. Det går genom att knyta an till Bernsteins begrepp om utvärdering/bedömning som ett *messagesystem*, att för svenskt vidkommande förstå kunskapsbedömningar som ett etablerat meddelandesystem med två kunskaps-

⁴ Läroverken hade en motsvarighet till vetenskaplig standardisering genom censorssystemet. Läroverken utgick dock från olika ämneskunskapers standard och inte befolkningens begåvningsmässiga standard (appendix E).

intressen. Det ena riktar sig inåt mot lärares och elevers vardagliga arbete och det andra riktar sig utåt mot styrningen av skolan. I senmodern tid har dessa kommit att frikopplas allt mer från varandra och sänder dubbla signaler till lärarkåren. Ett exempel på det är diskussionerna om de nationella proven. De nationella proven i Sverige har under 2000-talet minskat anspråken på objektiv mätbarhet. De är ett stöd för lärarna. Med de nationella proven produceras ett vetande ur vad man kan kalla ett utbildande kunskapsintresse. Utbildningsdepartementet framhåller värdet i detta kunskapsintresse, men insisterar också på att använda resultaten utifrån ett tekniskt instrumentellt kunskapsintresse; för styrning och kontroll. Det tekniskt instrumentella kunskapsintresset bygger på uppfattningen att det går att veta, att det finns fakta och sanningar utifrån vilka det går att agera. Produktionen och användningen av vetande genom exempelvis nationella prov sänder därför två slags signaler till lärarna. Detta bidrar till ett dilemma, då det tekniskt rationella bruket riskerar stå i vägen för flera av de uttalade syftena med läroplanerna för barn- och ungdomsskolan. Det vetande som produceras brister i läroplansvaliditet. Trots det finns det en legitimitet bland lärarna för extern kontroll av deras bedömningar (jfr Skolverket 2003). Jag hävdar att denna är kulturell snarare än pedagogiskt funktionell. Den bygger dels på invanda moderna bedömningstraditioner, dels på en vana av central styrning och en ovana vid decentraliserat ansvarstagande (kap. 20).

Etableringen av en viss form av vetandet är på flera olika sätt relaterat till dess legitimitet. Det anpassar sig efter de krav och förväntningar som finns på vad som kan räknas som kunskaper vid olika tidsperioder. Dessa krav är inte nödvändigtvis epistemologiska utan kan även vara kulturella. Vetandet etablerar sig också genom att det används på flera olika sätt av olika aktörer i skilda sammanhang. De samordnar kommunikationen mellan politiker byråkrater, vetenskapsmän och lärare och det reducerar därmed komplexiteten i systemet. Att det även fungerar som styrmedia gör det t.ex. svårt att ta bort betyg med hänvisning till externa bedömningars negativa återverkan på elevers lärande, då det samtidigt skulle bli svårt att få återkoppling på skolans effektivitet. Sammantaget bidrar legitimeringen och det vida etablerade bruket av vetandet till att det blir trögföränderligt. Därmed inte sagt att det inte förändras.

Vetandet utmanas och omformuleras

Jag har visat att vetandet förändras under samtliga undersökningsperioder – inte minst på grund av dess anspråk och dess faktiska konsekvenser. En förändring av vetandet kan vara en konsekvens av diskursivt motstånd eller av en medvetenhet om vetandets konsekvenser på social nivå. Det vetande jag studerat är ett vetande som används i styrning och som uttrycker makt. Mot denna makt är det möjligt att protestera med texter eller med demonstrationer, strejker och bojkotter. Motståndet mot makten kan resultera i förändrade anspråk och en förändrad produk-

tion av vetandet. Vetandet kan också förändras när materiella förutsättningar ändras. Genom att fokusera både på vad som skrivs i historiska texter och hur det skrivs om kunskapsbedömningar har det varit möjligt att peka på en relation mellan sociala händelser och diskurser som händelser i termer av utmaning och omformulering.

Gustaf Ruders tankar om snillevalet var alldeles uppenbart en utmaning av läroverkens bedömningstradition. Ruder använde en stödteori för att se frågan om examination och urval från ett annat håll, eller åtminstone för att underbygga sina argument för ståndscirkulation och utbildningens ökade samhällsnytta. Hans kritik mot läroverken utgick från att läroverken stod för en etablerad praktisk tradition som inte ansågs ta hänsyn till nya materiella och ideologiska villkor. Temperamentsläran å sin sida var inte särskilt precis som begåvningsteori och hade som sådan redan utsatts för hård kritik. Den kritik som riktades mot temperamentsläran handlade om att läran var ett teoribygge som inte tog hänsyn till beprövade erfarenheter eller utgick från systematiska iakttagelser.

Både den interna traditionen och den externa ställer löften som bjuder in till kritik. En gemensam nämnare när interna och externa bedömningar utmanas är att de rest anspråk och väckt förväntningar vilka de inte kan svara mot och/eller realisera. En annan är att samtidens förväntningar på skolan och/eller om vad som räknas som vetande förändras. I en övergripande mening är det i förhållande till sina avsedda och icke avsedda konsekvenser som produktionen av vetande om skolbarn och deras prestationer blir utmanade. Konsekvenserna ser olika ut i olika tider. På samma sätt tar sig utmaningen olika uttryck under olika perioder som exempelvis teoretiska reflektioner, reformer eller protester och leder i olika grad till en omformulering av vetandets anspråk eller kring hur det ska produceras (se särskilt kap. 14–20).

En komplikation i det vetande jag har studerat, eller en komplikation avseende hur jag har studerat det, är att det är ett samproducerat vetande (jfr Elzinga 2006). Det är – jämfört med vetenskapliga ideal – ett ”skitigt” vetande. Detta spelar i allra högsta grad roll för hur det är möjligt att förstå dess brott och kontinuitet. Å ena sidan har vi, med början i modern tid, en stat och en framväxande expertis med en utvecklade diskursiv praktik. De skriver, läser, opponerar sig mot varandra och formulerar texter. Å andra sidan har vi lärare och elever som lever dels i en praktik med egna historiska rötter, dels förväntas genomföra och anpassa sig till olika regleringar och teorier.

I alla tre studerade tidsperioder har jag beskrivit förändringar som antingen utgår från teoretiska reflektioner över nya iakttagelser, över nya data och nya samband, eller som bygger på pedagogiska behov och erfarenheter. Både teoretiska reflektioner och materiella eller praktiska förändringar placerar objekten i ett nytt ljus. Elever som exempelvis läste vid läroverken kunde anses göra det på grund av en medfödd begåvning, vilken förklarade deras föräldrars välstånd och rättfärdigade deras kommande privilegierade positioner i samhället. Intelligens-

mätningarna från den militära mönstringen kunde nyttjas för att påvisa hur det fanns begåvningar även bland fattigt folk. Under en period uppstår osäkerhet i hur dessa data ska tolkas och vad det kan användas till i konstruktionen av den moderna skolan (kap. 11). Vetandet själv producerar sina motsägelser vilket kräver nya tolkningar, som kan leda till nya datainsamlingar. Medborgarfostran och ifrågasättandet av intelligensens konstans var, var för sig, inga nya idéer, men tillsammans kunde de utgöra ett starkt argument för bottenskolans realisering i enhetsskolan och gymnasieskolans dimensionering (även om fler faktorer spelade roll). Besluten att skapa en massutbildning gjorde tankefigurer om konstanta intelligensskillnader mellan barn mindre relevanta. I den inkluderande skolan blev i stället möjligheten att ge hjälp central, och att identifiera dem som behöver hjälp. Massutbildningen när den väl är realiserad samlar alla barn i samma ålder inför samma innehåll. Massutbildningen möjliggör jämförbarhet på ett sätt som var svårt att åstadkomma inom parallellskolesystemet. Dels låg det i enhetsskolans syfte att genom gallring utifrån samma möjligheter ge gymnasieskolan ett gott urval elever, dels skapas här förutsättningarna att se nya mönster bakom de olika elevprestationerna. Social bakgrund växer fram som en struktur för vetandet (kap. 14–19). Denna typ av mönster möjliggör en kritisk diskurs om vetandeproduktionen och en konsekvensmedvetenhet inom vetandet (kap. 20). I så måtto går det att förstå vetandet som ett vetande med potential till högre reflektionsnivåer. Det är ett vetande som förändras mot större självmedvetenhet genom att det används på flera olika nivåer och där olika aktörer gör varandra medvetna om positiva och negativa konsekvenser. Det prövas och möter verklighetens motstånd.⁵ Det objektiverande subjektet lär sig justera sina anspråk och i bästa fall att undvika otidsenlig stigmatisering och sortering.

Att det är ett vetande som ordnar individer, och att det går att investera i positioner för eller mot denna ordning, bidrar emellertid också till doxor; naturaliserade utgångspunkter (kap. 2). I den kritik som kom fram i tidskriften *Krut* (kap. 14–19) och till viss del inom den externa vetandeproduktionens självkritik under det långa 1990-talet (kap. 20) uppstår brist på handlingsalternativ. Konkret kan detta relateras till att kritiken riktas mot negativa återverkans effekter i samtiden

⁵ Denna tanke bygger på Habermas idé om systemlärande. Habermas placerar förnuftet till mötet mellan människor och deras förmåga att ifråga sätta varandras anspråk och handlingar. Människan lär av sina misstag, och för att använda Habermas mer drastiska exempel ur en kritik han riktar mot postmodernistisk pessimism: ”Fenomenen våld och barbari är denna tidsålders signatur. Från Horkheimer och Adorno till Baudrillard, från Heidegger till Foucault och Derrida har tidens totalitära drag etsat sig in i själva tidsdiagnosernas struktur. Detta får mig att undra om dessa negativistiska tolkningar, som så totalt låter sig uppslukas i det fasansfulla i bilderna, kanske förbiser att dessa katastrofer också har en annan sida /.../ För de länder som 1914 drog in världen i ett teknologiskt eskalerat krig och för de folk som 1939 konfronterades med den ideologiskt eskalerande förintelsekampens massförbrytelser markerar 1945 också en vändpunkt – en vändning till det bättre, till kuvandet av de barbariska krafter som bröt fram ur själva civilisationens jord. Har vi kanske trots allt lärt oss någonting av katastroferna under 1900-talets första hälft?” (2001:17–18).

utan att ge institutionaliserade förhållanden möjlighet att komma upp till ytan. I *Krut* kritiserades kunskapsbedömningar inom ramen för ett externt bedömningsperspektivs hegemoni, vilket gjorde att kritiken tog form av ”antingen/eller”; antingen har vi, enkelt uttryckt, betyg och en dålig skola, eller så har vi en bra skola utan betyg. Kritiken är uttryck för en ökad konsekvensmedvetenhet, men angav inte handlingsalternativ. På 1990-talet när externa bedömningar blivit mer konsekvensmedvetna i Sverige diskuteras problembilden i termer av att tydliggöra bedömningarnas många olika syften, inte hur kunskapsbedömningar skulle kunna se ut om de tog sin utgångspunkt i elever och lärares vardagliga arbete med elevernas kunskapsutveckling. Bristen på diskussioner om pedagogiskt syftande bedömningar har skapat utrymme för andra syften att bli överordnade. Det finns dock indikationer på att den ”trojanska hästen” börjar rullas in även i Sverige (t.ex. Korp 2003).

Det går att ange flera olika villkor för hur vetandet förändras. Jag vill särskilt framhålla att vetandet förändras i dialektik med sina egna konsekvenser. En förutsättning är dock att dessa konsekvenser upptäcks. Jag har genomgående hållit fram två förändringsfaktorer. Den första har att göra med det systematiska vetenskapliga arbetet där kritik mot teorier, nya tekniker, nya datamängder tvingar fram reflektioner och rekonstruktioner. Den andra har att göra med vetandets sociala effekter och reaktionerna och motståndet mot sakernas tillstånd. Reaktioner och motstånd som tar sig konkreta uttryck och som har sin grund i praktiska erfarenheter.

Genom att visa hur kunskapsbedömningar kan sägas re/producera ett vetande som formar en skolverklighet har jag placerat in kunskapsbedömningar i Lundgrens (1983) prototypiska teori om skolinstitutionens utveckling och förändring. Därmed blir det möjligt att komplettera läroplansteorin med kunskapsbedömningens historia. Om kunskapsbedömningar spelar stor roll för vilka kunskaper samhället uppvärderar som nödvändiga att *re-presentera* behöver vi veta mer om villkoren för denna uppvärdering. Samma typ av frågor läroplansteoretiker riktat mot läroplaner och kursplaner bör då i högre utsträckning än vad som varit fallet i Sverige riktas mot de olika aktörer som bedömer, exempelvis: vilka sociala intressen ligger bakom vissa bedömningspraktiker; vilken kunskapssyn, ämnessyn och människosyn präglar olika typer av bedömningar; vad bidrar de till att legitimera för identiteter, hur bidrar de till att legitimera positioner. I relation till mitt pragmatiska syfte att bidra till en mer komplex diskussion om kunskapsbedömningar har jag utifrån de analytiska perspektiv som använts, visat hur kunskapsbedömningar kan diskuteras som etiska frågor längs med en vetandemaktdimension. Jag har även visat hur kunskapsbedömningar på flera olika sätt griper in i den praktiskt pedagogiska verksamheten. Jag har visat ingångar till diskussioner kring hur vi tror oss veta vad andra vet, effekten av olika metoder för att producera dessa kunskaper och effekter av att använda dem. Därmed vill jag sätta konsekvensmedvetenheten framför den vanemässiga produktionen av

vetande. Med avhandlingen vill jag öppna upp för diskussioner om vilken typ av kunskapskultur vi bygger i och om skolan och vilka intressen, villkor eller omständigheter som bidrar till att denna kultur ser ut på ett visst sätt – men inte minst, att den är föränderlig och möjlig att påverka.

English Summary

To know what others know. Assessment in education in pre-modern, modern and late-modern times

Point of departure

This thesis deals with knowledge assessment in education from a historical point of view. It considers both “internal” assessment, i.e. assessments occurring in everyday life in school, and “external” assessment, i.e. assessments from outside schooling, as well as policies of assessment. Special attention is given to dilemmas and conflicts between these perspectives. Assessment is analysed as re/production of knowledge, i.e. both reproduction and production of knowledge about what others know. The aim of this thesis is to describe and analyse 1) historical and social conditions that form the knowledge of what others know, 2) how a specific knowledge or ways to produce knowledge become hegemonic and, 3) how these hegemonies are challenged and reshaped. These topics are analysed in three historical contexts, pre-modernity, modernity and late modernity. Concepts from the fields of sociology of knowledge and history of knowledge¹ are used to analyse a source material that consists of policy documents, commission reports, research, and articles in teacher journals.

Part 1

Part 1 argues that assessments should be seen as part of the curriculum. From a curriculum theory perspective assessment then becomes a practice that re/produces a certain kind of knowledge out of which both schools and individuals, as well as the teaching and learning within schools, can be organised.² The concept of knowledge re/production signals that assessment in education stands in a dialectical relation to culture and society. When reproducing knowledge, assessments recreate typologies available in culture, when producing knowledge, assessments provide this culture with objects, facts, information etc.

By viewing assessments as part of the curriculum, the history of assessment in education retrieves a pedagogical dimension, which often has disappeared in historical research on assessments. It is an important objective of curriculum theory and curriculum history to offer reconceptualisations of institutionalised practices. It is argued that analysing assessments from this perspective will provide a historical consciousness of the production of knowledge about what others know.

¹ Drawing for example on Bourdieu (1972/2002, 2004), Fleck (1935/1997), Foucault (1966/2002), Fridjónsdóttir (1983), Heilbron et al (1998), Hacking (2000).

² As a starting-point, the Swedish tradition of curriculum theory developed in for example Lundgren (1979/1989, 1983), Englund (1986) is used.

Part 2

Part 2 consists of three minor studies. It deals primarily with assessment and the question of knowledge formation in Sweden during pre-modernity, roughly between the 16th century and mid 18th century. Two traditions, or narratives of the origin of assessments, are explored: 1) the tradition of early differential psychology, i.e. temperament theory, and 2) the tradition of the grammar school (*Läroverket*). Chapter 4 describes how temperament theory worked as a pre-modern language over intellectual differences. It could explain variation between students, and could be used to justify that some of them could be considered more entitled to higher studies than others. It is also illustrated how the temperament theory evolved in relation to cultural universes and in the same way that other fields of knowledge developed during this period. Therefore it is possible to conclude that the metaphysical theory could gain legitimacy as a basis for differentiation firstly by providing justification for why some few should be entitled to privileged positions, and secondly by its similarity to other ways of knowing things about the world at that time.

In chapter 5, knowledge assessments in early Swedish curricula between 1561 and 1724 is investigated, concerning the grammar school for boys (*Läroverket*). The main findings indicate that it was possible to integrate administrative demands for examination and assessment with pedagogical ones, due to the way (school) knowledge seems to have been understood in the five analysed pre-modern curricula. This holds true when it comes to the reproduction of speaking skills and the training of memory. Regarding writing skills and the training of judgment, the curricula use another language. According to the curricula, these skills were assessed carefully but were at the same time not part of the examination. When assessments got more formalised on administrative grounds in the curricula of 1693 and after, they tended to rely solely on oral examination. At the same time, somewhat contradictory, the reproduction of “spoken memory” was gradually losing its position as primary purpose of schooling. By 1724, the curriculum had started to value other skills than having a good memory, but at the same time prescribed a memory assessing examination referring to administrative motives. By doing this, the grammar school started to build a memory of its own, to generate a ‘history’ allowing comparisons over time on individual students’ progress and on teaching.

In chapter 6, it is described how temperament theory was used to challenge the grammar schools’ influence on and autonomy towards examinations. Between 1730 and 1750, the Swedish private teacher Gustaf Ruder (1708–1771) wrote several books and pamphlets suggesting that external tests, based on the theory of the four temperaments, should be the guiding principle for selecting students to higher studies [*snillevalet*]. The grammar schools were invited to write referrals on Ruders’ suggestion. Their responses indicate that they did not see

temperament theory as particularly problematic. The main problem from their perspective was rather that the decisions on students' performance and qualifications could not be based upon a single test or done by someone that had not followed the students' development for a long time. This can be seen as a conflict between what Zygmunt Bauman has described as the culture of gamekeepers and that of gardeners, i.e. between pre-modernity and modernity (1987/1989:51). The gamekeepers (in this case the grammar school representatives) represents one view of reproduction, and the gardener (Gustaf Ruder) another view. Gamekeepers let culture reproduce itself from generation to generation without a conscious design, while gardeners do not rely on culture to reproduce itself. Gardeners impose order. Gustaf Ruder's work is the main reason why historians studying the Swedish history of assessment, return to temperament theory. A possible explanation is given – that Gustaf Ruder's *snilleval* was an expression of modernity, of a man-made order. It was not his practical suggestions that made him interesting to historians, neither in the late 19th century (Hernlund 1880, Leinberg 1884) nor during the 1930s and 1940s (Landquist 1938, Edlund 1943, Sjöstrand 1943), but rather the fact that his concept *snillevalet* represents modernity, as in the possibility to intervene and change traditional conceptions of order. The external intervention with knowledge assessments represents the possibility to use schools for rational reproduction purposes, both with regards to content and social reproduction. When educational historians have reflected on school and social mobility, Gustaf Ruder has been used as an example of the possibilities and the necessity to intervene in processes of reproduction.

Part 3

Chapters 7–13 describe how a certain kind of knowledge became hegemonic. Part 3 deals with a certain period of 20th century modernity, the 1940s, and how the knowledge of experts was mediated to teachers and began to be used as codified medium in the governing of the school system. Through an analysis of teacher union journals from 1940–1949, course programmes from The State Institute of Psychology and Pedagogy [*Statens psykologisk-pedagogiska institut*] and reports of government committees mainly on grading and the construction of the comprehensive school, the processes of mediating language and techniques for standardisation and normalisation are explored. Part 3 illustrates how a psychological discourse develops during these years and how the elementary school teacher journals served as a medium for this discourse. It is indicated that this psychological way of seeing and speaking about children was important in communicating and putting into practice the idea of a comprehensive school. It is also shown that elementary school teachers had to abandon their traditional subjective way of producing knowledge about the students' performance. Instead, they were expected to adopt scientific, objective techniques and languages

to gain legitimacy when grades substituted the entrance test to secondary schooling. It is argued that this might have happened at the expense of teachers being a driving force in developing curriculum valid assessment methods. Appendix E shows that the main journal for grammar school teachers these years contained a more pedagogical discourse on assessment, based on educational tradition.

The main conclusions from the analyses in part 3 are that elementary school teachers had an assessing tradition of their own. They argued for the right to use their subjective judgement when assessing the students. This teacher judgment was replaced by externally standardising their judgements and their way of looking at the children's performances; their "gaze" (chapt. 7 and 8). The standardisation of the gaze had both an interorganisational and an intraorganisational orientation. Standardized grades made it possible to rationalise the flow of students between different school forms; internally, various instruments were discussed and applied to organise students in ordinary classes or special classes (*hjälpklasser*) based on the idea of normal learning and normal maturity (chapt. 9). These practices were made familiar to the teachers through courses during summer vacation, reviews of research, introducing research findings and by letting the researchers themselves write in the journals (chapt. 9 and 10). In a broader sense this was part of the rationalisation of the Swedish educational system; rationalisation both in the sense of disregarding the traditional and metaphysical points of reference and as a way of making the educational system more efficient. A clinical perspective on childrens' differences started to replace a moral perspective. The clinical gaze was on one side microscopic and on the other side macroscopic. When it came to intraorganisational differentiation, detailed protocols, surveys and laboratorial examinations were carried out. Interorganisational differentiation was supported by a large amount of statistical information showing for example structural correlations between socioeconomic factors and attendance to secondary schooling (chapt. 11). It is argued that among other things, the results produced by the clinical gaze were used in coordinating the different parties; teachers, politicians, researchers and educational psychologists, when building the comprehensive school. The connection between research and educational reformists also gave the programme for the comprehensive school legitimacy (chapt. 12). The concluding chapter in part 3 argues, based on Basil Bernstein's (1996) view of educational processes, that the teacher journals can be seen as a pedagogical recontextualising field (PRF), making certain identities available. The identities that were made available were "designed" to support the idea of the comprehensive school, a rationalisation through psychological language and normalising techniques. All possible identities could not be offered in the discursive practice of popularizing research results. Historical and didactic research did not pass through the journals to its

readers, but most importantly: the processes of critical dialectics behind the production of knowledge were not made overt.

Part 4

Part 4 investigates the criticism against assessment in education, especially external assessment, during late modernity. The analysis in chapters 14–19 looks at a progressive and critical movement during the 1970s and 1980s and its relation to assessment in education. As in part 3, committee reports and teacher journals have been analysed. The main focus is on one very specific journal, *Krut* [‘Journal for educational criticism’], which was a progressive and left-wing oriented journal for teachers and other school staff. *Krut* is used as an example of the development of a heterodox position within the field of knowledge about what others know, representing an alternative within the discourse on assessments. It represents the “birth” of a new discursive centre and the possibility to take a dialectical position in the production of knowledge. In chapter 15 it is illustrated how the criticism started to grow out of a reading of reports of governmental commissions. The reports, and their suggestions, were many, and the different authors in *Krut* wrote that they had difficulties understanding all of the intentions of the government. The governing of the school was seen as diffuse, manipulative and rigid. In line with this “suspiciousness” several articles were published stating that the school had a hidden curriculum. The government and the National Board of Education claimed that the Swedish comprehensive school was “a school for all”, but the articles in *Krut* tried to show how the comprehensive school actually reproduced the social structure of the capitalist system. The authors relied, among other things, on the statistics produced by the system they criticized. This kind of criticism was informed by sociological theories (chapt. 16). It was important for the editors of *Krut* to show what function school actually had in society (chapt. 14). In parallel to this discussion several articles were published, dealing with the effect of external testing on the teaching in schools. External tests were seen as a threat to the teachers’ autonomy concerning their teaching (chapt. 17). Both the social reproductive function of assessment and the perceived threat to teacher autonomy provided a motive to struggle against assessment in education. The journal was in itself part of that struggle and published articles about the “street level” struggle teachers and students started in the schools. Several strategies were applied to encourage “the fight”. How the journal used pictures to appeal to the cultural consciousness and to comment and make jokes about the opponents in the struggle is also analysed (chapt. 18). To some degree it is possible to say that the struggle against various kinds of assessments led to a changed reality. More importantly, it can be seen as an example of how the discourse of assessment was provided with a consciousness of some of its negative aspects. The main conclusion though, is that this consciousness was

delivered without any *pedagogical* alternatives concerning assessments. When assessment criticism became a discursive centre, it relied on existing data, existing structures to produce data, formal concepts and terms to talk about and describe assessments in education. At the same time, theoretical concepts and models were imported from other fields of knowledge to interpret the “new” information on assessment consequences mainly focusing on “the bigger picture”.

