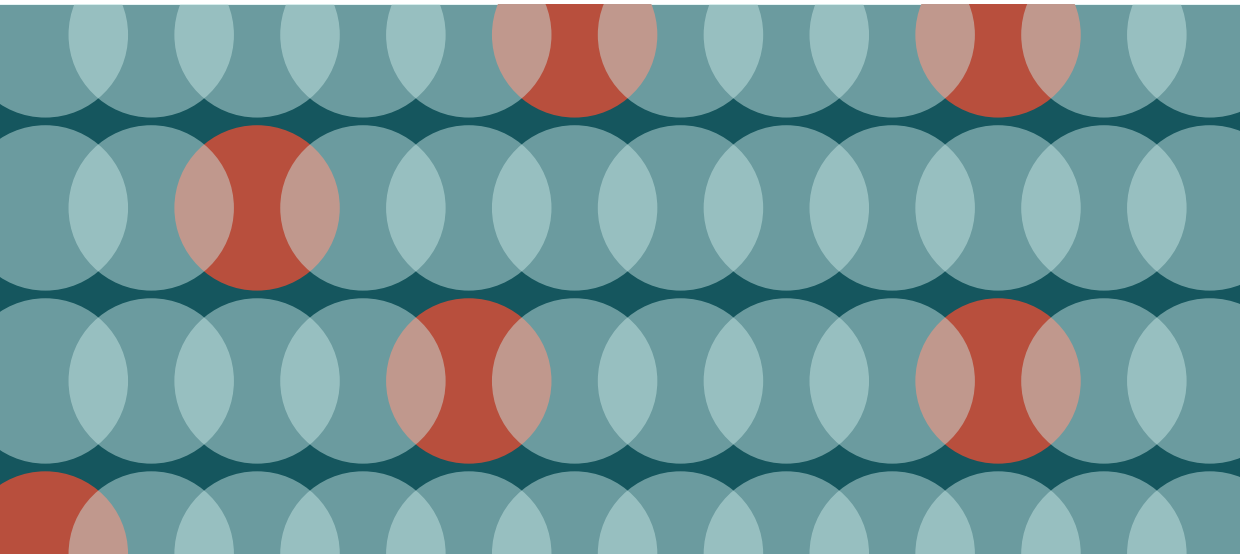




Vetenskapsrådet

# INDIVIDUALISERAD UNDERVISNING I SKOLAN – EN FORSKNINGSOÖVERSIKT



# **INDIVIDUALISERAD UNDERVISNING I SKOLAN – EN FORSKNINGSÖVERSIKT**

Joanna Giota

INDIVIDUALISERAD UNDERVISNING I SKOLAN – EN FORSKNINGSOÖVERSIKT

Rapporten kan beställas på [www.vr.se](http://www.vr.se)

VETENSKAPSRÅDET

101 38 Stockholm

© Vetenskapsrådet

ISBN: 978-91-7307-231-1

Grafisk Form: Erik Hagbard Couchér, Vetenskapsrådet

Layout: E-Print AB

Omslagsbild: Sandra Rodin, Vetenskapsrådet

Tryck: Arkitektkopia, Bromma 2013

# FÖRORD

Utbildningsvetenskaplig forskning rymmer en mångfald av forskning om lärande och kunskapsbildning inom utbildning och undervisning. Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté arbetar på flera sätt för att sprida kunskap om aktuella forskningsresultat. Ett exempel är sammanställningen av forskningsresultat inom ett avgränsat område i form av forskningsöversikter.

Den föreliggande forskningsöversikten har tagits fram i samarbete med Skolverket. Skolverket ska stödja skolhuvudmän, rektorer och lärare i deras utbildningsverksamhet och bidra till att förbättra deras förutsättningar att arbeta med utveckling av verksamheterna för ökad måluppfyllelse. I detta arbete sprider Skolverket kunskap om forskningsresultat som är av särskilt intresse för utbildning och undervisning. Skolverket har finansierat framtagandet av denna rapport. Syftet med föreliggande forskningsöversikt är att granska individualisering som begrepp och praktik i svensk grundskola.

De slutsatser och reflektioner som presenteras är författarens egna. Forskningsöversikten har sakgranskats genom peer-review.

Stockholm i augusti 2013

Petter Aasen  
Ordförande

Eva Björck  
Huvudsekreterare



# INNEHÅLL

SAMMANFATTNING .....	7
INLEDNING .....	9
SYFTE .....	13
Forskningsöversiktens innehåll och disposition .....	13
Genomförande .....	15
INDIVIDUALISERING I SKOLANS LÄROPLANER MED TILLHÖRANDE UTREDNINGAR .....	18
Tiden före läroplanen Lgr 62 .....	18
Läroplanen Lgr 62 .....	27
Läroplanen Lgr 69 .....	36
Läroplanen Lgr 80 .....	40
En skola för bildning .....	44
Läroplanen Lpo 94 .....	47
Sammanfattande slutsatser .....	50
INDIVIDUALISERING I BETYDELSEN INDIVIDANPASSNING	
– VAD MENAR FORSKNINGEN? .....	54
Tidiga perspektiv på motivation .....	58
Nutida sociokognitiva perspektiv på mål .....	67
Mål och handling i ett socialt sammanhang .....	78
Inre och yttre motivation .....	87
Självvärdering .....	89
Självuppfattning .....	90
Läror-elev-interaktion .....	100
Sammanfattning .....	103
INDIVIDUALISERING I ETT HISTORISKT OCH ETT NUTIDA PERSPEKTIV .....	106
Individualisering i läroplanstexter och i lärares praktik .....	106
Formandet av skolans elever i läroplanstexter .....	110
Lärares fostran- och omsorgsarbete i olika pedagogiska texter .....	114
Sammanfattande reflektioner .....	117
ELEVERS MOTIVATION – VAD SÄGER FORSKNINGEN? .....	119
Elevers uppfattningar av skolan och målsättning med lärandet .....	120
Elevers lust att lära i skolan .....	125
Ansvar för det egna lärandet i skolan .....	130
”Goda” och ”svaga” läsares självuppfattning och motivation .....	141
Attityder till lärandet, lärarna och skolan .....	146
Intresset för skolämnet historia .....	151
Sammanfattande reflektioner .....	155

<b>ELEVINFLYTANDE, DELAKTIGHET OCH EGET ANSVAR</b> .....	157
Elevers inflytande i lärandearbetet.....	158
Möjligheter till elevinflytande.....	163
Lärares förhållningssätt gentemot elevinflytande.....	166
Ansvar och elevinflytande.....	169
Elevers rätt till demokrati och delaktighet.....	173
Skoldemokrati och elevinflytande.....	178
Barns autonomi som ”utrymme för självuttryck”.....	182
Sammanfattande reflektioner.....	186
<b>ELEVGRUPPERINGAR AV OLIKA SLAG</b> .....	188
Åldersblandade klasser.....	188
Nivågruppering – åldershomogena klasser.....	190
Sammanfattande reflektioner.....	193
<b>ELEVER I BEHOV AV SÄRSKILT STÖD</b> .....	194
Betydelsen av roller och relationer.....	195
Betydelsen av undervisningsstil och möjlighet till assistans.....	198
Elever i särskilda undervisningsgrupper.....	204
Sammanfattande reflektioner.....	208
<b>SLUTDISKUSSION</b> .....	211
Individualisering i skolans läroplaner.....	211
Individualiseringens syfte.....	214
Individualisering i betydelsen individanpassning – internationella studier.....	217
Individualisering i svenska klassrum.....	221
Heterogena kontra homogena grupperingar.....	226
Inkludering, nivågruppering och särskilda undervisningsgrupper.....	227
Individualisering och särskilt stöd.....	230
Långsiktiga konsekvenser av specialpedagogiskt stöd.....	234
Jämlikhet, likvärdighet och individen.....	236
Inflytande, delaktighet och ansvar.....	238
Slutkommentarer.....	242
<b>REFERENSER</b> .....	246

# SAMMANFATTNING

Individualisering eller en individualiserad undervisning är ingen ny företeelse i skolverksamhetens styrdokument. Tankar och förslag på hur läraren på bästa sätt skulle kunna anpassa undervisningen efter eleven lades fram redan i 1919 års undervisningsplan för rikets folkskolor. I de olika läroplanerna har individualisering lyfts fram i termer av anpassning efter elevens läggning, mognad, förmågor, förutsättningar, behov, intressen, mål och erfarenheter. En väsentlig skillnad mellan de första läroplanerna och Lpo 94 var att den senare inte innehöll några direkta anvisningar om innehåll och inte heller om lämpliga metoder eller arbetssätt i syfte att uppnå skolans mål. Detta innebär att tolkningsutrymmet när det gäller individualiseringsbegreppet är större i Lpo 94.

Individualisering är i sig ett mångtydigt begrepp som i såväl läroplanerna som forskningen avser olika saker. I de första läroplanerna (Lgr 62 och Lgr 69) framträder exempelvis en stark individualiseringssträvan, en strävan efter att skapa en variation av arbetssätt och arbetsformer liksom klassrumsmiljöer som är anpassade efter olika elevers förmågor och individuella behov. I Lgr 80 är det de elevaktiva och undersökande/problemlösande arbetssätten som lyfts fram i strävan att tillmötesgå behoven av innehållslig anpassning utifrån elevers olika förutsättningar och intresseinriktningar. Det som framträder i Lpo 94 är en strävan efter att eleverna själva ska ta ett stort ansvar för det egna lärandet. Vilka individualiseringsaspekter som betonas i de olika läroplanerna hänger samman med individualiseringens syfte, vilket har varierat i läroplanerna och över tid.

Syftet med denna forskningsöversikt har varit att granska idén bakom individualiseringsbegreppet i de olika läroplanernas beskrivningar av individualisering och vilka undervisningspraktiker som har kommit att fokuseras i arbetet med eleverna.

Ett annat syfte med forskningsöversikten har varit att problematisera vad som inom internationell forskning har menats med begreppen "förutsättningar", "behov" och "intressen", som alla på olika sätt refererar till elevers motivation att lära i skolan. Och att lyfta fram de effekter som olika individualiseringsformer har påvisats ha för olika grupper av elever. Trots svårigheter med individualiseringsbegreppet har det nämligen under hela 1900-talet funnits tillräckligt med vetenskapliga belegg för att olika klassrumsfaktorer eller individualiseringsformer får olika konsekvenser för elevers lärande och prestationer i skolan. Dessa resultat har använts som



en referensram för att tolka resultaten om hur individualisering kommer till uttryck i svenska klassrum. Av yttersta vikt i denna forskningsöversikt har varit att lyfta fram rösterna från dem som berörs av en individualiserad undervisning, dvs. eleverna.

Studierna som har granskats visar bl.a. att de former av individualisering som tillämpas i de svenska klassrummen, eller sätten att introducera dem, snarare begränsar än skapar utrymme för elevers lust, nyfikenhet och egna intressen, och att de inte heller alltid har de positiva konsekvenser som skolan har tänkt sig. Såväl yngre som äldre grundskoleelever har inflytande i skolan. Men deras möjligheter till inflytande är begränsade och kan ibland handla om att välja bland ett begränsat antal uppgifter som läraren har tagit fram. Bristen på inflytande över skolarbetets form och innehåll är en av orsakerna till att vissa elever upplever skolans innehåll som meningslöst. Ett flertal forskare konstaterar att det "individuella" lärandet, såsom det kommer till uttryck i skolorna, står i kontrast till styrdokumentens och läroplanens syn på eget ansvar och kunskapen om att elever lär i interaktion med andra.

I forskningsöversikten diskuteras förklaringar till de olika uttryck av individualisering som framkommit och förslag på åtgärder.

# INLEDNING

Sverige har sedan efterkrigstiden enats om att ha en "skola för alla". Denna skulle vara tillgänglig för alla oavsett samhällsklass (Lindensjö & Lundgren, 2000). Det främsta uttrycket för idén om en skola för alla är den nya grundskolan som genomfördes i början av 1960-talet och dess läroplan Lgr 62. Denna sammanhållna, allmänna skola har sedan varit utmärkande för det svenska skolsystemet, som också uppmärksammats internationellt. Skolan har betraktats som en mötesplats för olika elever och som en viktig del i demokratiserandet av det svenska samhället (Rickardsson, 1980).

Resultatet av denna utveckling var att varje klass kom att rymma en större variation av elever med olika förutsättningar för studier, vilket gjorde att behovet av att differentiera undervisningen blev påtagligt (Stukat, 2005). De olika läroplanerna som utvecklades fram till 1990-talet kom att innehålla direkta anvisningar om hur lärarna kunde göra i en klass för att på ett konstruktivt sätt kunna utforma undervisningen utifrån varje enskild elevs förutsättningar, behov och intressen.

De omfattande utbildningsreformerna som genomfördes vid 1990-talets början är skolhistoriskt sett de allra största sedan 1940-talet och kan beskrivas som inledningen på ett systemskifte för skolans del. Det svenska skolsystemet gick på kort tid från ett av de internationellt sett mest centraliserade systemen till ett av de mest avreglerade. Huvudmannaskapet för skolan överlämnades läsåret 1991/1992 till kommunerna och inom kommunerna decentraliserades ansvaret till skolenheterna och rektorerna. Kommuner och skolor skulle genom decentraliseringen få ett ökat ansvarstagande och skolans personal ett större utrymme för att i ännu högre grad än tidigare utforma undervisningen med utgångspunkt i den enskilda eleven. I linje med den förändrade styrningen av grundskolan infördes nya statliga styrdokument och ett förändrat betygssystem. Det nya betygssystemet var målrelaterat och angav bl.a. en lägsta nivå för vad alla elever skulle uppnå.

Skolverket (2009) har i en kunskapsöversikt samlat den kunskap som finns om hur dessa utbildningsreformer har påverkat skolan, lärarna och eleverna. Den slår fast att de ökande resultatskillnaderna som har kunnat konstateras under 1990-talet tidsmässigt sammanfaller med de genomgripande förändringarna av det svenska skolsystemet. Det konstateras vidare att en reforms intentioner inte är samma sak som dess resultat och att det inte är givet att en reform alltid går i önskad riktning. Reformerna kan med andra ord få andra effekter än de som var avsedda. Dessa kan bero på brister

i implementeringen, att reformerna inte har tillräckligt starkt stöd hos berörda grupper, bristande resurser i genomförandet och att reformerna inte är tillräckligt starka i relation till tidigare traditioner.

En väsentlig skillnad mellan Lgr 80 och Lpo 94 (reviderad 1998), som kom att gälla för grundskolan i och med decentraliseringen, var att den senare läroplanen inte innehöll några direkta anvisningar om innehåll och arbetsmetoder i undervisningen. Lpo 94 gav inte heller några anvisningar om hur lärare och annan personal i skolan skulle individualisera arbetet med eleverna för att de skulle uppnå skolans målsättning. Såväl läroplanen som kursplanerna för grundskolan gav på så sätt ett stort utrymme för lärarens egna tolkningar om hur undervisningen lämpligast skulle genomföras utifrån elevernas olika förutsättningar, behov och intressen. En flexibel och varierad undervisning förväntades dock höja kvaliteten och på sikt förbättra målpuppfyllelsen.

Såväl Skolverkets (2009) kunskapsöversikt som Vintereks (2006) forskningsöversikt om individualisering i ett skolsammanhang slår fast att intentionerna med individualisering i betydelsen individanpassning inte har införlivats i skolans praktik. Hur lärare har definierat och konkretiserat detta begrepp i arbetet med eleverna anges som en av orsakerna till de svenska elevernas sjunkande resultat som konstaterats i de internationella kunskapsmätningarna för Sveriges del sedan mitten av 1990-talet.

De konkreta uttrycken av individualiseringen i Sverige är enligt Skolverket (2009) att de individuella *arbetsformerna* har tagit alltmer tid i anspråk, medan undervisningen i helklass har fått mindre utrymme. Grupparbete som arbetsform förekommer alltmer sällan och när eleverna arbetar i grupp finns en tendens att arbetet omvandlas till individuella uppgifter. Läraren ägnar mindre tid åt berättande, genomgångar och förhör av läxor vid gemensamma samlingar. Eleverna får i mindre omfattning ta del av lärarens kompetens och specifika kunskaper och är mer utlämnade till sig själva och sin egen förmåga att söka kunskap och uppnå skolans målsättning. Lärandet i svensk skola sägs ha blivit mer av ett "individuellt projekt".

I sin forskningsöversikt lyfter Vinterek (2006) fram svårigheterna med individualisering i skolan. Hon diskuterar bl.a. vad begreppet oftast refererar till eller olika innebörder såsom innehåll, omfång, nivå, materia och arbetstempo. Individualisering kan också ha att göra med val och anpassning av studiemiljö samt innefatta frågor om vilket ansvar som ska åligga den enskilda eleven och i vilken grad. En individualiserad undervisning kan avse en eller flera av dessa aspekter och i olika omfattning beroende på individualiseringens syfte. I sin granskning av begreppet individualisering i styrdokument, utredningar och forskning under de senaste årtiondena kommer

Vinterek (op.cit.) fram till att motiven för individualiseringen inte har problematiserats. Syftet med en individualisering eller valet av en individualiseringsform är också mycket oklart och likaså vilka för- och nackdelar olika individualiseringsformer har för olika grupper av elever, både var för sig och i relation till varandra. Individualisering på ett visst sätt kan gynna vissa elever och missgynna andra beroende på att olika elever har olika förutsättningar, behov och intressen och kan hävda sig olika bra i klassrummet.

Vinterek (op.cit.) konstaterar att trots en retorik som tar fasta på att elever lär på olika sätt och är betjänta av olika undervisningsstrategier, har skolans metodarsenal snarare krympt än vidgats. Det arbetssätt som har kommit att öka vid införandet av Lpo 94 är eget arbete. En hög andel eget arbete får till följd att eleverna blir mindre engagerade i skolarbetet då de förväntas arbeta självständigt och därmed lämnas mer åt sig själva utan lärarens aktiva stöd och hjälp i lärprocessen. Studier visar exempelvis att elever i behov av särskilt stöd har svårt att klara av det friare arbetssätt som individuellt arbete utgör. En konsekvens av detta blir att de resurssvaga elevernas utsatthet accentueras. Dessa resultat är i linje med den internationella forskningen, som är omfattande (Hattie, 2009).

Att en förändring av skolarbetet har blivit allt tydligare under 1990-talet påtalas även av Carlgren (1997). Det är det egna arbetet som har introducerats på skolschemat som en ny arbetsform och som innebär att elever tar större ansvar för planering och genomförande av arbetsuppgifter. I samband med detta har lärarens funktion förändrats från att vara förmedlare av kunskaper till att bli handledare och stödja och vägleda eleverna i deras kunskapande. Carlgren (op.cit.) ser även en annan risk om eget arbete får dominera skolarbetet. Risken är att möjligheten till kommunikation – samspel och samskapande – inskränks och skolans karaktär av social praktik försvinner.

Såväl Lpo 94 som läroplanerna innan förespråkar starkt att undervisningen ska individualiseras i betydelsen utformas utifrån varje enskild elevs individuella förutsättningar, behov och intressen. Detta ska då tolkas som att undervisningen ska sätta eleven i centrum och utgå från elevens inre värld och erfarenheter. Studier, både nationella och internationella, visar att klassrumsundervisning som förmår leva upp till en sådan definition av individualisering har positiva konsekvenser för elevens inte enbart kunskapsmässiga utan totala utveckling (Ames, 1992; Deci & Ryan, 1985, 1991; Deci, Koestner & Ryan, 2001; Jenner, 2004; Giota, 2001, 2002, 2006a, 2010).

Forskningen lyfter samtidigt fram en rad andra faktorer av betydelse för att en individualiserad undervisning ska kunna fungera optimalt för alla elever, såsom goda sociala relationer mellan lärare och elever, lärarens vilja och kompetens att möta alla elever samt lärarens engagemang (Emanuelsson,

Persson & Rosenqvist, 2001; Skolverket, 2009; se även Grosin, 2004). Ett annat av skolans mål med en individualiserad undervisning är att elever tillägnar sig sådana kunskaper och sådan social kompetens som gör dem redo att möta kraven från ett komplext samhälle och fungera som fullvärdiga samhällsmedborgare. För att eleverna ska kunna utvecklas till aktiva medborgare i ett demokratiskt samhälle som Sverige måste de emellertid få möjligheter till medbestämmande av innehållet i sin skolgång (t.ex. Selberg, 1999). Utifrån forskningsresultat och styrdokumentens beskrivningar är en individualiserad undervisning med andra ord något vidare än en "ren" fråga om val av medel, arbetsätt/arbetsform för lärare att tillämpa i arbetet med eleverna.

Sett utifrån ett sådant vidare perspektiv, vad innebär konstaterandet att lärandet har blivit ett "individuellt projekt"? Har elever getts större utrymme att bilda egna uppfattningar i skolan om vad som gagnar deras liv, och lära saker som de själva upplever som personligt relevanta och utvecklande? Eller är det bara vissa elevgrupper som berörs av detta? De som har de "rätta" lärare och föräldrar som motiverar och stödjer deras lärande?

En annan fråga är om syftet med individualisering är att elever får vänta till efter avslutad grund- och gymnasieutbildning med att förverkliga sina individuella projekt. Eller om syftet med individualisering är att de enbart utvecklar yrkesspecifika kunskaper eller vissa typer av "tekniker" och "nyckelkompetenser" för att klara arbetsmarknadens framtida behov och själva kunna leva ett framgångsrikt eller gott liv (jfr Skolverket, Liedman, 2008b). Och kan det vara så att föräldrarnas engagemang i sina barns utbildningskarriär och stödet hemifrån fortfarande är av störst betydelse för barnens studieprestationer i skolan och framtida livschanser? Om det är så kan planerna om skolans jämlikhetsskapande funktioner från 1960-talet och de om likvärdighet i utbildningen genom individualisering från 1980-talet sägas ha misslyckats. Men kan det vara så att individualiseringens olika konsekvenser för olika grupper av elever har med skolans och samhällets syn på vad som är "god kunskap" och ett "gott samhälle" att göra? Alla dessa frågor rymms inom det vidare perspektiv på en individualiserad undervisning som denna forskningsöversikt utgår från.