The final chapter of part 4 deals with recent changes in assessment policies in Sweden, from the construction of an educational system that tried to establish a curriculum valid assessment culture in the early 1990s, to what looks like a development in which the curriculum is narrowed down to measurable objectives (chapt. 20). Even though the main focus lies on the 1990s, a long term perspective is used to understand the policies on assessments, starting in the 1940s and ending in 2006.

Between the 1940s and 1990, teachers were more or less dependent on students’ scores in national tests in their grading – even if it was not really supposed to be that way. In the 1990s, the national tests were revised and since then they are only supposed to give teachers guidance in their grading. National assessments nowadays clearly state that they are valid only in relation to some selected goals in the curriculum. In the earlier system, neither tests nor grades were valid as information on curriculum fulfilment. With this change, grades were supposed to at least say something about goal attainment.

When changing curriculum, administration, steering and governing methods, grading system and national tests in the 1990s, one important motive was to promote school efficiency and to support local participation and responsibility over educational matters. The curriculum was also said to promote student participation, and the new grading system did have learning and not differentiation as the officially stated main function. The educational and moral motives in the curriculum as well as the new more democratic steering system were historically motivated in the reform documents of the 1990s. When it comes to assessment and evaluation as well as the role of the new National Agency for Education, the historical analysis presented in the policy documents is not that strong. Supporting arguments for the changes in the 1990s usually took the negative experiences of the immediately preceding decade as a starting point, when for example national evaluations conducted by the Board of Education were accused of not evaluating moral, democratic and methodological goals in the former curriculum. If we only look at assessment, the solutions proposed in the 1990s did not then appear as a solution to a problem with a long history, but as an adjustment to an alternative vision of present school and school administration. In other words, doxic and institutionalised knowledge was not forced to the surface. This will matter when trying to understand the reform development after 1997.

From a historical perspective on the problems that the reform of the 1990s aimed at resolving, it is possible to argue that both knowledge about dilemmas concerning national assessment and the disappearance of this knowledge have their roots in the relationship between educational politics and educational bureaucracy. Up until the end of the 1980s the social democratic governments had problems implementing educational reforms, which was partly due to the ideological, organisational and intellectual structure of the National Board of Education (Rothstein 1986). Since 1946, democratisation has been a central aim of the Swedish school system – a democratic school system that supports a democratic society. But this democratisation process has to be supervised and controlled. And here we find a tension between curriculum objectives that aim at democratisation and a national administration that aims at regulating these processes. A consequence in relation to national assessment and evaluations has been that if reform-minded politicians were afraid that national or local assessments would interfere with the main objectives of democratisation, then assessments should not be carried out or only carried out in relation to a very limited set of goals (which most often have been goals related to the reproduction of facts). The idea has been that teachers should be guided by the overarching objectives as expressed in the curriculum, not by what was measurable. In addition to this, the state should only measure what was believed possible to measure objectively in order not to destroy complex social processes.

This leads to poor knowledge of, and little systematic information about, what is going on in schools. It also led to a societal experience of being instrumentally governed, which resulted in the growing critique during the 1970s and 1980s, illustrated in chapters 14–19, directed both towards the social democratic government and the Board of Education. The choice to protect the local process of democratisation by not producing national information on complex objectives led to a situation where critics re-directed the instrumental or objective knowledge back to the government as a demand for vitalisation and decentralisation. Paradoxically, the social democratic government had been striving for decentralisation all along by trying to avoid too far-reaching external knowledge production. When choosing a model of decentralisation by steering with goals and results it suddenly became possible to see the state administration as *a friend* and the knowledge it produces as a prerequisite for decentralisation. What then happens is that the historical consciousness about the “dangerous” relationship between democratisation and administrative assessments is not made clear. A new mediating power (materialised as the National Agency for Education) was constructed, adapted to the goal of governing by knowledge and participatory steering. This was done without an investigation or explicit explanation of the boundaries and logics embedded in the information producing instruments such as national assessments and evaluations. Even though the intention was to undertake such an inquiry, the development soon took another turn.

The new agency, through producing new knowledge and new information, made the school system more transparent. This gave birth to both media and political debates. From a Foucaultian perspective it is possible to say that the evaluations and assessments carried out by the National Agency generated a new space of possible knowledge that could be produced, interpreted, sharpened and used. In this process one can see a tendency in policy documents to not remember earlier accounts of the vision of a decentralized school system and the threats to it embedded in the knowledge producing instruments. Information gathering in order to promote and develop decentralisation now turns into information about quality and for accountability.

Conclusions

In the concluding part of the thesis, it is illustrated how assessments in several ways can be seen as part of the curriculum. Through this, assessments are de-naturalised as practice and necessity, and it becomes possible to direct the attention of curriculum researchers to a new approach to the analysis of assessments in education. It is argued that assessment can be viewed as knowledge re/production. The knowledge assessments re/produce should be seen as a co-produced knowledge or a cultural knowledge. To understand why this knowledge looks as it does in different time periods, it is necessary to investigate different positions, purposes and expectations behind the production of it. In particular the thesis illustrates how external assessments tend to direct teacher professionalisation away from their everyday teaching experiences towards other sets of norms, norms that are only valid in relation to limited sets of curriculum objectives. From a pragmatic point of view, the concluding argument is that when assessment is viewed as production of knowledge and as a part of the curriculum, it will be possible to gain new kinds of knowledge that will make it easier to handle some “eternal” dilemmas in assessing student performances. With the help of this knowledge it might be possible to construct curriculum valid assessments and to strengthen teacher autonomy and skills concerning these matters.

*

APPENDIX

APPENDIX A. Examenskatalogen vid Västerås läroverk 1632

In Pædagogio Locum Scribarum occupants sunt 16. Quorum nomina annotavit O. Joannis Pædagogus Anno 1632. 20 Junij

N. Proprium	Pares	Hisce prelegit	Nat. Solum	Temp. Introductionis	Qualitas	Ætas
Jonas Magni		O. Joannis	Vestrogothus	Sub ipsa Consec	Ingeniosus et Diligens	12 an
And Mathiæ	Civis	Collega horis ipsi vacuis	Arosia	Sub ipsa Consec post Consec	Diligens	14 an
Mathias Olaj	Orphanus		Arosia	Post Consec	Ingeniosus et Diligens	
Joh. Joh	Civis		Arosia	Sub ipsa Consec	Diligens	16 an
Joh. Jonæ	Civis		Tuna	632 Tempore Paschatos	Ingeniosus et Diligens	
Samuel Joh			Haraker	Sub ipsa Consec	Hebes	20 an
Sigfridus Olaj	Molitor		Lillkyrkia sobn	Sub ipsa Consec	Diligens	20 an
Martinus Erici	Paganus		Helsingus	Temp. Nativitatis Ch:ti	Ingeniosus et Diligens	15 an
Petrus Eric	Orphanus		Köpingh	632 Tempore Paschatos	Ingeniosus et Diligens	
Petrus Andræ	Orphanus		Arosia	Temp. Pasch.	Dilig.	13 an
Joh. Lau	Civis		Lixan S.	Temp. Paschatos	Dilig	
Elaus Elaj	Orphanus		Sala	Sub ipsa Consec	Diligens	
Ericus Olaj	Paganus		Ryttar S.	Sub ipsa Consec	Diligens	
And. Olaj			Vermlandus, Karlstadius	Post Consec 4 decemb.	Ingeniosus et Diligens	
Joh Olaj	Civis		Köpingh.	632. Temp Paschatos.	Diligens	
Jacobus Olai	Civis		ABSENTES	ABSENTES	ABSENTES	
Petrus Jonæ	ABSENTES	ABSENTES	Sudermannus	Temp. Pasch	Rara avis	
Lau. Nicolaj			Munktorp	Sub Consec ipsa	Diligens	
Olaus Andræ	Paganus		Smoland	1 Februarij	Negligens	
Ericus Lau			Munktorp	Sub Consec	p. 5 septimanas	
Enochus Andræ	Paganus		Holmia	Temp Pasch	p. mensum	
And. Olaj			Ramnäs	Temp. Pasch	P. septimanas hic moratus	
Olaus Olaj	Paganus				Limina salutavit.	

Tabell A:1. Utdrag ur Examenskatalogen vid Västerås läroverk 1632. In Pædagogio Locum Scribarum occupants sunt 16. Quorum nomina annotavit O. Joannis Pædagogus Anno 1632. 20 Junij. Avskrift från Hall 1912:106-107. Översättning kolumner: N. Proprium – namn; Pares – fader (hans yrke); Hisce prelegit – privatlärare; Nat. Solum – födelsort; Temp. Introductionis – tid för inskrivning; Qualitas – (betyg,) egenskaper; Ætas – ålder. Översättning betyg: Ingeniosus et Diligens – begåvad och flitig; Diligens – flitig; Hebes – slö; Rara avis – storskolmare; Negligens – lat.

APPENDIX B. Inskrivning för folkundervisning vid läroverk 1744

Klara latinskola.

Anno 1744. äro följande Piltar introducerade.

Febr. den 22 Johannes Samuel Siöblom, på 7:de Åhret, Läs någorlunda Swenska, och äfwen Tyska. Kommer effter begäran i IV. Clas. Fadren är Waktmästare

den 23 Johannes Carolus Drake, på 9:de Åhret, Läs Swenska någorl- får effter enständig Begäran Rum i IV. Classen. [Fadren] Bokbindare, död.

Mart. den 1. Johannes Schenström, på 13:de Åhret har gådt I Trivial Scholan, kan någorl. sin Cateches samt räkna Reg. Di Tri, får sit rum i III Cl. [Fadren] Besökare.

den 3. Petrus Hyllengren, på 11:te Åhret, Känner näppligen Bokstäfwerna, tages dock för dess moders stora fattigdom emot och sattes i Class. 1. [Fadren] Gästgifware död

den 26. Carolus Edström, på 8:de Åhret Läs Abcboken någorl. rent. Får rum i Class. 1. [Fadren] Timmerkarl.

Ap. den 2. Ericus Grim, på 10:de Åhret, kan någorl. sina Christendoms Stycken, skal nu i synnerhet lära räkna och skrifwa, får fördensk. rum i Cl. II. [Fadren] Kalkmastare död

den 3. Andreas Georgius Ekeblad, på 12:te Åhret, Känner allenast Bokstäfwerna: men antages för modrens uselhet skul, och sattes i Clas. 1. [Fadren] Guardieskarl, död.

den 4. Johannes Gustavus Orbin på 9:de Åhret, Läs Swenskan innan til någorlunda. Får sit rum hos sina äldre Bröder uti Classe Tertia [Fadren] Kongl. Laqve[i]

den 7...

Tabell B:1. FOLKUNDERVISNING VID LÄROVERK. Den första i Stockholm bevarade matrikelns första inskrivningssidor, 1744—1746. Klara Latinskola. Ur Hall 1940:33 Acta till Stockholms folkundervisnings historia.

APPENDIX C. Rangordningstabell 1832

Litt. E. Månads-Lista.
Gossarnes flit och förhållande under April månad 1832.

Namn.	Cateches.	Biblisk Hist.	Kalligrafi.	Geografi.	Svensk Historia.	Allmän Historia.	Svensk Grammat.	Svensk Ortografi.	Fransk Grammat.	Fransk Explicat.	Tysk Grammat.	Tysk Explicat.	Arithmetik.	Mathematik.	Anmärkningar.			Summa.	Ny Rang för Maj månad.	
															För brist. ordentl.	bristande flit	bristande sedl.			
A.	2.	1.	1.	4.	1.	1.	3.	1.	1.	5.	2.	5.	6.	4.	1.	—	—	24.	14.	I.
B.	3.	2.	14.	5.	2.	3.	4.	13.	5.	4.	4.	2.	2.	2.	1.	—	—	2.	64.	III.
C.	11.	11.	19.	2.	3.	4.	1.	3.	2.	1.	5.	1.	1.	1.	1.	—	3.	—	69.	IV.
D.	6.	12.	12.	1.	8.	5.	2.	2.	3.	7.	1.	6.	4.	3.	1.	—	—	12.	61.	II.
E.	12.	6.	6.	6.	5.	6.	5.	9.	4.	8.	3.	7.	5.	5.	—	4.	—	—	91.	V.
F.	1.	5.	5.	10.	6.	2.	9.	5.	9.	11.	8.	16.	9.	10.	—	—	—	10.	96.	VI.
G.	17.	7.	7.	3.	10.	8.	8.	4.	6.	6.	9.	8.	7.	11.	4.	22.	—	—	137.	VII.
H.	4.	3.	4.	13.	11.	9.	6.	10.	12.	15.	22.	14.	19.	13.	8.	8.	—	—	171.	IX.
I.	15.	10.	8.	14.	12.	11.	10.	11.	13.	16.	10.	15.	12.	8.	—	2.	—	—	167.	VIII.
K.	8.	17.	22.	7.	9.	10.	12.	16.	8.	3.	6.	4.	3.	21.	3.	48.	—	—	197.	XII.
L.	9.	20.	13.	19.	14.	15.	14.	7.	11.	10.	13.	19.	13.	7.	6.	4.	—	—	194.	XI.
M.	13.	18.	15.	11.	15.	13.	15.	12.	14.	12.	16.	10.	8.	6.	1.	18.	—	—	197.	XIII.
N.	18.	13.	3.	17.	17.	19.	19.	6.	7.	2.	7.	3.	18.	15.	1.	36.	—	—	201.	XIV.
O.	22.	8.	9.	8.	13.	14.	11.	15.	16.	14.	11.	9.	11.	12.	4.	40.	—	—	217.	XV.
P.	14.	14.	23.	15.	4.	7.	7.	22.	10.	17.	12.	17.	17.	9.	1.	2.	—	—	191.	X.
Q.	16.	16.	16.	21.	16.	12.	13.	17.	17.	9.	23.	11.	23.	18.	3.	8.	—	—	239.	XVII.
R.	10.	4.	21.	18.	7.	16.	16.	14.	15.	19.	17.	20.	10.	14.	2.	18.	—	—	221.	XVI.
S.	19.	19.	2.	16.	19.	18.	18.	8.	19.	18.	14.	18.	15.	20.	—	50.	—	—	273.	XVIII.
T.	26.	22.	17.	9.	23.	17.	22.	18.	18.	13.	15.	12.	14.	19.	6.	56.	—	—	301.	XX.
U.	23.	21.	10.	20.	18.	22.	20.	20.	21.	22.	20.	21.	20.	22.	—	68.	—	—	348.	XXIII.
W.	5.	23.	20.	22.	20.	21.	17.	21.	22.	23.	19.	23.	16.	23.	7.	64.	—	—	346.	XVII.
X.	7.	15.	11.	12.	21.	20.	23.	23.	23.	20.	21.	13.	22.	17.	1.	48.	—	—	297.	XIX.
Y.	21.	9.	18.	23.	22.	23.	21.	19.	20.	21.	18.	22.	21.	16.	1.	70.	—	—	345.	XXI.

Bild C:1. Rangordningstabell för förhör i historia runt 1832. Adolf Fredriks lägre Apologist skola. Ur Hall 1940:51. I instruktionen "läro-metod" i Rektors klass i Adolf Fredriks skola framgår enligt avtryck i Hall 1940:44 hur tabellen ska brukas: "Vid slutet av hvarje förhör uppskrifves antalet af obesvarade frågor jämte antalet af de frågor, som blifvit gifna under förhöret. De obesvarade frågorna i hvarje ämne sammanläggas vid månadens slut, och den, som i hvarje lärostycke har minsta antalet af sådane, blifver i detta den första. Jemförelsen kan dock naturligtvis endast äga rum mellan gossar i samma läslag och med samma kunskapsgrad. Tabellen upptager en sådan förd anteckning tillika med den uträknade rangen".

APPENDIX D. *Svensk lärartidning* och tidningen *Folkskolan*

Det talas emellanåt om pedagogiska rum. Termen ska här missbrukas något som en metafor för *Svensk lärartidning* och tidningen *Folkskolan*. Dessa tidningar kan sägas utgöra ett rum i betydelsen av en textuell mötesplats för diskursiv praktik, en avgränsad yta för mer eller mindre tydliga ändamål. Drar man ut metaforen något kan man skilja mellan finrum där t.ex. bara forskare är inbjudna om de håller sig med rätt *dress code*, och allrum dit närmast vem som helst får komma, dvs. om de har tillträde till byggnaden rummet ligger i. *Svensk lärartidning* kan sägas vara ett sådant allrum, *Folkskolan* var mer av ett finrum om än inte uteslutande för forskare.

Som rum har tidningen *Svensk lärartidning* funnits sedan 1882 och följdes av runt 46 nummer per år fram till 1947, då den bytte namn till *Folkskolan – svensk lärartidning* och blev en månadsjournal (runt 8 nummer per år). *Svensk lärartidning* var den största medlemstidningen för folkskollärare och den hade höga ambitioner: att lyfta skola och kår i nivå med den allmänna samhällsutvecklingen (jfr SFH, vol. 6:404–411). När tidningen blir *Folkskolan – svensk lärartidning* säger man dessutom att man vill presentera forskning i populär form och ha fylliga utblickar mot skolan i andra länder. Tidningen byter då också redaktion. Att tidningen här ändras till form och ambition är säkert ingen tillfällighet, utan det sker med ackompanjemang av att 1940 års skolutredning avslutas och 1946 års skolkommision tar vid – tidningen anpassas till den nya kursriktningen i skolreformen. Tidningen byter namn igen 1956 till kort och gott *Folkskolan*. Den upphör 1963. Jag använder namnet *Folkskolan* av praktiska skäl men det är *Folkskolan – svensk lärartidning* som åsyftas.

Innehållsanalys

Arbetet med tidningarna har gått i tre steg. Först genomförde jag en innehållsanalys syftande till att få överblick och en grund för urval av artiklar, steg två. I steg tre har jag genomfört en närläsning av de utvalda artiklarna. Innehållsanalysen har genomförts på de rubriker olika notiser och artiklar givits i tidningen. Konkret har innehållsförteckningarna för varje årsvolym gått igenom och förekomsten av olika termer i rubriker, av olika författare, deras yrkestitlar etc. har markerats och förts in i tabeller. Innehållsförteckningarna i *Svensk lärartidning* för 1940–1946 rymmer ungefär 12 000 artiklar och notiser och tidningen *Folkskolan* rymmer för 1947–1949 runt 300 artiklar. Därefter gjordes urvalet för närläsning. Innehållsanalysen hade då också bidragit till att teckna en bild av hur rummen i stort såg ut i vilket studieobjektet i fråga kommunicerades; vilka skrev, vilka termer användes, vilka typer av artiklar förekom, fanns det några konjunktioner i terminologin etc.

Tidningens gränser

Vilka skrev?

I *Svensk lärartidning* angavs som regel inte namn och titel i innehållsförteckningen. Av 34 namngivna författare 1941 till de cirka 130 artiklar som inordnats under rubriken ”undervisning och uppfostran” var det inte någon som hade yrkestitel i innehållsförteckningen, men sju av dessa hade en yrkestitel i själva artikeln. Av 15 namngivna författare 1946 angavs fem personer med titel i artikeln. 1948, då tidningen blivit *Folkskolan*, var alla författare angivna med både namn och titel i innehållsförteckningen. Totalt förekommer 34 olika yrkestitlar till sammanlagt 69 artiklar i dessa tre stickprov. Det lilla antalet författare med angiven titel i stickproven från *Svensk lärartidning* gör att en jämförelse mellan tidningarnas skribenter skulle bli missvisande. Övergripande kan man dock säga att lärartidningen blir mindre anonym som avsändare när den blir *Folkskolan*. Följande yrkestitlar förekommer i stickproven:

Tabell D:1. Namngivna författares yrkestitel i *Svensk lärartidning* och i *Folkskolan*. Stickprov 1941, 1946 och 1948.

Barnavårdsdirektör	Läroverksadjunkt
Barnpsykiater	Musikdirektör
Docent	Professor
Doktor	Redaktör
”driver försöksskola”	Rektor
Fil. kand.	Rektor folk. seminariet.
Fil. lic./Teo. Kand.	Seminarie lärare
Fil. mag.	Skoleinspektör (Danmark)
Folkskoleinspektör	Skolmamsell
Folkskolelärarinna	Skolöverläkare
Folkskollärare	Skriftkunnig statens kriminaltekniska anstalt
Jur. kand.	Skriftställare
Kommune lärare (Danmark)	Slöjdlärare
Lektor	Småskolelärarinna
Lärare	Sångmästare
Lärare i talteckning och välskrivning vid högre lärarinneseminariet.	Teckningslärare
	Tillsynslärare
	Överlärare

Folkskollärare utgör den enskilt vanligaste yrkestiteln, men slår man samman alla akademiska titlar till en grupp och alla olika lärartitlar till en annan grupp blir dessa båda grupper lika stora, runt 25 vardera. Därefter kommer artiklar av namngiven redaktör (7 st). Övriga titlar förekommer en till två gånger. Båda tidningarna ger utifrån en sådan här tabell intryck av att vara relativt öppna för

flera olika författare, men då gäller det att komma ihåg att artiklarna har helt olika karaktär, där *Folkskolan* framstår som mer ”akademisk” (se vidare nedan).

För vem skriver man?

Svensk lärartidning vänder sig till folkskollärare. Någon exakt uppgift om upplagans storlek anges inte i själva tidningen. Efter förfrågan på TAM-arkiv framkom att Sveriges Allmänna Folkskolläraryörening 1940 hade 14 534 medlemmar vilka samtliga fick tidningen. Det framkom också att det i ett remissmaterial kring frågan om ”lärarorganisationernas konsolidering” samma år fanns en kalkyl om en beräknad upplaga på 20 000 exemplar. *Folkskolan* anger i första numret att de räknar med en upplaga på 25 000 exemplar. Här tänker man sig en något vidare målgrupp också bestående av annan skolpersonal.

Mediets form

Svensk lärartidning har ett brett uppslag med runt 20 olika rubriker i årsvolymernas innehållsförteckning, allt från pensionsfrågor till social hygien. Tidningen är också rik på informativa bilder, tabeller samt diverse kurs- och läromedelsannonser. Detta förändras när den blir *Folkskolan*. Artiklarna är i innehållsförteckningen rubricerade just ”Artiklar”, ledare rubricerade ”Ledare” oavsett innehåll. Bilder förekommer nu sällan. *Svensk lärartidning* var mer anonym till sitt innehåll med en stor redaktion som informerade om vad som var på gång samt gav utrymme för ett par mer personliga och fördjupade artiklar per nummer, medan *Folkskolan* var mer anonym till sin form och gav ett stort utrymme åt den enskilde författaren.

Analys av artiklarnas och notisernas huvudrubriker

I all form av kommunikation förekommer det att man använder referenser som går utanför den egna erfarenheten för att legitimera sitt yttrande som en relevant utsaga, eller för att avgränsa den mot andra utsagor – kort sagt för att kunna presentera en nyhet som gör en skillnad (jfr Bateson 1972/1999:129ff). Sådana referenser kan vara till vetenskap, till historia och tradition, till organisation, till politiska beslut, till ekonomi eller till händelser i andra länder (jfr Schriewer 2004). Eftersom tidigare studier indikerat att folkskolan lutade sig mot vetenskapen i frågor om kunskapsbedömningar (t.ex. Andersson 1991) kom jag i genomgången av tidskrifterna, utöver att söka artiklar med ord som beskriver individ- och kunskapsbedömningar som vardagspraktik, också att söka efter artiklar som refererar till den psykologisk-pedagogiska vetenskapen. Även termer som brukar kopplas samman med 1940-talets stora skolutredningar så som rationalisering och differentiering ingick i sökrastret.

Med en bred och tillåtande ingång identifierades i *Svensk lärartidning* 1940–1946 närmare 250 artiklar som kunde relateras till problemområdet. Artiklar med

termerna psykologi, differentiering, betyg, guidance/yrkesrådgivning och test dominerar. Bland de sju mest frekventa termerna är det egentligen bara betyg och begåvning som har en egen skolhistoria – resterande kan sägas indikera just en import av ett byråkratiskt och vetenskapligt språkbruk.

Tabell D:2. Antal artiklar i Svensk lärartidning 1940–1946 som innehåller termer i rubriken vilka kan knytas till fenomenen individ- och kunskapsbedömning. I överlappande fall t.ex. ”Betyg och läxor i folkskolan”, är artikeln klassificerad på första ordet.

Svensk lärartidning	1940	1941	1942	1943	1944	1945	1946	Totalt
Psykologi	4	3	12	7	24	12	9	71
Betyg	6	2	8	1	5	6	6	34
Begåvning	3	0	3	3	6	1	1	17
Rationalisering	1	9	2	1	1	3	0	17
Differentiering	1	0	1	0	11	2	1	16
Guidance/yrkesrådgivning	3	2	0	9	2	0	0	16
Test	0	0	0	1	0	3	8	12
Läxor	1	0	0	3	1	3	3	11
Intagning/prövning	5	0	1	3	1	0	0	10
Intelligens	0	1	1	1	2	3	1	9
Meriter	0	0	0	0	2	4	0	6
Prov	0	0	0	0	1	2	1	4
Skolpsykologer	0	0	0	1	0	1	2	4
Urval	0	0	0	0	0	2	2	4
Examen	0	1	0	1	1	0	0	3
Kvarsittning/kuggning	0	1	0	0	1	1	0	3
Anlagsprövning	0	0	0	0	2	0	0	2
Kunskapsmätt/studieresultat	0	0	0	0	0	2	0	2
Sinnesslöa	0	0	0	0	0	0	2	2
Vetenskap	0	0	0	0	0	0	2	2
Rasbiologi	0	0	1	0	0	0	0	1
Skolmognad	0	0	1	0	0	0	0	1
Studielämplighet	0	0	0	0	0	0	1	1
Temperament	0	0	0	1	0	0	0	1
Antal artiklar	24	19	30	32	60	45	39	249

Totalt sett utgör dock de artiklar och notiser som använder termer vilka går att relatera till individ- och kunskapsbedömningar bara 2 procent av den totala mängden artiklar och notiser 1940–1946. Räknas de ca 2 000 notiser bort under personnytt vilka aldrig rör pedagogiska frågor ökar andelen med 0,5 procentenheter. När tidningen ändrar form ändras detta förhållande radikalt. Det klassificerade materialet på 49 artiklar utgör nu närmare 16 procent av det totala antalet artiklar i tidskriften. Denna ökning kring det studerade problemområdet förefaller till stor del bero på det stora antalet psykologer och pedagoger bland författarna, och på att ledarartiklarna ofta knyter an till den psykologisk-pedagogiska vetenskapen samt till 1946 års skolkommision för vilken dessa frågor var

angelägna. Överhuvudtaget får psykologiska, pedagogiska och undervisningsmetodologiska frågor ett större utrymme när tidningen byter skepnad och traditionellt fackliga frågor som lönefrågor, personalfrågor, kostnadsfrågor etc. tonas ned.

Tabell D:3. Antal artiklar i *Folkskolan* 1947–1949 som innehåller termer i rubriken vilka kan knytas till fenomenen individ- och kunskapsbedömning.

Folkskolan	1947	1948	1949	Totalt
Psykologi	8	7	4	19
Skolmognad	4	1	3	8
Begåvning	2	2	1	5
Betyg	0	2	2	4
Test	1	0	2	3
Intelligens	3	0	0	3
Skolpsykologi	1	0	1	2
Kunskapsnivå	0	1	0	1
Prövning	0	0	1	1
Bedömning	0	0	1	1
Prov	1	0	0	1
Anlag	0	1	0	1
Antal artiklar	20	14	15	49

Folkskolan följer ungefär samma mönster som *Svensk lärartidning*, men den relativa andelen artiklar om individ- och kunskapsbedömningar som har ordet psykologi i rubriken ökar. Termen skolmognad som inte används i *Svensk lärartidning*, förekommer frekvent i *Folkskolans* artikelrubriker.

För åren 1940–46 går det också att se hur tidningen själv kategoriserat de artiklar som här studerats. Artiklar om kunskapsbedömningar återfinns då oftast i innehållsförteckningen under temarubrikerna ”skolans ledning och organisation”, samt ”undervisning och uppfostran”. Nedan presenteras en bild över hur samtliga artiklar sorterats in under temarubriker 1944, och hur de artiklar som jag klassificerat om kunskapsbedömningar 1944 varit placerade under tidningens temarubriker. Jag har också angett hur det totala antalet artiklar som jag identifierat över alla undersökningsår, fördelar sig under tidningens egna temarubriker.

Den utgångspunkt jag hade i del 2 och särskilt i kapitel 5, att kunskapsbedömningar som fenomen kan betraktas som både som pedagogisk och administrativ praktik, tycks ha visst stöd i hur den studerade diskursen så att säga ordnat sig själv även under 1940-talet. Artiklar kring kunskapsbedömning sorteras oftast in under temarubrikerna ”skolans organisation och ledning” samt under ”undervisning och uppfostran”. Det blir också tydligt att det är ett ämne som lockar fram ledarartiklar och nyhetsartiklar (t.ex. under temarubrikerna ”Allmänt” och ”I dagens frågor”).

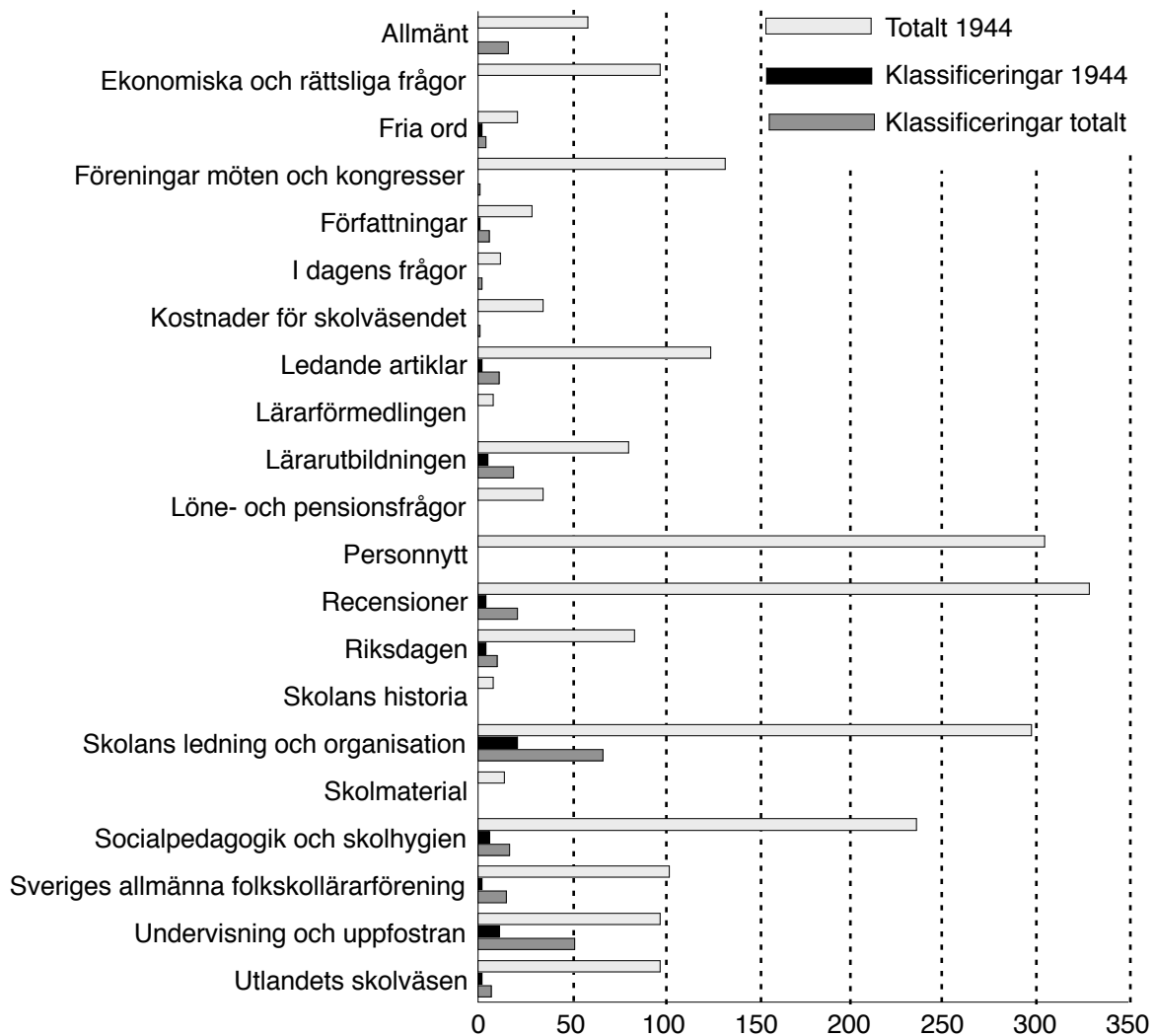


Diagram D:1. Totalt antal artiklar under *Svensk lärartidnings* samlingsrubriker 1944, respektive klassificerade artiklar om kunskapsbedömningar under dessa rubriker 1944, samt totalt antal klassificerade artiklar för åren 1940–1946.

Sammanfattningsvis kan man säga att den översiktligare innehållsanalysen visar att termer som knyter an till kunskapsbedömningar är av både praktisk pedagogisk art och psykologiskt-pedagogiskt vetenskapligt slag. Jag visar också att författare ur flera olika professioner skriver i tidningarna samt att kunskapsbedömningar hanteras i ledare, i relation till läraryrsklubben, i termer av socialpedagogik och skolhygien, och i synnerhet i relation till skolans ledning och organisation samt till undervisning och uppfostran. Det blir också tydligt att det sker ett brott 1946 när *Svensk lärartidning* blir tidningen *Folkskolan*. Psykologisk-pedagogisk terminologi blir vanligare, en större andel av tidningens artiklar knyter an till ämnet; relativt sett fler representanter för den psykologisk-pedagogiska forskningen tycks förekomma som författare.

Urval till närläsning

Av de 300 artiklar och notiser som innehållsanalysen gav har 124 stycken studerats närmare, 71 från *Svensk lärartidning* och 53 från *Folkskolan*. Innehållsanalysen av *Folkskolan* var kopplad till en direkt relevansbedömning av artiklarna i fråga. Vissa artiklar som hade nyckelord relaterade till mitt studieobjekt var inte helt relevanta, medan ytterligare ett par artiklar kunde tillkomma som vid ett noggrannare studium visade sig relevanta, trots att de innehåller en för studieobjektet udda terminologi. Mängden artiklar i *Svensk lärartidning* motiverade dock ett krassare urvalsförfarande. En första princip för urvalet var att ta bort artiklar där termer som differentiering, rationalisering, vetenskap, psykologi inte uppenbart kunde kopplas till kunskapsbedömningar. Flertalet artiklar om meriter handlade om lärares meriter, samma sak gällde för ett par artiklar om betyg och test. Efter denna utsortering återstod runt 150 artiklar och notiser. Bland dessa fanns några tvillingar, ett cirkulär från SÖ kunde t.ex. vara publicerat två gånger. Några artiklar som jag upplevde väldigt perifera i förhållande till sakfrågan, närmast ”felrubricerade”, har också valts bort. Det fanns vidare ett antal artiklar som kunde sorteras bort därför att de sammanfattade vad som sägs i andra artiklar i urvalet. De 124 artiklar som jag närläst finns redovisade i källförteckningen. Artiklar och notiser som jag inte refererar till i undersökningen, men som ändå legat till grund för de mönster jag beskriver, har jag låtit ingå i källförteckningen och de markeras med kursiv stil.

Appendix E. *Tidning för Sveriges läroverk* – ett kontrasterande exempel

För att kontrastera bilden av hur kunskapsbedömningar framställdes i folkskolläraernas tidningar har jag genomfört en innehållsanalys av *Tidning för Sveriges läroverk* 1940–1949. Innehållsanalysen har gått till på samma sätt som för *Svensk lärartidning* och tidningen *Folkskolan* och spänner över ungefär 2 000 artiklar och kommentarer. Även här bygger analysen framför allt på ett arbete med rubrikerna i innehållsförteckningen till årsvolymerna, men för att få ett något bättre grepp om skillnaderna mellan tidningarna läste jag också *Tidning för Sveriges läroverk* mer ordentligt för åren 1940 och 1941.

Tidning för Sveriges läroverk gavs ut av Lärarnas riksförbund (och blev 1963 *Skolvärlden*).¹ Den kom ut runt 24 gånger per år mellan 1901 och 1962 och hade som målsättning att underhålla läroverkslärarna med kunskaper om utvecklingen i läroverken i stort, samt specifikt inom skolformens olika ämnen.

Tidningens gränser

Vilka skriver?

Till skillnad från *Svensk lärartidning* är artikelförfattare i princip alltid angivna i innehållsförteckningen till årsvolymerna, dessutom oftast med yrkestitel. Av 75 artiklar med namngivna författare 1948, angavs 55 med yrkestitel.

Tabell E:1. Yrkestitel på namngivna författare i *Tidning för Sveriges Läroverk* 1948.

Lektor	17
Adjunkt	15
Rektor	13
Docent	3
Assessor	1
Fil lic	1
Fil mag	1
Med. kand.	1
Overlärare	1
Professor	1
Undervisningsråd	1

Jämfört med folkskolläraernas tidningar är det här bara akademiker som skriver och påfallande många har dessutom en hög tjänstebefattning inom läroverket; rektor eller lektor. Det är också ett färre antal olika yrkestitlar som är representerade, elva stycken jämfört med 31 för *Folkskolan* samma år. På så vis är läro-

¹ Lärarnas riksförbund hette ursprungligen Svenska lärarsällskapet och bildades 1884. Namnbytet till Lärarnas riksförbund gjorde man 1913.

verkstidningen mer homogen, men samtidigt företräder de olika lektorerna och adjunkterna olika ämnen i gymnasieskolan, med sina skilda ämneskulturer.

För vem skriver man?

Tidning för Sveriges läroverk var en medlemstidning för LR-an slutna läroverkslärare. Tidningen anger inte hur stor upplaga den hade men enligt Lärarnas riksförbund var medlemsantalet 1940 2 540 personer och 1950 5 396 personer (Carle, Kinnander & Salin 2000:285).

Mediets form

Det finns fyra huvudrubriker i innehållsförteckningarna: ”Artiklar och referat”, ”Bokanmälningar”, ”Personnytt”, ”Ordet fritt” (insändare) samt ”Frågor och svar”. ”Artiklar och referat” utgör huvuddelen av tidningen. Ledarartiklar är inte särskilt markerade i innehållsförteckningen, även om varje lösnummer av tidningen inleds med en ledande artikel. Precis som i *Folkskolan* förekommer sällan bilder.

Analys av artiklarnas och notisernas huvudrubriker

Innehållsanalysen av *Tidning för Sveriges läroverk* genomfördes med samma öppna ingång som för analyserna av *Svensk lärartidning* och tidningen *Folkskolan* ovan. Totalt finns 189 artiklar, referat och notiser som kan kopplas till kunskaps- och individbedömningar. De klassificerade artiklarna utgör knappt 10 procent av den totala mängden artiklar.

Jämfört med folkskollärarnas tidningar blir två ting uppenbara. Referenserna till vetenskap/psykologi och till dess sätt att benämna kunskapsbedömningar minskar. Fram träder i stället den egna traditionens begrepp och praktiker: examination, fyllnadsprövningar, skrivningar och betyg. Vidare ser man jämfört med de andra tidningarna heller inga tydliga konjunkturen över tid på temat kunskapsbedömningar. De olika utredningarna som gav avtryck i hur folkskollärarnas tidningar behandlade kunskapsbedömningar, tycks alltså inte ha påverkat hur läroverkstidningen hanterat kunskapsområdet. Det publiceras några fler artiklar om betyg 1943 och 1944 än genomsnittet för de övriga åren, och det är också så att man i dessa artiklar kommenterar förslaget med intagning till läroverken på basis av folkskolebetyg. Annars handlar artiklarna om betyg mest om den egna skolformens betygssättning, vilken inte var föremål för några utredningar under 1940-talet.²

² Däremot börjar läroverkens betyg utredas år 1950 på initiativ från Skolöverstyrelsen. Se vidare Andersson 1991:14–21.

Tabell E:2. Antal artiklar i *Tidning för Sveriges läroverk* 1940–1949 som innehåller termer i rubriken vilka kan knytas till fenomenen individ- och kunskapsbedömningar.

Tidning för Sveriges Läroverk	1940	1941	1942	1943	1944	1945	1946	1947	1948	1949	Summa
Examination	6	9	7	5	7	10	5	8	7	4	68
Skrivning	4	8	6	1	3	0	5	1	2	1	31
Betyg	1	3	1	5	4	2	2	3	1	4	26
Fyllnadsprövning	1	1	1	3	1	5	4	1	1	1	19
Psykologi	5	0	0	0	2	0	1	1	0	1	10
Intagning	2	1	0	1	2	0	0	0	0	1	7
Prov	3	0	0	0	0	0	0	0	2	0	5
Läxor/hemskrivning	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	4
Rättning	0	0	0	0	1	0	0	0	3	0	4
Bedömning	0	0	0	0	0	2	1	0	1	0	4
Test/intelligens	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	3
Begåvningsurval	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2
Differentiering	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Rationalitet	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Prövning	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Begåvning	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
IQ	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Kunskapsnivå	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Antal artiklar	24	24	15	16	22	24	19	14	19	14	189

Skrivningar, betyg och examinationer – närläsning av artiklar 1940 och 1941³

Kärnan i läroverkens bedömningspraktik var examinationerna, understödda av skrivningar. Till skillnad från folkskolläraernas tidningar finns en intensiv diskussion om den egna yrkeskårens bedömningspraktik. Denna kommer till uttryck dels i publicerandet av olika examensuppgifter eller provningsskrivningar,⁴ i diskussioner om vilka kunskaper som bör provas i betygssättningen,⁵ och i diskussioner om hur man gör sina bedömningar och rättningar.⁶ Med andra ord kan man säga att tidningen underhåller läsaren med nya konkreta provuppgifter

³ Denna läsning är inte urvalsbaserad, utan hela årsvolymerna för dessa år har studerats vilket innebär att bilden som tecknas nedan också bygger på artiklar som inte innehållit de termer som klassificerats i tabellen ovan, men som ändå till sitt innehåll ansluter sig till kunskapsområdet.

⁴ Till exempel "Vårens studentuppgifter" (1940:122), "Januariperiodens skriftliga fyllnadsprövningar" (1940:40–41). Fyllnadsprövningen var en prövning för ett högre betyg, som elever kunde göra till en kostnad, år 1940, av 16 kronor. Se "Fyllnadsprövningens orsaker" 1940:60–61.

⁵ Till exempel "Betygssättningen i studentexamen ännu en gång" (1940:138), "Några synpunkter på språkundervisningen i läroverken" (1940:306), "Bedömningen av vårens latin-skrivning i studentexamen" (1941:131), "Några radanmärkningar till vårens engelska studentskrivning" (1941:153).

⁶ Till exempel "Mera hemskrivning – färre skoluppsatser" (1940:274), "Om bedömningen av språkundervisningen" (1941:232).

som kan fungera stärkande för ämneskompetensen, samt med diskussioner om hur kunskaperna i de olika ämnena ska värderas.

Tydligt är att ämneskunskapen står i centrum. Läroverken hade också ett absolut betygssystem som utgick från hur mycket eleverna lärt sig i förhållande till ett fastlagt pensum. Likriktningen i betygssättningen bestod av censorsverksamheten, där censorer från högskolor och universitet medverkade vid olika skolors examinationer för att kontrollera att lärarna gjorde likartade bedömningar, eller för att finnas till hands om lärarna ville rådgöra med dem om något betyg. Under de utgivningsår som studerats fanns en diskussion huruvida inte läroverken skulle kunna klara sig utan censorsverksamheten, med argumentet att de flesta lärarna själva visste hur de skulle bedöma sina elever.⁷ Oavsett om de kunde det eller inte uttrycker artiklarna att det fanns en strävan mot likriktning i betygssättning, ett mål man nådde genom att diskutera de olika ämnenas kunskaper.⁸

Läroverkstidningen var även överlag mer orienterad mot den egna kärnverksamheten, nämligen lektionerna, än folkskoletidningarna. Samtidigt passerade inte de utbildningspolitiska vindarna från 1940-talets skolutredningar förbi helt obemärkt. Med anledning av 1940 års skolutredning skrevs en ledare under rubriken ”Bottenskolepolitiken återuppstår” (1940:108). Där varnas för att den svenska utbildningsstandarden kommer att sjunka. Senare samma år publiceras en ledare med rubriken ”Stormvarning på bottenskolefronten” (1940 framsidan nr 7 och s. 117) i vilken reses en misstanke om att folkskolläraernas kamp för en bottenskola är en kamp framför allt för att kåren ska få en ekonomiskt och socialt bättre ställning. I ytterligare en ledare varnades ecklesiastikministern Gösta Bagge för risken att han med Skolutredningen beträtt ”kunskapsnedrustningens väg” (1940, framsidan nr 25 och s. 418). Det var framför allt på ledarplats den här typen av utblickar publicerades och där var man kritisk mot bottenskoleidén. Men kring kunskapsbedömningar gav som sagt utredningarna inget direkt avtryck, vilket heller inte är så konstigt då läroverket under den här perioden inte påverkades särskilt mycket av reformförslagen.

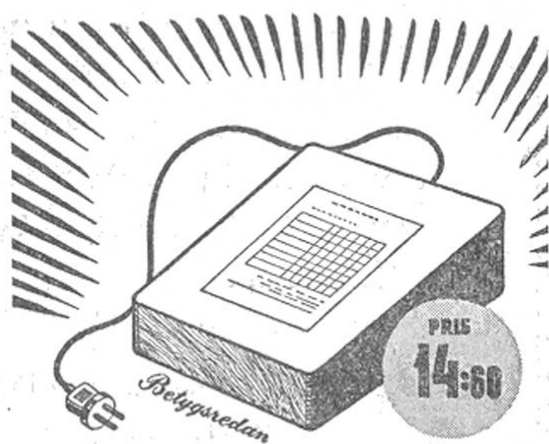
Sammantaget ger artiklarna om kunskapsbedömningar i *Tidning för Sveriges läroverk* en bild av, och var samtidigt media för, en yrkeskår som försökte utveckla en egen yrkeskompetens ifråga om att bedöma elevers prestationer, både avseende vilka kunskaper som borde ses som centrala för respektive ämne och hur dessa skulle prövas och värderas. Liknande mer lärarpraktiskt orienterade diskussioner kring kunskapsbedömningar förekommer endast ett fåtal gånger i folkskolläraernas tidningar. Där dominerade framför allt texter om vilka bedömningar andra praktiker kunde göra. Folkskolläraernas tidningar importerar under

⁷ ”En studentexamen i krisens tecken” (1940:57–58), ”Censorsfri examen” (1940:62).