# SYFTE

Med utgångspunkt i antaganden om individualiseringens vidare innebörd är syftet med denna forskningsöversikt att granska och problematisera hur denna vidare definition av individualisering kommer till uttryck i styrdokument och tillhörande utredningar, forskning och arbetet med eleverna. Forskningsöversikten utgår därmed från fyra generella problemställningar och ämnar ge svar på följande frågor:

- Vad var egentligen idén med individualiseringsbegreppet innan och vid införandet av enhetsskolan under 1960-talet? Vilka uttryck kom denna idé att ta i de senare läroplanernas beskrivningar av individualisering och i synnerhet Lpo 94 som infördes i början av 1990-talet?
- Hur kom individualiseringsbegreppet i betydelsen individanpassning till uttryck i internationell forskning innan och efter införandet av enhetsskolan? Vad avsågs med begreppen förutsättningar, behov och elevers mål med lärandet? Vilka klassrumsfaktorer eller individualiseringsformer har betydelse för elevernas motivation i lärandet, upplevelse av kompetens och studieprestationer? I korthet, varför engagerar sig eleverna i skolverksamheten och vad påverkar deras engagemang?
- Hur har begreppet definierats ute på skolorna och vilka undervisningspraktiker har kommit att fokuseras i arbetet med eleverna? Är individualisering en fråga om val av medel, arbetssätt/arbetsform för lärare eller kan man urskilja olika individualiseringsvarianter i lärares undervisning? Men andra ord, hur tänker och gör lärare när de individualiserar undervisningen?
- Av yttersta vikt i denna forskningsöversikt är att lyfta fram rösterna från dem som deltar i olika former av individualiserad undervisning. Vad är elevernas uppfattningar om eller och vad innebär individualisering för dem i undervisningen? Vilka konsekvenser av olika individualiseringsformer kan urskiljas för olika elevgruppers lärande och studieprestationer samt totala utveckling?

## Forskningsöversiktens innehåll och disposition

Rapporten är disponerad i fyra delar. I den första delen (kapitel 1) görs en genomgång av läroplaner och tillhörande utredningar i syfte att svara på frågan vilka olika uttryck individualiseringsbegreppet har tagit sig över tid.

Lundgren (1983, 1989) konstaterar exempelvis att från slutet av 1960-talet och framåt kom en s.k. rationell läroplanskod att bli dominerande, vilken kan sammanfattas i tre bärande element: individualism, pragmatism och rationalism. Englund (2005) har fördjupat Lundgrens perspektiv på den rationella läroplanskoden genom att utveckla en medborgerlig läroplanskod. Från slutet av 1960-talet och framåt kom konturerna av vad han benämner som en demokratisk utbildningskonception, med ett deltagarperspektiv som centralt begrepp, att utvecklas. Ett jämlikhetsperspektiv kopplades till människors möjligheter att delta i olika former av beslutsfattande, vilket innebar ökade krav på en fördjupad, samhällsorienterad utbildning för alla. Teorier om läroplanskoder såsom Lundgrens och Englunds kan användas för att förstå varför en läroplan har utvecklat vissa mål, innehåll och undervisningsmetoder under olika historiska perioder, och därmed varför begreppet individualisering har tagit sig de uttryck det har tagit över tid. Innehållet i denna del är emellertid av utrymmesskal mer av beskrivande än förklarande karaktär, även om förklaringar till vissa individualiseringsformer tas upp till diskussion. I denna del diskuteras något mer kopplingarna mellan individualisering och John Deweys progressivism som influerade de stora skolreformerna på 40-, 50- och 60-talen i Sverige.

I forskningsöversiktens andra del (kapitel 2) presenteras tidigare forskning inom området. Av betydelse i sammanhanget är att det inte finns någon omfattande nationell empirisk forskning som direkt berör individualiseringsbegreppet. Vintereks (2006) forskningsöversikt kan ses som ett första försök att problematisera både begreppet och hur det kommer till uttryck i arbetet med eleverna. De forskningsstudier som tas upp i denna sträcker sig fram till mitten av 2000-talet och begränsas till individualisering i betydelsen individuellt arbete. Eller som Vinterek (op.cit.) själv uttrycker det: "arbete som planeras av lärare och elever tillsammans och som eleverna genomför under lärares ledning" (s. 21). Föreliggande forskningsöversikt utgår från individualisering i betydelsen individanpassning och tar upp studier publicerade från 2000 och fram till 2010. Om med individanpassning menas en undervisning som ska anpassas efter elevens förutsättningar, erfarenheter, behov och intressen eller mål med sitt eget lärande, kan man konstatera att även forskning som utgår från en sådan definition av individualisering är begränsad. Den internationella forskningen inom området är emellertid desto rikare. Denna bygger mestadels på pedagogisk psykologisk teori om skolmotivation i relation till elevers lärande och prestationer, samt deras självuppfattning och välbefinnande i skolan. Den andra delen av denna forskningsöversikt tar därmed upp olika teoretiska perspektiv på elevers motivation och närliggande begrepp samt andra faktorerens betydelse för

undervisningssituationen. Detta görs dels med tanke på den nationellt ringa forskningen inom området som utvidgar forskningsöversikten. Dels i syfte att skapa en förståelse för de olika teman under vilka de svenska studierna om hur en individanpassad undervisning kommer till uttryck i de svenska klassrummen presenteras i den tredje delen (kapitel 3–7) av forskningsöversikten.

I forskningsöversiktens tredje del (kapitel 3–7) presenteras alltså de forskningsstudier som har kunnat identifieras med hjälp av en litteratursökning. Dessa har grupperats under ett antal teman eller övergripande forskningsfrågor såsom "Elevers motivation – vilken, hur, varför?", "Elevinflytande, delaktighet och eget ansvar – i vilken mån och hur?", "Elevgrupperingar – varför?" etc. Redovisningarna består av utförliga sammanfattningar av huvudsakligen studiernas resultat inom de olika områdena eller aspekterna av individualisering. Detta görs med tanke på att de detaljerade beskrivningarna kan bilda diskussionsunderlag och ligga till grund för olika förändringsarbeten ute på skolor. I slutet på varje kapitel presenteras en kort analys och diskussion av vissa centrala resultat.

I den fjärde delen (kapitel 8) görs och diskuteras en syntes av olika frågor om individualisering i skolan och resultat som har framträtt i de tidigare kapitlen. I denna del presenteras även vissa reflektioner, vilka kan ses som förslag på fortsatt granskning av vissa områden som forskningsöversikten har kunnat identifiera och belysa.

## Genomförande

För att svara på frågan hur individualiseringsbegreppet kommer till uttryck i skolans praktik har en litteratursökning och en sorts metaanalys av svenska forskningsstudier gjorts. Dessa forskningsstudier skulle beröra frågor om individualisering i grundskolan och begränsas till att gälla svenska doktorsavhandlingar producerade mellan 2000 och 2010. Sökningen efter avhandlingar med begreppet individualisering som sökord gav dock i stort sett inga sökresultat eller mycket magra. Det var med andra ord svårt att finna forskningsstudier presenterade i form av svenska doktorsavhandlingar inom området individualisering i skolan på ett lätt sätt. Nyare kunskaps- eller forskningsöversikter i ämnet utöver Vintereks (2006) saknas. Vintereks forskningsöversikt bygger både på forskningsartiklar och doktorsavhandlingar och har som redan framgått avgränsats till att i första hand undersöka individualiseringsbegreppet i bemärkelsen eget arbete. Föreliggande forskningsöversikt utgår från individualiseringsbegreppet i bemärkelsen individanpassad undervisning och rymmer ett vidare perspektiv på begreppet.



Andra urvalskriterier och begrepp än eget arbete har därmed använts i sökandet efter litteratur i ämnet. Det är i första hand begreppen elevers förutsättningar, behov och intressen som har legat till grund för sökningen av de avhandlingsstudier som kommer att presenteras. Som redan framgått refererar dessa begrepp både i nationella och internationella studier till elevers motivation att lära eller inte lära i skolan. Givet att syftet med forskningsöversikten är att kartlägga hur läroplanens individualiseringstankar tillämpas i undervisningen har urvalskriterierna utökats till att även gälla relationer mellan elever och lärare, sätt att bedöma och belöna elevernas prestationer och ansvarsfördelning, undervisningens utformning etc.

Urvalskriterierna utgår i korthet från de teoretiska perspektiv och forskningsresultat som presenteras i forskningsöversiktens andra del (kapitel 2) och som även bildar forskningsöversiktens teoretiska utgångspunkter. Ett sådant teoretiskt perspektiv är det interaktionistiska perspektivet, sett i en bredare mening. Bland företrädarna av perspektivet finns Bronfenbrenner (1979, 2000). Enligt Bronfenbrenners ekologiska utvecklingsmodell kan konsekvenserna av olika individualiseringsformer ses som resultatet av olika elevgruppers "framgångsrika" eller "misslyckade" försök att hävda sina egna behov och intressen i förhållande till de krav och förväntningar eller möjligheter som gäller i deras omedelbara miljö (såsom klassrummet) och mer avlägsna regioner i den större materiella och sociala miljön (arbetsmarknaden eller samhället).

Men även när urvalskriterierna vidgades till att gälla elevers förutsättningar, behov och intressen eller elevers motivation gav sökningen magra resultat. Att finna doktorsavhandlingar som i nästa steg skulle beröra faktorer av betydelse för en individualiserad undervisning var därmed inte heller lätt. De doktorsavhandlingar och forskningsresultat som presenteras i kapitel 3–7 är då resultatet av ett mycket omfattande sökningsarbete i databaser för publicerade doktorsavhandlingar. De är också resultatet av sökningar i referenslistor av kunskaps- eller forskningsöversikter med andra forskningsfokus än detta, men som också säger något om individualisering eller de faktorer som är av betydelse för en individanpassad undervisning. Både nationella och internationella sådana används (se kapitel 2).

I och med svårigheterna med att finna litteratur inom området och utifrån det vidare angreppssätt som ligger till grund för denna forskningsöversikt kan de forskningsresultat som presenteras i kapitel 3–7 inte ses som heltäckande eller uttömmande. De ska snarare ses som exempel på vissa resultat av betydelse för området i bemärkelsen att man kan lära sig något med hjälp av dessa. I nästa steg kan dessa resultat ligga till grund för olika skolutvecklingsinsatser. Därför har också presentationen av resultaten gjorts mycket

detaljrik och fokuserat på verksamheten i klassrummet samtidigt som organisatoriska villkor har lyfts fram. En målgrupp för forskningsöversikten är därmed verksamma praktiker, skolledare/rektorer och beslutsfattare av olika slag.

Resultaten kan även generera ny forskning där nya tolkningar kan göras och andra aspekter av individualisering fokuseras. Det kan konstateras att få av de presenterade doktorsavhandlingarna studerar kausala processer inom området. Många är att betrakta som fallstudier, vilket innebär att resultaten inte kan generaliseras. En handfull studier är longitudinella. Effekter av en individualiserad undervisning är med andra ord svåra att fånga med hjälp av studierna som presenteras i kapitel 3–7. Med utgångspunkt i de olika teman som studierna berör samt erhållna resultat kan man emellertid föreslå vissa områden för fortsatt granskning, vilket också framkommer av slutdiskussionen (kapitel 8).

# 1. INDIVIDUALISERING I SKOLANS LÄROPLANER OCH TILLHÖRANDE UTREDNINGAR

Syftet med detta kapitel är att granska och problematisera individualiseringsbegreppet såsom det kommer till uttryck i skolans olika läroplaner och tillhörande utredningar. En rättmätig analys av ett "samhälleligt" dokument som läroplanen förutsätter att dess innehåll betraktas utifrån ett samhällsligt och historiskt perspektiv där förhållanden på olika nivåer klargörs. Utrymmesskäl begränsar dock möjligheterna att i kapitlet göra direkta kopplingar mellan samhällsutvecklingen och individualiseringstankarna i de dokument som ska analyseras mer än på några få punkter. De historiska kopplingarna som kommer att göras för att förklara individualiseringstankarna i 1919 års undervisningsplan, Lgr 62 och läroplanerna fram till Lpo 94 kommer också att koncentreras till vissa aspekter.

## 1.1 Tiden före läroplanen Lgr 62

### 1919 års undervisningsplan

Alltsedan folkskolans tillkomst 1842 hade det förts diskussioner om möjligheterna att göra folkskolan till grund för all fortsatt utbildning. Folkskola och läroverk hade under större delen av 1800-talet varit parallella skolformer på lägre nivå. Det var först 1894 som läroverket sammankopplades med folkskolan. Detta efter att riksdagen beslutade att läroverket skulle vara nioårigt och bygga på folkskolans tredje år (Marklund, 1984).

1906 tillsattes en folkundervisningskommitté vars uppgift var att föreslå åtgärder inte bara för hur folkskoleseminarierna skulle kunna förbättras utan också folkundervisningen i stort. Kommitténs betänkande som kom 1914 lyfter fram betydelsen av social uppfostran:

"... fordran på social uppfostran, som numera ofta uppställs, går mindre ut på meddelandet av vissa kunskaper än därpå, att skolan hos lärjungen grundlägga vanan att vara verksam som samhällsmedlem, d v s att vara verksam med och för andra. Skolan är i och för sig samhällsfostrande, enär den själv utgör ett samhälle, där varje lärjunge har sin

plats och sin uppgift och där den ene är i hög grad beroende av den andra. Sin samhällsfostrande verksamhet ska skolan utöva framförallt därigenom, att den söker att i så vidsträckt mån som möjligt bringa till stånd gemensamhet lärjungarna emellan i arbete och lek. ... Även strävandet att bringa själva skolarbetet in under gemensamhetsprincipen har ivriga målsmän i olika länder. Man söker vinna ett sådant syfte dels genom att till någon grad överlåta upprätthållandet av skolans ordning åt lärjungarnas självstyre, dels genom att i fråga om vissa slags skolarbeten såsom slöjd- och trädgårdsarbete, experimentellt arbete och dylikt låta lärjungarna bilda arbetslag, inom vilka arbetsfördelningen sker för utförande av gemensamma arbetsuppgifter” (Folkundervisningskommitténs betänkande IV, 1914, s. 60).

Den sociala uppfostran får i betänkandet en övergripande roll gentemot inhämtandet av vissa (teoretiska) kunskaper samtidigt som ”lärjungarna” och deras egen aktivitet tillmäts en central roll. Tanken är att hos de unga kunna utveckla såväl självständighet som samarbetsförmåga, och att utvecklandet av intellektuella färdigheter varvas med manuella färdigheter. Det är alltså i betänkandet från 1914 som de första individualiseringstankarna kan urskiljas utan att själva begreppet individualisering skrivs ut explicit.

Folkundervisningskommitténs betänkande ledde fram till 1919 års *undervisningsplan* för rikets folkskolor. 1921 kom folkskolestadgan. 1919 års undervisningsplan och 1921 års folkskolestadga kan sägas markera den sexåriga folkskolans slutgiltiga erkännande i Sverige. Genom dessa dokument kom samtidigt andra ambitioner till uttryck. Det skulle nu vara färre skolor men framför allt bättre skolor, dvs. mer tidsenliga (Marklund, op.cit.).

Både 1914 års betänkande och 1919 års undervisningsplan har influerats av den amerikanska progressivismen, framför allt företrädd av John Dewey (1856–1952). I läroplanskommitténs betänkande ”Skola för bildning” som kom 1992 konstateras att John Deweys progressiva pedagogik har haft stort inflytande på svensk pedagogik och svensk skola under hela 1900-talet. Detta eftersom ”progressivismen blev i Sverige officiellt accepterad och sanktionerad på ett annat sätt än i andra länder, där progressivistiskt inriktade lärare mer stod i motsatsställning till den statliga utbildningspolitiken” (s. 46).

Deweys progressiva pedagogik får ses i ljuset av det amerikanska samhälle han levde i under industrialismens andra fas. De stora landvinningarna som denna fas förde med sig inom en rad olika områden i samhället fick dåtidens skola att framstå som föråldrad till både form, innehåll och målsättning. Detta och den nya psykologins frammarsch med sina nya metoder för att mäta psykiska processer fick Dewey och andra ledande pedagoger (se Lundgren, 2009) att formulera riktlinjer för en ny skola. En skola som var mer individualiserad och aktiverande, med praktiska övningar och grupparbeten.

Dewey hade redan i slutet av 1800-talet pekat på den växande klyftan mellan människors stora förmåga till att lösa tekniska problem och deras oförmåga att hantera mellanmännsliga sådana. Han menade att skolan borde gå i spetsen för en utveckling mot en minskning av denna klyfta (Arfwedson & Arfwedson, 1983, s. 38).

För Dewey fanns inget fixerat kunskaps- eller färdighetsmål för skolans undervisning. Enligt honom finns egentligen inga gränser för inläring och tillväxt. Inläring innebär växande och resultatet av växandet innebär ännu mer växande. Att knyta ett betygssystem till nådda mål var därför meningslöst för Dewey (op.cit., s. 37). En grundläggande princip i Deweys undervisningsteori är att all inläring utgår från barnets behov och intressen samt spontana aktivitet. All kunskap är därför personlig, dvs. den förvärvas av individen själv i syfte att kunna anpassa sig till nya situationer och uppnå ett tillstånd av balans och harmoni. Tänkandet har följaktligen utvecklats för att kunna användas av individen i sin strävan att uppnå något önskvärt (ett mål) och tillfredsställa olika behov. Samtidigt lyfter Dewey fram den manuella aktivitetens betydelse för inläringen (handens arbete) och hela individens engagemang i lärandet. Individen börjar tänka när den ställs inför ett verkligt problem som måste lösas ("learning by doing"). För att lösa ett verkligt problem krävs att individen utnyttjar kunskaper och färdigheter av alla slag. Dewey förordade sammanfattningsvis en inläring som sker inom ett arbetsprojekt så att undervisningens hållpunkter blir barns olika intresseområden och inte ämnena (op.cit., s. 38–39). I den mån individualiserad undervisning kan mätas på en skala kan den individualisering som Dewey propagerade för sägas vara en total individualisering, dvs. som bygger helt och hållet på elevers egna intressen och deras egenaktivitet.

Sjöholm (1961) sammanfattar de pedagogiska idéerna och strävandena som kom att gälla i rikets folkskolor genom den nya undervisningsplanen under beteckningen arbetsskola och individualiserad undervisning. Centralt för arbetsskolidén var att lära genom att göra, det var handens arbete, den andliga brottningen med problemen och att skolan var ett laboratorium och inte ett auditorium (op.cit., s. 220). Centralt för idén om individualiserad undervisning var att bryta den katederundervisning som hade behärskat skolan. En sådan undervisning skulle möjliggöra en större mångsidighet i uppläggningsen av elevernas skolarbete och större självständighet i deras lärande.

De mål för uppfostrans- och undervisningsprocessen som formulerades i 1919 års undervisningsplan satte alltså – på samma sätt som Deweys undervisningsteori och dåtidens nyare empiriskt grundade kunskapsteorier – individen och individens egen mångsidiga aktivitet i centrum.

## 1940 års skolutredning

1940-, 1950- och 1960-talen betecknas i litteraturen som de mest reformtäta decennierna i svensk skolhistoria. Alla tre inleddes med en större statlig utredning som satte sin prägel på både skoldebatten och åtgärderna under perioden. 1940-talet anses ha varit ett utredningsskede (Marklund, 1974, s. 39). En viktig skolfråga som hade diskuterats sedan 1900-talets början – förutom den ”gamla” folkskolans ”modernisering” – var om folkskolan som botten-skola, dvs. en gemensam skola för alla barn. 1940 tillsattes en skolutredning vars främsta uppgift var att utreda frågor om differentiering och vilken organisatorisk form en sådan botten-skola skulle ha.

*1940 års skolutredning* arbetade under åren 1940–1947. Skolutredningens betänkanden uppgår till tjugo tryckta volymer på ca 4 000 sidor (Marklund, 1984). Det första betänkandet hade titeln ”Skolan i samhällets tjänst” (SOU 1944:20). Betänkandet betonade på samma sätt som 1914 års betänkande betydelsen av individens egenaktivitet grundad på egen motivation och eget intresse att lära, och en individualiserad undervisning anpassad efter vars och ens förmåga:

”Skolan kan icke lära alla allt, den kan inte heller föra alla lika långt, men den kan ge envar en grund att bygga vidare på, och den kan sträva att ge envar vördnad för sanningen, lust att söka den, vilja att efter bästa förmåga pröva, förrän han dömer” (SOU 1944:20, s. 49).

Den nya skolans yttersta mål skulle vara att elever fick med sig de verktyg som efter skoltidens slut kunde vidga deras eget vetande.

”Målet för skolans undervisning måste väsentligt begränsas till att sätta de verktyg i lärjungarnas händer, med vilka de själva efter skoltidens slut kunna vidga sitt vetande. Att bibringa lärjungarna säkra kunskaper och färdigheter i läsning, skrivning och språk är därför vad undervisningen först och främst måste inriktas på. Vid sidan härav bör den giva lärjungarna en god grund för deras allmänbildning inom de humanistiska och naturvetenskapliga sakämnen samt en så långt förhållandena medgiva fyllig orientering i samhällsproblem. Härvid varken kan eller bör någon form av systematisk fullständighet eftersträvas, i varje fall icke på folkskolans och realskolans ålderstadiet” (SOU 1944:20, s. 52–53).

Betänkandet betonade även vikten av elevers ”självstyrelse”. Begreppet syftade på elevinflytande som kunde ”innebära stora värden för lärjungarnas karaktärsfostran, för utvecklingen av gemenskapsanda och ansvarsmedvetande” (SOU 1944:20, s. 57). Att införa ett självstyrelsesystem på stadgeenlig väg bedömdes dock som osäkert.

Skolutredningens förslag var att den nya skolan (elementarskolan) skulle omfatta två stadier om vardera fyra år: ett lägre odifferentierat kallat folkskola

och ett högre differentierat kallat realskola. Elementarskolan skulle alltså vara en obligatorisk åttaårig skola. Redan från början av skolutredningens arbete var det klart att utredningsarbetet skulle övertas av en politisk kommission. 1946 års skolkommision tillsattes 1946 medan skolutredningen fortfarande var verksam (Marklund, op.cit.).

## 1946 års skolkommision

1946 års skolkommision såg demokratiseringen av det svenska skolväsendet som sin huvuduppgift (Marklund, 1974, s. 44). Eller som skolkommisionen uttryckte det i sitt grundprincipbetänkande med titeln "Allmänna riktlinjer för en demokratisering av det svenska skolväsendet" (SOU 1948:27):

"1940 års skolutredning har i enlighet med sina direktiv starkt betonat vikten av att man vid omdaning av skolan söker bygga vidare på den svenska kultur- och skoltraditionen. Härom torde ingen oenighet behöva uppstå. Om man emellertid uppställer skolans demokratisering som mål för skolreformen – och härom synes enighet råda – innebär själva denna målsättning ett konstaterande av att vår skola, sådan den ter sig i dag, i skilda avseenden är en produkt av andra samhällsformer än demokratis och därför på många sätt står i motsättning till det samhälle den skall tjäna. Uppgiften blir under sådana förhållanden att med fasthållande av det värdefulla i det svenska skolarvet söka utrensa det tyngande och otidsenliga och ersätta detta med element som är i nivå med samhällsutvecklingen och som pekar framåt" (SOU 1948:27, s. 1–2).