⁸ Till exempel ”Realskrivningarnas likriktning” (1941:207), ”Inlägg i skrivningsdebatten” (1941:264).

de studerade åren bedömningskunskaper, medan läroverkstidningen nog kan sägas aktivt arbeta med läroverkets egna bedömningstraditioner. Låt gå för att dessa bedömningspraktiker sällan var ideala, och att de till stor del sannolikt syftade till memorerandet av faktakunskaper. Läroverken stod för upprätthållandet av traditioner i en brytningstid mellan det moraliska och det vetenskapliga samhället. Samtidigt bör det påpekas att det just kring bedömningar fanns en moderniseringsdiskussion inom läroverken, bland annat ville man bli av med censorerna, ta bort realexamen (jfr. Sjöstedt m.fl. 1963) och man hade också uppmärksammat problem med överansträngning relaterat till de hårda kunskapsprövningarna (Herlitz 1941). När folkskolan påläggs en mer disciplinerad blick börjar läroverken att mjukna. Ett mer konkret uttryck för läroverkens modernisering i bedömningsfrågor utgör avslutningsvis följande innovation:

Klara av betygsöversiktterna på 1 (en) timme! *(i stället för fem)*



Lägg blott den första utskriften på Betygsredans glasskiva sedan Ni tänd lampan och lägg nästa betyg ovanpå. De redan utskrivna siffrorna syns då genom den tomma blankettens papper. Sänd in kuponen idag och undvik tidsödande merarbete!

Bild E:1. Tidning för Sveriges läroverk 1949, s.152.

Appendix F. Statens psykologisk-pedagogiska instituts kursverksamhet

Tabell F:1. Psykologisk-pedagogiska institutets anordnade kurser 1946–1956.

Kurs	Antal sökande	Antal deltagande	Datum
Kurs i psykologi och pedagogik			5–10/8 1946
Pedagogisk utbildningskurs för yrkeslärare			8–13/7 1946
Kurs i psykologi och pedagogik			7–12/7 1946
Kurs för psykologi och filosofilärare			11–16/8 1947
Pedagogisk utbildningskurs för yrkeslärare			2–10/7 1947
Pedagogisk utbildningskurs för yrkeslärare		20	23–31/7 1947
Kurs i psykologi och pedagogik			9–14/8 1948
Pedagogisk utbildningskurs för yrkeslärare		20	20–28/7 1948
Pedagogisk utbildningskurs för yrkeslärare		20	15–23/7 1948
Kurs i psykologi och pedagogik för barn-trädgårdslärare			28/9–3/9 1949
Kurs i psykologi och pedagogik för teckningslärare			13–18/8 1949
Kurs i psykologi och pedagogik för 1–2-lärare			1–6/8 1949
Pedagogisk utbildningskurs för yrkeslärare			21–29/7 1949
Pedagogisk utbildningskurs för yrkeslärare	67	20	19–27/7 1949
Pedagogisk utbildningskurs för yrkeslärare			3–11/7 1950
Pedagogisk utbildningskurs för yrkeslärare			13–21/7 1950
Testningskurs	220		11–23/6 1951
Kurs i psykologi och pedagogik för barn-trädgårdslärare		35	25–30/6 1951
Pedagogisk utbildningskurs för yrkeslärare			2–10/7 1951
Pedagogisk utbildningskurs för yrkeslärare		20	16–24/7 1951
Fortbildningskurs i psykologi och pedagogik			6–11/8 1951
Fortbildningskurs i psykologi och pedagogik			13–18/8
Hjälpskolekurs	130	35	21–26/7 1952
Institutets pedagogiska fortbildningskurs		20	14–22/7 1952
Handledarkurs för tillämpning av friare undervisningsmetoder			11–18/8 1952
Pedagogisk utbildningskurs för yrkeslärare		22	21–29/7 1952
Testningskurs			start 15/6 1953
Testningskurs		15	15/6–4/7 1953
Institutets pedagogiska fortbildningskurs		20	20–29/7 1953
Hjälpskolekurs		35	22–29/7 1953
”Kurs i psykologiska mätningar”*			10–15/8 1953
Testningskurs		20	start 21/6 1954
Testningskurs			21/6–9/7 1954
Handledarkurs för tillämpning av friare undervisningsmetoder**		34	1954
Institutets pedagogiska fortbildningskurs		20	11–20/7 1954
”Kurs i psykologiska mätningar och pedagogisk statistik”**		40	4–11/8 1954

Tabell F:1 forts. Psykologisk-pedagogiska institutets anordnade kurser 1946–1956.

Kurs	Antal sökande	Antal deltagande	Datum
Handledarkurs för tillämpning av friare undervisningsmetoder			8–14/8 1954
Institutets pedagogiska fortbildningskurs		20	18–27/7 1955
”Kurs i psykologiska mätningar och pedagogisk statistik” **			
Institutets pedagogiska fortbildningskurs		20	18–27/7 1955
Orienteringskurs rörande grupparbetet, individualisering och skriftliga prov i skolarbetet			10–17/8 1955
Pedagogisk utbildningskurs för yrkeslärare		20	11–20/7 1955
Hjälpskolekurs			15–20/8 1955
Testningskurs ***			3–29/1 1955
Testningskurs			4–16/7 1955
Testningskurs	250	18	start 26/6 1955
Testningskurs			start 20/6 1955
Institutets pedagogiska fortbildningskurs		20	5–14/7 1956
Kurs i betygssättning			13–18/8 1956
Psykologisk pedagogisk kurs i Bollnäs			5–14/7 1956
Pedagogisk utbildningskurs för yrkeslärare		20	16–25/7 1956

* Titel på kursen inte angiven i kursprogrammet. Här anges därför syftesbeskrivningen.

** Ofullständigt i arkiv.

*** Kursen erbjöds parallellt i tre städer under denna period.

Appendix G. Tidskriften KRUT

Tidskriftens gränser

Kritisk utbildningstidsskrift, eller *Krut*, kom ut första gången våren 1977 och har sedan dess utkommit med ca 4–6 nummer per år. Tidskriften beskrevs initialt som ett diskussionsforum och ett redskap för progressiva skolarbetare, och den utlovade analyser av utbildningsfrågor i ett samhällsperspektiv samt att den ska presentera erfarenheter från *kampen* att förändra samhället och skolan. Tidskriften är vänsterorienterad och flera av medlemmarna i den första redaktionsgruppen hade sin bakgrund i olika vänsterorganisationer.

Vilka skriver?

I tidskriften *Krut* följer man de första åren en kollektivistisk linje och anger sällan vem i redaktionsgruppen som skrivit vad. Så småningom står författarens namn vid artikeln, dock sällan titel, även om den emellanåt framgår av texten "... som varandes teckningslärare, så ...". Externa författare anges med namn och ofta titel redan i de första numren. Redaktionsgruppen bestod av "en grupp lärare, elevvårdare och annat skolfolk" (Broady 1981:302). Redaktörerna själva ansvarade för en hel del texter, inte minst Donald Broady, Lena Hellblom, Rut Hillarp, Mikael Palme och Mats Wingborg. Inledningsvis skriver redaktionen majoriteten av artiklarna men efter 1982 tycks *Krut* ändra organisation. Tidskriften börjar då ange en ansvarig utgivare och det blir allt vanligare med temaredaktörer. Den ursprungliga redaktionsgruppen om 10–15 personer har upplösts. I de 44 nummer som studerats medverkade totalt 85 personer i redaktionen för tidskriftens olika nummer; från temaredaktörer till ansvariga för bilder och layout.

I de studerade årgångarna skriver utöver redaktionsgruppen ett flertal forskare, doktorander, journalister och elevorganisationsrepresentanter artiklar. Sett till vad dessa författare har gjort sedan dess kan exempelvis konstateras att tre generaldirektörer, två från Skolverket och en från Högskoleverket, kan inräknas. Ett tiotal författare har blivit professorer eller docenter. Tre av dessa medverkade till att skriva det senaste läroplansbetänkandet, *Skola för bildning* (SOU 1992:94). Utöver Ulf P. Lundgren har ytterligare tre författare varit anställda på Skolverket. Två artikelförfattare, Svante Weyler och Brutus Östling, blev förläggare – vid den här tiden skrev de under med titeln frilansskribenter. Jan Scherman, Sverker Tirén och Tomas Bresky var mer journalistiskt skolade artikelförfattare som figurerade i *Krut*. Av de 84 identifierade artiklar som direkt handlar om, eller berör frågor om, kunskapsbedömningar har 30 skrivits av forskare eller blivande forskare, alternativt baserats på intervjuer med forskare. Större delen av det resterande materialet har skrivits av de redaktionsmedlemmar som inte räknats in i denna kategori samt av lärare, syokonsulenter och elev-

organisationernas representanter. För ett tiotal författare har det inte gått att identifiera vare sig vad de hade för yrke då eller 2005.

För vem skriver man?

Krut anger 1980 att de har en upplaga på 10 000 exemplar och att de har 4 000 prenumeranter. Därefter går det inte att hitta liknande uppgifter i tidskriften. Inte heller på redaktionen finns uppgifter bevarade över hur stor upplaga tidskriften trycks i över åren. *Kruts* ansvarige utgivare 2005, Göran Folin, uppskattar dock att upplagan sjönk till 6 000–7 000 mot slutet av 1980-talet och att antalet prenumeranter sjönk med ungefär 1 000 under samma period. 2005 var upplagan nere i ungefär 3 000 exemplar och man hade runt 1 000 prenumeranter.¹ Man vänder sig av innehållet att döma inte till någon särskild yrkesgrupp inom skolväsendet. Tematiskt berör tidskriften allt från förskola över folkhögskola till universitet. Tidskriften aktualiserar arbetsituationen för de flesta olika typer av ämneslärare, speciallärare, fritidspedagoger, forskare etc. Kort sagt – tidskriften är ett forum för olika intressenter över hela utbildningssystemet.

Mediets form

Krut skiljer i huvudsak mellan rubrikerna Aktuellt, Tema och Läst. Det finns också en anslagstavla för skolarbetsorganisationer. Under den första kategori-rubriken finns kommenterande eller debatterande artiklar om aktuella händelser både på reformnivå och på skolnivå. Under Tema samlas de artiklar som knyter an till det specifika temat för handen, till exempel: Frigörande dialog? (nr 2), Lärares arbetsvillkor (nr 4), eller Skolning till invandrare (nr 22). Under rubriken Läst finner man recensionerna. De första utgivningsåren dominerar marxistisk eller annan vänsterorienterad litteratur, följt av annan mer uttalad utbildnings-sociologisk litteratur och mot slutet av den studerade perioden recenseras pedagogiska avhandlingar och mer allmänt hållen pedagogisk litteratur. Här styr ibland också temanumret vilken litteratur som recenseras. *Krut* använder sig rikligt av bilder och serier, mer illustrativt än informativt. Bilderna understryker, dvs. illustrerar poängerna i artikeln alternativt står helt för sig själva med ett eget, oftast kritiskt, budskap. Skämtsamma politiska serier förekommer ofta och nummer 56 (1989) vigs dessutom helt till skolrelaterade tecknade serier. Artiklarnas rubriker är ofta journalistiska av slaget ”Skjut inte upp livet!” (nr 16), eller ”Ane och Mette i skolan” (nr 5), vilket gör en rättvisande innehållsanalys på rubriknivå omöjlig. Materialet är heller inte större än att det har varit möjligt att gå igenom samtliga nummer i urvalet och kategorisera artiklarna utifrån de olika teman de lägger på kunskapsbedömningar.

¹ Uppgifter från telefonsamtal med Göran Folin 2005-10-12. Det framkom också att upplagan kan variera från nummer till nummer. Det har hänt att vissa temanummer börjat användas i lärarutbildningen och då har man behövt trycka upp fler exemplar.

Innehållsanalys

Att söka efter bestämda termer i artiklarnas titlar skulle ge ett ganska magert resultat jämfört med de tidigare studerade tidningarna. Rubriksättningen följer i *Krut* som nyss nämndes en mer journalistisk än informativ logik där rubrikerna försöker fånga läsarens uppmärksamhet med artikelns tes, snarare än med dess sakinnehåll. Termen ”betyg” förekommer exempelvis bara i tolv titlar, ”prov” förekommer sju gånger och ”test” finns i tre artikelrubriker. Varje nummer av *Krut* innehåller mellan 10 och 20 artiklar. Om man överslagsräknar på 15 artiklar i snitt är den totala mängden artiklar i urvalsgrunden 660 stycken. Med bekanta termer som betyg, prov och test med mera finner man 24 artiklar, vilket skulle innebära att ungefär 3 procent av artiklarna handlar om kunskapsbedömning. Genom att översiktligt läsa igenom alla aktuella årgångar blev urvalet större. Totalt fanns 84 artiklar som mer eller mindre berörde kunskapsbedömning eller dess konsekvenser i sortering och differentiering. I ungefär 30 av dessa är kunskapsbedömning det centrala temat, i de resterande berörs det perifert, dvs. artikeln har en annan huvudfråga men kommer in på kunskapsbedömningar på ett eller annat sätt.

I stället för att använda termer i rubriken som grund för kategoriseringen har de klassificerats efter gemensamma teman kring kunskapsbedömning utifrån artiklarnas faktiska innehåll. Kategoriseringen nedan bygger till viss del på de termer författarna själva använt i löptexten för att skriva om kunskapsbedömningar eller dess konsekvenser. Där terminologin i texterna inte varit tillräckligt diskriminerande, har de ordnats efter en beskrivning av vad de handlar om.

Tabell G:1. Antal kategoriserade artiklar i *Krut* 1977–1986 (ytterligare 14 artiklar som hör till mer än en kategori är inte medräknade i tabellen).

Kategorisering	Antal
1. Artiklar som informerar om eller kommenterar reformer, resultat och litteratur	10
2. Artiklar om dold sortering (kommunikativt grundad differentiering)	7
3. Artiklar om öppen sortering (organisatoriskt grundad differentiering)	10
4. Artiklar om skola–arbete (kunskapsbedömning i relation till klass och reproduktion)	14
5. Artiklar om kamp	5
6. Artiklar om den byråkratiska statens kontroll (utvärdering och decentralisering)	4
7. Artiklar om kunskapsbedömning som praktik (administrativ såväl som pedagogisk)	8
8. Artiklar om social klassificering	4
9. Artiklar om alternativ (de diskussioner <i>Krut</i> vill se i stället, och alternativ till kunskapsbedömningar)	4
10. Artiklar om utsortering (specialundervisning och elever med ofullständiga betyg)	4
Totalt	70 (84)

Innebörden av dessa övergripande kategorier fördjupas i kapitel 15–18. Men redan på en översiktlig nivå är det möjligt att se att flertalet artiklar i *Krut* handlar om kunskapsbedömandets konsekvenser. Artiklarna handlar inte som i folkskolans tidningar särskilt ofta om hur man ska bedöma barns kunskaper utan mer om vilka konsekvenser bedömningarna får, ofta i relation till reproduktionen av samhällsordningen. Självklart är det svårt att upprätthålla klara gränser mellan dessa innehållskategorier och det är i flera fall en öppen tolkningsfråga vilket tema de olika artiklarna mest kan sägas beröra. I fjorton fall har det inte gått att avgöra till något temas favör, varpå artikeln dubbelkategoriserats.²

Av de utvalda artiklarna hör 61 artiklar till de olika teman som finns i olika nummer. Fem artiklar är recensioner och 17 artiklar återfinns under rubriken Aktuellt. Femtiofem av artiklarna kommer från 16 nummer, medan resterande artiklar har hämtas från ytterligare 16 nummer. Sex nummer är överrepresenterade med fyra eller fler artiklar. I tolv olika temanummer har det inte gått att finna några texter som berör kunskapsbedömningar. Bland dessa finns nummer som: *Drama*, *Fredsfostran*, *Rock*, *Ungdomskultur*, *Vart går dagis?* och *Datorutbildning*. I dessa är det kanske inte så konstigt att kunskapsbedömningar inte avhandlas. Samtidigt finns det i några av dessa nummer, och i de nummer som kanske bara har en eller två artiklar som innehåller avsnitt om kunskapsbedömningar, andra texter som kunnat användas för att belysa tidsandan, eller på andra sätt bidra till att kontextualisera hur kunskapsbedömningar framställs i *Krut*. Fynden i de första fem årgångarna är ganska exakt lika många som för de sista fem årgångarna i urvalet. I källförteckningen presenteras hela urvalet. De artiklar som bidragit till att teckna det övergripande mönstret, men som inte direkt refereras eller citeras är markerade med kursiv stil. I källförteckningen har också tillkommit några artiklar som refererats därför att de bidragit till förståelse av de större sammanhangen eller av tidskriften *Krut*, men som inte handlar om kunskapsbedömningar.

Till sitt innehåll berör artiklarna sammantaget flertalet av de fenomen som beskrevs i del 3: betygssättning och övergång till högre utbildning, specialundervisning, begåvningsklassificering och intelligenstest, vetenskapligt konstruerade kunskapsbedömningar och lärarnas bedömningar etc. Genom tidskriften skär en vänsterorienterad syn där man ser skolan som en institution för samhälllig cementerande reproduktion, nästan oavsett vilka teman man behandlar. Ambitionen var att upplysa läsaren om de yttre och dolda strukturer som, om inte skolan görs medveten om dem, bidrar till reproduktionen av ett orättvist klass-samhälle. Detta är tydligare inledningsvis, men genom alla årgångarna finns en

² Fyra artiklar har då ifråga om kunskapsbedömningar handlat lika mycket om kamp och öppen sortering, fem artiklar handlar både om öppen och dold sortering. Tre av de resterande fyra artiklarna kombinerar kamp med något annat tema, och en artikel om nya tillträdesgränser för högskolan kan sägas vara en kombination med information om nya regler, men beskrivna genom ett klassperspektiv.

klar koppling mellan skolan och samhället. Skolan i ett samhälleligt perspektiv gör att relationen skola och arbetsliv blir viktig, och flera artiklar behandlar också syofunktionen. Det är även tydligt att samhället inte riktigt såg ut så som redaktionen skulle ha önskat sig. De skriver artiklar som manar till ökad solidaritet, mer rättvisa, maktkamp, kvinnokamp. De är förkämpar för en bättre miljö, mot kärnvapen, för fred. I detta sammanhang är t.ex. TVIND-rörelsen i Danmark samt Danmark själv som nation, folkhögskolor, bildning, arbetarrörelser, projektarbeten, drama och annan estetisk verksamhet ideal; berättelser om alternativ. Instrumentalism, byråkrati, pluggskola, håglösa ungdomar, våld, fattigdom blir skräckbilder idealen ställs emot.

Analyserna i huvudtexten fokuserar på diskursen om kunskapsbedömningar, men jag förhåller mig också till hur *Krut* i stort beskriver skolfenomen och redaktionens syn på förändring av skolan och samhället. Analysen följer där en annan disposition än utifrån de kategorier som beskrivits för artiklarnas innehåll, då vissa kategorier artiklar har betraktats som över- eller underordnade andra.

Appendix H. Urvalsgrund till bildanalysen i kapitel 18

I kapitel 18 diskuterar jag tre övergripande teman i *Kruts* bildanvändning i relation till kunskapsbedömning. Dessa teman bygger på en klassificering av bildernas motiv och hur de används i texten. Inom de tre teman som presenteras i huvudtexten finns ytterligare underavdelningar. I tabell H:1 presenteras hela urvalsgrunden för bildanalysen i huvudtexten. Jag anger endast sidhänvisning till de olika bilderna i *Krut* samt några exempel på motiv för de bilder som kategoriserats under respektive tema.

Tabell H:1. Förteckning över urvalsgrunden (N=82) till bildanvändningsanalysen i kapitel 18.

Samhällsordningen och skolans sorteringsfunktion: pyramider, kapitalism (rikesdom), lönearbete, sociala skillnader, sorteringsinstrument, betyg m.m.	Krut nr 1: s. 17, 24, 26, 27. Nr 2: s. 92, 97. Nr 3: s. 16, 83. Nr 5: s. 1, 38, 48, 73, 80, 81, 82. Nr 6: s. 7, 8, 13, 48, 61. Nr 7: s. 46. Nr 8: s. 75. Nr 10: s. 37. Nr 16: s. 38, 39 [diagram]. Nr 19: s. 65. Nr 21: s. 20 [diagram]. Nr 23/24: s. 8, 27 [diagram], 34. Nr 42: s. 26.
Ämnesinnehåll: Stoffurval, alternativ pedagogik (lek, sång) m.m.	Krut nr 2: s. 35. Nr 3: s. 46, 55, 57. Nr 6: s. 39. Nr 11: s. 22, 78. Nr 12: s. 55. Nr 17: s. 8, 9. Nr 19: s. 53. Nr 27/28: s. 67. Nr 39: s. 47. Nr 43: s. 29.
- Skräckvisioner: Torftigt innehåll, auktoritär styrning/undervisning, håglösa barn m.m.	Krut nr 4: s. 13, 52. Nr 11: 32, 37. Nr 13: s. 98. Nr 17: s. 21. Nr 18: s. 32. Nr 18: s. 56. Nr 33: s. 13, 43. Nr 41: s. 15. Nr 44: s. 13.
Kampen: politisk o/medvetenhet, strejk, demonstrationer m.m.	Krut nr 1: s. 61. Nr 2: s. 69. Nr 4: s. 83. Nr 5: s. 93. Nr 7: s. 75. Nr 18: s. 71. Nr 27/28: s. 41, 63, 67. Nr 40: s. 35. Nr 43: s. 27.
- Kritiken mot byråkratin: Fyrkantighet, pappersexercis, korridorer, maskiner m.m.	Krut nr 3: s. 33. Nr 5: s. 5, 89. Nr 7: s. 7, 27, 29, 36. Nr 23/24: s. 9, 10, 25. Nr 27/28: s. 7, 9, 12, 47. Nr 42: s. 11.

Källor och litteratur

Källor del 2

Primärkällor, avtryck, nyutgivningar

Otryckta källor

Riksarkivet. *Uppfostringskommissionen af 1745. ÅK 849.*

Vol 1, handlingar (akt 2), Rådsprotokoll den 25 april 1946.

Tryckta källor

1561, 1611 och 1649 års skolordningar i avtryck och de båda senare i översättning i Rudolf B. Hall m.fl. (1921): *Sveriges Allmänna Läroverksstadgar 1561–1905. Årsböcker för svensk undervisningshistoria, 1921 vol IV.* Föreningen för svensk undervisningshistoria.

1693, 1724 och 1807 års skolordningar i avtryck i Rudolf B. Hall m.fl. (1922): *Sveriges Allmänna Läroverksstadgar 1561–1905. Årsböcker i svensk undervisningshistoria, 1922 vol VII.* Föreningen för svensk undervisningshistoria.

1820 års skolordning i avtryck i Rudolf B. Hall m.fl. (1923): *Sveriges Allmänna Läroverksstadgar 1561–1905. Årsböcker i svensk undervisningshistoria, 1923 vol IX.* Föreningen för svensk undervisningshistoria.

1856 och 1859 års skolstadgar i avtryck i Rudolf B. Hall m.fl. (1924): *Sveriges Allmänna Läroverksstadgar 1561–1905. Årsböcker i svensk undervisningshistoria, 1924 vol XI.* Föreningen för svensk undervisningshistoria.

Arcadius, C. O. (1899/1904): *Om uppfostrans föremål. Lärobok i psykologi.* Stockholm: P. A. Norstedt & Söners förlag.

Aristoteles (trans. 1957/1994): *Aristotle's physical problems. Book XXX.* Translated by Rackham, H. Cambridge: Harvard University Press.

Böhme, J. (1621/1918) *Om de fyra lynnena.* Stockholm: P. A. Norstedt & Söner.

Galen [Galenos] (trans. 1985): *Three Treatises on the Nature of Sciences.* Translated by Walzer, R. & Frede, M. Indianapolis/Cambridge: Hackett Publishing Company.

Hall, R. B. (1912): *Valda aktstycken till svenska undervisningsväsendets historia.* Stockholm: P. A. Norstedt och söners förlag.

Hall, R. B. (1940): *Acta till Stockholms folkundervisnings historia. 1533–1847. Årsböcker i svensk undervisningshistoria, 1940 vol 60.* Föreningen för svensk undervisningshistoria.

Hernlund, H. (1880): *Bidrag till den svenska skollagstiftningens historia under partidehvarfvet.* Akademiska avh. Bilagor. Sthlm 1882–92.

Hippokrates (övers. 1994): *Om läkekonsten.* I översättning av Söderlind, M. Lund: Nya Doxa.

Kant, I. (1794?/1923): *Tanke och hälsa. Om själens makt att genom blotta föresatsen bliva herre över sina sjukliga känslor.* Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.

- Kretschmer, E. (1932, 1947). *Kroppbyggnaden och karaktären*. Stockholm: Natur och kultur.
- Svensk läraretidning 1882: Tysta öfningar i skolan. Stockholm: Sveriges allmänna folkskollärareförening. 1882, nr 27, s. 213–214.
- Platon (övers. 1997): Faidros. I *Skrifter*. Bok 2. I översättning av Stolpe, J. Stockholm: Atlantis. Sid. 307–377.
- Res Publica* 1995, nr 31: Tema fysionomik. Brutus Östlings Bokförlag Symposions teoretiska och litterära tidskrift, 3/95
- Ruder, G. (1737): *Anledning til snille-walet, eller Ungdomens snille-gåfwors och naturliga böjelsers bepröfwande, wal och anförande, til the wetenskaper, konster, ämbeten och syslor, med hwilka hwar och en kan wäl och beqwämligen tjena Gudi och fädernes landet: tagen utaf the lärdas skrifter, grundad uti naturen, förestäld uti taflor, befästad med många försök och wissa rön, lämpad efter rikets lägenhet och nödortft, nu först på swenska språket författad, och med egen bekostnad til trycket befordrad af Gustaf Ruder*. Stockholm, tryckt hos F. Phil. Paulssen. 1737.
- Ruder, G. (1739): *Offenteligit tal för riksens högloflige ständer: om upfostrings och lärowerkets lämpande til näringswerkens förkofring genom ungdomens bepröfwande och wal*. Författat af Gustaf Ruder och hållit på riddar-huset, den 13. januarii anno 1739: Till prof på snille-walet af Abraham Söderberg på thes elfter ålders år. Stockholm, tryckt uti thet kongl. tryckeriet 1739.
- Ruder, G. (1741): *Göstafruders Underdånigst ingifna oförgripeliga förslag, til nödigt försöks anställande med ungdomens bepröfwande och wal til näringswerkens förkofring i fäderneslandet. I anledning af consistoriernas betänckande om snille-walet. Lämnadt til trycket för många begärta afskrifter skull*. Stockholm, tryckt uti thet kongl. tryckeriet 1741.
- Ruder, G. (1749): *Anledning til läro- och närings-wärkens förbättring*. Stockholm, tryckt uti thet kongl. tryckeriet, år 1749.
- von Bingen, H. (trans. 1998): *Physica*. The complete English Translation of Her Classical Work on Health and Healing. Translated by Throop, P. Rochester: Healing Arts Publishers.

Källor del 3

Primärkällor

Otryckta källor

Riksarkivet i Arninge. Statens psykologisk-pedagogiska institut.

CI:1, Diarium över in- och utgående skrivelser.

FII, Handlingar rörande kursverksamhet, ingår i FI:1, Handlingar rörande forskningsprojekt.

GI:a, Reviderade räkenskaper.

Tryckta källor

Periodisk litteratur

Folkskolläraernas tidningar 1940–1949:

Tidn/ År	Sidor	Författare	Artikel/notis
Svensk lärartidning			
1940	43-44		Sparsamhet med höga betyg. Provisoriska anvisningar föreslås av de sakkunniga.
	186-188		Betygssättningen i Folkskolan. Provisoriska bestämmelser föreslås av de sakkunniga
	188		Folkskoleinspektörerna om sina erfarenheter. [Hälsingland norra: Avgångsbetyget bör lämna tillförlitliga uppgifter].
	177, 201-202	Ture Ericsson	Intelligensmätning – ett medel att lära känna barnen. Några erfarenheter från intelligensundersökningar i en landsbygdsskola.
	274-275		Intagning i läroverk efter nya grunder. Nytt förslag från skolöverstyrelsen.
	275-276		Betygssättningen i folkskolan. Skolöverstyrelsen om de sakkunnigas förslag.
	380		Avgångsbetyg från Folkskolan. Framställning från SAF:s centralstyrelse till Skolöverstyrelsen.
*	444-445		<i>Elevintagningen vid läroverk. Bestämmelser om försök med provningsfri intagning nu utfärdade.</i>
	462-463	Fil. dr. Edvard Göranson	<i>Om betygsstatistik.</i>
	823	Harry Ohlsson	För undervisningen [recensionsspalt]. Brandells Psykologi i ny upplaga.
	984	L.J. Mårtensson	Fritt forum [insändare]. En illustration till den dubbla anknytningen.
	1217, 1257-1258	Robert E. Wenngren	Rådgivning i amerikanska skolor. Vad är Guidance?
1941	102-103	Robert E. Wenngren	Guidance och betygssättning.
	1014		<i>Sveriges allmänna folkskolläraryörening: Psykologisk-pedagogisk undersökning.</i>
	1125		<i>Delade meningar om kvarsittningen. Läroverkens lärare har yttrat sig till Skolöverstyrelsen.</i>
	1392-1393	Nils Wikström	SAF:s psykologisk-pedagogiska undersökning. Förberedelserna klara till nästa läsårs början.
1942	276-277		Psykologisk-pedagogiskt institut.
	354		Normalisering av betygssättningen. Ba ska bli normalbetyg. Standardprov i modersmålet och räkning utarbetade.
	391-393		Betygssättningen i folkskolan. Redogörelse för de sakkunnigas förslag.
	563-564		Psykologisk-pedagogiska undersökningen.

	736-737	Fil. lic. Manne Ohlander	Begåvningarna och samhället.
	900-901		Betygssättningen i folkskolan. Sveriges småskolläraryrkesförening har avgivit yttrande.
	935		Sveriges allmänna Folkskolläraryrkesförening [huvudrubrik]. Om standardiserade prov.
	979-980		Betygssättningen i folkskolan.
	1060-1061	Professor Gunnar Dahl	Ärftlighet, rasbiologi och rashygien. Nya moment i folkskolans naturkunnskapsundervisning.
	1441		Förfalskade betyg.
	1507-1508		Betygssättningen i folkskolan. Sakkunnigeförslaget biträdes med vissa ändringar.
1943	115-116		Läxfri eller icke läxfri skola.
	183-184		Betygssättningen i folkskolan. Skolöverstyrelsen har avgivit utlåtande.
	347	Gunnar Henningsson	I dagens frågor: Läxfria skolor.
	422-424	Erik Ludvigson	I dagens frågor: Övergång från folkskola till läroverk.
	483-484		Psykologi och skolpolitik.
	515-516		Psykologi och praktisk pedagogik.
	1102	Gustaf Kaleen	Lärarens bokhylla: Pedagogisk historik.
	1338-1340	Fritz Wigforss	Hur avskaffa kvarsittningen? Kvarsittningssystemet ger ingen arbetsro – grupptestning förordas.
1944	11-12		Psykologisk-pedagogiskt institut blir verklighet? Intressant förslag av Skolöverstyrelsen.
	451-453		Sambandet mellan folkskolebetyg och läroverksbetyg. Erfarenheter av den prövningsfria intagningen i läroverk.
	454		Standardiserade prov för bedömning av betygs-skalan. Värdefullt hjälpmedel ställs till lärarnas förfogande.
	730		Duktig skolpojke.
	1216		Aktuellt på skolfronten: Psykologisk-pedagogiskt institut 1 november.
	1342		Differentiering på folk- och realskolelinjerna.
	1343		En bestämd motvilja mot begåvningsprov.
1945	97		Läst och återgivet: Social känsla lika viktig som intelligens.
	121-122	Professor John Elmgren	Ett modernt forskningsinstitut. Några glimtar från arbetet vid Göteborgs Högskolas psykologiska och pedagogiska institution.
	299		Aktuellt på skolfronten: Obligatoriska standardprov för inträdessökande till läroverk.
	507		Psykologisk-pedagogiska institutet anordnar psykologi och pedagogikkurser.
	734	Gustaf Kaleen	Lärarens bokhylla: Individual eller grupptestning.
	865		Läst och återgivet: Betygsstatistik.
	866-867	Viktor Fredriksson	Studieresultatet på 4-årig och 5-årig linje än en gång.

	919		Aktuellt på skolfronten: Testning – ”farligt instrument”.
	1174-1175	Docent Wilhelm Sjöstrand	Flit, intelligens och folkskolebetyg.
	1292–1293 1363	Gustaf Kaleen	Lärarens bokhylla: Psykologi och själavård. <i>Aktuellt på skolfronten: Hemställan om ökad psykologisk-pedagogisk forskning.</i>
1946	1427-1429 47-47	Elisabeth Dahr	Skolans betygssättning. 1940 års skolutredning: Anvisningar rörande hemuppgifter, kontroll, betyg och flyttning.
	65-66, 90		SAF:s psykologisk-pedagogiska undersökning. Skolmognadsproven. Första boken nu utkommen.
	269		Aktuellt på skolfronten: Omfattande pedagogiska undersökningar bildar grundval för kursplanernas revision.
	287-288 295		Folkskolans kursplaner på vetenskaplig grundval. <i>Tidig differentiering försvårar val av studieväg. Orimligt att kräva att 14-åringar ska ha sin bana klart utstakad.</i>
	296-298		Skolkommisionen verkställer omfattande psykologisk-pedagogiska undersökningar.
	378		<i>Aktuellt på skolfronten: folkskolebetyg och testning i stället för inträdesprov.</i>
	379-380		<i>Missgynnas de studielämpliga genom 3-årig realskola?</i>
	478		<i>Aktuellt på skolfronten: Mer utamläxor föreslås av kristliga lärarförbunden.</i>
	555-556 563		<i>Skolmognad, testning, standardprov. Protest mot flyttningsbestämmelserna vid läroverken.</i>
	652 785-790		<i>Interpellation: Avgångsbetyg i åttaåriga folkskolan SAF:s verksamhet.</i>
	864 916-918	Paul Bergström	Testning – ett misskänt och missbrukat instrument. <i>Besk kritik från Skolkommisionen: Betygsspärren gynnar slätstrukenheten.</i>
	942	Arne Janner	I fortbildningens tecken. Testnings- och idrottskurser.
	1239-1240		Konfliktsituationer mellan hem och skola.

Folkskolan – svensk lärartidning

1947	1-2	Rikard Lindahl	Anmälan.
	3-5	Förbundsordf. K.G. Rosberg	En ny facktidskrift.
	6-13 33-35	Rikard Lindahl	Metodik och psykologi. Psykologins och pedagogikens ställning vid våra seminarier.
	54-61	Rikard Lindahl	Straffet ur psykologisk synpunkt.

	70-77	Överlärare Bohlin	E.	Folkskolan och hemuppgifterna.
	87-98	Överlärare mag. R Dahlkvist	Fil.	Prestationerna i svenska krigsmaktens inskrivningsprov i Göteborg år 1945 med särskild hänsyn till den regionala fördelningen.
	114-123	<i>Folkskoleinspektör</i> Viktor Fredriksson		<i>Enhetsskolan och dess organisation. En översikt av 1940 års skolutrednings verksamhet och förslag.</i>
	124-137	Fil. dr. Torsten Husén		Begåvningsurvalet och de högre skolorna. En undersökning rörande rekryteringen till de högre skolorna från de olika tätortsgrupperna.
	148-156	Docent Salo	Aukusti	Uppnåendet av skolmognaden.
	168-177	Professor Katz	David	Skolpsykologens uppgifter.
	193-196	Ledare		Intelligenskvotens konstans.
	224-229	Seminarielärare fil.lic Hallgren	Siver	Intelligens och social miljö.
	246-247	Rikard Lindahl		Begåvning och familjestorlek.
	257-259	Ledare		Testningens inordnande i skolsystemet.
	260-270	Professor Elmgren	John	Barnpsykologi och uppfostran.
	393-395	Ledare		Psykologiska laboratorier på seminarierna.
	413-415	Professor Katz	David	Utbildning av skolpsykologer. Redogörelse för den av Statens skolpsykologisk-pedagogiska institut anordnade kursen för utbildning av skolpsykologer.
	416-421	Docent Lindberg	Bengt J.	Psykobiologiska synpunkter på intelligensprövning.
1948	7-13	<i>Folkskol- lärarinnan</i> Westerholm	Siri	<i>Ett försök till anlagsprövning av hjälpklass elever.</i>
	37-45	Folkskole- inspektör Haage	Helge	Rättskrivningens psykologiska och pedagogiska problem.
	56-58	Rikard Lindahl		Gestaltpsykologerna.
	59-61	<i>Fil. lic, Teol kand</i> Göte Klingberg		<i>Psykologi och kristendomsmetodik.</i>
	68-72	Docent Sjöstrand	Wilhelm	Behöver den planerade skolreformen medföra en sänkning av den nuvarande kunskapsnivån?
	78-80	<i>Seminarielärare</i> G.H. Gustafson		<i>Praktisk begåvning och manuellt arbete.</i>
	97-99	Ledare		Skolform och kunskapsnivå.
	108-113	<i>Skolöverläkaren</i> dr. E. Gedda		<i>Frekvensen av psykoneurotiska beteenderubbingar på nybörjarstadiet inom ett av Göteborgs överlärardistrikt.</i>
	114-117	Seminarielärare Assar Duregård		Konstruktionen och standardiseringen av ett prov i botanik.

	189-192	Professor Rudolf Anderberg	Skolform och intelligensnivå.
	278-281	Överlärare Fil.lic Manne Ohlander	Den skolpsykologiska verksamheten.
1949	4-5	Ledare	<i>Inträdesprövningarna vid seminarierna och preparandkurserna.</i>
	16-23	Skolpsykologen, folkskolläraren Henning Öberg	<i>Skolmognadsprövningar med grupp- och individualtest vid Solna folkskolor, vårterminen 1948.</i>
	23-25	Lektor Siver Hallgren	<i>Seminariets preparandkurser.</i>
	33-35	Ledare	Rotel för pedagogisk försöksverksamhet.
	35-39	Barnpsykiater med. Lic Erik Renius	Vad ska vi göra med de svårfostrade barnen?.
	40-44	Folkskollärare Axel Norén	Vad kan man göra för det svårfostrade barnet?
	50-54	folkskolläraren fil.kand Åke Wretfeldt	Om svagklassens intellektuella prestationer i militära inskrivningsprovet.
	56-61	Rikard Lindahl	Recensioner.
	65-68	Ledare	Prövningsfri intagning till läroverken.
	97-100	Ledare	Skolöverstyrelsens remissyttrande.
	129-130	Ledare	Statspedagogik.
	134-138	Skolpsykologen, folkskolläraren Henning Öberg	Uttagning av elever till förstärkt undervisning i läsning och skrivning - några synpunkter och erfarenheter.
	143-151	Byråsekreteraren Sten-Olof Ohlson	<i>Läraryttrandets tillförlitlighet.</i>
	163-165	Assistenten Kjell Härnquist, SPPI	<i>Testpsykologiska urvalsmetoder vid seminariernas elevintagning.</i>
	203-207	Med. lic. Bernard Beskow	Skolkning ur barnpsykologisk synpunkt.
	209-211	Ledare	Betygssättningen i folkskolan.
	264-273	Överlärare Henning Öberg	Skolpsykologisk verksamhet i kommunal regi. Synpunkter och erfarenheter efter ett års försöksverksamhet.
	292-296	Professor David Katz	Bländningsfenomen och konnektiva hämningar vid tankeprocesser.
	297-300	Folkskollärare Lars Edvin Larsson	<i>"Ordblindhet" – neuros?</i>
	300-302	Folkskollärare Åke Ersman	<i>Skillnaderna mellan stad och land vid skolmognadsprov. Några förberedande synpunkter.</i>
	321-323	Ledare	Skolprestationer och deras bedömning.
	328-333	Tillsynsläraren John Digerfeldt	Betygssättning i läsning.
	344-345	Kurt Kajser	"Levnadsmorgon" En demonstrationsfilm för psykologiundervisningen.

* Kursiverade artiklar har bidragit till tematiken i huvudtexten men refereras inte.

Skola och samhälle 1943:

Elmgren, J: Den psykologisk-pedagogiska verksamheten vid Göteborgs högskola. s. 211–221

Katz, D: Redogörelse för forskningsarbetet vid Stockholms högskolas psykologiska institut och några riktlinjer för arbetet vid det nya psykologisk-pedagogiska institutet. s. 203–210

Landquist, J: Arbeten utförda vid Psykologiska institutionen i Lund under de sista åren. s. 222–224

Sjöstrand, W: Undersökningar och forskningsuppgifter vid Uppsala universitets psykologiska laboratorium och pedagogiska seminarium under de senaste tio åren. s. 225–230

Skola och samhälle 1946:

Husén, T: Intelligenskrav på olika skolutbildningsnivåer. Nr 1.

Tidning för Sveriges Läroverk 1940–1949.

Samtida tryck: utredningar och förordningar

1905 års läroverksstadga. Kungl. Maj:ts nådiga stadga för rikets allmänna läroverk; given Kristiania slott den 18 februari 1905. Stockholm: P. A. Norstedt & Söners Förlag.

1914 års stadga för statens folkskoleseminarier. Kungl. Maj:ts nådiga stadga, SFS 1914:133. Stockholm. P. A. Norstedt & Söners Förlag.

1933 års förnyade läroverksstadga med förklaringar och hänvisningar jämte timplaner och undervisningsplan m.m. rörande allmänna läroverken. Stockholm: Nordstedt.

Arvidson, S. (1948): *Skolreformen. En sammanfattning av skolkommissionens betänkande av Stellan Arvidson*. Lund: Gleerups.

SOU 1938:29. Betänkande med utredning och förslag angående intagning av elever i första klassen av de allmänna läroverken och med dem jämförliga läroanstalter. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.

SOU 1942:11. Betänkande med utredning och förslag angående betygssättningen i Folkskolan. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.

SOU 1943:19. Den psykologiska forskningens nuvarande ståndpunkt i fråga om den psykiska utvecklingen hos barn och ungdom m.m. Utlåtanden avgivna till 1940 års skolutredning av G.A.R. Anderberg, J.K.G. Elmgren, D. Katz och J. Landquist. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet, 1943.

SOU 1945:44, bilaga IV. Lärjungeurvalet till studielinjer med den nuvarande real-skolans mål. Av Elisabeth Dahr. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.

SOU 1945:45, vol V. 1940 års skolutrednings betänkanden och utredningar. Skolans betygssättning. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.

SOU 1947:11, vol VIII, bilaga II. 1940 års skolutrednings betänkanden och utredningar. Något om rådgivning i skolan. Av Robert E. Wenngren.

SOU 1948:27. 1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.

Övrigt samtida tryck

Anderberg, R. (1928/1944): *Experimentell intelligensundersökning*. Uppsala: J.A. Lindblads förlag.

Herlitz, C. W. (1941): *Undersökning rörande den svenska skolungdomens arbetsbörda och därmed sammanhängande problem*. Stockholm: Pedagogiska skrifter 173/174.

Elmgren, J. (1952): *School and psychology: a report on the research work of the 1946 School Commission 1948:27*. Stockholm: Nordiska bokhandeln.

Elmgren, J. (1955): *Psykologisk faktoranalys*. Stockholm: Natur och kultur.

Moberg, V. (1935/1952): *Sänkt sedebetyg*. Stockholm: Folket i bilds förlag (FIB).

Myrdal, A. & Myrdal, G. (1934/1997): *Kris i befolkningsfrågan*. Nora: Bokförlaget Nya Doxa.

Nyman, A. (1934/1968): *Nya vägar inom psykologin*. Stockholm: Bokförlaget PAN/Nordstedts.

Nyman, A. (1942): *Begåvningarna och samhället: Några synpunkter på våra andliga naturtillgångar och deras tillvaratagande*. Lund: Gleerup.

Psykologisk pedagogisk uppslagsbok, band I och band IV (1943, 1946). Stockholm: Bokförlaget Natur och kultur.

Siegvald, H. (1944): *Experimentella undersökningar rörande intellektuella könsdifferenser, band I och II*. Lund: Håkan Ohlssons boktryckeri.

Wenngren, R. (1945): *Rådgivningens plats i skolan. En handledning*. Stockholm: Natur och Kultur.

Wigforss, F. (1945): *SAF:s psykologisk pedagogiska undersökningar*. Band 1. Barnens färdighet i läsning och skrivning. Band 2. Barnens färdighet i räkning. Band 3. Ett försök med skolmognadsprov. Göteborg: Pedagogiska skrifter nr 190, 191, 193.

Källor Del 4

Primärkällor

Tryckta källor

Periodisk litteratur

Kritisk utbildningstidskrift (KRUT) 1977–1986:

År/nr	Sidor	Författare	Artikel/notis
Kritisk utbildningstidskrift (KRUT)			
1977 nr01	4-31	Mette Bauer, Karin Borg (bearbetad)	Vad lär man sig egentligen i skolan.
	32-40	Red	Efterord: Lärarnas yrkessjukdomar.
	41-46	Trånd Ålvik (bearbetad)	Svenska undersökningar: Skolklassen som socialt system.
	47	Red	Intervju med Ulf Lundgren ”Ramfaktorerna betyder mest”.
	76-79	Red	Betygskampen.
	80	Kerstin Hägg	Bojkott av centralproven.
	81-82	Red	Läroplansöversynen.
	84	Red	Skolhandboken.
	87	Gunnar Elveson	Klassamhället och det fria utrymmet.
02	40-41	Red	Det falska samförståndet.
	91-93	Red	Betygskampen.
03	39-47	Bertil Gustafsson	Social kontroll och sortering genom fostran.
	48	Red	Motfostran.
	83-86	Red	Betygsutredningens förslag ger bättre sortering.
04	4-29	Donald Broady	Läraren och lönearbetet.
	41-50	Sverker Tirén	Dom däruppe vi här nere.
	91-93	Staffan Selander	Utbildning och arbetsdelning.
1978 nr05	4-7	Red	Den öppna sorteringen – och den dolda.
	8-20	Charlotte Bloch, Henriette Christup, Lone Roepstorf	Ane och Mette i skolan.
	21-26	Jan Anward	Att ha ordet i sin makt.
	27-29	Arne Mandoki	Beethovens 5:a.
	29-30		”Temaintroduktion”.
	31-33, 65	Lena Hellblom, Kerstin Larsson	Vi har tillsatt en utredning.
	34-37	Mats Nilsson	Från omdömen till relativa betyg till...
	38-49	Steinar Kvale (bearbetning)	De motsägelsefulla betygen.

*	51-54	Jan Swaling	<i>Varför behöver skolan specialundervisning?</i>
	55-57	Red	Sagan om MBD.
	58-60	Red	Var 20:e elev.
	61-65	Carina Fast	”Vi vill inte vara redskap för skolans utsortering”.
	67-75	Sigbrit Franke- Wikberg, Christer Jonsson, Carl Åsemar	Är det syon som sorterar?
	75	Red	Urval genom tillval.
	76-87	Lennart Linell	Samhällsklasserna och skolan under 100 år.
	88-91	Gunnar Elveson	Om arbetsdelning, ackord och betyg.
	92-93	Red	Strategier mot arbetsdelning.
06	8-14	Sverker Tirén och Svante Weyler	Gräv där du står.
	85	Red	Metall: Bort med betygen i arbetsliv och skola.
07	23-26	Red	Riksrevisionsverket och SÖ.
	32-35	Leif Duprez	Redaktör SÖ.
	57-61	Leif Duprez intervjuar Ulf P. Lundgren	”Det behövs en Dewey eller en Arvidson för varje skolreform”.
	62-76	Ulf Lindberg	Arbete som problemområde.
1979 nr09	87-89	<i>Bo Ollén</i>	<i>Betygen i klasslärarutbildningen.</i>
10	78-81	Brutus Östling	Den svenska elevrörelsen.
	88-100	Donald Broady	Progressivismens rötter.
11	101- 102	Jan Hinderson	Betygen tillbaka – bakvägen.
12	6-14	Donald Broady	Det var bättre för – tankar om kunskapsdebatten.
	40-47	Kunskapsgruppen	Vem styr Sverige?
	101- 102	<i>Ann Pettersson</i>	<i>Meritjakt för högskoleutbildning.</i>
	103- 105	<i>Mats Wahl</i>	<i>Vem tjänar på speciallärarutbildningen?</i>
1980 nr13	62-74	Donald Broady, Mikael Palme, Svante Weyler, Brutus Östling	Redaktionellt efterord: Motståndet och makten.
	96-104	<i>Mikael Palme</i>	<i>Hur arbetarungar får arbetarjobb.</i>
14	80	Red	Folkhögskoleelever anmäler SÖ till Justitie- kanslern.
16	4-55	Donald Broady	Den dolda läroplanen
	70-77	<i>Lena Hellblom</i>	<i>Skjut inte upp livet! Från Johannes Becks Stock- holmsbesök.</i>
1981 nr17	15-29	Donald Broady och Mikael Palme intervjuar Erling Lars Dale	Auktoritet och pedagogik.
	47-59	Mikael Palme och Brutus Östling	Spjutspets mot framtiden? En intervju med Ulf P. Lundgren.
	77-78	Ann Pettersson	Vad gör vi med Lgr 80?