Dessa tankegångar bör ses i ljuset av det gränslösa lidande och den förstörelse som det andra världskriget hade bringat. Enligt Richardson (1983): "fostern till demokrati och internationell förståelse framstod som det kanske främsta medlet när det gällde att förebygga det förtryck och den ofrihet som var de totalitära regimernas signum ..." (s. 13).

I sitt grundprincipbetänkande föreslog skolkommisionen att elementarskolan skulle vara en obligatorisk nioårig enhetsskola i stället för en åttaårig skola. Den nya skolans yttersta målsättning skulle vara förverkligandet av demokratiska principer på det sättet att varje elev skulle ges tillfälle att utveckla sina förutsättningar och personliga intressen:

"Varje elev måste i skolan få fullt utlopp för sina krafter i meningsfyllt arbete. Skolan får därvid inte pressa någon över förmåga men bör samtidigt stimulera var och en att nå så långt i utveckling, som han har förutsättningar för" (SOU 1948:27, s. 25).

Det konstaterades att de stora förändringar som pågick i dåtidens samhälle gjorde att detaljkunskaper fick ett mindre värde. Målet för en individualiserad undervisning skulle därför vara att sätta de verktyg i elevernas händer med

vars hjälp de själva kunde skaffa nya kunskaper och vidga sitt vetande efter skolans slut. Detta mål betonades redan i skolutredningens betänkande från 1944 (SOU 1944:20, s. 52–53). Men genom att individualisera undervisningen skulle den nya skolan även skapa förutsättningar för

”... en på medborgarnas egen insikt och vilja grundad samhällsutveckling ... Demokratins skola ... måste vara en miljö för barnens fria växt. Den enskilde elevens individualitet och personliga förutsättningar bör i skolan inte enbart uppmärksammas och respekteras utan vara själva utgångspunkten för uppläggningsen av fostran och undervisning. Skolans arbete bör inriktas på att främja utveckling av alla sidor av elevens personlighet men dessutom tillgodose och utveckla det för honom egenartade och speciella ... Av medborgare i ett folkstyrt samhälle bör man fordra ett kritiskt sinnelag, som ger motståndskraft mot andliga farsoter” (SOU 1948:27, s. 3).

I 1948 års betänkande fick skolans uppfostrande uppgift en något annan mening, vilket hängde samman med skolkommissionens ambitioner att förnya skolans mål och pedagogik. Skolans främsta uppgift och därmed individualiseringens syfte var att fostra demokratiska människor. ”Demokratien har ingen nytta av osjälvständiga människor” (op.cit., s. 3) utan skulle bygga på alla medborgares fria samverkan, vilken i sin tur byggde på fria personligheter.

”Förberedelserna för det sociala livet spänner alltså över vida fält. Skolan skall ge eleverna en elementär fostran i reglerna för uppträdande och hövlighet. Den skall lära dem ordentlighet, samvetsgrannhet, reda och punktlighet och lära dem inse värdet härav. Den skall lära dem att reda sig på egen hand och att samarbeta. De skall lära dem förstå samhället och dess problem. Men den skall samtidigt ge denna sociala fostran en vidare syftning. Ytterst skall den vilja till och vana vid samarbete, som skolan uppodlar, åsyfta något djupare: känsla för folk och land, kärlek till frihet och fred, förståelse för andra folk och raser, andra seder och åsikter, respekt för människovärdet, vördnad för mänsklighetens gemensamma strävan, internationellt sinnelag, vilja att göra en ödmjuk insats i kulturlivet” (SOU 1948:27, s. 36).

Skolan sågs här som ”ett samhälle i smått” och en viktig förberedelse för de ungas framtida liv ”i det stora samhället”. Denna förberedelse skulle få ”allvar och meningsfullhet” speciellt i ”elevernas självstyrelse, som kan tänkas utformad på olika sätt men alltid bör syfta till att uppodla elevernas frihetskänsla, ansvarskänsla och samarbetsförmåga, egenskaper av direkt värde för deras framtida medborgerliga arbete” (SOU 1948:27, s. 36). Även i skolkommissionens betänkande betonades alltså vikten av elevinflytande och att det infördes ett elevstyrelsesystem. En demokratiskt uppbyggt elevstyrelse inom skolan ansågs kunna ge eleverna goda tillfällen att samarbeta



med varandra i ordnade former och att gemensamt fatta beslut under ansvar (op.cit., s. 129). En individualiserad undervisning med ökat medansvar för eleverna ansågs gynna elevernas aktiva deltagande eller "inväxande" i det demokratiska samhället.

Den nya skolans och därmed individualiseringens yttersta målsättning skulle vara att frigöra och utveckla elevens personlighet, vilket skulle få komma i första hand. Enligt Henschen (1985) var det många som reagerade mot denna formulering i betänkandet. Dagens Nyheter skrev exempelvis "Att nedvärdera undervisning är i själva verket att nedvärdera skolans idé, ty uppfostrad kan och skall man bli på många sätt, i hemmet och sen i livet, men undervisad kan man bara bli i skolan" (op.cit., s. 214). Enligt Richardson (1983) hängde denna formulering sannolikt samman med synen på fostran av den "demokratiska människotypen" där inhämtandet av fakta inte var det viktigaste. I stället var det förmågan att ta ställning till fakta, att följa ett argument och att pröva det och misstro det ända tills man verkligen övertygade sig om dess värde (op.cit., s. 79). Frihet, självständighet, förmåga att ta personlig ställning och förebygga slentrianmässigt vanetänkande samt stå emot propaganda utgjorde något väsentligt för synen på den demokratiska människan och elevens personlighet som var ett signum för de olika utredningarnas "efterkrigsmodell" (op.cit., s. 82).

Samtidigt sades det explicit att skolan skulle ta till vara och styra "begåvningsresurserna". Alltså se till att utveckla och inrikta de olika elevernas resurser så att de bäst gagnade samhällsutvecklingen:

"... vårt lands resurser i fråga om begåvning av olika slag måste effektivt tillvaratas. En kapitalinvestering som möjliggör ett bättre utnyttjande av den viktigaste produktionsfaktorn, den mänskliga arbetskraften, måste anses väl motiverad" (SOU 1948:27, s. 11).

Skolan borde emellertid tillerkännas en sådan frihet att den av egen kraft kunde anpassas efter samhällsutvecklingen och bli en levande kraft i denna (op.cit., s. 502).

Formuleringar av det slag som presenteras här och andra i skolkommisionens betänkande antyder en människosyn och samhällssyn som är mycket mer individinriktad än samhällsinriktad. En sådan syn kan enligt Richardson (1983) sägas bygga på den optimistiska tron på människans möjligheter, hänsynen mot den enskildas integritet och det motstånd mot massuggestion som rådde under den tidsperioden. Men också på den harmoni mellan människans behov och samhällets krav som en sådan tro förutsatte. Den enskilda elevens personlighets- och karaktärsutveckling och demokratiska fostran skulle vara utgångspunkten för en individualiserad undervisning:

”Endast den frie och självständige kan samverka i egentlig mening, utan bundenhet, utan underkastelse, utan blind lydnad, men också utan fiendskap, maktlystnad, sadism. Han behöver ej symbiosens parasitliv, han skapar själv sitt liv i det sociala fältets mångfaldiga och förvirrade relationer. En sådan människa är den demokratiska uppfostrans mål” (Richardson, op.cit., s. 79).

Richardsons (1983) konklusion utifrån formuleringar av det slaget är att ”i detta individualismens evangelium ...” är man framme vid ett slags syntes. ”Skolan bör därför inrikta sitt arbete så, att det fostrar också samarbete som en naturlig livsform och att det hos lärjungarna väcker lust att engagera sig, att frivilligt inordna sig i ett sammanhang ... Den demokratiska skolans uppgift är således att utveckla fria människor, för vilka samarbete är ett behov och en glädje” (op.cit., s. 83).

## 1955 års utbildningsplan

Ett principbeslut om enhetsskolans införande togs 1950. Den försöksverksamhet med enhetsskolan som kom i gång efter detta principbeslut innebar ett stort steg i skolans utveckling (Egidius, 1974). Under tiden gällde den utbildningsplan som kom 1955 och som ersatte utbildningsplanen från 1919. I 1955 års undervisningsplan var skolans målsättning tydligt individinriktad. I lärarens uppgift ingick att

”såvitt möjligt söka lära känna elevernas individuella anlag, förutsättningar och intressen och med hänsynstagande till deras ålder och utvecklingsstadium ge dem stöd och vägledning” (Undervisningsplan för rikets folkskolor 1955, s. 11).

Men att skolan även skulle tillgodose samhällsliga behov och intressen var också framlyft:

”Folkskolan har till uppgift att meddela en allmän medborgerlig bildning ... och att i samverkan med hemmet fostra de unga till självständiga och ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar” (Undervisningsplan för rikets folkskolor 1955, s. 6).

I 1955 års undervisningsplan återfinns många av formuleringarna i skolkommissionens betänkande från 1948 (SOU 1948:27). Det handlar om formuleringar såsom att skolarbetet borde vara så ordnat att genom skolans gemenskap och genom själva arbetssättet hos lärjungarna uppodla ansvarskänsla, ärlighet, uthållighet, punktlighet, förmåga såväl att samarbeta med andra som att självständigt utföra ett arbete, vana att lita på sig själva, att övervinna svårigheter och att väl utnyttja tiden (op.cit., s. 6).

## Frågan om differentiering

Enligt skolkommisionens förslag skulle enhetsskolan organiseras enligt modellen 8 + 1, där primärstadiet 1–6 skulle vara gemensamt för alla. I årskurserna 7 och 8 skulle huvuddelen av tim- och kursplanerna vara gemensamma, men också lämna visst utrymme för organisatorisk differentiering i form av fritt tillval av ämnen. Först i årskurs 9 skulle den definitiva uppdelningen på linjer komma. Det var tre linjer som föreslogs: en yrkesförberedande, en allmän och en gymnasieförberedande. Enligt skolkommisionens förslag:

”En strikt linjeuppdelning med lärjungarna fördelade på klasser efter utbildningens art är inte lämplig förrän i 15-årsåldern, d.v.s. efter åttonde klassen. Den enligt kommissionens mening riktiga formen för differentiering i de tidigare klasserna är inte linjedelning, vilken för övrigt alltid blir för grov och aldrig helt kan tillgodose de många olika arter av begåvning, som representeras bland eleverna, utan individualisering av undervisningen, så att vederbörlig hänsyn kan tagas till varje lärjunges förutsättningar och förmåga: lärjungar med utpräglad studiebegåvning får arbeta på ett annat sätt och med mer kvalificerade uppgifter än de övriga lärjungarna och hindras inte av dessas långsammare takt, och lärjungar med utpräglade förutsättningar för praktiskt och manuellt arbete får inom samma ram utlopp för sina krafter och kan arbeta på sitt sätt; också övriga lärjungar får en undervisning, svarande mot deras förmåga och krafter. På detta sätt torde man under vissa förhållanden kunna sammanhålla den ursprungliga kamratkretsen inom samma klassenhet genom större delen av den obligatoriska skolan ...” (SOU 1948:27, s. 9)

Att eleverna i årskurserna 1–6 inte skulle delas upp efter studieförutsättningar och att den organisatoriska differentieringen skulle sättas in så sent som möjligt blev en stor tvistefråga (Marklund, 1984). Förslaget innebar att skolkommisionen tog avstånd från den gängse uppdelningen av eleverna i antingen ”teoretiska” eller ”praktiska”. Förslaget grundades på undersökningar av elevers begåvning från 11-årsåldern och uppåt som pedagogikprofessorn John Elmgren hade utfört. Resultaten visade att teoretisk och praktisk begåvning inte uppträdde uteslutande av varandra utan i stället hade ett visst samband. Att den *pedagogiska* differentieringen, dvs. individualiseringen av skolarbetet, skulle drivas så långt som möjligt under det att den *organisatoriska* differentieringen skulle sättas in så sent som möjligt, var enligt Marklund (1984) utan tvivel ett djärvt förslag för sin tid (op.cit., s. 40).

Kraven på individualisering innebar inte enbart ett fullföljande av en viktig tanke i dåtidens progressiva pedagogik. De utgjorde i själva verket en fundamental förutsättning för den enhetsskolemodell som kommissionen förordade. Individualisering inom klassens ram var enligt Richardsson (1983) helt enkelt ett *”sine non qua”* (op.cit., s. 154) eller oeftergivligt villkor.

Vid sidan av skolkommissionens "organisatoriska" motivering för en ökad individualisering fanns en allmänpedagogisk och mänsklig: att alla elever fick glädjen att uppnå resultat och göra framsteg. Intresset och arbetsglädjen antogs bli störst om arbetsuppgifterna inte var för svåra så att de ledde till ständiga misslyckanden, och inte för lätta då arbetet kunde bli likgiltigt (op. cit., s. 155). Därför skulle även provens och betygens utformning reformeras. Dessa skulle tjäna ett viktigt syfte: att vara ett hjälpmedel i undervisningen så att varje elev fick den undervisning som han eller hon i varje situation bäst behövde. Detta innebar att läraren främst behövde få kunskap om på vilka punkter en elev behövde förkovra sig. Lärare behövde alltså få veta inte hur många fel en elev gjorde på ett prov utan vilka fel eleven gjorde. Detta var en förutsättning för att lärare skulle kunna anpassa arbetsuppgifterna efter varje elevs förmåga och därmed kompensera för de stora begåvningskillnaderna som antogs finnas mellan grupper av elever (op.cit., s. 157).

Hösten 1951 var de första försöksklasserna uppe i årskurs 7. Från denna stund var frågan om de individuella skillnaderna och högstadiets differentieringsfråga det stående ämnet i skoldebatten (Marklund, 1974, s. 65). Om de individuella skillnaderna var "... så stora som psykologiska tester visar – och det är inte lätt att komma fram till detta faktum – så borde massutspisningen av kunskaper omedelbart avbrytas" sades det (Egidius, 1974, s. 19). Denna debatt kom att pågå ända fram till maj 1962 då riksdagen tog definitiv ställning för den nioåriga grundskolan. Det skedde efter det att en tillsatt skolberedning – 1957 års skolberedning – hade utformat förslag om enhetsskolans organisation och läroplan. Debatten hade enligt Marklund (1974) som konsekvens att andra frågor kring försöksverksamheten, ofta intressanta och betydelsefulla, fått stå tillbaka för differentieringsfrågan (op.cit., s. 65).

Riksdagens beslut år 1962 innebar att sammanhållna klasser i årskurserna 7 och 8 infördes och en på nio linjer uppdelad sista årskurs. Ämnes- eller kursvalet skulle inte heller ligga till grund för hur eleverna fördelades på klasser. Därmed förkastade man den linjedelade modellen 6 + 3 som hade dominerat under större delen av försöksskedet. Differentieringsfrågan som organisatoriskt problem var därmed för tillfället löst. Som pedagogiskt problem var den dock fortfarande brännande (Marklund, op.cit., s. 72).

## 1.2 Läroplanen Lgr 62

Den bärande tanken i genomförandet av en obligatorisk nioårig grundskola i Sverige var inrättandet av gemensamma obligatoriska ämnen och kurser för alla elever. Riktningen för grundskolans inre arbete var emellertid

enligt dess läroplan Lgr 62 att "hjälpa varje elev till en allsidig utveckling". Och likaså att "med aktning för elevens människovärde och kännedom om hans individuella egenart och förutsättningar söka främja hans personliga mognande till en fri, självständig och harmonisk människa" (Lgr 62, s. 13). Grundskolans målsättning var i korthet att ge varje elev en individuell fost-  
 ran genom en individualisering av skolarbetet. Individualiseringstankarna som gick som en röd tråd genom Lgr 62 kan ses som en allmän förhoppning om att individualisering skulle lösa de svårigheter som uppstod när alla elever i en skola för alla mötte samma utbildning. I Lgr 62 tillägnas individualisering också ett eget kapitel under "Undervisningsformer och arbetssätt" i de allmänna anvisningarna för skolans verksamhet som en av de fem undervisningsprinciperna i MAKIS (motivation, aktivitet, konkretion, individualisering och samarbete/gemenskap).

Enligt Lgr 62 skulle inläringen vara *motiverad* för att kunna ge varaktiga resultat. Undervisningen skulle därför vädja till elevernas *intresse* och *behov* (intresseindividualisering). I den pedagogiska psykologin heter det vanligen att man skapar *motivation* och närmare bestämt *inre motivation* (se t.ex. Giota, 2001). Elevernas intresse antogs ha sin grund i mer eller mindre medvetet uttalade behov av skiftande art, såsom i behovet att lära sig en ny färdighet eller inhämta betydelsefulla kunskaper, i spontan vetgirighet och nyfikenhet. Det framhölls att i skolan togs åtskilligt upp till behandling som var nödvändigt att elever lärde sig, oavsett om det vid första kontakten tilltalade dem eller inte. Att påtvinga dem lärostoffet antogs emellertid inte åstadkomma någon god beredskap för inläring. Det var därför nödvändigt att göra undervisningen motiverad och på ett eller annat sätt meningsfull för eleverna genom att exempelvis hitta anknytningspunkter mellan stoffet eller ämnesområdet i fråga och elevernas egna erfarenheter. Det enskilda momentet antogs ha anknytning till något område där en motivation redan fanns hos eleverna och att läraren kunde anknyta till spontana frågor från eleverna.

En förutsättning för att elever skulle visa intresse i lärandet var att undervisningsformerna och arbetssätten anpassades efter deras *mognadsnivå* (svårighetsindividualisering). Ett sätt att skapa en positiv förhållning till studierna var att vid starten av ett arbete och allt efter sina förutsättningar låta eleverna *medverka vid planeringen* av arbetet (inflytandeindividualisering) och skaffa sig en överblick över det innehåll som skulle inhämtas eller bearbetas. Vid en sådan översikt av innehållet var det nödvändigt att eleverna vägledades av läraren. Detta för att kunna lära sig urskilja väsentligheter, bli klara över vad som var avsikten med studierna och vilka svårigheter som kunde uppstå, och få kännedom om lämpliga läromedel som de kunde använda för att nå goda studieresultat.

Av yttersta betydelse för upplevelsen av motivation i studierna var också själva *presentationen av arbetsområdet eller det enskilda momentet* (instruktionsindividualisering). Här krävdes att läraren förklarade och redogjorde för nyttan av ämnet. Ett stoff skulle så långt möjligt inordnas i ett större sammanhang. För vad som för eleverna framstod som en serie isolerade fakta antogs vara tidsödande för dem att lära och svårt att varaktigt behålla (för en utförligare beskrivning se Motivation, Lgr 62, s. 46). Lgr 62 poängterade samtidigt att inläringen är en aktiv process och i sista hand

”är det inte läraren som lär eleven, utan det är eleven som inom ramen för den främst av läraren arrangerade undervisnings- och arbetssituationen själv eller i samarbete med kamraterna tillägnar sig kunskaper och färdigheter eller rent allmänt ett beteendemönster. Resultatet av lärarens ansträngningar är därför i högsta grad avhängigt av i vad mån undervisningen inriktas på och resulterar i självständig och allsidig elevaktivitet” (Lgr 62, s. 47).

Att lyssna, läsa och iaktta eller experimentera och upptäcka är alla olika former av elevaktiviteter. En elevaktivitet som Lgr 62 också lyfte fram är att *värdera*. Läraren skulle låta eleverna söka kontrollera och värdera sina prestationer i förhållande till den egna förmågan. Vanan och förmågan att aktivt och kritiskt värdera ansågs kunna utvecklas genom övning i en mängd situationer i skollivet. Viktiga förutsättningar för att så skulle ske ansågs vara att läraren förberedde sitt arbete och försåg eleverna med lämpligt studie- och arbetsmaterial (materialindividualisering).Handledningen skulle också individualiseras eftersom elevernas hela ”arbetstyp” antogs vara mycket växlande. Det handlade inte enbart om skillnader i elevernas arbetstempo och arbetsrytm utan även om skillnader i arbetets kvalitet och grad av egen insats från elevernas sida.

En fråga som ställdes i Lgr 62 var hur tillrättalagt kunskapsmaterialet skulle vara. Om målet uteslutande var att på kort tid och kort sikt inpräglade i förväg klart fixerad kunskap om fakta antogs detta kunna ske effektivare om materialet var relativt koncentrerat. Genom ett sådant tillvägagångssätt var det då oundvikligt att lärostoffet blev mindre intresseväckande för eleverna. Men om målet var att eleverna skulle uppnå andra mål samtidigt som de tillägnade sig faktakunskaper så skulle studiematerialet göras fyligare och studierna friare i sitt upplägg.

Lgr 62 betonade alltså vikten av elevernas självverksamhet eller att alla former av elevaktivitet stimulerades i skolan. Självverksamhetsprincipen ansågs vara lättast att tillämpa i undervisningen av enskilda elever och mindre grupper. Undervisningen i helklass ansågs med andra ord vara behäftad med vissa svagheter. Samtidigt var det viktigt att de många möjligheter som

ändå fanns i att aktivera hela klassen tillvaratogs. Läraren skulle således berättat, beskriva och utreda så att det intresserade och engagerade eleverna i hela klassen. Eleverna kunde på så sätt få den värdefulla vanan att lyssna och se aktivt, dvs. på ett sådant sätt att deras tanke och fantasi var i verksamhet. Lektionerna skulle dock så långt som möjligt ha formen av naturliga samtal där eleverna både kunde be om förklaringar och ställa frågor samt uttrycka egna tankar i sammanhängande redogörelser och yttranden. Det var viktigt att läraren bemötte elevernas ökande behov av att få diskutera och bli tagna på allvar med både förtroende och intresse, i synnerhet på högstadiet (för en utförligare beskrivning se Aktivitet, Lgr 62, s. 47–48).

En naturlig lärogång för flertalet elever i den nya grundskolan antogs i Lgr 62 vara att undervisningen fortskred från det konkreta till det abstrakta och att elevernas framsteg byggde på insikter. Kravet på en konkret undervisning eller en åskådighet som anknöt till verkligheten och tillmötesgick elevens behov av mening och sammanhang skulle gälla på alla åldersstadier i grundskolan. Detta krav hängde ihop med grundtanken i hela Lgr 62 om att undervisningen skulle samla kring lärostoff som intresserade eleven och som gjorde att eleven gick upp i skolarbetet i stället för att vara en passiv åhörare eller åskådare. Detta krav skulle dock variera även på samma åldersnivå alltefter vars och ens begåvningsstyp (för en utförligare beskrivning se Konkretion, Lgr 62, s. 49).