	84-92	Brutus Östling	”Hårt arbete har aldrig skadat ungdomen” – om arbetsmoral och totalitära tendenser på Tvind.
18	61-69	Donald Broady	Analfabetismdebatten som exempel.
19	84-86	Rut Hillarp	Elevförbundet och seco går ihop.
20	42-47	Kerstin Mattson, Staffan Selander	Det hägrande arbetslivet. En diskussion om utbildning, arbete och syo.
1982 nr21	8-18	Lena Hellblom, Jan Swaling	Skolbråket i Vingåker om nivågruppering.
	18-27	Mikael Palme	Är det inte förlegat med socialgrupper? Social segregation i grundskolan.
	28-33	Tomas Bresky och Jan Scherman	Tro på näringslivet, näringslivet tror på dig.
	34-39	Gunnar von Heijne	Att definiera människan. På väg mot ett sociobiologiskt paradiset?
22	40-43	Mikael Palme, Mats Wingborg	”– Det vore trist att slänga yxan i sjön”.
	48-54	Sören Clausen, Stig Thögersen	<i>Kina: elitskolan tur-retur.</i>
nr23/24	6-16	Donald Broady	Den smygande skolreformen.
	24-37	Mats Wingborg	Grundskoleelever utan grundskola.
	52-56	Mats Myrberg	Vad händer med specialundervisningen när man sparar resurser?
	57-61	Erik Tängdén	<i>Ändrad antagning till högskolan – VARFÖR?</i>
	63-67	Sverker Tirén	Utbildningspolitikens gränser.
	80-81	Mats Wingborg	Anpassad studiegång på Skutskärsverken.
1983 nr27/28	4	Åsa Magnusson	<i>Brev från en orolig lärare.</i>
	6-13	Johannes Beck	Moderna tider i utbildningsministeriet.
	14-27	Lena Hellblom, Mario Marx	Test och prov i Sandviken.
	28-29	Mac Murray	Om introduktionen av intelligenstest i USA och Sverige.
	30-36	Mats Wingborg	Elevbojkotter av centrala prov.
	40-43	Lasse Lundman, Staffan Selander	Den gamla betygsdebatten.
	44-45	Birgitta Granberg	Lämna barnen ifred!
	46-47	Rut Hillarp	Studentskrivningar och C-prov på nya gymnasiet.
	48-50	Torsten Lindblad	Betygsnormerande prov.
	51-55	Lena Hellblom, Benny Hellis	”Syftet är att få ett rättvisare urval” Intervju med Sten Henrysson och Ingemar Wedman.
	56-59	Benny Hellis	Myter om mätbarhet.
	61-63	Ingrid Rasch	<i>Om folkhögskolan inte fanns.</i>
	64-69	Gunnar Sundgren	Fria folkhögskolestudier och centrala prov.
	70-71	Benny Hellis	Varierande villkor.
	72	Benny Hellis	Frågande minister.
	73-74	Benny Hellis	Folkhögskolor i återvändsgränd.
	94-95	Mats Wingborg	Bedömning, betygssättning, utvärdering.
30	58-61	Rolf Ohlsson	<i>Att sätta betyg.</i>
31	52-54	Benny Hellis	Uppföljning om prover och test.
32	54-56	Mats Wingborg	Långt ifrån övertygande.

1984 nr33	7-20	Gusti Bretter	Nationalsocialistisk pedagogik.
	22-37	<i>Jan-Anders Hedenqvist</i>	<i>I rasismens skolor.</i>
	38-47	<i>Mats Wingborg</i>	<i>Ny-elitism i Kinas skolor.</i>
	48-49	<i>Jan-Anders Hedenqvist</i>	<i>Efterord.</i>
nr35/36 1985 nr39	s4-15	Donald Broady	Bildning.
	s4-8	Tommy Lilja	Vägen till lärarhögskolan.
	65-69	Per Selander, Göran Arnman och Ingrid Jönsson	Att förstå och analysera samhället – eller orientera sig om arbetslivet.
1986nr4 1	13-15	Göran Folin	Den dolda styrningen.
42	12-16	Elna Tedro	Förakt.
44	14-22	Hubert Lundquist	Kunskap och gestaltning.
	60-72	<i>Jiddu Krishnamurti och David Bohm</i>	<i>Om intelligens.</i>
	82	Mikael Palme	Viktig eländesforskning.

* Kursiverade artiklar har bidragit till tematiken i huvudtexten men refereras inte.

Krut 1996 nr 83/84. I pedagogikens våld. Jubileumsnummer – Krut 20 år.

Törneman, S. Redaktionellt. S. 1

Carlgren, I. Från misstänksamhetens till möjligheternas pedagogik. s. 6–19

Murray, M. KRUT och dess 20 år. s. 28–35

Krut 1997 nr 85. Med sikte mot framtiden. Jubileumsnummer – Krut 20 år.

Folin, G. Då du – nu ni! Om KRUT, samhälle och skola i tjugo års belysning. s. 2–10

Wingborg, M. Vad hände med skolupproret?. s. 46–51

Rudvall, G. Elevinflytande – en ständig utmaning. s. 58–75

Krut 2001 nr 101. Skolan i klassamhället.

Anward, J. Att ha ordet i sin makt. s. 36–42

Samtida tryck: förordningar, utredningar och propositioner

Läroplan för grundskolan. [1962]. Skolöverstyrelsen. Stockholm: Utbildningsförlaget.

Läroplan för grundskolan 1969. Allmän del. Skolöverstyrelsen. Stockholm: Utbildningsförlaget.

Läroplan för grundskolan 1980. Allmän del. Skolöverstyrelsen. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.

Regeringens proposition 1971:34. Kungl. Maj:ts prop. om studie- och yrkesorientering i grundskola och gymnasieskola m.m.

- Regeringens proposition 1975/76:39. Skolans inre arbete. Utbildningsdepartementet.
- Regeringens proposition 1978/1979:180. Läroplan för grundskolan. Utbildningsdepartementet.
- SFS 1965:737. Kungl. Maj:ts instruktion för Skolöverstyrelsen.
- SOU 1972:26. Förskolan. Del 1. Stockholm: Socialdepartementet.
- SOU 1974:53. Skolans arbetsmiljö. Betänkande av Utredningen om skolans inre arbete; SIA. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 1974:71. Om behörighet och antagning till högskolan. Betänkande avgivet av Kompetenskommittén. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 1977:9. Betygen i skolan. Betänkande av 1973 års betygsutredning. Stockholm: Liber förlag/Allmänna förlaget.
- SOU 1978:65. Skolan: en ändrad ansvarsfördelning. Slutbetänkande av utredningen om skolan, staten och kommunerna. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1980:2. Skolforskning och skolutveckling. Betänkande av skolforskningskommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1980:5. Förenklad skoladministration. Betänkande av skoladministrativa kommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1981:96. En reformerad gymnasieskola. Betänkandet av 1976 års gymnasieutredning. Stockholm: Liber förlag/Allmänna förlaget.
- SOU 1983:63. ”Utslagning” i grundskolan – en analys av hur reglerna om anpassad studiegång, skolgångsbefrielse och särskild undervisning tillämpats i praktiken. Rapport från en arbetsgrupp på Utbildningsdepartementet. Stockholm: Liber förlag/Allmänna förlaget.
- SOU 1985:57. Tillträde till högskolan. Betänkande av Tillträdesutredningen. Stockholm: Liber förlag/Allmänna förlaget.

Övrigt samtida tryck

- Arnman, G. & Jönsson, I. (1983): *Segregation och svensk skola. En studie av utbildning, klass och boende*. Lund: Arkiv avhandlingsserie.
- Broady, D. (1981): *Den dolda läroplanen. Krut-artiklar 1977–1980*. Stockholm: Symposion.
- Callewaert, S. & Lundgren, U. P. (1976): Undervisningsforskning och social reproduktion. I Lundberg, S., Selander, S. & Öhlund, U. (red): *Jämlikhetsmyt och klassherravälde. En antologi om skola och utbildning i avancerade kapitalistiska samhällen*. Lund: Bo Cavefors Bokförlag.
- Callewaert, S. & Nilsson, B. A. (1977): *Samhället – skolan och skolans inre arbete*. Lund: Lunds bok och tidskrifts AB.
- Callewaert, S. & Nilsson, B. A. (1980): *Skolklassen som socialt system. Lektionsanalyser*. Lund: Lunds bok och tidskrifts AB.

- Grosin, L. red, (1985): *Kultur–skola–utveckling*. Stockholm: Scandinavian University Books, Lärarbibliotek.
- Henricson, S-E. (1987): Skolöverstyrelsens provverksamhet. En översikt 1965–1985. *Skolöverstyrelsen, R 87:6*.
- Husén, T. (1971): *Utbildning år 2000. En framtidsstudie av Torsten Husén*. Stockholm: Bonniers.
- Johansson, B. (1981): Kunskap, vad är det? I G. Ohrlander: *Kunskap i skolan*. Stockholm: P. A. Norstedt & Söners förlag. Sid. 227–234.
- Kvale, S. (1970): *En eksaminasjon av universitetsksamener*. Oslo.
- Kvale, S. (1973): *Eksamenskritikk som kapitalismekritikk*. Oslo: Novus, cop.
- Marton, F. & Wenestam, C-G. red. (1984): *Att uppfatta sin omvärld: varför vi förstår verkligheten på olika sätt*. Stockholm: AWE/Gebers.
- Marton, F., Hounsell, D. & Entwistle, N., red. (1986): *Hur vi lär*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Ohrlander, G. (1981): *Kunskap i skolan*. Stockholm: P. A. Norstedt & Söners förlag.
- Skolöverstyrelsen (1971): *Betygsättning i grundskola och gymnasieskola. Rapport utarbetad av Skolöverstyrelsens arbetsgrupp för betygsfrågor*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Sundgren, G. (1986): *Folkhögskolepedagogik mellan myndighet och medborgare: en studie av ett forsknings- och utvecklingsarbete på fem folkhögskolor 1975–1978*. Stockholm: universitetets avhandlingsserie.
- Söderberg, E., red. (1978): *Skola utan kateder!* Stockholm: LTs förlag.

Källor kapitel 20

Primärkällor

Tryckta källor

Samtida tryck: Regeringsbeslut, utredningar, propositioner, förordningar och myndighetstexter

[Primärkällor som även använts i tidigare delar är förtecknade ovan]

Bilaga till Regeringsbeslut 1994-04-21, dnr U94/1031/Gru. Uppdrag till Statens skolverk om nationella prov. Utbildningsdepartementet.

Bilaga till Regeringsbeslut 1999-09-23, dnr U1999/3290/S. Ett uppdrag till Statens skolverk om ett nationellt provsystem. Utbildningsdepartementet.

Bilaga till regeringsbeslut 2003-05-15, dnr U2003/2060/S. Uppdrag till Statens skolverk avseende resultatinformation. Utbildningsdepartementet.

Bilaga till regeringsbeslut 2004-12-12 nr 21, dnr U2004/5293/S. Det nationella provsystemet – uppdrag till Skolverket. Utbildningsdepartementet.

- Bilaga till Regeringens propositioner 1992/93:220 och 1992/92:250 om nya läroplaner och nytt betygssystem.
- Ds 1990:60. Betygens effekter på undervisningen. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- DsU 1987:1. Ansvarsfördelning och styrning på skolområdet. Ett beredningsunderlag utarbetat inom utbildningsdepartementet av Lars Du Rietz, Ulf P. Lundgren, Olof Wennås. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Gustafsson, J-E. (2006): Ramverk för ett system för uppföljning av kunskapsutvecklingen i grundskolan. Diskussionsunderlag utarbetat på uppdrag av Skolverket inför ett symposium 2006-01-26. Skolverket.
- Protokoll 1994/95:46. Snabbprotokoll från riksdagsdebatterna. Internetversion: www.riksdagen.se
- Regeringens proposition 1988/89:4. Skolans utveckling och styrning. Riksdagstryck.
- Regeringens proposition 1990/91:18. Om ansvaret för skolan. Riksdagstryck.
- Regeringens proposition 1992/93:220. En ny läroplan för grundskolan och ett nytt betygssystem för grundskolan, sameskolan, specialskolan och den obligatoriska särskolan. Riksdagstryck
- Regeringens proposition 1992/93:250. Ny läroplan och ett nytt betygssystem för gymnasieskolan, komvux, gymnasiesärskolan och särvox. Riksdagstryck
- Regeringens proposition 1994/95:85. Betyg i det obligatoriska skolväsendet. Internetversion: www.regeringen.se
- Regeringens proposition 1997/98:169 Gymnasieskola i utveckling – kvalitet och likvärdighet. Utbildnings- och kulturdepartementet. Internet: www.regeringen.se
- Regeringens skrivelse 1996/97:112. Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning – kvalitet och likvärdighet.
- Regeringens skrivelse 2001/2002:188. Utbildning för kunskap och jämlikhet. Regeringens utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning. Stockholm: Utbildnings- och kulturdepartementet
- Regeringens uppdrag till Skolverket 1992-06-18.
- Regleringsbrev för budgetåret 1998. Utbildningsdepartementet 1997.
- Riksrevisionen 2004:11. Betyg med lika värde? – en granskning av statens insatser. Stockholm: Riksdagstryckeriet.
- SFS 1997:702. Förordning om kvalitetsredovisning inom skolväsendet.
- SFS 2001:649. Förordning om ändring i förordningen (1997:702) om kvalitetsredovisning inom skolväsendet.
- SFS 1993:100. Högskoleförordningen.
- SFS 1992:394. Gymnasieförordningen.
- Skolverket (1993): *Bilden av skolan 1993. Fördjupad anslagsframställning 1994/95–1996/97. Rapport nr 32*. Stockholm: Liber Förlag.
- Skolverket (1994): *Betygsboken*. Stockholm: Liber.

- Skolverket (1995): *Betygsboken 2*. Stockholm: Liber.
- Skolverket (1996): *Bilden av skolan 1996. Rapport nr 100*. Stockholm: Liber förlag.
- Skolverket (1998): *Tillsynen av skolan – en skrift framtagen som stöd till kommunernas egentillsyn. Allmänna råd 1998:1*. Stockholm: Liber.
- Skolverket (1999): Ett nationellt indikatorsystem för barnomsorg och skola. Avrapporterat regeringsuppdrag. Skolverket.
- Skolverket (2000): *Nationella kvalitetsgranskningar 2000. Helheten i utbildningen. Utbildning på entreprenad. Betygssättningen*. Rapport 190. Stockholm: Liber.
- Skolverket (2001): *Bedömning och betygssättning. Kommentarer med frågor och svar*. Stockholm: Liber.
- Skolverket (2002a): *Betygssättningen i fristående skolor – Nationella kvalitetsgranskningar 2001-2002*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2002b): *Att döma eller bedöma. Tio artiklar om bedömning och betygssättning*. Skolverket: Fritzes.
- Skolverket (2003): Det nationella provsystemet – vad, varför och varhän? Dnr 01-2003:2038. www.skolverket.se (hämtad 2003-11).
- Skolverket (2004a): Handlingsplan för en rättssäker och likvärdig betygssättning. Dnr. 00-2004:556.
- Skolverket (2004b): *Likvärdig bedömning och betygssättning. Allmänna råd och kommentarer*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2004c): Mellan myt och verklighet. Underlag utarbetat med anledning av SOU 2004:29 – Tre vägar till den öppna högskolan. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2004d): *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Sammanfattande huvudrapport. Rapport nr 250*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2005): *Nationella prov i gymnasieskolan – ett stöd för likvärdig betygssättning?* Stockholm: Fritzes.
- Skolöverstyrelsen (PM 1987): Innehåll i och former för en nationell utvärdering av skola och vuxenutbildning. 1987-09-11. Tryckt i sin helhet i U. Dahllöf. m.fl. (1989): *Skolan och utvärderingen. Fem professorer tar ordet*. s. 129–154. Stockholm: HLS förlag.
- SOU 1961:30. Grundskolan. Betänkande avgivet av 1957 års skolberedning. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1963:42. Ett nytt gymnasium. Betänkande av 1960 års gymnasieutredning. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1988:20. En förändrad ansvarsfördelning och styrning på skolområdet. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1992:59. ”Läraruppdraget”. Prövning av principen för ett kunskapsrelaterat betygssystem. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1992:86. Ett nytt betygssystem. Slutbetänkande av Betygsberedningen. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 1992:94. Skola för bildning. Huvudbetänkande av Läroplanskommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

UBU 1994/95:UBU06. Utbildningsutskottets betänkande om betyg i det obligatoriska skolväsendet

Utbildnings- och kulturdepartementet (2006): Expertgruppen för målöversynen utsedd. Pressmeddelande 2006-04-07. www.regeringen.se (hämtad 2006-05).

Litteratur och sekundärkällor

Agrell, J. (1952): Psykologins utveckling i Sverige fram till 1930-talet. *Nordisk Psykologi* 1952, s. 118–132. Köbenhavn.

Ahlström, K-G., Wallin E. & Emanuelsson, I. (1986): *Skolans krav – elevernas behov*. Lund: Studentlitteratur.

Amrein, A. L. & Berliner, D. C. (2002): High-Stakes Testing, Uncertainty, and Student Learning. *Education Policy Analysis Archives*. Vol 10 (18). <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n18> (hämtad 2006-05).

Andersson, H. (1991): *Relativa betyg. Några empiriska studier och en teoretisk genomgång i ett historiskt perspektiv*. Doktorsavhandling. Pedagogiska institutionen. Umeå universitet.

Andersson, H. (1999): *Varför betyg? Historiskt och aktuellt om betygen*. Lund: Studentlitteratur.

Antman, P (1991): *Att vilja så mycket. En studie i John Landquists filosofi och dess mottagande*. Idéhistoriska uppsatser nr 25, Stockholms universitet. <http://www.abc.se/~m9339/bib/landqvist/> (hämtad 2004-08)

Arbetslivsinstitutet (2005): *Skolans arbetsmiljöhandbok*. Stockholm: Liber.

Archer, M., Bhaskar, R., Collier, A. Lawson, T., Norrie, A. (1998): *Critical Realism. Essential readings*. London & NY: Routledge.

Arfwedson, G. (2000): *Reformpedagogik och samhälle. En komparativ studie av pedagogiska reformrörelser i USA och Tyskland från 1890-talet till 1930-talet*. Studies in Educational Sciences 25. Stockholm: HLS förlag.

Arvidsson, C. (1999): *Ett annat land. Sverige och det långa 70-talet*. Stockholm: Timbro förlag.

Asplund, J. (1979): *Teorier om framtiden*. Särskilt kap. 7: Utkast till heuristisk modell för idékritisk forskning. Stockholm: Liber utbildningsförlaget.

Bateson, G. (1972/1999): *Steps to an Ecology of mind*. Chicago and London: The University Chicago Press.

Bauman, Z. (1989): *Legislators and Interpreters. On modernity, post-modernity and intellectuals*. Oxford: Polity Press.

Bauman, Z. (1989/2004): *Auschwitz och det moderna samhället*. Göteborg: Daidalos.

Bauman, Z. (1997): *Postmodernity and its Discontents*. Cambridge: Polity Press.

Bauman, Z. (2004): *Samhälle under belägring*. Göteborg: Daidalos.

- Beauchamp, G. A. (1975): *Curriculum theory*. (Third ed.) Illinois: The Kagg Press.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1966/1998): *Kunskapssociologi. Hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet*. Stockholm: Wahlström & Widstrand
- Bernstein, B. & Lundgren, U. P. (1983): *Makt, kontroll och pedagogik*. Lund: Liber förlag.
- Bernstein, B. (1971/1980): On the Classification and Framing of Educational Knowledge. I Young, M. F. D. (ed): *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*. London: Collier-Macmillan. Pp. 47–69.
- Bernstein, B. (1990): *Class, Codes and Control, Vol IV. The Structuring of Pedagogic Discourse*. London & New York: Routledge.
- Bernstein, B. (1996): *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- Beronius, M. (1994): *Bidrag till de sociala undersökningarnas historia – eller till den vetenskapliggjorda moralens genealogi*. Stockholm: Symposion.
- Berrios, G. E. (1996): *The history of mental symptoms. Descriptive psychopathology since the nineteenth century*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bjereld, U. & Dempker, M. (2005): *I vattumannens tid? En bok om 1968 års auktoritetsuppror och dess betydelse idag*. Stockholm: Hjalmarsson & Högberg Bokförlag.
- Björnsson, M. (2003): *Elva år med Skolverket – en myndighet under påverkan*. Magisteruppsats vid Försvarshögskolan. Strategier för framtidens förvaltning.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998): Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, Oct 1998, v80 n2, pp. 139–144.
- Black, P. (2001): Dreams, Strategies and Systems: portraits of assessment past, present and future. *Assessment in Education*, Vol. 8, No. 1, pp. 65–85.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2003): *Assessment for learning. Putting it into practice*. Maidenhead: Open University Press.
- Black, P., McCormick, R, James, M. & Pedder, D. (2006): Learning How to Learn and Assessment for Learning: a theoretical inquiry. *Research Papers in Education*. Vol 21, No. 2, June 2006, pp. 119–132.
- Bloch, M. (1953): *The Historian's Craft. Reflections on the Nature and Uses of History and the Techniques and Methods of Those Who Write It*. New York: Vintage Books.
- Boalt, G. & Husén, T. (1964): *Skolans sociologi*. Almqvist & Wiksell.
- Boman, Y. (2002): *Utbildningspolitik i det andra moderna. Om skolans normativa villkor*. Örebro Studies in Education 4. Örebro Universitet.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1970/1990): *Reproduction in Education, Society and Culture*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage Publications.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1992): *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. (1971/1976): Kulturell reproduktion och social reproduktion. I Lundberg, S., Selander, S. & Öhlund, U. (red): *Jämlikhetsmyt och klassherravälde. En antologi*

- om skola och utbildning i avancerade kapitalistiska samhällen*. Lund: Bo Cavefors Bokförlag AB. Sid. 158–203.
- Bourdieu, P. (1973/1991): *The craft of sociology. Epistemological preliminaries*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Bourdieu, P. (1975/1992): Mot en sociologi om sociologerna. I Bourdieu, P (1992): *Kultur och kritik*. Göteborg: Daidalos.
- Bourdieu, P. (1977/2002): *Outline of a Theory of Practice*. UK: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1984/1996): *Homo Academicus*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag.
- Bourdieu, P. (1994/1999): *Praktiskt förnuft. Bidrag till en handlingsteori*. Göteborg: Daidalos.
- Bourdieu, P. (1998/2004): *Den manliga dominansen*. Göteborg: Daidalos.
- Bourdieu, P. (2001/2004): *Science of Science and Reflexivity*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Brante, T. (1980): *Vetenskapens struktur och förändring*. Lund: Doxa.
- Brante, T. (1996): Precisera sociologins objekt. *Forskningsprofiler/Uppsala universitet: installationsföreläsningar*. Uppsala universitet: Informationsavdelningen. s. 18–23.
- Bratt, I. (1984): *Engelskundervisningens villkor i Sverige 1850–1905*. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Broadfoot, P. & Black, P. (2004): Redefining assessment? The first ten years of Assessment in Education. *Assessment in Education*, Vol. 11, No. 1, pp. 7–27.
- Broadfoot, P. & Gipps, C. (1996): Assessment developments in England and Wales: the triumph of tradition. In A. Little & A. Wolf (eds.): *Assessment in Transition. Learning, monitoring and selection in international perspective*. Oxford: Pergamon.
- Broadfoot, P. (1996): *Education, assessment and society. A sociological analysis*. Philadelphia: Open university press.
- Broady, D. (1990): *Sociologi och epistemologi. Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*. Stockholm: HLS Förlag.
- Brunsson, N. & Jacobsson, B. (1998): *Standardisering*. Stockholm: Nerenius & Santénius Förlag.
- Burke, P. (1987/1996): *Renässansen. En introduktion*. Göteborg: Daidalos.
- Burke, P. (1992): *Annales-skolan. En introduktion*. Göteborg: Daidalos.
- Burke, P. (2000): *A Social History of Knowledge. From Gutenberg to Diderot*. Cambridge: Polity Press.
- Börjesson, M. & Palmblad, E. (2003): *I problembarnens tid. Förnuftets moraliska ordning*. Stockholm: Carlssons bokförlag.
- Campbell, D. T. (1975): On the Conflicts Between biological and Social Evolution and Between Psychology and Moral Tradition. *American Psychologist*, 30 no. 12, pp. 1103–1126.

- Carle, T., Kinnander, S. & Salin, S. (2000): *Lärarnas riksförbund 1884–2000. Ett stycke svensk skolhistoria ur fackligt perspektiv*. Stockholm: Informationsförlaget.
- Carlgren, I. & Englund, T. (1995): Innehållsfrågan, didaktiken och läroplansreformen. T. Englund (red): *Utbildningspolitiskt systemskifte*. Stockholm: HLS förlag.
- Carlgren, I. (1986): *Lokalt utvecklingsarbete*. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborgs universitet: Studies in Educational Sciences 56.
- Carlgren, I. (1998): Where did blackboard writing go? *Journal of curriculum studies*, vol. 30, no. 6, pp. 613–617.
- Carlgren, I. (1999): Professionalism and teachers as designers. *Journal of curriculum studies*, vol 31 no. 1 1999, pp. 43–56.
- Castells, M. (2000): *Millenniets slut. Informationsåldern. Ekonomi, samhälle och kultur, Band III*. Göteborg: Daidalos.
- Charle, C., Schriewer, J. & Wagner, P. eds. (2004): *Transnational Intellectual Networks: Forms of Academic Knowledge and the Search for Cultural Identities*. Frankfurt/New York: Campus.
- Chouliaraki, L. & Fairclough, N. (1999): *Discourse in Late Modernity. Rethinking critical Discourse Analysis*. UK: Edinburgh University Press.
- Cowie, B. & Bell, B. (1999): A model of formative assessment in science education. *Assessment in Education*, Vol. 6, No. 1, pp. 101–116.
- Dahllöf, U. (1967): *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp. Komparativa mål- och processtudier av skolsystem I*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Dahllöf, U. (1971): *Svensk utbildningsplanering under 25 år*. Lund: Studentlitteratur.
- Dahllöf, U. (1984): Pedagogikämnet, disputationerna, och arbetsmarknaden för doktorna fram till slutet av 1940-talet. *Arbetsrapporter från pedagogiska institutionen*, Uppsala universitet, nr 94.
- Dahllöf, U. (1990): Changes Within the Swedish School System and Their Effects. In A. Leschinsky & K. U. Mayer (eds.): *The Comprehensive School Experiment Revisited: Evidence from Western Europe*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Dahllöf, U. (2003): Uppbyggnadstid, omgivningsfaktorer och pedagogikämnets forskningsutveckling. Några notiser från nära grannar i väst, *Kasvatustiede Suomessa 150 Vuotta. Pedagogiken i Finland 150 år*. Helsinki: Helsingin Yliopiston Kasvatustietieteellinen Tiedekunta; Pedagogiska fakulteten vid Helsingfors Universitet.
- Dahllöf, U., Franke-Wikberg, S., Kallós, D., Lundgren, U. P. & Wallin, E. (1989): *Skolan och utvärderingen. Fem professorer tar ordet*. Stockholm: HLS förlag.
- Davis, O. L. (1998): The Theoretic Meets the Practical: The Practical Wins. In B. Gudem, & S. Hopmann, (eds): *Didaktik and/or Curriculum*. New York: Peter Lang. Pp. 87–106.
- Dochy, F. (2001): Educational Assessment: Major Developments. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Elsevier Science Ltd. Pp. 4249–4255.
- Donnelly, M. (1998): From political Arithmetic to Social Statistics. How some Nineteenth-Century Roots of the Social Sciences Were Implanted. In J. Heilbron, L.

- Magnusson & B. Wittrock (eds): *The rise of the social sciences and the formation of modernity. Conceptual Change in context, 1750–1850*. Dordrecht, Boston and London: Kluwer Academic Publishers.
- Douglas, M. (1986): *How institutions think*. New York: Syracuse.
- DuBois, P. H. (1970): *A History of Psychological Testing*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Duprez, L. (1977): *Pedagogiska skrifter 1898-1976. Bibliografi över och presentation av Sveriges äldsta levande pedagogiska bokserie*. Stockholm: Sveriges lärarförbund.
- Durkheim, É: (1938/1977): *The Evolution of Educational Thought. Lectures on the formation and development of secondary education in France*. London, Henley and Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Eckstein, M. A. & Noah, H. J. (1993): *Secondary School Examinations. International Perspectives on Policies and Practice*. New Haven & London: Yale University Press.
- Edlund, S. (1943): Temperamentsläran som begåvningssteori. I *Vetenskaps societeten i Lund, Årsbok 1942*. Lund: Gleerup.
- Edlund, S. (1947): *Diskussionen om begåvningsurvalet under reformations- och stormaktstiden*. Lund: Gleerup.
- Edlund, S. (1957): Dalins Argus och begåvningsurvalet. Installationsföreläsning i Lindberg, L. & Berge, B-M. (1988): *Pedagogik som vetenskap – vetenskap som pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Edwards, A. J. (1971): *Individual Mental Testing. Part 1: History and Theories*. Scranton: Intext.
- Eggen, A. B. (2004): *Alfa and Omega in Student Assessment; Exploring Identities of Secondary School Science Teachers*. Unpublished Doctoral Dissertation, Oslo University.
- Eggen, A. B. (2005): Teacher assessment literacy beyond technicalities and intuition. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*. E-tidskrift 2004:2. Internet: www.upi.artisan.se
- Egidius, H. (1994): *Kunskapsrelaterade betyg*. Malmö: Gleerup.
- Elzinga, A. (2006): Samproduktion av begrepp och sociala ordningar i ett forskningspolitiskt perspektiv. I G. Hallerstedt (red): *Diagnosens makt. Om kunskap, pengar och lidande*. Göteborg: Daidalos.
- Englund, T. (1986): *Curriculum as a Political Problem. Changing Educational Conceptions, with Special Reference to Citizenship Education*. Uppsala Studies in Education, 25. Uppsala och Lund: Studentlitteratur/Chartwell-Bratt.
- Englund, T. (1988): Om nödvändigheten av läroplanshistoria. I *Utbildningshistoria. Årsböcker i svensk undervisningshistoria*. 1988, vol. 162, s. 74–86.
- Eriksson, R. (1999): *Psykoteknik. Kulturell fabricering av personlig identitet*. Stockholm: Carlssons.

- Eriksson, Y. & Göthlund, A. (2004): *Möten med bilder. Analys och tolkning av visuella uttryck*. Lund: Studentlitteratur.
- Fairclough, N. (1992): *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fleck, L. (1935/1997): *Uppkomsten och utvecklingen av ett vetenskapligt faktum. Inledning till läran om tankestil och tankekollektiv*. Stockholm: Symposion.
- Florin, C. & Johannson, U. (1993a): "Där de härliga lagrarna gro..." *Kultur, klass och kön i det svenska läroverket 1850–1914*. Stockholm: Tiden.
- Florin, C. & Johannson, U. (1993b): Kunskap för makt – läroverken och Morgondagens män. I Ericsson, C. (red): *Genus i historisk forskning*. Lund: Studentlitteratur. Sid. 162–175.
- Folke-Fichtelius, M. (2003): *Utbildningspolitik och medielogik. En fallstudie om mediernas betydelse i debatten om skolan*. Uppsala universitet. Studies in Educational Policy and Educational Philosophy. Research reports 2003:1.
- Foucault, M. (1961/2001): *Vansinnets historia under den klassiska epoken*. Lund: Arkiv förlag.
- Foucault, M. (1966/2002): *The order of things*. London and New York: Routledge classics.
- Foucault, M. (1969/2002): *Vetandets arkeologi*. Lund: Arkiv förlag.
- Foucault, M. (1971/1993): *Diskursens ordning*. Installationsföreläsning vid Collège de France den 2 december 1970. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Foucault, M. (1973/1994): *The Birth of the Clinic. An Archaeology of Medical Perception*. New York: Vintage Books.
- Foucault, M. (1974/1998): *Övervakning och straff*. Lund: Arkiv förlag.
- Foucault, M. (1976/2002): *Sexualitetens historia, band 1. Viljan att veta*. Göteborg: Daidalos.
- Foucault, M. (1978/1997): What is Critique? I S. Lotringer (red): *The Politics of Truth*. US: Semiotext(e). Pp. 23–82.
- Foucault, M. (1984/2002): *Sexualitetens historia, band 3. Omsorgen om sig*. Göteborg: Daidalos.
- Franke-Wikberg, S. & Lundgren, U. P. (1980): *Att värdera utbildning, Del 1. En introduktion till pedagogisk utvärdering*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Fridjónsdóttir, K. (1983): *Vetenskap och politik: en kunskapssociologisk studie*. Stockholm: Akademilitteratur.
- Fridjónsdóttir, K. (1990): *Svenska samhällsvetenskaper*. Stockholm: Carlsons.
- Frängsmyr, T. (2000): *Svensk idéhistoria. Del 1 1000-1809*. Stockholm: Natur och kultur.
- Giddens, A. (1990): *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (1991/2002): *Modernitet och självidentitet. Självet och samhället i den senmoderna epoken*. Göteborg: Daidalos.

- Gipps, C. & Stobart, G. (2003): *Alternative Assessment*. In T. Kellaghans & D. L. Stufflebeam (eds): *International Handbook of Educational Evaluation*. Great Britain: Kluwer Academic Publishers. Pp. 549–575.
- Goodson, I. F. (1987): *School subjects and curriculum change*. London: Falmer.
- Gould, S. J. (1983): *Den förlämnade människan*. Stockholm: Alba.
- Gustafsson, J. (2004): Portföljer, en bärande idé. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*. E-tidskrift 2004:2. Internet: www.upi.artisan.se
- Göthlund, A. (1999): Bilden av ett budskap – ”Politisk reklam” och visuell kommunikation. I *SOU 1999:129. Demokratins estetik*. Demokratiutredningens forskarvolym IV. Stockholm: Fakta Info Direkt.
- Habermas, J. (1971): *Toward a rational society. Student protest, science, and politics*. London: Heinemann.
- Habermas, J. (1987): *The theory of communicative action. The critique of functionalist reason*. Vol. 2. Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1996): *Kommunikativt handlande. Texter om språk, rationalitet och samhälle*. 2:a upplagan. Göteborg: Daidalos.
- Habermas, J. (2001): *Den postnationella konstellationen*. Göteborg: Daidalos.
- Hacking, I. (1990): *The taming of Chance*. UK: Cambridge University Press.
- Hacking, I. (1995): The looping effects of human kinds. In D. Sperber & A. J. Premack (eds): *Causal cognition. A multidisciplinary debate*. Oxford: Clarendon Press. Pp. 351–394.
- Hacking, I. (1998): *Rewriting the Soul. Multiple Personality and the Science of Memory*. NJ: Princeton University Press.
- Hacking, I. (2000): *Social konstruktion av vad?* Stockholm: Thales.
- Hadenius, K. (1990): *Jämlikhet och frihet. Politiska mål för den svenska grundskolan*. Uppsala Universitet; Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Haglund, A-C. (1997): Systemskifte i betygsfrågan. I G. Richardson (red): *Minnen och dokument*. Föreningen för svensk undervisningshistoria. Sid. 207–214.
- Hall, R. B. (1921): *Om Sveriges första läroverksstadga. Studier rörande reformations-tidens skola och skolfrågor*. Årsböcker i svensk undervisningshistoria, vol. 1. Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Hallerstedt, G. red. (2006): *Diagnosens makt. Om kunskap, pengar och lidande*. Göteborg: Daidalos.
- Hamilton, D. (1989): *Towards a theory of schooling*. Deakin studies in education series. London; New York; Philadelphia: Falmer Press.
- Hamilton, D. (1990): *Curriculum history*. Geelong: Deakin university.
- Hammer, E. (2006): *Melankoli. En filosofisk essä*. Göteborg: Daidalos.
- Hampson, N. (1993): *Upplysningen. En analys av dess attityder och värde*. Stockholm: Symposion.

- Hamrin, B. & Månsson, U. (1976): *Det lönsamma läsandet. En undersökning av betygskonkurrensen och dess följder i gymnasiet*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Hartley, D. (2003): New Economy, New Pedagogy? *Oxford Review of Education*, Vol. 29, No. 3, pp. 81–94.
- Heilbron, J., Magnusson, L. & Wittrock, B. (eds) (1998): *The rise of the social sciences and the formation of modernity. Conceptual Change in context, 1750–1850*. Dordrecht, Boston and London: Kluwer Academic Publishers.
- Hellblom-Thibblin, C. (2004): *Kategorisering av barns "problem" i skolans värld. En undersökning av skolhälsovårdsrapporter läsåren 1944/45-1988/89*. Uppsala universitet: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Hellsten, J-O. (1997): Läxor är inget att orda om. Läxan som fenomen i aktuell pedagogisk litteratur. I *Pedagogisk Forskning i Sverige*. 1997, årg. 2, nr. 3.
- Hellsten, J-O. (2000): *Skolan som barnarbete och utvecklingsprojekt. En studie av hur grundskoleelevers arbetsmiljö skapas-förändras-förblir som den är*. Uppsala universitet: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Henrysson, S. & Wedman, I. (1981): Debatten om betyg. I S. Franke-Wikberg & U. P. Lundgren (red): *Att värdera utbildning, Del 2. En antologi om pedagogisk utvärdering*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Henrysson, S. & Wedman, I. (1995): Betygen och antagningen – en historik. I *RUT-93 Urvalsmetoder*. Rapport från ett seminarium om betyg, högskoleprov och andra metoder för urvalet till högskoleutbildning. Arbetsrapport Nr 3, Utbildningsdepartementet. Sid. 7–46.
- Hirdman, Y. (1989/2000): *Att lägga livet till rätta*. Stockholm: Carlssons.
- Historisk tidskrift* (2005): Tema källkritik. Historiska föreningen 2005, nummer 2.
- Hjörne, E. (2004): *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Göteborg Studies in Educational Sciences 213. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hofvendahl, J. (2006a): *Riskabla samtal. En analys av potentiella faror i skolans kvarts- och utvecklingssamtal*. Arbetsliv i omvandling 2006:1. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Hofvendahl, J. (2006b): Förpapprade samtal och talande papper. I E. Forsberg & E. Wallin (red), *Skolan som moraliskt rum – i spänningsfältet mellan sociala visioner och teknokratiska mardrömmar*. Stockholm: HLS Förlag. Under utgivning.
- Holmberg, B. (2002): Frihet, jämlikhet och pedagogik. Ett försök till begreppsanalys med särskild hänsyn till Wilhelm Sjöstrands tänkande. *Pedagogisk forskning i Uppsala*, 146. Uppsala universitet, pedagogiska institutionen.
- Holmberg, T. (2005): *Vetenskap på gränsen*. Malmö: Arkiv förlag.
- Horn, B. (1976): *Torsten Husén. Tryckta skrifter 1940–1975. På sextioårsdagen 1.3. 1976*. Uppsala: Almqvist & Wiksell.

- Hoskin, K. (1979): The examination, Disciplinary Power and Rational Schooling. I *History of Education*, 1979, vol. 8, no. 2, pp. 135–146.
- Husén, T. & Härnqvist, K. (2000): *Begåvningsreserven. En återblick på ett halvsekels forskning och debatt*. Stockholm: Föreningen för svensk undervisningshistoria, vol 193.
- Husén, T. (1972): Two decades of educational research. In: *Social Science Research in Sweden*. Stockholm: Social Science Research Council 1972. Pp. 225–239.
- Husén, T. (1980): *Skolan i prestationssamhället*. Stockholm: Natur och kultur.
- Husén, T. (1981): *En obotlig akademiker. En professors memoarer*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Husén, T. (1988): *Skolreformerna och forskningen. Psykologisk pedagogik under pionjäråren*. Stockholm: Verbum Gothia.
- Husén, T. (1992): *Möten med psykologer, pedagoger och andra: anteckningar*. Höganäs: Wiken.
- Husén, T., Björnsson, C. H., Edfeldt, Å. W., Henrysson (1956): *Standardproven. En redogörelse för konstruktion och standardisering*. Stockholm: Almqvist & Wiksell/Geber.
- Hägglund, S. (1990): *Skolmognad och skolstartsproblem i svensk grundskoleforskning*. META rapport nr 5. F 90:6 / Vad säger forskningen? Skolöverstyrelsen.
- Härnsten, G. (1990): Varför (inte) en socialistisk lärarorganisation? I T. Englund (red): *Politik och socialisation. Nyare strömningar i pedagogikhistorisk forskning*. Sid. 133–166. Uppsala universitet: Pedagogisk forskning i Uppsala, nr 93.
- Härnquist, K. (1997): Educational research in Sweden: Infrastructure and Orientation. In K-E. Rosengren & B. Öhngren (eds): *An evaluation of Swedish research in Education*. Stockholm: HFSR.
- Ingenkamp, K. (1989). *Diagnostik in der Schule. Beiträge zu Schlüsselfragen der Schülerbeurteilung*. Weinheim: Beltz.
- Isling, Å. (1984): *Grundskola för allmänmänsklig kompetens*. Stockholm: Sober förlag.
- Jackson, P. W. (1968/1990): *Life in Classrooms*. New York and London: Teachers College Press.
- Jacobsson, B. & Sahlin-Andersson, K. (1995): *Skolan och det nya verket. Skildringar från styrningens och utvärderingens tidevarv*. Stockholm: Nerenius & Santénius Förlag.
- Jaederholm, G. A. (1914): *Intelligensmätningarnas teori och praxis, vol. 1 och 2*. Stockholm: Albert Bonniers förlag.
- Johannisson, K. (1988): *Det mätbara samhället. Statistik och samhällsdröm i 1700-talets Europa*. Stockholm: Nordstedt.
- Johannisson, K. (2004): *Tecknen. Läkaren och konsten att läsa kroppar*. Stockholm: Nordstedt.

- Johannisson, K. (2006): Hur skapas en diagnos? Ett historiskt perspektiv. I G. Hallerstedt (red): *Diagnosens makt. Om kunskap, pengar och lidande*. Göteborg: Daidalos.
- Johansson, U. (2003): Frame Factors, Structures and Meaning Making. Shifting Foci of Curriculum Research in Sweden. In W. F. Pinar (ed.): *International Handbook of Curriculum Research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Pp. 575 – 594.
- Jordheim, H. (2003): *Läsningens vetenskap. Utkast till en ny filologi*. Gråbo: Anthropos.
- Kaleen, G. (1952): *Huvuddragen av den svenska handelsundervisningens historia fram till år 1830*. Uppsala universitet. Stockholm: AB Nordiska bokhandeln.
- Kallós, D. & Lundgren U. P. (1979): *Curriculum as a Pedagogical Problem*. Lund: CWK Gleerup.
- Kant, I. (1784/1992): *Svar på frågan: Vad är upplysning?* B. Östling (red). Stehag: Symposion.
- Kehm, B. M. (2001): Oral Examinations at German Universities. *Assessment in Education*, Vol. 8, No. 1, pp. 25–31.
- Kellaghan, T. (2003): Local, National, and International Levels of System Evaluation. In T. Kellaghans & D. L. Stufflebeam (eds.): *International Handbook of Educational Evaluation*. Great Britain: Kluwer Academic Publishers. Pp. 873–882.
- Kellaghan, T. & Madaus, G. (2003): External (Public) Examinations. In T. Kellaghans & D. L. Stufflebeam (eds.): *International Handbook of Educational Evaluation*. Great Britain: Kluwer Academic Publishers. Pp. 577–600.
- Kilpatrick, J., & Johansson, B. (1994): Standardized mathematics testing in Sweden: The legacy of Frits Wigforss. *NOMAD, Nordic Studies in Mathematics Education*, 2(1), pp. 6–30.
- Kliebard, H. M. (1979): The Drive for Curriculum Change in the United States, 1890–1920. Part I – The ideological Roots of Curriculum as a Field of Specialisation. In James R. Gress & D. E. Purpel, 1988 (eds): *Curriculum. An introduction to the field*. Berkeley, Calif.: McCutchan Publishers Corp. Pp. 44–58.
- Kliebard, H. M. (1992): Constructing a History of the American Curriculum. I Jackson P. W (ed.) (1992): *Handbook of Research on Curriculum*. Pp. 157–184.
- Koretz, D. M. (2002): Limitations in the Use of Achievement Tests as Measures of Educators' Productivity. *The Journal of Human Resources* 37, 4/2002, pp. 752–777.
- Korp, H. (2003): Kunskapsbedömning – hur, vad och varför. *Forskning i fokus*, nr 13. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Fritzes förlag.
- Korpi, W. (1981): *Den demokratiska klasskampen: svensk politik i jämförande perspektiv*. Stockholm: Tiden.
- Koselleck, R. (1959/1988): *Critique and Crisis. Enlightenment and the Pathogenesis of Modern Society*. Cambridge: The MIT press.
- Koselleck, R. (1985): *Futures Past. On the Semantics of Historical Time*. Massachusetts and London: The MIT Press.

- Koselleck, R. (2002): *The practice of Conceptual History. Timing history, spacing concepts*. Stanford, CA.: Stanford University Press.
- Koselleck, R. (2004): *Erfarenhet, tid och historia. Om historiska tiders semantik*. Göteborg: Daidalos.
- Kärve, E. (2001): *Hjärnspöken. DAMP och hotet mot folkhälsan*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag.
- Landquist, J. (1938): Temperament- och konstitutionsforskning från antiken till roman-tiken. I *Festskrift tillägnad Gunnar Castren den 27 dec. 1938*. Helsingfors. Sidorna 169–196.
- Landquist, J. (1944): Viljans makt. I G. Lundgren (red): *Själens läkarbok. Handledning i mentalhygien för envar*. Stockholm: Bokförlaget Natur och kultur. Sid 14–42.
- Landquist, J. (1946): *Pedagogikens historia*. Lund: Gleerups.
- Landquist, S. (1975): *Den goda viljan. Ett liv med John Landquist*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Larsson, E. (2005a): Vägen till en modern utbildningshistoria. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*. E-tidskrift 2005:3. Internet: www.upi.artisan.se
- Larsson, E. (2005b): *Från adlig uppfostran till borgerlig utbildning. Kungliga Krigs-akademien mellan åren 1792 och 1866*. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala universitet.
- Latour, B. & Woolgar, S. (1979/1986): *Laboratory Life. The Construction of Scientific Facts*. NJ: Princeton University Press.
- Latour, B. (1987): *Science in Action. How to follow scientists and engineers through society*. Cambridge, MA: Harvard Univeristy Press.
- Latour, B. (1993): *We have never been modern*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Latour, B. (2000): When things strike back. A possible contribution of ‘science studies’ to the social sciences. *Brittish Journal of Sociology*, Vol. No. 51 Issue No. 1, 2000, pp. 107–123.
- Lehmann, R., Peek, R., & Gänsfuß, R. (1997): Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Jahrgangsstufe an Hamburger Schulen: Bericht über die Untersuchung im September 1996. <http://www.hamburgerbildungserver.de/welcome.phtml?unten=/schulentwicklung/lau/welcome.htm> (Hämtad 2006-03)
- Leinberg, K. G. (1884): *Om snillevalet (selectus ingeniorum) i vår äldre skollagstiftning*. Separat-tryck ur Tidskrift, utgifven af Pedagogiska Föreningen i Finland 1884. Helsingfors: Finska Litteratur-sällskapets tryckeri.
- Leo, U. & Pettersson, D. (2005): Läxor – en oregerad bedömningspraktik. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*. E-tidskrift 2005:1. Internet: www.upi.artisan.se
- Lepp, H. (1978): Svenska panoptikon. *Sankt Eriks årsbok*. Stockholm: Samfundet S:t Erik. 1978, s. 165–180.