Genom att man i vissa ämnen hade delat upp klasserna i grupper, och elever på högstadiet fritt valde vissa ämnen, kunde den nya grundskolan leva upp till kravet om individualisering. Yttre anordningar av det slaget ansågs dock inte vara "tillfyllest". En grundläggande tanke i den nya grundskolans läroplan Lgr 62 var således att undervisningen skulle individualiseras *inom klassens ram* eftersom

"En ensidig klassrumsundervisning avpassad efter "medelnivån" medför alltid betydande olägenheter och otillfredsställande resultat för både de svagaste och duktigaste eleverna" (Lgr 62, s. 51).

Lgr 62 var tydlig med att detta ställde stora krav på läraren: på intresset för eleverna, förmågan till snabb omställning och kunskaperna och den organisatoriska begåvningen. Om en individualiserad undervisning skulle kunna ge goda resultat skulle dock läraren försöka bilda sig en allsidig uppfattning om varje elev. Ofta fäste läraren vikt vid fysiska egenskaper och intelligens, vilka var relativt lätta att mäta och registrera. I fråga om elevernas intressen, deras sociala egenskaper och deras tekniska, manuella och konstnärliga anlag kunde det vara svårare för skolan att göra noggranna iakttagelser och bedömningar. Lgr 62 understryker att sannolikt var det så att elevens

inställning till arbetet i skolan, förmågan att anpassa sig till förhållandena där, samarbeta, ta egna initiativ och med uthållighet fullfölja en uppgift betydde mer för studieframgången än enbart en god intellektuell utrustning.

Lärarens individuella handledning lyftes fram i Lgr 62 som av speciell vikt, i synnerhet för elever med särskilda skolsvårigheter. För dessa elever fanns det inte alltid specialklasser konstaterades det, samtidigt som en placering i en sådan klass stundom inte heller ansågs vara lämplig. Om elever generellt inte fick tillräckligt med hjälp och handledning under exempelvis den första färdighetsträningen i läsning, skrivning, räkning och främmande språk, kunde de förlora intresset och också tron på sin förmåga på ett sätt som inte motiverades av deras primära förutsättningar. Detta eftersom erfarenheterna tydde på att elevernas ämnesval i grundskolan influerades av hur läraren i de olika ämnena gav individuell handledning.

En individuell handledning skulle alltid eftersträvas, men också att eleverna kunde och skulle arbeta individuellt även när de stod under lärarens direkta ledning. Individualisering i betydelsen *självständigt arbete* antogs i Lgr 62 vara en förutsättning för att läraren skulle kunna bedriva enskild handledning eller färdighetsträning och hjälpa de elever som bäst behövde en sådan. Om läraren exempelvis ville öva högläsning med eleverna en och en ansågs det vara ett slöseri med tid och kraft om läraren skulle låta de övriga i klassen endast lyssna och vänta på sin tur. De skulle i stället aktiveras med självständiga uppgifter. Utifrån sådana formuleringar kan det konstateras att individualisering i Lgr 62 till sina praktiska konsekvenser ofta var liktydig med aktivitet.

När det gällde färdighetsämnen och än mer orienteringsämnen framhölls i Lgr 62 att arbetsuppgifterna inom samma klass eller grupp kunde växla i *omfattning och svårighetsgrad*. Eleverna kunde med andra ord hållas samlade inom samma studieområde, men fördjupa sig i det i olika grad alltefter individuell förmåga. Även i matematik och svenska ansågs eleverna kunna arbeta på detta sätt. Även *sättet att lösa uppgifterna* kunde individualiseras. Detta kunde ske när elever som hade samma eller ungefär samma uppgifter att lösa valde böcker och andra källor individuellt samt planerade och genomförde sitt arbete på ett personligt sätt. En sådan individualisering antogs i Lgr 62 motiveras av skillnader i elevernas abstraktionsnivå. En annan möjlighet var att individualisera efter *elevens arbetstakt*. Det konstaterades samtidigt att om elevernas förmåga till självständigt arbete var mindre utpräglad och om läraren saknade stöd av för ändamålet speciellt anpassat material så blev lärarens uppgift svårare. Individualiseringen kunde vidare med fördel ordnas så att eleverna fick tillfälle att hjälpa varandra. På så sätt kunde lärarens arbetsbörda lättas och eleverna få extra stimulans i arbetet (för en utförligare beskrivning se Individualisering, Lgr 62, s. 51–53).



Formerna för *gemenskapslivet* i skolan, i enskilda klasser och i grupper skulle enligt Lgr 62 variera alltefter undervisningsform, arbetssätt, personliga relationer och villkor i övrigt. I förhållandet lärare–elever skulle ett funktionellt samarbete med delat ansvar eftersträvas. Disciplinen skulle ha karaktären av självdisciplin medan regler och påbud skulle upplevas som en naturlig förutsättning för det gemensamma arbetet. Gemenskapskänslan antogs kunna stärkas under det dagliga arbetet i klassen, när man läste och lyssnade, tecknade och målade etc. En sådan samhörighet ansågs spela en stor roll för inövningen av sociala attityder och vanor. Med tanke på elevens framtida anpassning i samhället var det av värde att denna inövningsprocedur ägde rum i klasser som erbjöd en mångsidig social miljö.

Det framhölls att om man skulle ha framgång i att skapa gemenskap i skolan var det väsentligt att eleverna där upplevde trygghet. Det sammanhängande trivselproblemet var minst lika angeläget i skolan som på andra arbetsplatser, eftersom trivsel och framgång hörde ihop. Detta gällde särskilt de högre klasserna. Lgr 62 refererade här bl.a. till skolkningsprocenten på olika stadier som verkade bekräfta att trivseln för många elever avtog under skoltiden. Den sjunkande trivseln vid övergångarna till högre stadier antogs vara betingad av skäl som hörde samman med pubertetsårens naturliga reaktioner mot de äldres tvång. Åtskilligt antogs då kunna göras för att underlätta elevernas anpassning i skolan under dessa år. Av största vikt var att arbetsformerna tillgodosåg ungdomarnas behov av självverksamhet och att eleverna i arbetet möttes med förtroende och kände sig uppskattade. Att få uppleva god gemenskap och få gå upp i ett samarbete med uppgifter som man förstod och accepterade samt få känna att här fanns en insats att göra, poängterade Lgr 62 var av lika stor betydelse för de unga människorna som för de äldre människorna (för en utförligare beskrivning se *Gemenskap och samarbete*, Lgr 62, s. 53–54).

Utifrån undervisningsprinciperna i MAKIS skulle lärarna sammanfattningsvis skapa lärandesituationer där både en trygghets- och en gemenskapskänsla fick möjlighet att växa. Samtidigt skulle den i samhället rådande sociala koden inympas. Det var med andra ord inte enbart elevens egenart, studieförutsättningar och intressen som skulle tillgodoses i skolan. Eleven skulle också få öva sig i att leva och verka i gemenskap med andra som en förberedelse inför den samverkan mellan olika människor som det framtida samhället skulle komma att kräva:

”Den enskilda människan är i sin kontakt med omvärlden också medmänniska och medborgare. Hon är medlem av familj och kamratkrets, och hon är samhällsmedlem. För att kunna finna sig tillrätta i tillvaron, måste hon redan under skoltiden få öva sig att leva och verka i gemenskap med andra och förbereda sig för sitt liv som framtida familjebildare

och aktiv medborgare i morgondagens samhälle, som betydligt mer än det nuvarande kommer att kräva samverkan mellan människor av olika läggning och begåvning” (Lgr 62, s. 13).

Det är viktigt att notera att i Lgr 62 ställdes individens och samhällets behov inte mot varandra utan en sorts harmoni antogs råda dem emellan. Både individens och samhällets behov och intressen kunde således få bestämma såväl innehållet som formerna och organisationen av skolans verksamhet:

”Individens behov och samhällets krav i olika avseenden är bestämmande för innehållet, formerna och organisationen av skolans verksamhet ... Även samhället befinner sig i ständig utveckling. Dess omdaning sker snabbt. När skolan utför sin fostrargärning, måste den därför se till, att arbetet väl anpassas icke blott till den enskildes utan också till samhällets utveckling. Det måste ha en inriktning mot framtiden och ge eleverna god beredskap att kunna möta också ändrade förutsättningar och nya krav. I ett föränderligt samhälle är det ej möjligt och ej lämpligt att i detalj precisera och fastlåsa vare sig innehåll eller form för arbetet. Skolans uppgifter måste fortlöpande omprövas, så att de ständigt hålles tidsenliga; skolans egen utveckling bör försiggå i takt med samhällets. Samspelet mellan skola och samhälle måste vara sådant, att skolan med sitt arbete icke blott fullgör en samhällsfunktion, som svarar mot samhällets aktuella behov, utan också på lång sikt blir en positiv skapande kraft i samhällsutvecklingen ... Det gemensamma ansvaret och intresset för de ungas utveckling och fostran bör förena hem, skola och samhälle i ett fruktbart samarbete” (Lgr 62, s. 13–14).

I ett demokratiskt samhälle där man önskade lägga allt större ansvar på den enskilda människan fick intellektets skolning stor vikt. Centralt för Lgr 62 var dock att skolan inte enbart skulle stimulera och öva elevens ”tankeförmåga” utan utveckla hela personligheten med särskild vikt på elevens ”känslö- och viljeliv” (s. 16):

”Betydelsefulla inslag i skolans strävan att främja viljelivets utveckling är att skapa självtillit hos eleven, befrämja hans initiativkraft och hans förmåga att med noggrannhet och uthållighet arbeta för att nå uppställda mål samt utveckla hans beredskap till gott samarbete med andra. Genom sin etiska fostran skall skolan ge honom en god uppfattning om de moraliska normer, som måste gälla i samlevnaden mellan människor och som bär upp rättsordningen i ett demokratiskt samhälle. Han måste bli fullt medveten om innebörden av etiska begrepp som rättvisa, ärlighet, hänsyn och tolerans och om konsekvenserna av brott mot lagar och föreskrifter. Skolan bör själv så långt som möjligt fungera efter normer, som eleverna accepterar, och regler, som de själva är med om att utforma” (Lgr 62, s. 16).

Lgr 62 var sammanfattningsvis starkt individinriktad och med en optimistisk tro på människans möjligheter. Denna tro kommer till uttryck i den starka betoningen av individualisering som både mål *och* metod men som modifieras av gemenskapens krav. Föregående citat innehåller en del av de socialisations- eller fostransmål som genomsyrar Lgr 62 och som åskådliggör vad gemenskapens krav kunde innebära under den tiden. I citatet framkommer med andra ord vad som avsågs som önskvärt gällande föreställningar om olika önskvärda – och mindre efterfrågade – förmågor och egenskaper hos skoleleven. Det yttersta målet för skolans fostran tycks vara att hos eleven utveckla förmågan av ansvar för sig själv och sina medmänniskor.

## Läromedelsmarknaden och revideringen av läroplanen Lgr 62

Under tiden som den nya grundskolan skulle hitta sina arbetsformer i enlighet med den nya läroplanen Lgr 62 kom undervisningsprogrammen och olika självinstruerande material på läromedelsmarknaden (Egidius, 1974). Det programmerade materialet och inlärningsmaskinerna som marknadsfördes fick genomslag i skolans undervisning. Dessa program byggde främst på Skinners behavioristiska inläringsteori och psykologins syn på människans motivation och inläring. Skinners stimulus-respons-teori gick ut på att människan/eleven lärde sig bäst i små steg och att bekräftelser eller belöning skulle sättas in efter varje framsteg eller arbetsresultat, vilket motive- rade människan/eleven till fortsatt kognitivt engagemang och ansträngning.

Att inlärningsmaskiner och olika sorters självinstruerande material kom att nyttjas i undervisningen bör ses som ett av skolans försök att individualisera undervisningen i syfte att säkra varje elevs optimala utveckling. Denna arbetsforms "effektivitet omvittnades från många håll: eleverna lärde sig verkligen det som materialet tillhandahöll av fakta" (Arfwedson & Arfwedson, 1983, s. 60). Konsekvensen av den programmerade undervisningens omvittnade effektivitet blev emellertid att många skolor åsidosatte elevernas sociala utveckling och att de lärde sig samarbeta med varandra. De gick i stället in för att lära eleverna detalj- eller ämneskunskaper, vilka var relativt lätta att reproducera och mäta med hjälp av prov och betyg. Undervisningsprocessen under 1960-talet kom därmed alltmer att grunda sig på information, övning och repetition (Egidius, 1974). Detta trots läroplanens rekommendationer:

"För elevens individuella fostran är allsidighet i skolningen av väsentlig betydelse ... De kvaliteter, som särskilt bör hållas i sikte, är tankens klarhet och reda, dess rörlighet och skärpa, förmåga att pröva kritiskt och självständigt och motstå tendentiös påverkan, analysera, jämföra och sammanfatta" (Lgr 62, s. 15–16).

Det kritiska tänkandet, de egna avgörandena och helhetsperspektivet på kunskap som Lgr 62 framhöll var därmed hotad. Denna utveckling satte samtidigt fart på den pedagogiska diskussionen och tvingade ämnesexperter att återigen tänka igenom undervisningens arbetsformer och arbetssätt samt vilka mål och lärostoff man skulle ha i den nya grundskolan (Egidius, s. 19–21).

Redan 1962 då riksdagen tog definitiv ställning för den nioåriga grundskolan fastlades principen om en rullande läroplansrevision. Det framhölls att även om skolreformen var beslutad, kunde regelsystemet för dess förverkligande inte ses som något slutgiltigt. Samhällsutvecklingen, samhällsdebatten, den pedagogiska debatten och det pedagogiska utvecklingsarbetet krävde att revideringar måste göras. Vid grundskolans start utsåg därmed Skolöverstyrelsen särskilda arbetsgrupper av experter, vars uppgift var att följa tillämpningen av Lgr 62, initiera försöksverksamhet och föreslå revideringar av riktlinjer och anvisningar. Samtidigt inrättades i Skolöverstyrelsen en särskild utvecklingsbyrå och ett anslag till *pedagogiskt forsknings- och utvecklingsarbete* (FoU) tillfördes.

Det uppföljningsarbete av Lgr 62 som FoU åtagit sig visade snart att läroplanen var i behov av revideringar. Det hade visat sig att elevernas fria val i årskurserna 7 och 8 inte fungerade som det var tänkt. Eleverna valde huvudsakligen teoretiska ämnen medan de praktiska valen blev så få att de inte kunde organiseras. För att komma till rätta med detta föreslog Skolöverstyrelsen i sin skrift "Läroplansöversyn. Grundskolan" från november 1967 till regeringen en revidering av Lgr 62. Förslaget innebar att högstadiet skulle göras mer teoretiskt inriktat och mindre inställt på praktiska ämnen och yrkesämnena (Marklund, s. 44–45).

Genom ett riksdagsbeslut 1968 trädde en ny läroplan i kraft, Lgr 69. Beslutet innebar också att linjerna i årskurs 9 och de yrkesinriktade ämnena togs bort. För samtliga tre årskurser 7–9 blev man kvar vid 35 veckotimmar, av vilka 4 + 3 + 4 blev tillval (ett andra främmande språk, tyska eller franska; teknik; ekonomi; konst). Det tillkom två veckotimmar "fritt valt arbete" vilket var en nyhet i Lgr 69. Den största nyheten var dock att slutbetyget oavsett tillval gav kompetens för fortsatta studier i den samtidigt inrättade integrerade gymnasieskolan. Den gymnasie- och yrkesförberedande linjedelningen var därmed avskaffad (Marklund, op.cit., s. 46). Detta hade som konsekvens att kraven på individualisering och differentiering inom klassens ram ökade (Marklund, op.cit., s. 48).

## 1.3 Läroplanen Lgr 69

Lgr 69 kom således att framhålla ännu starkare än Lgr 62 att "yttre anordningar" inte var "tillfyllest". Det grundläggande villkoret för en tillfredsställande anpassning av undervisningen till de enskilda elevernas förutsättningar var att skolan skulle "individualisera kraven på eleverna" (Lgr 69, s. 62). En sådan individualisering och differentiering skulle ske inom klassens ram och genom att lärarna skapade lärandesituationer utifrån de fem undervisningsprinciperna i MAKIS, vilka var centrala även i Lgr 69. Individualiseringen skulle ske genom att eleverna arbetade

- med nivågrupperade uppgifter på två eller flera färdighetsnivåer;
- helt på egen hand med hjälp av läsmaterial som var självinstruerande, svårighetsgraderat och självrättande;
- med individuella uppgifter och enligt individuella instruktioner;
- med individuella uppgifter av olika art och omfattning inom samma område så att de fick möjlighet att fördjupa sig i olika grad alltefter individuell förmåga.

En värdefull individualisering skulle också komma till stånd inom grupparbetets ram när eleverna arbetade med uppgifter som utgjorde delar av elevgruppens gemensamma arbete. Vid planeringen av grupparbetet och den arbetsfördelning som den innebar kunde eleverna få kännedom om varandras intressen och förutsättningar, vilket antogs leda till en naturlig fördelning av uppgifter efter var och ens förmåga. Denna typ av intresseindividualisering ansågs ha en betydelsefull inverkan på vissa elever på det sätt att de engagerade sig intensivare i grupparbetet eftersom uppgifterna utgjorde delar av gruppens självvalda gemensamma projekt och gav eleverna flera naturliga tillfällen att hjälpa varandra i arbetet (för utförligare beskrivning se Individualisering, Lgr 69, s. 63–64). Enligt Lgr 69 krävde all individualiserande undervisning rutin och arbetsro för att ge gott utbyte. Men om eleverna ständigt hade:

"full sysselsättning med ett för dem meningsfullt arbete skapas goda förutsättningar för en utvecklingsfrämjande inlärning. Den kan medverka till att eleverna grundlägger en aktiv inställning till allt lärande, en konstruktiv inriktning och lust att på egen hand ge sig i kast med problem" (Lgr 69, s. 64).

Lgr 69 var starkt individriktad. Syftet med att individualisera undervisningen var dock på samma sätt som i Lgr 62 att kunna främja elevernas utveckling till fria och självständiga människor för att samlivet i ett demokratiskt samhälle krävde det. Friheten och självständigheten utgjorde med andra ord inte ett självändamål utan de var grundvalen för

”samarbete och samverkan. Skolan skall därför grundlägga och vidareutveckla sådana egenskaper hos eleverna, som kan bära upp och förstärka demokratis principer om tolerans, samverkan och likaberättigande mellan människorna. Att väcka respekt för sanning och rätt, för människans egenvärde, för människolivets okränkbarhet och därmed för rätten till personlig integritet är en huvuduppgift. Betydelsefullt är, att eleverna vänjes till hjälpsamhet mot och samarbete med alla människor” (Lgr 69, s. 14).

Skolarbetet skulle därför i det hela inriktas på att främja elevernas utveckling till självständiga samhällsmedlemmar med egen insikt och vilja att engagera sig i en fortgående demokratisering av samhället (op.cit., s. 15). Socialisations- eller fostransmålen i Lgr 62 kommer alltså igen i Lgr 69 under beteckningar såsom ”viljelivets utveckling” och ”arbetsglädje” och i formuleringar såsom att ge eleven *”en god uppfattning om de värderingar och principer som bär upp rättsordningen i vårt demokratiska samhälle”* (Lgr 69, s. 13). Den nya grundskolans uppgift var sammanfattningsvis även i Lgr 69 inte enbart att föra in eleverna i det samhälle där de skulle leva och göra dem förtrogna med dess livsmönster, utan också och främst att få dem att aktivt ta ett socialt ansvar.

## SIA, utredningen om skolans inre arbete

Vid införandet av Lgr 69 kom kritik att resas av pedagogerna. Inte så mycket mot själva Lgr 69 utan snarare mot dess supplement. Sådana supplement hade funnits i olika former alltsedan försöksverksamheten på 1950-talet. Supplementen utformades av Skolöverstyrelsens interna och externa experter och innehöll rekommendationer och exempel på hur lärare och skolledare kunde gå till väga i undervisningen i detalj. Supplementen var tänkta att användas som hjälp och vägledning men kom ut på skolorna att uppfattas som bindande. Samma tolkning gjordes även av läromedelskonstruktörer och läroboksförläggare samt den statliga läroboksnämnden, vars uppgift var att godkänna tryckta läromedel och registrera dessa i officiella dokument. Debatten kring läroplanens och supplementens tvång eller frihet dröjde kvar även efter 1974 då läroboksnämnden avskaffades (Marklund, 1984, s. 47). Samtidigt debatterades individualiseringsfrågan och svårigheterna med att finna ett lämpligt kursinnehåll för de högstadieelever som man tidigare hade kallat ”praktiskt inriktade” (op.cit., s. 49).

I slutet på 1960-talet uppdagades även disciplinproblem i skolorna. Den bristande studiemotivationen som tidigare hade gällt årskurserna 7–9 började också märkas i de lägre årskurserna och ända ner i nybörjarstadiet. Detta gällde även de studiebegåvade eller de i allmänhet mera välanpassade

eleverna i skolan. Orsakerna till dessa problem sades ligga i den allmänna ordningen och arbetsron som nu stördes oftare än förr och att arbetsklimatet i skolorna hade försämrats – särskilt i de stora skolorna. I debatten skyllde man dessa svårigheter på "det nya" och på att inte längre kunna underkänna och "avpollettera" de "störande" och "ointresserade" eleverna, på att inte längre kunna dela upp eleverna i "begåvade" och "obegåvade" och på de organisationsformer och arbetssätt som de nya läroplanerna påbjöd (Marklund, op.cit., s. 49–50). Skolornas svårigheter med att följa de regler, råd och rekommendationer som läroplanerna och dess supplement erbjöd och att arbetsmiljön behövde förbättras ledde till att SIA, utredningen om skolans inre arbete, tillsattes år 1970.

En annan anledning till att SIA kom till var skolmyndigheternas ställningstaganden kring specialundervisningens organisation. Enligt 1946 års skolkommision och den proposition som ledde till 1950-talets försöksverksamhet med nioårig enhetsskola skulle elever med handikapp och inlärningssvårigheter beredas särskild hjälp i form av specialundervisning. Genom 1962 års skollag och skolförordning kom denna hjälp mestadels att ges i form av specialklasser såsom hjälpklasser, skolmognadsklasser, läsklasser och observationsklasser, synklasser, hörselklasser och hälsoklasser. Varhelst man kunde diagnostisera en grupp med minimiantalet satt till fem elever i behov av specialundervisning anordnades en specialklass och en speciallärare anställdes, vilket gjorde att antalet specialklasser växte snabbt. Detta också p.g.a. att statliga medel "öronmärktes" för sådan specialundervisning (Marklund, op.cit., s. 50).

Genom 1962 års skolförordning hade också en ny form av specialundervisning blivit möjlig, nämligen särskild undervisning i klinikform. Eleven ingick i en ordinarie klass men gick ifrån klassen under vissa timmar till en klinik för läs- och skrivsvårigheter där även annat stöd kunde ges individuellt eller i mindre grupp. Specialundervisning i klinikform kom genom Lgr 69 och dess supplement att uppfattas som den mest eftersträvarvärda, och en gradvis övergång från specialklasser till specialundervisning i klinik kom att äga rum. Samtidigt började myndigheterna att oro sig över specialundervisningens ökande framväxt på bekostnad av den "vanliga" undervisningen. Detta ledde till att Skolöverstyrelsen vid 1970-talets början hos regeringen föreslog en övre gräns för andelen specialundervisning. Gränsen sattes till 0,3 veckotimmar per elev, oavsett organisationsform, vilket alltså var det maximala antalet veckotimmar för den statliga finansieringen. Eleven kunde dock ha fler veckotimmar om den enskilda kommunen ville bekosta detta. Förslaget fastslogs och innebar att kommunerna i grundskolan kunde anställa en heltidsarbetande speciallärare per tre eller fyra reguljära

lärare (Marklund, op.cit., s. 51). På det sättet kom en ny form av organisatorisk differentiering in i grundskolan. Det som föranledde att specialundervisningens organisation togs upp av SIA var emellertid frågan om specialundervisningen verkligen gav de effekter den avsett, dvs. hjälpte eleverna i behov av särskilt stöd (Marklund, op.cit., s. 52).

Enligt Ekholm och Lindvall (1991) kan SIA-utredningens slutsatser sammanfattas med "... att en betydande orsak till att så många elever känner leda och trötthet i sin tillvaro i skolan bland annat beror på att de inte finner livet där meningsfullt" (op.cit., s. 27). Ett av utredningens förslag om förbättringar av skolan "innebar rekommendationer om ett stärkt elevinflytande. Regeringen tog fasta på utredningens förslag och arbetade in dem i sin proposition till riksdagen. Man pekade framför allt på behovet av att eleverna skulle beredas möjlighet att ta direkt del i besluten om vardagslivet, inte minst genom att de inom ramen för de mer varierade arbetssätten skulle kunna påverka arbetets uppläggning" (op.cit., s. 27).

Riksdagen tog 1976 ett principbeslut om SIA-utredningens förslag om att skolans arbetssätt och arbetsformer successivt borde förändras och i högre grad anpassas till varje elev och elevens verklighet och erfarenheter. Eleverna skulle i korthet på ett helt annat sätt än tidigare få delta i planeringen och genomförandet av undervisningen (Prop. 1975/76:39, s. 30) eftersom

"... en undervisning som mekaniskt leder eleverna genom stoff och problem utan att de lär sig förstå och behärska har negativa effekter för elevernas självförtroende och motivation och därmed också för hela skolsituationen. Jag vill understryka att det är viktigare att eleverna behärskar grundläggande kunskaper och färdigheter än att de har gått igenom, med större eller mindre behållning, allt i läroplanen samt läroplanens alla delar" (Prop. 1975/76:39, s. 227).

Skolöverstyrelsen fick därmed i uppdrag att utarbeta förslag till en ny läroplan för grundskolan. Ett sådant förslag kom i april 1978 och efter att ha sänts på remiss till ett stort antal intressenter fastslog riksdagen i maj 1979 läroplanspropositionen och därmed den nya läroplanen Lgr 80. På så sätt kom eleverna i grundskolan 1979 för första gången och genom förordningen att få stadgad rätt till medinflytande (SFS 1979:717). Detta genom medverkan i klassråd och konferenser och i beslutsfattandet av frågor om planering och uppföljning av arbetsenhetens verksamhet, pedagogiska frågor av allmän karaktär och frågor om skolmiljön som särskilt berörde arbetsenhetens verksamhet (op.cit., 3 kap., 6 §).



## 1.4 Läroplanen Lgr 80

Lgr 80 är att ses som ett led i SIA-reformen där skolans undervisning i ännu högre grad skulle individualiseras utifrån elevens erfarenheter och egna initiativ. En väsentlig skillnad mellan Lgr 80 och de tidigare läroplanerna Lgr 62 och Lgr 69 var enligt Wennås (1989) att "... läroplanens allmänna del, omfattande mål och riktlinjer, timplaner och kursplaner, blev en bindande föreskrift och i sin helhet fastställdes av regeringen. De tidigare läroplanerna från 1962 och 1969 hade delvis fastställts av Skolöverstyrelsen, vilket hade skapat oklarhet om i vilken grad de var tvingade" (s. 46). I sin strävan att tala ett klart och tydligt språk om vilka dessa föreskrifter var försedde läroplansförfattarna Lgr 80 med otaliga "bör" och "skall" med betoning på "skall". Dessa föreskrifter gällde både själva "andan" som skulle prägla hela skolans verksamhet (samverkan och samarbetet), huvudmomentens allmänna och specifika mål och de arbetssätt och metoder som skulle praktiseras. Läroplansförfattarna utvecklade i Lgr 80 vissa av de tankar som hade varit grundläggande i både Lgr 62 och Lgr 69. Utmärkande för Lgr 80 var dock skiftet i synen på en rad olika frågor eller områden. Ett sådant område var synen på *kunskapsinhämtandet* som en aktiv och skapande process och ett tråget arbete som syftade till ett bestämt mål.

"En undervisning i grundskolan, som mekaniskt leder barnen genom stoff och problem utan att de lär sig att behärska grundläggande begrepp och förstå sammanhang, kan ha negativa följder för deras självförtroende och motivation och därmed för hela deras arbets- och livssituation" (Lgr 80, s. 14–15).

Lgr 80 lyfte fram själva *målsättandets* betydelse för elevernas motivation i lärandet och deras förtroende till den egna förmågan samt vikten av att eleverna ägde kunskapsmålen.

"Skall eleverna känna motivation för att arbeta måste de ha möjlighet att se påtagliga resultat av arbetet. Det måste finnas näraliggande, klara etappmål att sträva efter. Lektionerna får därför inte glida ut i övningar eller materialsammanställningar utan att det finns klara mål, som lärare och elever sökt komma överens om för en svit av lektioner" (Lgr 80, s. 49).

Ett annat område i Lgr 80 där ett skifte i synen kunde noteras var lärarens roll.

"Kravet på elevaktiva arbetssätt utesluter en ensidig katederundervisning, dvs. en undervisning som enbart består av att lärare redogör för ett stoff, som sedan eleverna memorerar med hjälp av anteckningar och lärobok, varefter de förhörs muntligt eller skriftligt. Det utesluter också ett arbetssätt, där elevernas insatser begränsas till att enbart passivt

samla material ur någon bok genom att skriva av olika uppgifter med ledning av förhandsproducerade frågor. Skolarbetet riskerar då att enbart bli en fråga om insamling av fakta, inte bearbetning av fakta eller tillämpning" (Lgr 80, s. 49).

Lgr 80 tonade ner betydelsen av lärarens val av metod och arbetssätt i undervisningen eller "av i förväg producerade arbetsuppgifter" (s. 49) och lyfte fram betydelsen av att undervisningen utgick från varje elevs egna behov, intressen och erfarenhetsbakgrund ännu starkare än både Lgr 62 och Lgr 69.

"Skolans insatser skall planeras och krav ställas utifrån varje barns aktuella förutsättningar. Skolan har skyldighet att ta väl hand om alla elever och att stödja och uppmuntra envar att utveckla sin förmåga och sina intressen" (Lgr 80, s. 14).

Lgr 80 framhöll att skolan hade ett särskilt ansvar för barn och ungdomar som tillhörde olika minoriteter och för elever med särskilda svårigheter. Elever med annat hemspråk än svenska hade på samma sätt som andra elever rätt att få en likvärdig utbildning. Skolan skulle samtidigt som den stärkte dessa elevers språkutveckling, aktivt ta till vara deras kulturarv (op.cit., s. 14). I delen Mål och riktlinjer finns ett särskilt kapitel om "Elever med särskilda behov" (op.cit., s. 52–57). När det gällde elever som behövde betydligt mer stöd och hjälp än andra antingen kunskapsmässigt eller känslomässigt framhölls att det kunde vara nödvändigt att samla dessa elever i mindre grupper. Detta kunde innebära en fördel för dem men också en risk:

"Om en sådan gruppering blir bestående under längre tid kan den påverka elevernas självuppfattning. En gruppering av detta slag leder också lätt till att anspråksnivån anpassas nedåt, vilket medför att eleverna, trots att syftet varit det motsatta, får sämre kunskaper än i blandade grupper. Skolan måste därför undvika att sådana grupperingar blir bestående under längre tid och blir identiska i mer än ett ämne. Som en absolut längsta tidsgräns gäller en termin" (Lgr 80, s. 46).

Ett annat område i Lgr 80 där ett skifte i synen kunde noteras var synen på elevernas svårigheter i skolan eller snarare orsakerna till dessa. Det framhölls här att om en elev fick svårigheter i skolarbetet var det nödvändigt att först pröva om skolans arbetssätt kunde ändras i stället för att i första hand försöka diagnostisera elevernas svårigheter. Elever med olika förutsättningar och intressen skulle få uppleva skolarbetet som meningsfullt eller något som kunde utveckla dem själva (op.cit., s. 52). Att skolan skulle värna om varje elevs individualitet eller särart var ett av honnörsorden i Lgr 80.

"Barn är olika då de kommer till skolan. Skolan bör heller inte sträva efter att göra dem lika. När de lämnar skolan bör de göra det med bibehållen individualitet och särprägel och med en uppövad förmåga att respektera individualiteten hos andra människor" (Lgr 80, s. 14).

Ett sätt att tillvarata varje elevs förutsättningar och egen nyfikenhet var tema- och projektarbetet. Detta arbetssätt gav dessutom stora möjligheter till nyttjande av de kunskaper och färdigheter som eleven antogs ha förvärvat även utanför skolan (op.cit., s. 14). Tema- och projektarbetet fångade även upp föreskriften i Lgr 80 om att arbeta på ett elevaktivt och undersökande/problemlösande sätt i skolan.

”Om arbete i många fall kan utgå från problem, som eleverna själva ställer, får skolan goda möjligheter att träna dem i problemlösning. De bör inse vikten av att skaffa sig goda kunskaper som en förutsättning för att kunna arbeta vidare, att välja ut den information som är viktig i sammanhanget, att dra logiska slutsatser, att pröva kamraternas argument och till slut föreslå en lösning” (Lgr 80, s. 48).

Detta arbetssätt krävde samtidigt att läraren intog en aktiv roll. Lgr 80 framhöll att läraren skulle se till att få eleven att arbeta kritiskt, inse sina iakttagelsers värde, reflektera, ställa frågor, lära sig sovra, disponera och presentera ett stoff. Läraren skulle vidare se till att elevernas undersökningar kom in på väsentliga områden och inte fastnade i oväsentliga frågor (op.cit., s. 48). Genom lärarens aktiva roll lyfte Lgr 80 också fram den betydelse som samtalet och samverkan mellan lärare och elev tillmättes.

”Läraren får inte inskränka sina insatser till att enbart organisera själva arbetssituationerna för att sedan låta verksamheten ledas av i förväg producerade arbetsuppgifter. Ett arbetssätt av detta opersonliga slag är främmande för grundskolans mål att hjälpa eleverna till allsidig utveckling” (Lgr 80, s. 49).

Med hjälp av dialog och medbestämmande skulle lärare och elever söka komma överens om den kärna av kunskaper och färdigheter som var nödvändig för alla att känna till och tillägna sig i det samtida och framtida samhället, och pröva olika metoder och arbetssätt att nå målet. I denna strävan skulle skolan respektera såväl elevernas olika individualiteter som lärarindividualiteter (Lgr 80, s. 49). Annars var individualiseringstankarna i Lgr 80 i stort sett samma som de som introducerades med Lgr 62.

”Individualisering måste så långt det är praktiskt möjligt få prägla arbetet. Den innebär en anpassning av stoffet till olika elever, en intresseindividualisering. Den innebär också att olika elever får olika lång tid att lära sig något. Ett och samma arbetssätt passar inte alla elever. Också arbetssättet måste individualiseras inom de ramar som kravet på en allsidig träning ger. Det finns inget studiesätt, som är det bästa för alla elever” (Lgr 80, s. 49–50).

På samma sätt som i Lgr 62 och Lgr 69 relaterades individualiseringstankarna i Lgr 80 till tankar om kollektivets betydelse för att nå olika mål och värdet med att samarbeta.

”Just genom att arbetssätt och uppgifter individualiseras kan eleverna lära sig inse samarbetets värde. Var och en inom en grupp bidrar inom ett tema eller projekt med olika insatser för att producera ett gemensamt resultat. Därigenom kan eleverna också lära sig förstå att olika arbetsuppgifter har samma värde. Alla behöver allas hjälp för att gruppen eller klassen ska åstadkomma ett bra resultat” (Lgr 80, s. 50).

Att fostra eleverna till ansvarstagande utifrån demokratins grundläggande värderingar, vilka skulle komma till uttryck i både praktisk, vardaglig handling i skolan och samlivet i samhället var ett annat honnörssord i Lgr 80.

”Skolan ska fostra. Det innebär att skolan aktivt och medvetet skall påverka och stimulera barn och ungdomar att vilja omfatta vår demokratiska grundläggande värderingar och låta dessa komma till uttryck i praktisk, vardaglig handling.

Skolan ska därför utveckla sådana egenskaper hos eleverna som kan bära upp och förstärka demokratins principer om tolerans, samverkan och likaberättigande mellan människorna. Att väcka respekt för sanning och rätt, för människans egenvärde, för människolivets okränkbarhet och därmed för rätten till personlig integritet är en huvuduppgift för skolan.

Detta innebär bl a att skolan ska fostra eleverna till insikt om att ingen människa får utsättas för förtryck och att ingen med problem och svårigheter får lämnas åt sitt öde. Var och en har ansvar för att försöka minska andra människors smärta, lidande och förnedring” (Lgr 80, s. 16–17).

Liksom de tidigare läroplanerna lyfte alltså även Lgr 80 fram samhällsperspektivet: eleverna skulle fostras till demokratiska samhällsmedborgare som var aktiva och hade förståelse för sina medmänniskor och deras olikheter. För att kunna uppnå detta mål skulle lärarna låta eleverna utgöra navet i undervisningen och på ett ännu tydligare sätt än tidigare ge dem möjligheter till medbestämmande av innehållet i deras skolgång, arbetssätten, arbetsformerna, planeringen och utvärderingen (op.cit., s. 41–50). Som redan framgått var elevernas rätt till medbestämmande i Lgr 80 genom 1979 års skolförordning en stadgad rätt och inte enbart en rekommendation.

Betoningen av varje elevs särart eller individualitet i Lgr 80 innebar med andra ord att det inte var helt och hållet elevernas ”spontana” motivation som ensam fick styra undervisningen i ett här-och-nu-perspektiv. Elevernas spontana motivation skulle snarare kanaliseras in på områden av betydelse för både individen och samhället sett från ett långtidsperspektiv. Till skillnad från både Lgr 62 och Lgr 69 framhöll alltså Lgr 80 att en konflikt kunde föreligga mellan elevernas kortsiktiga behov och intressen och den framtida samhällsutvecklingen.

”Samtidigt måste man vara uppmärksam på att det ofta finns en konflikt mellan elevernas aktuella, upplevda behov och deras behov på sikt. Skolan ska ge eleverna en god förberedelse för ett kommande arbetsliv och för framtida studier t ex i form av återkommande utbildning. En total anpassning till elevernas spontana intressen kan leda till att de får stora svårigheter, när de skall gå i arbetslivet eller fortsätta med studier. Då förvandlas deras skolsvårigheter till hinder senare i livet.

Det förblir därför en uppgift – och en svår uppgift – för skolans lärare att söka länka elevernas spontana vetgirighet in på områden av betydelse, att utnyttja deras praktiska arbetslivsorientering, samtal och intervjuer för att få dem att inse värdet av olika kunskaper och färdigheter. Skolan får inte isolera skolarbetet från samhället genom att låta all verksamhet bli ett fritt valt arbete. Då blir elevernas senare kontakt med de krav som livet ställer en chock. Kunskapsblottor i elementära avseenden leder lätt till en social och psykologisk vanmakt under resten av livet. Bristande förkunskaper bidrar till att eleverna uppfattar sig själva som ”obegåvade”. Skolan bidrar då till att förstärka ojämlikhet i samhället” (Lgr 80, s. 52–53).

Nyckelord i Lgr 80 var elevernas egna initiativ eller egenaktivitet och ansvarstagande, individualisering, intresseväckande arbetssätt, tema- och projektarbete samt den integrerande kunskapsynen såsom att arbeta i ämnesblock i stället för med enskilda orienteringsämnen. Detta gällde även samarbetet mellan lärare och elever eller elever sinsemellan och samverkan mellan skolan och hemmet, föreningar, kulturlivet och arbetslivet. Förutom att utgå från elevernas erfarenheter och kunskaper växte dessutom en ny läraruppgift fram i Lgr 80. Nämligen att placera in elevernas erfarenheter och kunskaper i ett större kulturellt sammanhang så att elevernas omvärldshorisont vidgades i både tid och rum. Betydelsen av en aktiv lärarroll var också centralt för denna läroplan. Samtidigt skulle man kunna spekulera om inte det mest tydliga uttrycket för individualisering i denna läroplan ändå var formuleringen ”Om en elev får svårigheter i skolarbetet är det nödvändigt att först pröva om skolans arbetssätt kan ändras” (op.cit., s. 54).

## 1.5 En skola för bildning

Riksdagens principbeslut om SIA, som låg till grund för revisionen av Lgr 69 och framtagandet av Lgr 80, kan ses som ett resultat av de opinionsyttringar som dök upp i början av 1970-talet världen över och som ledde till den s.k. ”avskolningsdebatten” (Marklund, 1984, s. 53). Avskolningsdebatten handlade om att frågor kring undervisning och utbildning var en angelägenhet och en uppgift för alla. Allmänna samhällsuppgifter som

skolan hade ringa kompetens att klara av kunde bättre bemästras inom arbetsliv, fritidsliv och familjeliv, menade man. Skolans roll och inre arbete behövde därför förändras så att t.ex. en större samverkan mellan skola och arbetsliv kunde komma till stånd. Även andra personer än lärare ansågs kunna och böra undervisa och vägleda eleverna. En grundläggande förutsättning för att skolan skulle kunna förändra sitt arbete och sina relationer utåt var emellertid att ansvars- och beslutsfunktionerna decentraliserades i skolstyrelser, rektorsområden och enskilda skolor, vilka behövde utforma egna regler och egna planer. För en förändring kunde inte enbart ske genom ändrade centrala regler (op.cit., s. 54).

Både Lgr 62 och Lgr 69 hade genomsyrats av de progressivistiska traditionernas idéer och aktivitetspedagogikens grundsatser. På samma sätt kom Lgr 80 att genomsyras av hoppet om samtalet, dialogen och samarbetet, helhetssynen på kunskap, hoppet om en individualiserad undervisning och att skolarbetet skulle vara elevaktivt och probleminriktat, knyta an till verkligheten och vara laborativt och undersökande. Denna läroplan utvecklade dock en delvis ny syn på elevens motivation. Lgr 80 satte fokus på själva *målsättandets* betydelse för motivationen och vikten av att eleven ägde kunskapsmålen. Detta var ett grundläggande antagande i socio-kognitiva och interaktionistiskt orienterade perspektiv på människans motivation som en inre process men som svarade mot de krav och förväntningar som fanns i den sociala situationen. Dessa perspektiv och en konstruktivistisk syn på elevens lärande började ta form i pedagogisk psykologisk forskning under 1970-talet som en protest mot den behavioristiska inlärningspsykologin, inklusive testpsykologin, vilket ledde också till dess tillbakagång (Giota, 2001).

En sådan syn på elevens motivation och lärande kan även skönjas i "Skola för bildning" (SOU 1992:94), huvudbetänkandet från den läroplanskommitté som skulle lämna förslag på en ny läroplan för grundskolan och gymnasieskolan, Lpo 94 och Lpf 94. I betänkandet framhölls att kunskap inte var någon avbildning av världen utan ett sätt att göra världen begriplig. "Kunskap utvecklas i ett växelspel mellan vad (dvs. ett kunskapsmål;  *eget inlägg*) man vill uppnå, den kunskap man redan har, problem man upplever med utgångspunkt i denna samt de erfarenheter man har" (SOU, op.cit., s. 5). En viktig aspekt av lärande ansågs vara att man förflyttade sig från "social inkompetens till social kompetens inom ett område". "Det faktum att eleverna kommer till skolan med olika socialt och kulturellt bestämda erfarenheter har betydelse för hur de kan hantera skolan som social miljö" (SOU, op.cit., 13–14).

I teorierna om bildning lyfte läroplanskommittén fram den tyske forskaren Wilhelm von Humboldt och hans syn på undervisningen. von Humboldt menade att undervisningen inte fick fostra till undersåtlighet utan skulle

syfta till frihet. Eleverna behövde slippa ur sitt omyndiga beroendeförhållande till läraren och finna vägen till eget omdöme och underbyggd kritik (SOU 1992:94, s. 50). von Humboldts syn på bildning har paralleller med John Deweys och Lev Vygotskijs och deras syn på medborgarfostran och det kritiska samtalet i utbildningen. Dewey menade att kunskapen blir död om den inte har tillkommit genom ett aktivt sökande och prövning av de meningsmotsättningar (tes – antites) som uppkommer i mötet mellan eleven och läroplanen, eleven och samhället, skolan och demokratin. Centralt för ett sådant s.k. dialektiskt synsätt på kunskap är att det upprättas ett samtal och en dialog mellan deltagarna i lärandesituationen. Förutom en förändrad lärarroll kräver detta samtal och denna dialog att eleven lär sig ta ansvar för sina handlingar och ställningstaganden eller konsekvenserna av dessa. Synsättet förutsätter emellertid att elevens kunskaper och erfarenheter blir jämbördiga lärarens eller att lärarens yttringar kan betraktas som något eleven kan ifrågasätta, kritisera eller avvisa i en argumentation.