- Liedman, S-E. (2002): *Ett oändligt äventyr. Om människans kunskaper*. Stockholm: BonnierPocket.
- Lindberg, B. (1984): *De lärdes modersmål. Latin, humanism och vetenskap i 1700-talets Sverige*. Acta Universitatis Gothoburgensis. Gothenburg Studies in the History of Science and Ideas. Göteborgs universitet.
- Lindberg, D. C. (1992): *The Beginnings of Western Science. The European Scientific Tradition in Philosophical, Religious, and Institutional Context, 600 B.B. to A.D. 1450*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lindberg, L. & Berge, B-M. (1988): *Pedagogik som vetenskap – vetenskap som pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, V. (2002): Införandet av godkändgränsen – konsekvenser för lärare och elever. I Skolverket: *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygssättning*. Stockholm: Liber. Sid. 39–56.
- Lindberg, V. (2005): Svensk forskning om bedömning och betyg 1990–2005. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*. E-tidskrift 2005:1. Internet: www.upi.artisan.se
- Lindblad, S. & Popkewitz, T. (2001): *Education governance and social integration and exclusion: Studies in the powers of reason and the reasons of power*. A report from the EGSIE project. Uppsala reports on education, no 39. Department of Education. Uppsala University.
- Lindblad, S. et al. (2002): Education Governance in Transition: an introduction. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 46, No. 3, pp. 237–245.
- Lindblad, T. m.f. (1991): *"Allt är relativt"*. Centralt utarbetade prov i svenska, matematik, engelska, franska, tyska, fysik och kemi – beskrivning, analys, förslag. Rapport nr 1991:03, Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.
- Linde, G. (2003): *Kunskap och betyg*. Lund: Studentlitteratur.
- Linden, K W. & Linden J. D. (1968): *Modern Mental Measurement: A Historical Perspective*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U. P. (1986): *Politisk styrning och utbildningsreformer*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U. P. (2000): *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lindh, G. & Lindh-Munter, A. (2005): "Antingen får man skäll eller beröm". En studie av utvecklingssamtalet i elevers perspektiv. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*. E-tidskrift 2005:1. Internet: www.upi.artisan.se
- Lindström, L. (2005): The multiple uses of portfolio assessment. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*. E-tidskrift 2005:1. Internet: www.upi.artisan.se
- Linné, A. (1996): *Moralen, barnet eller vetenskapen? En studie av tradition och förändring i lärarutbildningen*. Stockholm: HLS förlag.

- Linné, A. (1998): Utbildning av lärare som ett statens styrinstrument för skolan. *Årsböcker i svensk undervisningshistoria 1998*, sid. 213-244. Stockholm: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Linné, A. (2006): Revisiting Curriculum History. I E. Forsberg (red): *Curriculum Theory Revisited*. Studies in Educational Policy and Educational Philosophy, Research Reports, Uppsala University. Under utgivning.
- Lundahl, C. & Forsberg, E. (2006): Kunskapsbedömningar i förändring – utvärdering, betyg och nationella prov. I E. Forsberg & E. Wallin (red): *Skolan som moraliskt rum – i spänningsfältet mellan sociala visioner och teknokratiska mardrömmar*. Stockholm: HLS Förlag. Under utgivning.
- Lundahl, C & Öquist, O. (1999): *Den rimliga skolan. Livet i skolan och skolan i livet*. Skolverkets rapport nr 164. Stockholm: Liber förlag.
- Lundahl, C. & Öquist, O. (2002): *Idén om en helhet – utvärdering på systemteoretisk grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundahl, C. (2004): En läroplansteoretisk och läroplanshistorisk analys av kunskapsbedömning i Sveriges första läroverksstadgar 1561–1724. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*. E-tidskrift 2004:2. Internet: www.upi.artisan.se
- Lundahl, C. (2005a): Karin Boye och hennes seminariekamrater – reproducerade för reproduktion? Examensarbeten som historiskt källmaterial. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*. E-tidskrift 2005:1. Internet: www.upi.artisan.se
- Lundahl, C. (2005b): Skolans institutionella förändringar. I O. Öquist, (red): *Grundskolans ämnen i ljuset av Nationella utvärderingen 2003 – Nuläge och framåtblickar*. Skolverket 2005, Stockholm: Liber förlag.
- Lundahl, C. (2005c): Epistemologi i skolans styrdokument. I H. Román (red): *Kursplaner som styrinstrument*. Studies in Educational Policy and Educational Philosophy. Research Reports 5. Uppsala Universitet. 2005.
- Lundahl, L. (1997): *Efter svensk modell. LO, SAF och utbildningspolitiken 1944–90*. Umeå: Borea Bokförlag.
- Lundgren, U. P. & Nihlfors, E. (2005): Det gemensamma – En studie av några kunskapselement i den för alla lärarutbildningar gemensamma delen. I *Utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor*. Del 3: Särskilda studier. Stockholm: Höskoleverkets rapportserie 2005:17R.
- Lundgren, U. P. & Pettersson, S. eds. (1979): *Code, Context and Curriculum Processes*. Lund: CWK Gleerup.
- Lundgren, U. P. (1972): *Frame Factors and the Teaching Process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Lundgren, U. P. (1977): *Model analysis of pedagogical processes*. Lund: Liber Läromedel/Gleerup.
- Lundgren, U. P. (1979/1989): *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Lund: Liber.

- Lundgren, U. P. (1983): *Between hope and happening. Text and context in curriculum*. Vikoria: Deakin University Press.
- Lundgren U. P. (1984): Ramfaktorteorins historia. I D. Broady & U. P. Lundgren (red): *Rätten att tala*. (Skeptron 1) Stockholm: Symposion.
- Lundgren, U. P. (1986): *Att organisera skolan. Om grundskolans organisation och ledning*. Stockholm: Liber Utbildningsförlag.
- Lundgren, U. P. (1989): Att utvärdera utbildning och att styra den. I U. Dahllöf. m.fl. (1989): *Skolan och utvärderingen. Fem professorer tar ordet*. Sid. 81–104. Stockholm: HLS förlag.
- Lundgren, U. P. (2002): Att omorganisera världen. I *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*: Läsrums. Artikel 2002:6. <http://www.upi.artisan.se> (hämtad: 2002-12).
- Lundmark, M. (1984): *Sangviniker m fl: om de fyra temperamenten*. Täby. Larson.
- Löfberg, D. (1949): *Det nationalekonomiska motivet i svensk pedagogik under 1700-talet*. Uppsala: Appelbergs Boktryckeri AB.
- Madaus, G. F. & Kellaghan, T (1992): Curriculum evaluation and assessment. I P. W. Jackson (ed.) (1992): *Handbook of Research on Curriculum*. Pp. 119–154.
- Madaus, G. F. & O'Dwyer, L (1999): A Short History of Performance Assessment – Lessens Learned. *Phi, Delta, Kappa*, 1999, vol. 80 No 9, pp. 688–696.
- Marklund, S. (1980): *Skolsverige 1950–1975. Del 1. 1950 års reformbeslut*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Marklund, S. (1981): *Skolsverige 1950–1975. Del 2. Försöksverksamheten*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Marklund, S. (1982): *Skolsverige 1950–1975. Del 3. Från Visbykompromissen till SIA*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Marshall, B. & Drummond, M. J. (2006): How teachers engage with Assessment for learning: lessons from the classroom. *Research Papers in Education*. Vol. 21, No. 2, pp. 133–149.
- Mathisen, T. (1978/1989): *Den dolda disciplineringen. Makt och motmakt* [1982]. Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Mattsson, K. (1984): *Yrkesvalsfrågan. Ideér och idétraditioner inom den statliga yrkesvägledningen för ungdom*. Studies in Curriculum Theory and Cultural Reproduction /8. Akadademisk avhandling. Malmö: CWK Gleerup.
- Meadmore, D. (1993): The Production of Individuality through Examination. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 14, No. 1, pp. 59–73.
- Mehrens, W. (1998): Consequences of Assessment. What is the evidence? *Educational Policy Analysis Archives*. <http://epaa.asu.edu/epaa/v6n13.html> (hämtad 2002-06).
- Merton, R. (1942/1973): *The sociology of science. Theoretical and empirical investigations*. Edited and with an introduction by Norman W. Storer. Chicago: Chicago University Press.

- Messick, S. (1980): Test Validity and the Ethics of Assessment. I *American Psychologist*, vol. 35, No 11, pp. 1012–1027.
- Messick, S. (1989): Validity. In R. L. Linn (ed.): *Educational Measurement*. Third edition 1993. Phoenix: The Oryx Press. Pp. 13–103.
- Miel, J. (1992): Ideas or Epistemes: Hazard vs. Foucault. I Burke, P. et al. (1992): *Critical Essays on Michel Foucault*. Critical Thought Series: 2. Cambridge: Scolar Press.
- Min, H. & Xiuwen, Y. (2001): Educational Assessment in China. Lessons from history and future prospects. *Assessment in Education*, Vol. 8, No. 1, pp. 5–10.
- Mogård, B. (1991): *Summa summarum. Rötter, levnad, ståndpunkter*. Stockholm: Nordstedts.
- Morgan, T. (2001): Assessment in Roman Education. *Assessment in Education*, Vol. 8, No. 1, pp. 12–24.
- Nachmanson, E. (1921): *Hippokrates och hans tid*. Stockholm: Geber.
- Nihlfors, E. (2004): *Skolchefen i skolans styrning och ledning*. Uppsala universitet: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Nilsson, I. & Peterson, H-I. (2000): *Medicinens idéhistoria*. Stockholm: SNS förlag.
- Nilsson, I. (1978): *Själen i laboratoriet. Vetenskapsideal och människosyn i den experimentella psykologins framväxt*. Lund: Bokförlaget Doxa.
- Nybohm, T. (1988): Till frågan om vetenskapen som ideologi. I Torstendahl, R. & Nybohm, T.: *Historievetenskap som teori, praktik och ideologi*. Stockholm: Författarförlaget.
- Nybohm, T. (1997): *Kunskap, politik, samhälle: essäer om kunskapssyn, universitet och forskningspolitik 1900–2000*. Hargshamn: Arete.
- Nyström, P. (2004): *Rätt mätt på prov. Om validering av bedömning i skolan*. Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
- Nyttell, H. (2006): *Från kvalitetsidé till kvalitetsregim. En studie om statlig styrning av skolan* [prel. titel]. Uppsala universitet: Acta Universitatis Upsaliensis [läggs fram 2006-10-27].
- Ong, W. J. (1982/2003): *Muntlig och skriftlig kultur: teknologiseringen av ordet*. Göteborg: Anthropolos.
- Parsons, T. (1957/1964): The School Class as a Social System: Some of its functions in American society. I Parsons, T. (1964): *Social Structure and Personality*. London: The Free Press/Macmillan.
- Pearlman, M. & Tannenbaum, R. (2003): Teacher Evaluation Practices in the Accountability Era. In T. Kellaghans & D. L. Stufflebeam (eds.): *International Handbook of Educational Evaluation*. Great Britain: Kluwer Academic Publishers. Pp. 609–641.
- Pettersson, L. (2003): Pedagogik och historia. En komplicerad förbindelse. I S. Sellander (red): *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Forskning i fokus, nr. 12. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

- Pettersson, S. & Wallin, E. (1995). The Evaluation Programme of the Swedish National Agency for Education. In Tuijnman, A. och Wallin, E. (eds.) *School Research at the Crossroads*. Stockholm: Stockholm Institute of Education Press (HLS).
- Pettersson, S. & Wallin, E. (1998): Målstyrning och resultatansvar. I *Analys och utvärderingar 1996-97*, Skolverket. Stockholm: Liber.
- Phelps, R. P. (2003): *Kill the Messenger. The War on Standardized Testing*. New Brunswick: Transaction Publ.
- Pickering, A. ed. (1992): *Science as practice and culture*. Chicago and London: The university of Chicago Press.
- Plomp, T., Howie, S. & McGaw (2003): International Studies of Educational Achievement. In T. Kellaghans & D. L. Stufflebeam (eds.): *International Handbook of Educational Evaluation*. Great Britain: Kluwer Academic Publishers. Pp. 951–978.
- Posner, G. J. (1994): The Role of Student Assessment in Curriculum Reform. *Peabody Journal of Education*, vol. 69, no 4, Our Evolving Curriculum. Part 2, pp. 91–99.
- Power, M. (1997): *The audit society. Rituals of verifications*. Oxford: Oxford University Press.
- Richardson, G. (1978): *Svensk skolpolitik 1940–1945. Idéer och realiteter i pedagogisk debatt och politiskt handlande*. Stockholm: Liber förlag.
- Richardson, G. (1999): *Svensk utbildningshistoria: skola och samhälle förr och nu*. Lund: Studentlitteratur.
- Richardson, G. (1999): *Svensk utbildningshistoria: skola och samhälle förr och nu*. Lund: Studentlitteratur.
- Ricoeur, P. (2004): *Memory, history, forgetting*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rigné, E-M. (1995): Kunskaps- och vetenskaps sociologi. I Månsson, P. (red) *Moderna samhällsteorier. Traditioner, riktningar, teoretiker*. Stockholm: Prisma.
- Ringer, F. (2000): *Toward a social history of knowledge. Collected essays*. New York: Berghahn.
- Román, H. (2003): Pedagogiken, gymnasieutredningen och 1960-talets skolreformer – om reformhistoriebruk och en historia i andra hand. I *Studies in Educational Policy and Educational philosophy*. E-tidskrift 2003:3. www.upi.artisan.se (hämtad 2004-08).
- Rose, N. (1988): Calculable minds and manageable individuals. *History of the Human Sciences*, Vol. 1 no. 2, pp. 179–200.
- Rose, N. (1998): *Inventing our Selves. Psychology, Power and Personhood*. New York/ Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, N. (1999): *Powers of Freedom. Reframing political thought*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Rosengren, K-E. & Öhngren, B. eds. (1997): *An evaluation of Swedish research in Education*. Stockholm: HFSR.
- Ross, K. (2002): *May '68 and its afterlives*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Rothstein, B. (1986): *Den socialdemokratiska staten. Reformen och förvaltning inom svensk arbetsmarknads- och skolpolitik*. Lund: Arkiv avhandlingsserie.
- Rothstein, B. (1996): *Vad bör staten göra. Om välfärdsstatens moraliska och politiska logik*. Stockholm: SNS Förlag.
- Rowntree, D. (1980): *Att bedöma elever. Hur kan vi lära känna dem?* Lund: Studentlitteratur.
- Rubin, E. & Farber, J. L. (1999): *Pathology*. (Third ed.) Philadelphia, New York: Lippincott – Raven.
- Rydberg, S. (1961): *Synpunkter på skolans betyg inom lärarkår och arbetsmarknad*. En undersökning utförd på uppdrag av 1957 års skolberedning. [Innehåller en "Bibliografi rörande skolans betygsproblem".] Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- Sawyer, R. K. (2002): A Discourse on Discourse: An Archeological History of an Intellectual Concept. *Cultural Studies* 16(3), 2002, pp. 433–456.
- Schipperges, H. (1998): *Hildegard of Bingen. Healing and the Natures of the Cosmos*. Princeton: Markus Wiener Publishers.
- Schrag, F. (1992): Conceptions of knowledge. I Jackson P. W ed. (1992): *Handbook of Research on Curriculum*. Pp. 268–301.
- Schriewer, J. (2004): Multiple Internationalities: The Emergence of a World-Level Ideology and the Persistence of Idiosyncratic World-Views. In C. Charle, J. Schriewer & P. Wagner, P. (eds): *Transnational Intellectual Networks: Forms of Academic Knowledge and the Search for Cultural Identities*. Frankfurt/New York: Campus. Pp. 473–533.
- Schubert, W. H. (1980): *Curriculum Books. The First Eighty Years*. Washington: University Press of America.
- Seltzer, K. & Bentley, T. (1999): *The Creative Age. Knowledge and skills for the new economy*. London: Demos.
- Shapin, S. (1979): Homo Phrenologicus: Anthropological Perspectives on an Historical Problem. In B. Barnes & S. Shapin (eds): *Natural Order. Historical Studies of Scientific Culture*. London: Sage Publications.
- Shepard, L. A. (2000): The Role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher*. Vol. 29, No. 7, pp. 4–14.
- Siegvald, H. (1932): *Om kroppsaga (En historisk-psykologiskt studie)*. Pedagogiska skrifter 141. Stockholm: Svensk läraretidnings förlag
- Sjöstedt, C-E. (red. 1963): *Studentexamen 100 år*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Sjöstrand, W. (1941): *Den militära undervisningen i Sverige till år 1792*. Akademisk avhandling, Uppsala.
- Sjöstrand, W. (1943): *Pedagogik och temperamentslära*. Pedagogiska skrifter 181–182. Stockholm: Svensk läraretidnings förlag.
- Sjöstrand, W. (1960): *För och mot den nya skolan*. Stockholm: Natur och kultur.
- Sjöstrand, W. (1961): *Pedagogikens historia*, vol. I–III:2. Lund: Gleerups förlag.
- Sjöstrand, W. (1970): *Pedagogiska grundproblem*. Lund: Gleerups förlag.

- Sjöström, O. (2002): *Svensk statistikhistoria. En undanskymd kritisk tradition*. Hedemora: Gidlunds förlag.
- Skolverket (1998): Proven, kunskapen och undervisningen. Samhällsorienterade ämnen. *Skolverkets rapport nr 138*. Stockholm: Liber.
- Skolverket (2003): Attityder till skolan 2003. Elevernas, lärarnas, skolbarnsföräldrarnas och allmänhetens attityder till skolan under ett decennium. *Skolverkets rapport 243*. Stockholm: Liber.
- SOU 1945:43, bilaga V. Skolungdomens vägledning till utbildning och yrke. Av Ejnar Neymark. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- Stake, R. E. (1992): Pedagogic and Psychometric Perception of Mathematics Achievement. In D. Broady (ed): *Education in the late 20th century. Essays presented to Ulf P. Lundgren on the occasion of his fiftieth birthday*. Stockholm: Stockholm Institute of Education Press.
- Stafseng, O. (1996): *Den historiske konstruksjon av moderne ungdom: om ungdom som forskningsobjekt i vitenskaps- og utdanningshistorisk belysning*. Oslo: Cappelen.
- Stigendal, M. (2002): *Vägar till framgångsalternativ. Mötet i skolan mellan utanförskap och innanförskap*. Rapporter om utbildning 7/2002, Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Stray, C. (2001): The shift from Oral to Written Examination: Cambridge and Oxford 1700–1900. *Assessment in Education*, Vol. 8, No. 1, pp. 33–50.
- Svenska folkskolans historia, vol. 1* (1940): Den Svenska folkundervisningens historia från reformationen till 1809. Fredriksson, V. (red). Stockholm: Albert Bonniers förlag.
- Svenska folkskolans historia, vol. 6* (1971): Skolutvecklingen 1942–1962. Fredriksson, V. (red). Stockholm: Albert Bonniers förlag.
- Säfström, C A. (1994): *Makt och mening. Förutsättningar för en innehållsfokuserad pedagogisk forskning*. Uppsala studies in education 53. Uppsala universitet.
- Sörlin, S. (1997): Hur länge är samhället? Gammalt och nytt i relationen historia-sociologi. I L. Hansen, T. Johansson, A-K. Kollind, P. Månsson & L. Svensson (red): *Sociologi i tiden*. Sociologisk forskning 1-2/97. Göteborg: Daidalos. Sid. 29–48.
- Taras, M. (2005): Assessment – Summative and Formative – Some Theoretical Reflections. *Brittish Journal of Educational Studies*. Vol. 53, No. 4, December 2005, pp. 466–478.
- Taylor, C. (1994): Assessment for Measurement or Standards: The Peril and Promise of Large-Scale Assessment Reform. *American Educational Research Journal*, Vol. 31, No. 2, pp. 231–262.
- Taylor, R. (1974): *Crucial Issues in Testing*. Berkeley: McCuthran Publishing Corp.
- Theelin, B. (1981): *Exit Eforus. Läroverkens sekularisering och striden om kristendomsundervisningen*. Stockholm: Liber UtbildningsFörlaget.

- Tholin, J. (2003): *En roligare dans. Svenska skolors första tolkning av innebörden i lokala betygskriterier i tre ämnen för skolår åtta*. Borås: Institutionen för pedagogik, Högskolan i Borås.
- Torrance, H. & Pryor, J. (1995): Investigating teacher assessment in infant classrooms: methodological problems and emerging issues. *Assessment in Education*, Vol. 5, No. 2, pp. 305–320.
- Torstendahl, R. & Nybom, T (1988): *Historievetenskap som teori, praktik och ideologi*. Stockholm: Författarförlaget.
- Torstendahl, R. (2005): Källkritik, metod och vetenskap. *Historisk tidskrift* nr 2, 2005, s. 209–217.
- Vatheuer, I. (1998): *Hildegard von Bingen. Helhetens och helandets förkunnare under 900 år*. Vejbystrand: Bokförlaget Catholica.
- Verkuyten, M. (2000): School marks and teachers' accountability to colleagues. *Discourse Studies*, Vol 2(4), pp. 452–472.
- Wagner, P. & Wittrock, B. (1991): States, Institutions, and Discourses: A Comparative Perspective on the Structuration of the Social Sciences. In P. Wagner, B. Wittrock & R. Whitley. *Discourses on Society. The Shaping of the Social Science Disciplines*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Wahlström, N. (2002): *Om det förändrade ansvaret för skolan. Vägen till mål- och resultatstyrning och några av dess konsekvenser*. Örebro Studies in Education 3. Örebro Universitet.
- Wallin, E. (2005): The Rise and Fall of Swedish Educational Technology 1960–1980. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 49, pp. 437–460.
- Weber, M. (1922/1971): *Makt og byråkrati*. Oslo: Gyldendahl Norsk Forlag.
- Weber, M. (1922/1987): *Ekonomi och samhälle. Politisk sociologi (3)*. Lund: Argos.
- Weber, M. (1934/1978): *Den protestantiska etiken och kapitalismens anda*. Lund: Argos.
- Webster, W. J., Almaguer, T. O. & Orsak, T. (2003): State and School District Evaluation in the United States. In T. Kellaghans & D. L. Stufflebeam (eds.): *International Handbook of Educational Evaluation*. Great Britain: Kluwer Academic Publishers. Pp. 929–949.
- Wedman, I. (1983): *Den eviga betygsfrågan. Historiskt och aktuellt om betygssättningen i skolan*. Stockholm: Liber Utbildningsförlag, Skolöverstyrelsen (SÖ).
- Wedman, I. (1988): *Prov och provkonstruktion*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Wedman, I., Henriksson, W., Nilsson, I, Strage, C. (1981): Framväxt, konstruktion och användning av test. I *Pedagogik i Norrskan. Festskrift till Sten Henrysson*. Umeå Universitet. Sid. 26–52.
- Westbury, I. (1998): Didaktik and curriculum Studies. In B. Gudem, & S. Hopmann, (eds): *Didaktik and/or Curriculum*. New York: Peter Lang. Pp. 47–78.
- Wiberg, A. (1943): *Bidrag till Gustaf Ruders Biografi*. Stockholm: Förf.

- Ödman, P.-J. (1998): *Kontrasternas spel. En svensk mentalitets- och pedagogikhistoria*. Stockholm: Prisma.
- Öquist, O. (2005): Det nationella utvärderingsprogrammet av grundskolan 1989–2003 – en återblick. I Skolverket: *Grundskolans ämnen i ljuset av nationella utvärderingen 2003. Nuläge och framåtblickar*. Skolverket. Stockholm: Fritzes.
- Östberg, K. (2002): *1968 när allting var i rörelse. Sextiotalsradikaliseringen och de sociala rörelserna*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.