Betoningen av just samtal som arbets- och inlärningsform i klassrummet var en central aspekt i Lpo 94 (reviderad 1998). Eller som Lpo 94 (1998) uttryckte det: ”Skolan skall vara öppen för skilda uppfattningar och uppmuntra att de förs fram. Den skall framhålla betydelsen av personliga ställningstaganden och ge möjligheter till sådana” (s. 4). Samtal framhölls i denna läroplan som skolans viktigaste demokratiska redskap och ansågs utgöra kärnan i skolans demokratiska uppdrag (jfr Englund, 2003). Med hjälp av samtal och genom att utöva inflytande över och ta ansvar för frågor som rörde deras skolvardag skulle eleverna öva sig i de färdigheter som krävdes för att kunna fungera som ansvarstagande medborgare i en demokrati.

Som redan framgått var elevernas rätt till inflytande inskrivet i både skolförordningen (SFS 1979:717) och skollagen (1985:1100) samt Lgr 80. I 1992 års delbetänkande ”Om elevers rätt till inflytande, delaktighet och ansvar” (SOU 1996:22) konstaterade dock skolkommittén att inflytandet inte fungerade i elevernas verklighet, i deras praktik. Skolkommitténs uppdrag hade varit att belysa skolans inre arbete och föreslå åtgärder. Tre motiv till varför elever skulle ha inflytande i skolan lyftes fram. För det första var inflytande en mänsklig rättighet som kommer till uttryck i bl.a. FN:s konvention om barnets rättigheter. Artikel 12 ger barn och unga rätt att föra fram sina åsikter i alla frågor som rör dem. För det andra var det skolans uppgift att fostra eleverna till demokratiska samhällsmedborgare. Eleverna måste få erfarenhet av att ta ansvar och utöva inflytande som bygger på demokratiska grunder. Med ett större inflytande antas också ansvarstagandet öka. Delaktighet och inflytande var för det tredje en förutsättning för att skolan ska lyckas utbilda för ett livslångt lärande. Elever måste tycka att det är roligt och

viktigt att gå i skolan så att de även efter skoltiden har lust eller motivation och förmåga att förbättra sin utbildningsnivå och öka sin kompetens.

Skolkommitténs ambition och förslag på förbättringar av elevinflytandet i skolan var i stora drag att stärka elevernas ställning i skolan genom att kraftigt markera att elever i skolan var kapabla till att ta ett större ansvar för både sitt eget lärande och sina medmänniskor (för förslag på åtgärder se SOU 1996:22, s. 5).

## 1.6 Läroplanen Lpo 94

En väsentlig skillnad mellan Lgr 80 och Lpo 94 (reviderad 1998) var att den senare inte innehöll några direkta föreskrifter eller anvisningar om innehåll och inte heller om metod att uppnå skolans mål med. Kommuner och skolor skulle i och med decentraliseringen av skolan få ett ökat ansvarstagande och skolans personal ett större utrymme och autonomi för att i ännu högre grad utforma undervisningen med utgångspunkt i den enskilda eleven. Värt att notera är att själva begreppet individualisering inte nämndes explicit i Lpo 94. Trots det var Lpo 94 liksom de tidigare läroplanerna starkt individinriktad och texten genomsyrades av individualiseringstankar.

I kapitlet "Skolans värdegrund och uppdrag" (Lpo 94, 1998, kap. 1, s. 5–10) framhölls att skolans uppgift var "att låta varje elev finna sin unika egenart" (s. 5). Skolan skulle vidare "präglas av omsorg om individen, omtanke och generositet" (s. 7) och vila på en värdegrund som uttryckte människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värden samt solidaritet med svaga och utsatta. Undervisningen skulle därmed "utgå från varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande" (kap. 2 "Mål och riktlinjer", s. 14) och främja individens harmoniska utveckling (s. 8). Detta skulle "åstadkommas genom en varierad och balanserad sammansättning av innehåll och arbetsformer" (s. 8). För som Lpo 94 uttryckte det "det finns olika vägar att nå målen" (s. 6).

Likvärdigheten i utbildningen innebar i Lpo 94 inte att undervisningen skulle utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser skulle fördelas lika, utan hänsyn skulle tas till elevernas olika förutsättningar och behov. På samma sätt som Lgr 80 betonade Lpo 94 att skolan hade ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar hade svårigheter att nå målen för undervisningen. "Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla" (s. 6).

Att främja varje elevs personliga utveckling och lärande där individen stimulerades att inhämta kunskaper var uppgifter av central betydelse i Lpo 94. Det framhölls att eleverna skulle kunna orientera sig i en komplex



verklighet med både ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt. Det var därför viktigt att elever utvecklade studiefärdigheter och metoder för att kunna tillägna sig och använda ny kunskap. Eleverna skulle även ges möjligheter att utveckla sin förmåga att arbeta självständigt och lösa problem samtidigt som de utvecklade förmågan att kritiskt granska fakta och förhållanden och inse konsekvenserna av olika alternativ. En viktig uppgift för skolan var därmed att ge överblick och sammanhang. I och med denna vidare syn på kunskap som framträder i Lpo 94 är frågan om inte själva kunskapsinnehållet har fått en något större betoning eller plats i Lpo 94 än arbetsformerna (s. 7).

Språk, lärande och identitetsutveckling betraktades i Lpo 94 som nära förknippade med varandra. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva förväntades varje elev kunna få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga (s. 5–6). Skolan skulle sammanfattningsvis enligt Lpo 94 sträva efter att skapa de bästa samlade betingelserna för elevernas bildning, tänkande och kunskapsutveckling samt stärka deras personliga trygget och självkänsla (s. 7).

”Varje elev har rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter” (Lpo 94, 1998, s. 7).

Elevernas ansvar och inflytande fick ta stor plats i denna läroplan. Det framhölls att ”elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling förutsätter att de tar allt större ansvar för det egna arbetet och för skolmiljön, samt att de får ett reellt inflytande på utbildningens utformning. Enligt skollagen åligger det alla som arbetar i skolan att verka för demokratiska arbetsformer” (Lpo 94, 1998, kap. 2, s. 15). Elevernas eget ansvar för lärandet och inflytande på det egna lärandet samt deras möjlighet att kunna påverka skolans verksamhet förtydligades med andra ord i Lpo 94. Denna möjlighet kan ses som ännu ett steg i den demokratiseringsprocess som påbörjades under 1940-talet och som redan då hävdade vikten av att eleverna gavs medinflytande i skolan (Björklid, 1985).

”Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värderingar. Undervisningen skall bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet. Den ska utveckla deras förmåga att ta ett personligt ansvar. Genom att delta i planering och utvärdering av den dagliga undervisningen, få välja kurser och ämnen, teman och aktiviteter, kan eleverna utveckla sin förmåga att utöva inflytande och ta ansvar” (Lpo 94, 1998, s. 5).

Lpo 94 framhöll att läraren i sin yrkesroll skulle utgå från att eleverna både kunde och ville ta ett personligt ansvar för sitt lärande och det som skedde

i skolan. Det framhölls vidare att eleverna hade rätt att få information om vilka mål utbildningen hade och vilka krav som ställdes på dem samt deras möjligheter att utöva inflytande och påverka. Lärarens uppgift var därmed att se till att alla elever, oavsett kön och social och kulturell bakgrund, fick ett *reellt* inflytande på arbetssätt, arbetsformer och undervisningens innehåll. Flickor och pojkar skulle få lika stort inflytande över och utrymme i undervisningen. Läraren skulle även se till att eleverna fick pröva olika arbetssätt och arbetsformer. Tillsammans med eleverna skulle läraren både planera och utvärdera undervisningen och förbereda eleverna för delaktighet och medansvar samt för de rättigheter och skyldigheter som präglade ett demokratiskt samhälle (Lpo 94, 1998, kap. 2, s. 15–16).

Lpo 94 tydliggjorde att "de demokratiska principerna att kunna påverka, ta ansvar och vara delaktig, skall omfatta alla elever" (s. 15). Kopplingen mellan elevers medinflytande och ansvarstagande och den demokratiska fostran var stark i denna läroplan. Lpo 94 slog i själva verket fast att inflytande och ansvarstagande var själva basen för en demokratisk skola. Skolan skulle fostra individen till "rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande" (Lpo 94, 1998, kap. 1, s. 5). Undervisningen skulle alltså inte enbart kommunicera kunskaper om grundläggande demokratiska värderingar och olika former av demokrati eller vara en intellektuell bearbetning av formella principer. Undervisningen skulle också vara en konkret gestaltning av demokratiska principer och kommunicera ett demokratiskt förhållningssätt i det vardagliga arbetet. I "Normer och värden" (kap. 2.1) under "Mål att sträva mot" framhölls att skolan skulle sträva efter att varje elev

- utvecklar sin förmåga att göra och uttrycka medvetna etiska ställningstaganden grundade på kunskaper och personliga erfarenheter,
- respekterar andra människors egenvärde,
- tar avstånd från att människor utsätts för förtryck och kränkande behandling samt medverkar till att bistå andra människor,
- kan leva sig in i och förstå andra människors situation och utveckla en vilja att handla också med deras bästa för ögonen och,
- visar respekt för och omsorg om såväl närmiljö, som miljön i ett vidare perspektiv (Lpo 94, 1998, s. 10).

Dessa mål att sträva mot förutsatte att kunskaperna och de demokratiska värderingarna sattes in i ett sammanhang. Detta var nödvändigt om kunskaperna och de demokratiska värderingarna skulle kunna beröra och kännas viktiga för eleverna samt gestaltas av dem i skolvardagen. Demokrati som form och undervisningens innehåll kopplades således samman i Lpo 94 genom samtalet som arbets- och inlärningsform i klassrummet.

Individualiseringens yttersta syfte var i Lpo 94 att stimulera eleven till att inhämta kunskaper och samtidigt vara granskande, kritisk och ta medveten ställning i olika frågor. Det ihop med att eleven skulle få möjlighet att kunna påverka, ta ansvar för och vara delaktig i det egna lärandet och det som skedde i skolan. Detta som en förberedelse för att kunna leva och verka i ett demokratiskt samhälle som en demokratisk samhällsmedborgare. Fostransidealet i Lpo 94 kan därmed sägas vara en kunskapsökande och reflekterande individ samt en ansvarsfull och inflytelserik demokratisk samhällsmedlem.

## 1.7 Sammanfattande slutsatser

Individualiseringstankarna och syftet med individualiseringen har i de olika läroplanerna och tillhörande utredningar ändrat karaktär. I 1919 års undervisningsplan och 1921 års folkskolestadga handlade syftet om att "modernisera" den "gamla" folkskolan och kunna skapa en gemensam skola för alla barn. Tanken var att individualiseringen skulle möjliggöra en större mångsidighet i uppläggningsen av undervisningen för att kunna ta till vara varje elevs behov och intressen samt egna mångsidiga aktivitet i lärandet.

Under 1940-talets utredningsskede kring hur en gemensam skola för alla barn skulle kunna organiseras kom individualiseringsfrågan att handla om vilka verktyg elever behövde få med sig för att på egen hand och efter skoltidens slut kunna utvidga sitt eget vetande. Elevens individualitet och personliga förutsättningar skulle inte bara uppmärksammas, utan även respekteras och vara själva utgångspunkten för uppläggningsen av både undervisning och fostran. Fostran fick i skolkommissionens betänkande från 1948 en vidare syftning. Det gällde att fostra eleverna till personlig självständighet och till att ta personlig ställning, men också fostra dem till ansvars-kännande individer och demokratiska samhällsmedlemmar. I detta betänkande är individualiseringens yttersta syfte att frigöra och utveckla elevens personlighet och karaktär inför deras framtida medborgerliga arbete. Uppfostringsidealen självständighet och gemenskapskänsla framhålls här vara lika nödvändiga för den demokratiska människan som för samhället. Anorlunda uttryckt: en utpräglad individualitet hos medborgarna ansågs inte vara farligt för sammanhållningen i samhället. Ty individens och samhällets behov och intressen uppfattades vara i harmoni med varandra. I sitt betänkande antog skolkommissionen att ett ökat medansvar skulle gynna elevernas inväxande i det demokratiska samhället. Det som krävdes var att kunna skilja på huvudsak och bisak och att inse "det fria samarbetets nödvändighet och nytta" (Richardsson, 1983, s. 78).

Individualiseringens syfte under 1940-talets utredningsskede var alltså att fostra eleverna till både individualister och kollektivisterna på en och samma gång. Detta skulle ske genom en kraftig modernisering av arbetsmetoderna i dåtidens skola och en förnyelse av skolan på bred front. Som självklara utgångspunkter fanns ett större hänsynstagande till elevernas individuella förutsättningar och intressen, en strävan till mera aktivitetsbetonade verksamheter och en kraftig satsning på grupparbete och andra former av samarbete. Inriktningen på individualisering var ett av de mest karaktäristiska dragen i dåtidens reformrörelse (Richardsson, 1983, s. 153). Denna individualiseringsinriktning bildade sedan grunden för 1955 års utbildningsplan, vilken ersatt den från 1919, och som kom att gälla under enhetsskolans försökskede.

Reformrörelsen och reformpedagogerna propagerade under 1950-talet för att skolan skulle utveckla både individens intellekt och karaktär, alltså både kunskaper och känsloliv. Dessa tankar förstärktes under 1960-talet och i synnerhet tankarna om elevers motivation, attityder och emotionella engagemang i ämnen, vilka antogs kunna stimulera anlagen för kreativ verksamhet eller självverksamhet i skolan (Egidius, 1973). Att undervisningen skulle anpassas efter eller vädja till elevernas behov och intressen, dvs. deras motivation, bildade den första av de fem allmänna undervisningsprinciperna (MAKIS) i den nya grundskolans första läroplan, Lgr 62. Dessa principer kom sedan igen även i Lgr 69. I dessa läroplaner beskrevs också på ett mycket detaljerat sätt hur läraren skulle gå till väga för att individualisera undervisningen. Bland de aktivitetsformer som rekommenderades kan nämnas grupparbete. Samarbete i grupp antogs befördra de karaktärsegenskaper som ansågs vara värdefulla för individens medverkan i det demokratiska samhället: hjälpsamhet, hänsyn till andra, ansvarskänsla och självkontroll. I grupparbetet såg man med andra ord ingen konflikt mellan ett samarbete eleverna emellan och betoningen av självverksamhet och en ökad individualisering. I grupparbete såg man i stället en sorts samtidig övning i samverkan och i självständigt arbete. I Lgr 62 och särskilt i Lgr 69 kom alltså en stor tonvikt att läggas vid grupparbeten, vid samverkan mellan lärare, mellan lärare och elever och eleverna emellan.

Under 1960-talet gick skolorna in för att anpassa undervisningen efter den enskilda elevens förutsättningar, dvs. intellektuella förmåga, behov och intressen. Detta dels genom en uppdelning av klasser och specialundervisning, dels genom individualiserande åtgärder inom klassens ram. Fram till 1960-talet betydde lika utbildningsmöjligheter att man skulle sälla fram de mest begåvade eleverna, oavsett social bakgrund, till de mest avancerade studierna (Egidius, 1973). Redan i mitten av 1960-talet började man dock på

flera håll i världen hysa tvivel om att det s.k. meritokratiska systemet skulle kunna fungera såsom det var tänkt (Egidius, op.cit.; Marklund, 1984). Intresset för hur hela personligheten utvecklades i ett samspel mellan biologiska faktorer, social och fysisk miljö började växa. Detta intresse kom kanske mest till uttryck i den elevvård som växte fram kring elever i behov av specialundervisning eller andra speciella åtgärder, och åsikten att det var systemet som det var fel på och inte eleverna. Men vägen var fortfarande lång och krokig till undervisningsteorier såsom Jerome Bruners och Uri Bronfenbrenners, vilka betonade samspelet mellan individens inre värld och de krav och förväntningar som fanns i den sociala situationen (Egidius, op.cit.).

Synen på elevens inre värld och kunskapsinhämtning kom att ändra karaktär i och med behaviorismens och inlärningsspsykologins, inklusive testpsykologins, tillbakagång under 1970-talet och intåget av de socialkognitiva och interaktionistiskt orienterade perspektiven på individens motivation och lärande (Giota, 2001). Detta tydliggjordes i Lgr 80 tillsammans med ett skifte i synen på en rad andra områden. En väsentlig skillnad mellan Lgr 80 och de två tidigare läroplanerna var också att Lgr 80:s allmänna del, som innefattade mål och riktlinjer, timplaner och kursplaner, blev bindande föreskrifter. Dessa föreskrifter gällde både själva "andan" som skulle prägla hela verksamheten (samverkan och samarbetet), huvudmomentens allmänna och specifika mål och de arbetsätt och metoder som skulle komma till användning.

Elevens motivation och *mål* med skolarbetet som en förutsättning för att kunna uppnå påtagliga resultat i skolarbetet kom att betonas ännu starkare i Lgr 80 samtidigt som vikten av att eleven *ägde* kunskapsmålen lyftes fram. Ett skifte i synen på lärarens roll blev också tydligt i Lgr 80. Lgr 80:s ännu starkare krav på elevaktiva arbetsätt utslöt en ensidig katederundervisning och likaså att elevernas insatser begränsades till att enbart passivt samla material ur någon bok (Lgr 80, s. 49). Ett elevaktivt arbetsätt krävde en aktiv lärare där läraren skulle se till att få eleven att arbeta kritiskt, lära sig sovra, disponera och presentera ett stoff etc. Genom lärarens aktiva roll bemärkte Lgr 80 också den betydelse samtalet och samarbetet mellan lärare och elever skulle ha. Lärare och elever skulle söka komma överens om den kärna av kunskaper och färdigheter som var nödvändiga för alla att känna till och tillägna sig i det samtida och framtida samhället, och pröva olika metoder och arbetsätt att nå målen. Det kanske är betoningen på att lärare och elever skulle försöka komma överens om både metodiska och innehållsliga frågor i skolans verksamhet som gjorde att Lgr 80 kom att sakna de tidigare läroplanernas mycket detaljerade beskrivningar av hur en individualiserad undervisning skulle genomföras. Elevers rätt till medinflytande var också i Lgr 80 genom 1979 års skolförordning en stadgad rätt och inte enbart

en rekommendation som i de tidigare läroplanerna. Att fostra eleverna till ansvarstagande utifrån demokratins grundläggande värderingar, vilka skulle komma till uttryck i både praktisk, vardaglig handling i skolan och samlivet i samhället, var ett av honnörsorden i Lgr 80. De kollektiva arbetsformerna som en förutsättning för att öva sig på demokratins grundläggande värderingar inför den framtida demokratiska medborgarrollen var också starkt framskrivna i Lgr 80.

Individualiseringen i Lgr 62 och Lgr 69 hade handlat mycket om olika sätt eller metoder att uppnå en individualiserad undervisning. I Lgr 80 började individualiseringen handla mer om individens erfarenheter, behov, intressen och medinflytande i kunskapsprocessen. Medlen för individualiseringen fanns också med i Lgr 80 – även om beskrivningarna inte är lika omfattande som i de tidigare läroplanerna – men resonemangen om målen med individualiseringen lyftes fram i större utsträckning eller starkare i denna läroplan.

Att undervisningen skulle anpassas efter elevens förutsättningar, erfarenheter och behov krävdes även i Lpo 94. Det var också viktigt att eleven ägde kunskapsmålen. Termen individualisering saknas dock helt i denna läroplan och likaså de anvisningar som fanns i de tidigare läroplanerna om hur denna anpassning till eleven skulle gå till. Att eleven ägde kunskapsmålen innebar med nödvändighet att blicken riktades mot individen, och på det som kändes angeläget att uppnå för den enskilda eleven med både sitt lärande och sin personliga utveckling i nuet och i framtiden. Det som kändes angeläget att uppnå för den enskilda eleven förutsatte ett eget ansvar för kunskapsprocessen men också att kunna påverka arbetsätt, arbetsformer och undervisningens innehåll. Ansvar och inflytande var båda honnörsord i Lpo 94.

Lpo 94:s betoning av elevens förmåga till ansvar och inflytande sammanföll med Lgr 80:s delvis nya syn på individen. Det var en individ som hade förmåga att fatta beslut om innehållet i sin skolgång samt arbetsättet och arbetsformerna i undervisningen. Denna individ hade också förmåga att göra självständiga val och ta ansvar för sitt lärande och handlande i skolan. Denna syn på individen innebar att undervisningen var till för eleven och elevens rätt att på sina villkor få utbyte av skolan och vad den erbjöd. Som redan framgått hade i stort sett alla direktiv om hur målen i undervisningen skulle nås plockats bort i Lpo 94 med åtföljande kursplaner. I och med detta och synen på individen blev utformningen av individualiseringen i denna läroplan beroende av eleven själv, och elevens förmåga till ansvar och inflytande vad gäller det egna lärandet och vad som skedde i skolan. Att ta eget ansvar och vilja påverka kom i Lpo 94 att bli både ett mål i sig och en förutsättning för ett livslångt lärande och en inflytelserik medverkan i ett demokratiskt samhälle.

## 2. INDIVIDUALISERING I BETYDELSEN INDIVIDANPASSNING – VAD MENAR FORSKNINGEN?

Syftet med detta kapitel är dels att granska och problematisera individualiseringsbegreppet i betydelsen individanpassning såsom det kommer till uttryck i internationell forskning innan och efter införandet av enhetsskolan i Sverige. Dels att redogöra för de klassrumsfaktorer som inom internationell motivationsforskning visat sig ha betydelse för elevernas motivation att engagera sig i skolverksamheten och som en individualiserad undervisning kan stödjas på.

Såväl Lpo 94 som läroplanerna innan förespråkar starkt att undervisningen ska individualiseras i betydelsen organiseras och genomföras utifrån elevens individuella förutsättningar, behov och intressen. Exakt vilka inre processer som undervisningen ska anpassas efter varierar något i de olika läroplanerna men avsikten är ändå att undervisningen ska sätta eleven i centrum och anpassas efter elevens inre värld.

Individualisering i betydelsen individanpassning förutsätter alltså att elever är olika och att skolan inte ska sträva efter att göra dem lika. Därför är det skolans krav och förväntningar på eleverna som ska individualiseras genom en mångsidig uppläggning av undervisningen så att undervisningen fungerar optimalt för alla elever. Därmed de olika individualiseringsformerna såsom intresse-, material- eller hastighetsindividualisering som framträder i de olika läroplanerna. En individanpassad undervisning förutsätter vidare att läraren har god kännedom om elevens styrkor och svagheter, vilket kräver nära relationer mellan lärare och elev.

I sin granskning av individualiseringsbegreppet i skolans läroplaner konstaterar Vinterek (2006) att syftet med en individanpassad undervisning och varför en individualiseringsform ska väljas framför en annan är mycket oklart i läroplanerna, i synnerhet i Lpo 94. Detta gäller även de för- och nackdelar som olika individualiseringsformer kan ha för olika grupper av elever, var för sig och i relation till varandra. Individualisering på ett visst sätt kan gynna vissa elever och missgynna andra beroende på olika elevers förutsättningar och behov samt möjlighet att hävda sig i klassrummet. Vilka dessa behov är och vilka elevers behov som ska prioriteras framgår inte heller.

Som framgår av kapitel 1 i denna forskningsöversikt fanns medlen för individualiseringen i Lgr 80, även om beskrivningarna inte var lika omfattande som i de tidigare läroplanerna, men de saknas nästan helt i Lpo 94. Det som saknas helt i Lpo 94 och som Vinterek (2006) också konstaterar är just klargöranden om vad som exakt avses med begreppen förutsättningar och elevens behov eller mål med sitt lärande.

Begreppet förutsättningar avsåg i de tidigare läroplanerna huvudsakligen kognitiva förutsättningar, dvs. förmåga (kapacitet, begåvning, allmän duktighet) eller också emotionella förutsättningar, vilka sågs som interna, mer eller mindre stabila personliga egenskaper. I Lpo 94 kan en vidare tolkning av begreppet märkas, där förutsättningar syftar även på elevens erfarenheter utanför skolan. En undervisning som anpassas efter olika elevers bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper förväntas enligt Lpo 94 främja deras fortsatta lärande och kunskapsutveckling. Frågan hur detta ska göras eller utifrån vilka förutsättningar och erfarenheter lämnas obesvarad i Lpo 94.

Trots svårigheter med att förstå en läroplans vaga formuleringar eller innebörden i en läroplans oftast relativt komplexa och abstrakta begrepp som i det här fallet elevers förutsättningar och behov eller mål med sitt lärande, är kunskap om dessa begrepp viktigt att ha. Detta om man som lärare ska kunna bemöta och bedöma eleverna utifrån deras egna förutsättningar eller resurser, såsom Lpo 94 och andra officiella dokument föreskrev då och som den nya läroplanen Lgr 11 förskriver nu. Bristande kunskaper om en läroplans intentioner med dessa begrepp och en individualiserad undervisning kan leda lärares praktik bort från styrdokumentens mål och bedömningskriterier in i personliga intressen och värderingar när det gäller elevers personlighet, och svagheter eller brister i synnerhet (jfr Skolverket 2004, Lindström & Lindberg 2005; Giota, 2006a). Det kan också vara en bidragande faktor till att den undervisning som kommer till uttryck i olika klassrum över landet varierar med olika konsekvenser för olika grupper av elever.

I forskningen är dessa begrepp lika svårtolkade då de precis som i de olika läroplanerna har olika innebörder inom olika forskningsperspektiv, som dessutom varierar över tid. Begreppen förutsättningar, behov eller intressen och elevens mål med sitt lärande refererar i forskningen till ett och samma begrepp: människans eller elevens motivation att bete sig eller handla på ett visst sätt. Begreppen förväntningar, attityder och värden som också förekommer i de olika läroplanerna – och som också påverkar elevers beteende generellt i skolan eller hur de närmar sig olika sorters skoluppgifter – refererar också eller är ytterligare definitioner av begreppet motivation. Att definiera begreppet motivation är en av de svårare uppgifterna inom både



pedagogiken, psykologin och den pedagogiska psykologin. Detta eftersom inget annat begrepp inom dessa discipliner har fått så många olika innebörder och därmed behandlats på så många olika sätt som just motivation (Giota, 2001).

Själva begreppet ”motivation” härstammar från det latinska ordet ”movere” som betyder ”att röra sig”. Begreppet är mångtydigt då det används för att förklara vad det är som får människor/elever att röra sig eller bete sig på ett bestämt sätt på en arbetsplats eller i skolan. Det som får människor/elever att bete sig på det sätt de gör är då en rad olika inre fysiologiska och psykologiska processer: vilja, instinkter, drifter, behov, motiv, intressen och mål. Dessa processer är i sig svåra att definiera och därmed svåra att fånga empiriskt. Till detta tillkommer att dessa processer inte verkar oberoende av varandra, utan i samspel med varandra och med andra inre processer, såsom kognitiva förutsättningar och emotioner. Det kan nämnas här att samtliga nutida motivationsforskare är överens om att elevers motivation innefattar deras egna samtida och framtida mål med att gå i skolan och lära, eller inte lära, även om inte alla motivationsforskare har valt att fördjupa sig i just denna process (Pintrich & Schunk, 1996; Giota, 2010). Det svåra med att som forskare hitta förklaringar till varför människor beter sig på ett visst sätt eller varför elever lär och presterar olika i skolan ligger i att kunna skilja alla dessa inre processer från varandra samtidigt som man ska bestämma hur de samspelar med varandra och är kopplade till själva beteendet eller sättet att handla (Giota, 2001).

Att motivation är en inre process som dessutom samspelar med andra inre processer har som konsekvens att forskare och lärare i skolverksamheten inte kan observera den direkt. Både forskare och lärare är tvungna att bilda sig en uppfattning om en människas/elevs motivation genom den personens utsagor, muntliga som skriftliga, eller beteenden. I ett skolsammanhang hänger benämningen ”icke-motiverad” ofta samman med brister på samstämmighet mellan elevens beteende i olika situationer och lärarens krav och förväntningar på eleven (Giota, 2006a). Undersökningar visar att det råder svaga statistiska samband mellan en elevs egna och en lärares bedömningar av elevens personlighet eller beteende (t.ex. Andersson & Linge, 1997). Bristen på samstämmighet kan förklaras med att eleven och läraren har olika referensramar eller perspektiv, men också med att elevens motivation (t.ex. elevens behov, motiv eller önsknings) inte nödvändigtvis eller alltid manifesteras i själva beteendet eller i elevens handlingar. I Skolverkets kvalitetsgranskning av elevers lust att lära i skolan konstateras att uppgiften att stödja och stimulera elevernas motivation, och speciellt att få elever som uppvisar beteendemässiga och emotionella problem i skolan att lära, är det som lärare upplever som det allra svåraste i läraryrket (Skolverket, 2003).

Även om det inte går att exakt beskriva hur olika inre motivationella och andra processer inverkar på ett visst beteende eller sätt att handla har det under hela 1900-talet funnits tillräckligt med vetenskapliga belägg på att människans/elevens motivation hänger samman med en rad olika utfall, såsom lärande och prestationer av olika slag. På samma sätt finns det tillräckligt med vetenskapliga belägg på en rad olika faktorer i människans omgivning och elevens undervisningssituation som har betydelse för deras motivation. Detta trots att forskare inte alltid exakt kan beskriva dessa faktorer inverkan på motivationsprocessen och motivationens olika dimensioner (Giota, 2002, 2006a, 2006b).

Det är sådana faktorer som kan antas ligga bakom eller till grund för de olika individualiseringsformerna som de tidigare läroplanerna mer explicit la upp riktlinjer för, men som också kan gälla för Lpo 94. För trots att Lpo 94 saknar anvisningar för hur undervisningen kan individualiseras – organiseras och utformas utifrån eleverna – och ordet individualisering inte ens nämns i denna läroplan, är Lpo 94 liksom de tidigare läroplanerna starkt individriktad och texten genomsyras av individualiseringstankar.

Givet de oklarheter som råder kring vad de olika läroplanerna, i synnerhet Lpo 94, syftar på med individualiseringsbegreppet i betydelsen individanpassning är syftet med detta kapitel att granska hur detta begrepp kommer till uttryck i internationell forskning innan och efter införandet av enhets-skolan i Sverige. I kapitlet görs därför först en redogörelse av vad som inom pedagogisk psykologisk motivationsforskning avsågs med begreppen förutsättningar, behov och mål i lärandet under de tidsperioder då de olika läroplanerna med tillhörande utredningar kom till.

Det är vidare oklart hur en individanpassad undervisning ska eller kan organiseras och utformas utifrån elevernas inre resurser. Därför görs i kapitlet också en redogörelse av de klassrumsfaktorer som inom internationell motivationsforskning visat sig ha betydelse för elevernas motivation att engagera sig i skolverksamheten. Elevernas inre motivation och lärandeorientering gentemot skolarbetet lyfts fram här då forskningsresultat visar att det är denna typ av motivation som stödjer ett långsiktigt och högt kvalitativt engagemang i lärandet. Det är också denna typ av motivation som kan antas ligga till grund för individualiseringsbegreppet i betydelsen individanpassning och individualiseringstankarna som genomsyrar de olika läroplanerna och tillhörande utredningar.

Att kapitlet utgår från internationell forskning om elevers motivation beror på det faktum att det nästan helt saknas nationella studier inom området eller som bygger på individualiseringsbegreppet i betydelsen individanpassning. Forskningen som presenteras i kapitlet ämnar också skapa en

förståelse för de olika teman under vilka de svenska studierna om hur en individanpassad undervisning kommer till uttryck i de svenska klassrummen presenteras i den tredje delen (kapitel 3–7) av forskningsöversikten.

Härnäst presenteras tidiga perspektiv på motivation, dvs. som gällde under första delen av 1900-talet och alltså innan införandet av enhetsskolan, följt av perspektiv som kom att gälla från 1970-talet och framåt och inverka på individualiseringstankarna i Lgr 80 och Lpo 94.

## 2.1 Tidiga perspektiv på motivation

I början av 1900-talet var motivation inget eget ämne såsom det är i dag utan ett ganska dåligt definierat ämne som placerades under den nyetablerade disciplinen psykologi. De olika perspektiven på motivation och psykologin generellt var djupt rotade i filosofin. Två perspektiv på motivation dominerade under denna tid: motivation som "volition"/vilja och motivation som instinkter.

### "Volition"/vilja och instinkter

Under 1800-talets slut och 1900-talets början kom många psykologer att bygga sina motivationsteorier och förklaringar till mänskligt beteende på filosofiska tankegångar såsom Platons och Aristoteles. Det mänskliga sinnet betraktades under denna tid som att det omfattade vetande (kognition), känslor (emotion) och vilja (motivation). Viljan reflekterade människans begär, önskningar eller ändamål medan "volition" var själva akten att använda viljan. Instinkter var en sorts anlag eller medfödd benägenhet (disposition) som gjorde att människan betedde sig på ett bestämt sätt. Instinkterna ansågs kunna förklara allt mänskligt beteende.

En av förgrundsgestalterna inom perspektivet motivation som "volition"/vilja var William James (1842–1910). James var amerikansk psykolog och filosof som skrev ett stort antal böcker om den nya vetenskapen psykologi och pragmatismens filosofi. Ett av hans stora bidrag inom området är studierna om människans viljestyrda handlingar (se James, 1950). James ansåg att medvetandet hjälper människor att anpassa sig till sin (sociala) omgivning. Viljan menade James är ett själsligt tillstånd då vi känner begär eller stark lust till en särskild handling och tror att denna handling ligger inom vår förmåga att utföra. "Volition" eller viljan att handla är då själva processen att omsätta intentioner i handling. Vid vissa tillfällen kan handlingar uppkomma automatiskt, men viljan att handla har betydelse för att den hjälper människan att utföra sina intentioner genom att aktivera en mental

representation – "an additional conscious element in the shape of a fiat, mandate, or express consent" (James, 1890, s. 522 i Pintrich & Schunk, 1996). Viljan att handla antas ha störst betydelse när olika intentioner tävlar mot varandra om vilka handlingar som ska utföras. Det är därför de många idéer som människan har inte alltid resulterar i handling. Människan behöver alltså den typ av viljestyrd mental representation som krävs för att omsätta intentioner i handlingar och motivera eller viljestyra sig själv till handling.

James (1890) betraktade instinkter såsom imitation, vrede och sympati som "mekaniska". Han ansåg inte att instinkter kunde förklara allt mänskligt beteende. De kunde däremot erbjuda en bas som erfarenheten kunde bygga på genom att skapa vanor. James ansåg att instinktivt beteende överlappade både reflexer och lärande (i Pintrich & Schunk, op.cit.). En av förgrundsgestaltarna inom perspektivet motivation som instinkter var William McDougall (1871–1938). McDougall var engelsk psykolog som i början av 1900-talet skrev ett antal inflytelserika böcker om instinkter och socialpsykologi, där han även opponerade sig mot behaviorismen. Till skillnad från James ansåg McDougall (1926) att allt mänskligt beteende var instinktivt. Han betraktade emellertid inte instinkterna som mekaniska eller som några enkla förutbestämda dispositioner som fick människan att bete sig på ett särskilt sätt. Instinkter var ändamålsenliga och målsökande tendenser som omfattade både kognitiva och affektiva samt konnotativa komponenter. Människor eller elever med en nyfikenhetsinstinkt förväntas alltså ha en viss förståelse för hur de ska tillfredsställa sin nyfikenhet, känna sig emotionellt upphetsade när de är nyfikna och försöka uppnå objektet (målet) för sin nyfikenhet. McDougall trodde att objekten (målen) som triggade instinkterna kunde ändras och därvid även det instinktiva beteendet. Genom att koppla skolaktiviteter till objekt (mål) eller företeelser som framkallar elevers nyfikenhet kan skolaktiviteterna kanske trigga nyfikenhetsinstinkten (i Pintrich & Schunk, 1996).

Freud (1856–1939) var en av de mest inflytelserika teoretikerna i psykologins historia, känd för sin personlighetsteori och psykoterapins psykoanalytiska metod. Freud betraktade människans motivation som psykisk energi. Han ansåg också att krafter inom människan var orsaken till allt mänskligt beteende. Dessa krafter – "trieb" på tyska – har i litteraturen översatts till instinkter. Freuds beskrivning av vad dessa krafter är ligger dock närmare den av drifter. Drifter var inre krafter som strävade efter att upprätthålla "homeostasis" (en jämvikt) eller det optimala fysiologiska tillståndet. Freud menade att människor var slutna energisystem, dvs. hade inom sig en konstant mängd energi. Denna energi ändrade form när det fanns behov. Behoven tillfredsställdes genom att kanalisera energi i beteenden som reducerade behoven. Att reducera behov var lustfyllt eftersom att bygga upp

energi var obehagligt. Energin hade i korthet en källa, ett mål, ett objekt och en styrka. Målet var att avlägsna driftens källa, dvs. tillfredsställa ett behov. Objektet var medlet att uppnå målet och uppnå ett tillstånd av njutning och välbehag. Driftens styrka berodde på hur starkt behovet var. Freuds speciella bidrag inom fältet var emellertid hans antagande att människors viktigaste behov, eller motiven till deras beteende, inte nödvändigtvis är sådana som de medvetet anser vara i deras eget intresse, utan i stället är omedvetna (i Pintrich & Schunk, op.cit.).

Många av dessa tankar om människans motivation var ganska vaga och svåra att validera eller testa empiriskt samtidigt som de led av andra brister. Exempelvis James tankar om viljan att handla ("volition") begränsades till att enbart gälla de handlingar som människan utförde för att uppnå olika mål, medan frågan hur människan formulerade mål ignorerades. Att betrakta allt mänskligt beteende som instinktivt, som McDougall gjorde, bortser från lärandets betydelse för beteendet. Freuds teori om att motivation utgår från inre krafter som ofta är omedvetna ignorerade betydelsen av personliga ställningstaganden och faktorer i den (sociala) omgivningen som är av betydelse i ett pedagogiskt sammanhang. En teori om motivation måste kunna förklara vad som orsakar ett beteende eller en handling, vilka faktorer som samspelar med denna orsak och hur orsakerna kan modifieras. För att kunna stödja elevers motivation i skolan, genom anpassningar av undervisningspraktiken, behöver lärarna veta vilka mål eleverna har med sitt lärande, och som kan anses ligga i deras eget intresse att uppnå. Lärarna behöver också veta hur elevernas målsättning påverkas av undervisningspraktiken och andra elevers intressen. Dessa frågor hade exempelvis Freuds teori om motivation inget svar på eller snarare erbjöd den ingen hjälp att lösa problemen.

Under 1900-talets början kom den nya differentiella psykologin och dess nya metoder att mäta psykiska processer samt det nya beteendevetenskapliga ämnet pedagogik att uppmärksammas. Teoretiker började nu se brister i filosofiska principer såsom den hedonistiska, som användes för att förklara mänskligt beteende. Den hedonistiska principen som formulerades "redan av de gamla grekerna" gick ut på att människan i allt hon eller han gör strävar efter njutning och välbefinnande och försöker undvika smärta och obehag. Principen var central i bl.a. Freuds teori om mänskligt beteende. Kritiken mot insikts- och driftsteorierna började växa. Ett av skälen till kritiken var de listor på upp emot 6 000 instinkter och drifter som hade upprättats och som äventyrade varje försök att hitta fruktbara förklaringar till människans beteende. Samtidigt växte andra perspektiv på mänskligt beteende fram, där man ifrågasatte själva grundantagandet i dessa teorier: Var allt mänskligt beteende framdrivet av instinkter och drifter? Dessa utgick

från grundantagandet att allt djur och människor gjorde i stället var inlärt beteende (t.ex. Watson, 1924; se Jenner, 2004).

## Behov

En grundläggande princip i Deweys undervisningsteori, som återfinns i 1919 års undervisningsplan, hela 1940-talets reformrörelse och den nya grundskolans läroplaner Lgr 62 och Lgr 69 (MAKIS), är att all inlärningsgrund är att finna i barnets behov och intressen. Behov liksom instinkter och drifter betraktades i de allra första perspektiven på motivation som ”motorn” bakom allt mänskligt beteende. Det var dessa som fick människan att ”röra sig” och handla samtidigt som de bestämde riktningen för handlandet, dvs. om människan skulle närma sig eller undvika ett objekt.

Behov kännetecknas generellt av ett psykiskt spänningstillstånd och en rubbad inre jämvikt, orsakad av bristen på något eftersökt objekt (mål). Detta spänningstillstånd driver människan att vidta en viss aktivitet för att uppnå eller undvika det objekt som behövs för att återställa den rubbade inre jämvikten (”homeostasis”) och uppnå njutning eller ett tillstånd av välbefinnande (”equilibrium”). Alla behov har vissa gemensamma kännetecken där ett är att de riktar in människans aktivitet mot bestämda mål, vars uppfyllelse uppfattas kunna återställa den inre obalansen (Young, 1950).

En viktig distinktion eller relation som är värd att nämna här är den mellan behov och motiv. Motiv anses generellt vara den medvetna strävan mot ett visst objekt (mål), en handling eller en upplevelse, som individen uppfattar som värdefull eller bra för en själv. Medan behov anses bero på en inre, organisk – fysisk eller psykisk – obalans förorsakad av att individen saknar något som hon eller han måste ha, är motiv att betrakta som den rationella grunden för mänskligt beteende (Schneider, 1960). Att individen uppfattar ett objekt, en handling eller en upplevelse som värdefull eller bra leder emellertid inte med nödvändighet till att individen riktar in sitt handlande mot det värdefulla objektet (målet). Annorlunda uttryckt: en individs kännedom av vad som är värderat av andra, såsom lärare och föräldrar eller i ett specifikt samhälle, som värdefullt eller bra är ingen garanti för att individen ska sträva mot dessa värden. Den dynamiska kvaliteten hos ett motiv är nämligen beroende av motivets relation till individens behov och personliga värden samt känslor (op.cit.).

I det följande kommer två behovsteorier att presenteras, den av Murray och den av Maslow. Dessa teorier var bland de första som betonade omgivningens betydelse för människans/elevens motivation och är med andra ord att betrakta som interaktionistiska.

## Murrays behovsteori

Henry Murray (1893–1988) var amerikansk psykolog som under 1930-talet försökte kartlägga vilka olika behov som skulle kunna finnas bakom allt mänskligt beteende. Enligt Murray (1938):

”A need is a construct (a convenient fiction or hypothetical construct), which stands for a force (the physico-chemical nature of which is unknown) in the brain region, a force which organises perceptions, apperception, intellection, conation, and action in such a way as to transform in a certain direction an existing, unsatisfying situation. A need is sometimes provoked by internal processes of a certain kind ... but more frequently (when in a state of readiness) by the occurrence of one of a few commonly effective press (or by anticipatory images of such a press). Thus it manifests itself by leading the organism to search for or to avoid encountering or, when encountered, to attend and respond to certain kinds of press” (s. 124–124).

Behov innehöll stabila karaktärsdrag, vilka sträckte sig bortom den fysiologiska världen och involverade psykologiska dispositioner. Behoven kunde vara hundratals men ändå inordnas i en taxonomi av 20 kategorier. Murrays motivationsteori bygger på samma sätt som många av motivationsteorierna under 1900-talets första hälft på den klassiska jämviktsprincipen (”homeostatic principle”) som har sina rötter i principen om hedonism. Trots det är den en av de första interaktionistiska motivationsteorierna som framhåller omgivningens betydelse och att kontextuella kännetecken (”features”) kan både väcka och forma behov.

Hans speciella bidrag inom fältet var distinktionen mellan alfa- och betetryck (”pressures”). Alfetryck avsåg den ”objektiva verkligheten” såsom den skulle bli definierad av andra medan betetryck avsåg individens egen, idiosynkratiska uppfattning om eller ”konstruktion av verkligheten”. För att kunna förklara varför människor betar sig på ett särskilt sätt krävs enligt Murray (1938) att man kartlägger både individens behov och de tryck som han eller hon omges av, såsom omgivningens krav och förväntningar (i Hall & Lindzey, 1978). Detta eftersom individens behov och omgivningen som väcker dessa alltid interagerar med varandra och ger upphov till olika aktiviteter och utfall.

Murrays taxonomi av 20 generella kategorier av behov, vilka anses driva allt mänskligt beteende genom hela livet presenteras i tabell 1. I ett skol-sammanhang är behovet att prestera och behovet att uppnå förståelse av särskild betydelse. Behovet att prestera och andra behov i Murrays taxonomi kom att ingå i senare tids motivationsteorier som utgick från behovsbegreppet (t.ex. Atkinson, 1964; McClelland, 1961; McClelland, Atkinson, Clark & Lowell, 1953).

Tabell 1. Murrays taxonomi av 20 behov som antas driva allt mänskligt beteende genom livscykeln, listade i alfabetisk ordning (från *Theories of Personality* av C.S. Hall och G. Lindzey, 1978, New York: Wiley i *Motivation in Education: Theory, Research, and Application* av P.R. Pintrich och D.H. Schunk, 1996, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.)

Abasement (Aba):	to submit passively to external force, to admit inferiority, to seek pain, punishment, misfortune
Achievement (Ach):	to accomplish something difficult, to master, to excel, to rival and surpass others, to overcome obstacles and attain a high standard
Affiliation (Aff):	to draw near and enjoyably co-operate or reciprocate with an allied other, to adhere and remain loyal to a friend
Aggression (Agg):	to overcome opposition forcefully, to fight, to revenge an injury, to attack, injure or kill another, to oppose forcefully
Autonomy (Auto):	to get free, to resist coercion and restriction, to be independent and free to act, to avoid or quit activities prescribed by domineering authorities
Counteraction (Cnt):	to master or make up for a failure by restraining, to maintain self-respect and pride on a high level
Defendance (Dfd):	to defend the self against assault, criticism, and blame, to conceal or justify a misdeed, failure, or humiliation
Dominance (Dom):	to control one's human environment, to influence or direct the behaviours of others by suggestion, seduction, persuasion, or command
Exhibition (Exh):	to make an impression, to be seen and heard to, to excite, amaze, fascinate, entertain, amuse, to entice others
Harmavoidance (Harm):	to avoid pain, physical injury, illness, and death, to take precautionary measures, to escape from a dangerous situation
Inavoidance (Lnf):	to avoid humiliation, to quit embarrassing situations that may lead to belittlement from others, to refrain from action because of fear of failure
Nurturance (Nur):	to give sympathy and gratify the needs of a helpless object such as an infant or any object that is weak, disabled, tired, lonely, sick, dejected, to feed, help, support, console, protect, comfort others
Order (Ord):	to put things in order, to achieve cleanliness, arrangement, organisation, balance, neatness, tidiness, and precision
Play (Play):	to act for fun without purpose, to seek enjoyable relaxation of stress, to like to laugh and make jokes, to participate in games and sports
Rejection (Rej):	to separate oneself from an object, to exclude, abandon, expel or remain indifferent to an inferior object
Sentience (Sen):	to seek and enjoy sensuous impressions
Sex (Sex)	to form and further an erotic relationship, to have sexual intercourse



---

Succorance (Suc):	to have one's needs gratified by the sympathetic aid of an allied object, to be nursed, supported, protected, loved, advised, to always have supporter
Understanding (Und):	to ask or answer general questions, to be interested in theory, to speculate, formulate, analyse, and generalise

---

En fråga som många forskare kom att ställa under 1940-talet var om det fanns behov som var mer fundamentala än andra. Detta gällde i första hand de psykologiska behoven vars tillfredsställelse ansågs vara av särskilt stor betydelse för ett harmoniskt och lyckligt liv. Det kom att råda delade meningar om vilka dessa behov var och forskare presenterade olika listor över dylika fundamentala behov (t.ex. Symonds, 1936; Young, 1950; Cronbach, 1954; Lazarus, 1961; Madsen, 1962). De behov som oftast tillskrivs fundamental betydelse för psykiskt välbefinnande i den nutida litteraturen är behovet av kärlek, trygghet, ömhet, uppskattning, oberoende, nya och varierande upplevelser, goda prestationer, socialt accepterande, självaktning och gemenskap.

## Maslows behovsteori

Att klassificera individuella motiv och utveckla taxonomier av alla de behov som motiverade mänskligt beteende tyckte den amerikanske psykologen Abraham H. Maslow (1908–1970) var av föga teoretiskt intresse. I stället skulle man utforska vilka behov som var de mest fundamentala för människans växande och utveckling och i synnerhet under vilka perioder av människans liv. Maslow var en av de motivationsteoretiker som försökte inordna behoven i en sorts hierarki. I sin behovspyramid placerade Maslow (1954) de fysiologiska eller primära behoven i den nedersta delen av behovspyramiden och de personlighetsutvecklande, högre behoven i behovspyramidens topp. En felaktig tolkning av denna behovspyramid är att ett lägre behov måste vara någorlunda tillfredsställt innan ett behov på högre nivå kan framträda. Maslow själv tänkte dock att behov på flera nivåer kan gälla samtidigt, om det inte råder en konflikt dem emellan (op.cit.).

Tabell 2. Maslows hierarki av behov (från *Motivation in Education: Theory, Research, and Application* av P.R. Pintrich och D.H. Schunk, 1996, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.)

Higher (growth) needs	5. <i>Self-actualization needs</i> – growth through the realization of one's potential and capacities; the need of comprehension and insight
	4. <i>Esteem needs</i> – need to achieve, to gain approval and recognition
	3. <i>Needs for belongingness and love</i> – need for love, affection, security, social acceptance; need for identity
	2. Safety needs – need for security and protection from pain, fear, anxiety, and disorganization; need for sheltering, dependency, order, lawfulness, and rules of behaviour
Lower (deficiency) needs	1. Physiological needs – hunger, thirst, sexuality, sleep, activity, and so on, as homeostatic and organismic needs

Maslows behovsteori bygger på samma klassiska jämviktsprincip som Murrays, men är inte lika utpräglad interaktionistisk. Maslow noterade också att omgivningen har betydelse; den erbjuder rika möjligheter att tillfredsställa behoven. Om omgivningen däremot inte skulle tillåta individen att tillfredsställa dessa behov skulle individens växande och utveckling hämmas, medan mer varaktiga blockeringar av behoven skulle medföra allvarliga hälsorubbningar eller döden.

Maslows behovsteori har en utvecklingspsykologisk anknytning. Den antar att behovshierarkin har sin motsvarighet i barnets utveckling. De fysiologiska behoven är viktigast under spädbarnsåldern, trygghetsbehoven under småbarnsåldern, behoven av tillgivenhet och uppskattning samt självaktning under senare barndom medan behovet av självförverkligande, som är det viktigaste för utvecklandet av personligheten, börjar uppträda i ungdomsåren ("adolescence") och under tidig vuxenålder ("adulthood") (Heckhausen, 1991).

Förutom behovspyramiden är Maslow känd för att tillsammans med Carl Rogers (1902–1987) ha utvecklat det synsätt inom psykologin som kom att kallas för humanistisk psykologi (se t.ex. Rogers, 1969). Det är ett positivt synsätt där människan inte uppfattas som determinerad, utan med en stark fri vilja, som strävar efter att växa som person och nå en så hög grad av välbefinnande som möjligt och samtidigt tar ett personligt ansvar. Humanistisk psykologi betonar i korthet människors förmågor eller kompetenser och deras potential eller möjligheter. Människan föds god och med många möjligheter, men samhället och den egna viljan anses sätta en betydande prägel på hennes eller hans utveckling. En sådan individriktad och optimistisk syn på människans möjligheter återfinns i 1940-talets utredningar

inför genomförandet av enhetsskolan och senare i enhetsskolans läroplaner (Lgr 62 och Lgr 69), och är förenlig med dåtidens expansiva samhällsutveckling och framtidstro. Även om Maslows behovspyramid inte citeras explicit i dag är det många skolreformer som bygger på hans tankar om att barn som är i dåligt hälsotillstånd har svårt att lära.

Ett fysiologiskt behov i Maslows behovsteori som också är centralt för Deweys undervisningsteori och återfinns i Lgr 62 och Lgr 69 (MAKIS) är aktivitetsbehovet uttryckt i termer av barns egenaktivitet. Aktivitetsbehovet är av fundamental utvecklingspsykologisk betydelse inte enbart under småbarnsåldern utan genom hela skolåldern. Behovet refererar till både fysisk och mental aktivitet. Den fysiska aktiviteten förknippas med ansträngning, uthållighet och andra fysiska handlingar. Den mentala aktiviteten förknippas med en rad olika kognitiva processer såsom planering, övning, organisering, reflektion, beslutsfattande, att lösa problem och värdera framsteg. Madsen (1962) var benägen att ordna aktivitetsbehovet som till och med "the strongest and most important motivation for learning at school" och han fortsätter längre fram:

"It is my opinion that the neurogenic activity-motive really is the most important motive for learning children under school age. And it could also be the most important motivation for children of the primary or elementary school-age. But teachers (Danish teachers at any rate) have experienced that rather early in the first school-year they will have to motivate children by external stimuli appealing to the secondary, social motivations" (Madsen, 1962).

Att elever redan i tidig skolålder kan få problem med att tillfredsställa det mentala aktivitetsbehovet, då skoluppgifter kan upplevas som tråkiga eller kognitivt icke engagerande och utmanande, har påpekats av forskare även under senare tid (t.ex. Wentzel, 1989; Deci & Ryan, 1985). Även om tillfredsställelsen av de fysiologiska behoven i nutida samhällen skulle kunna sägas förorsaka relativt få problem, har dessa behov stor indirekt betydelse för barns möjligheter i den sociala omgivningen. Detta eftersom de fysiologiska behoven ger möjligheter att tillfredsställa liksom blockera andra fundamentala psykologiska behov som behovet av trygghet och samhörighet.

Även om forskare erkänner att mänskligt beteende har sin grund i behov och motiv är det vanskligt att peka ut ett eller annat behov eller motiv som den direkta orsaken till ett visst iakttaget beteende. Detta även eftersom behoven och motiven sällan fungerar enskilt utan som regel i komplexa mönster. Bland de olika motivationerna i ett motivationsmönster tenderar emellertid ett visst behov eller motiv att få en överordnad betydelse i den meningen att det är mer dominerande än övriga i mönstret (t.ex. Young, 1950).

Forskningen kring behov var förhärskande fram till 1960-talet och ebbade sedan ut. Ett av skälen var att själva logiken att använda universella behov för att förklara allt mänskligt beteende kom att uppfattas som tautologisk eller en upprepning av samma antaganden. Att med säkerhet kunna säga vad behov var och hur de var kopplade till beteendet – och i synnerhet att kunna skilja mellan behov som orsaken till att bete sig på ett särskilt sätt och själva beteendet – hade visat sig vara svårt. Det avtagande intresset för behov löpte parallellt med behaviorismens tillbakagång och det intresse som växte fram under början av 1970-talet om att studera hela människan och hur personligheten utvecklades i samspel med den fysiska och sociala omgivningen.

## 2.2 Nutida sociokognitiva perspektiv på mål

De viktigaste styrfaktorerna bakom mänskligt beteende är, enligt de kognitiva och socialkognitiva motivationsteorierna som slog igenom under 1970-talet, de tankar, intentioner och förväntningar som individen har om framtida händelser (Pintrich & Schunk, 1996). Distinktionen mellan hur individen ”uppfattar” sin omgivning och hur omgivningen ”verkligen” är objektivt sett, som Murray (1938) skapade grund för, är fundamental för alla dessa teorier liksom de konstruktivistiska och interaktionistiskt orienterade perspektiven på människans/elevens motivation (för en översikt se t.ex. Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2000). Utifrån dessa perspektiv är alltså upplevelsen av verkligheten, såsom den kommer till uttryck, central i det en människa uttrycker i såväl ord som handling. Även psykologerna Thomas och Thomas (1928, s. 572 i Andersson & Strander, 2001) betonade upplevelsens betydelse och myntade uttrycket ”If men define situations as real, they are real in their consequences”. Enligt Thomas och Thomas finns inte en ”objektiv” verklighet i egentlig bemärkelse utan den ”sanna” verkligheten blir den miljö man upplever. Individens upplevelse av sina såväl styrkor som svagheter och handlingar i förhållande till andras är också centralt för dessa perspektiv.

I stället för att försöka komma underfund med vad som orsakade mänskligt beteende gick alltså motivationsforskare under 1970-talet över till att undersöka vilka mål som kändes angelägna för individen att uppnå med sitt handlande. Mål var också lättare att studera rent empiriskt. Forskarna talade inte heller om mänskligt beteende längre utan om mänskligt handlande. Detta för att markera att individens handlingar var målinriktade och styrdes av medvetna avsikter och val av mål samt strategier som var personligt

relevanta. Inom de kognitiva och socialkognitiva perspektiven på motivation kom därmed behov att kastas om till mål och målorienteringar. En konsekvens av detta är att de mål som många nutida motivationsteorier och forskning fokuserar på har nästan identiskt innehåll som behov. Ett tydligt exempel på detta är Fords (1992) taxonomi av mål som till stor del överlappar Murrays (1938) taxonomi av behov och även inbegriper vissa av Maslows (1954) behov. Målen i Fords taxonomi är dock mer specifika och inte så allmängiltiga som behoven i Murrays taxonomi. Fords målteori kommer att presenteras i det följande och likaså den forskning om målorienteringar som har fått en explosionsartad utveckling sedan 1970-talet.

Inom de kognitiva och socialkognitiva motivationsteorierna som växte fram under 1970-talet kom mål att få samma energigivande och riktningsgivande funktioner som forskare gav behov i de tidigare motivationsteorierna. Dessa perspektiv på mål återfinns i Lgr 80 och Lpo 94 samtidigt som behov nämns explicit i dessa läroplaner. Detta kan hänga samman med att motivationsforskare erkänner att det finns en koppling mellan behov och mål, men under modern tid har valt att fördjupa sig i människans/elevens målsättning.

## Fords målteori

Motivation i ett undervisningssammanhang kom i början av 1970-talet att definieras som de mål eleven har med sitt skolarbete och sin personliga utveckling. I Lgr 80 framhölls starkt vikten av elevens motivation och mål med skolarbetet, som en förutsättning för att kunna uppnå lärande och påtagliga resultat i skolarbetet, och att eleven ägde kunskapsmålen.

En målteori vars begrepp återfinns i en rad olika nutida motivationsteorier om elevers målsättning i skolarbetet är "the Motivational System Theory" (MST) som utvecklades av M. Ford (Ford, 1992; Ford & Nichols, 1991). Det är en interaktionistisk teori om mänskligt beteende och motivation. Den utgår från själva individen som analysenhet men är samtidigt mån om att studera "hela individen i situationen" (Ford & Ford, 1987) eller i de olika biologiska, sociala och miljömässiga sammanhang som är av betydelse för individens utveckling. I sin strävan att samla ihop alla de faktorer som är av betydelse för mänskligt beteende och motivation i en och samma modell utvecklade Ford en formel där:

$$\text{”Achievement or competence = (Motivation x Skill) / Biology x Responsive environment”}$$

”Achievement or competence” är ”the results of a motivated skillful and biologically capable person interacting with a responsive environment” (Ford, 1992, s. 70). Färdigheter avser både de kognitiva och informationsprocessande funktionerna och de adekvata beteendemönstren som är nödvändiga för ett kompetent handlande. Biologi syftar på individens fysiska och biologiska förutsättningar (”capabilities”) som kan förstärka eller begränsa handlandet. Den reagerande omgivningen (”responsive environment”) syftar på alla de olika kontexterna som individen ingår i (t.ex. hem, skola, kamratgrupper, samhälle) och som ska erbjuda individen positiva möjligheter till en allsidig utveckling (se även Murray, 1938; Maslow, 1954).

I ”the Motivational System Theory” uppfattas motivation som ”a psychological, future-oriented (anticipatory) and evaluative (rather than instrumental) phenomenon” (op.cit., s. 248). Motivationen ger individens handlingar energi och riktning (den framtidsorienterade funktionen) samt värderar handlingarna i termer av huruvida individen ska fullfölja eller avsluta en handling (uthållighet) medan andra kognitiva och beteendemässiga komponenter ger medlen för ett särskilt beteende (den instrumentella funktionen som representeras av färdigheter i formeln). Utifrån dessa generella kännetecken för motivation har Ford utvecklat en ny formel, där motivation uttrycks som en funktion av tre generella komponenter:

$$\text{”Motivation = Goals x Emotions x Personal agency beliefs”}$$

Ford (op.cit.) antar i och med denna formel att personligt relevanta mål, känslor och föreställningar om sig själv som agent (handlande varelse) alltid samspelar med varandra för att ge motivation åt individens handlingar. I föreställningarna om sig själv som agent ingår både individens föreställningar om sina inre resurser (förmågor och färdigheter) och individens föreställningar om sin omgivning. Om någon av dessa tre komponenter skulle saknas kommer individen inte att vara motiverad i en given situation. Dessa tre komponenter är med andra ord motivationens tre fundamentala beståndsdelar, vilka ger riktning, energi och reglerar mänskligt beteende. Eller med Fords (1992) ord: ”they refer to where people are heading and what they are trying to do, how people get turned on or off, and how people decide to try something, stick with it or give up” (s. 3). Fords generella definition av motivation är likvärdig med andra samtida definitioner av motivation (se t.ex. Pintrich & Schunk, 1996) och likaså hans antaganden om individens föreställningar om sig själv som agent (se t.ex. ”self-efficacy beliefs”, Bandura, 1982, 1986, 1989, 1993 och ”self-perceptions of competence”, Harter, 1985; Wigfield & Eccles, 1992).

Mål har två viktiga sidor enligt teorin; de har innehåll och involverar kognitiva processer. Innehållet handlar om de önskvärda eller icke önskvärda konsekvenserna av ett mål och bedöms med att fråga människorna vad de vill, vad de försöker åstadkomma och varför de gjorde något. Processerna å andra sidan har att göra med de olika metoder eller tankestilar som människor använder sig av när de konceptualiserar ett mål.

Ford (1992) har klassificerat målens innehåll i en taxonomi med 24 generella kategorier av mål. Dessa kategorier representerar grupper av mål uttryckta på en relativt abstrakt analysnivå. Medan människor på en konkret nivå kan uppfatta sina mål på en myriad olika idiosynkratiska sätt, förväntas en individs idiosynkratiska mål på en abstrakt nivå inordnas i någon av dessa 24 generella kategorier. Dessa kategorier kan i sin tur kombineras och bilda större enheter eller "themes" (Ford, 1985), vilka representerar sammanfogningen av flera kategorier av mål (jfr "thema" i Murray, 1938).

I taxonomin ingår två generella typer av mål: a) mål som är intra-personella och handlar om önskvärda inom-personen-konsekvenser (se tabell 3) och b) utfallsmål som handlar om önskvärda utfall eller önskvärda slutliga tillstånd ("end-states") och som blir konsekvenserna av en individs samspel med sin omgivning (se tabell 4).

Tabell 3. Fords och Nichols taxonomi av människans mål: "Desired within-person consequences" (från *Motivating Humans: Goals, Emotions, and Personal Agency Beliefs* av M. Ford, 1992, Newbury Park, CA: Sage Publications i *Motivation in Education: Theory, Research, and Application* av P.R. Pintrich och D.H. Schunk, 1996, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.)

A.	Affective goals
Entertainment:	experiencing excitement, arousal; avoiding boredom, stressful inactivity (cf. Murray's Play in Table 1)
Tranquillity:	feeling relaxed and at ease; avoiding stressful overarousal
Happiness:	experiencing joy, satisfaction; avoiding emotional distress
Bodily sensations:	experiencing pleasure associated with physical sensations, movement, or body contact; avoiding unpleasant bodily sensations (cf. Murray's Sen and Sex in Table 1)
Physical well-being:	feeling healthy, energetic; avoiding feelings of lethargy, weakness, or ill-health

<b>B.</b>	<b>Cognitive goals</b>
Exploration:	satisfying curiosity about personally meaningful events; avoiding a sense of being unformed
Understanding:	gaining knowledge; avoiding misconceptions (cf. Murray's Und in Table 1)
Intellectual creativity:	engaging in original thinking, using novel ideas; avoiding mindless or familiar way of thinking
Positive self-evaluations:	maintaining a sense of self-confidence, pride, or self-worth; avoiding feelings of failure, guilt, or incompetence (cf. Murray's Cnt and Inf in Table 1)
<b>C.</b>	<b>Subjective organisation goals</b>
Unity:	experiencing a profound or spiritual sense of connectness, harmony with people, nature, or a greater power; avoiding feelings of psychological disunity or disorganisation
Transcendence:	experiencing optimal or ordinary states of functioning; avoiding feeling trapped within the boundaries of ordinary experience

Ford (1992) har kunnat urskilja tre generella kategorier av intra-personella mål. "The Affective goals" representerar tillstånd och känslor som människan vill uppleva eller undvika. "Entertainment goals" avspeglar exempelvis människans begär eller önskan att bli upphetsad och stimulerad samt undvika leda och tråkiga aktiviteter. "Tranquility goals" å andra sidan representerar människans behov att undvika alldeles för stressande aktiviteter.

"The Cognitive goals" representerar fyra typer av mål där de tre första avspeglar tre olika nivåer av kognitivt engagemang. Den första nivån är "exploration" eller att upptäcka och avspeglar människans begär eller önskan att "change the unknown into the known by acquiring new information" (op.cit., s. 90) genom att vara uppmärksam på relevant information från omgivningen (t.ex. Vad händer på nyheterna i dag?). Elever med denna typ av mål strävar efter att erhålla information via böcker, föreläsningar, laborationer eller nätet och försöker komma ihåg informationen inför framtida bruk. "Understanding" eller förståelsemålen representerar ett begär för djupare nivåer av förståelse än enbart att upptäcka och observera. Som inrymmer resonemang, tänkande, reflektion och analys och som hjälper människan att komma fram till en meningsfull förståelse (t.ex. varför människor tänker på ett särskilt sätt). "Intellectual creativity" handlar om människans begär att engagera sig i mentala aktiviteter eller utföra mentala aktiviteter vars resultat uppskattas för sin ovanlighet, finurlighet eller elegans, i kontrast till förståelsemålen vars resultat brukar uppskattas för sin sanningsenlighet, exakthet, giltighet eller trovärdighet. Lärare anses vilja uppmuntra



alla dessa tre typer av kognitiva mål, men de två första antas ha en avgörande betydelse för elevers lärande i skolan. "The positive self-evaluations goals" eller självvärderingsmålen representerar människans strävan att skydda sin självkänsla eller självet generellt (se även Giota, 2006a); ett motiv som återkommer i andra motivationsteorier om självkänsla eller självvärde (se Covington, 1992; Harter, 1990).

"The Subjective organisation goals" representerar en komplex sammanblandning av både affektiva och kognitiva tillstånd såsom de transcendentala målen som involverar känslor av att ha varit optimalt effektiv i sin omgivning. Dessa känslor är likvärdiga med dem vid en hög nivå av självförverkligande i Maslows (1954) behovsteori och dem vid ett tillstånd av "flow" eller "optimal upplevelse" i Csikszentmihalyis teori om inre motivation (Csikszentmihalyi & Rathunde, 1993).

Tabell 4. Fords och Nichols taxonomi av människans mål: "Desired person-environment consequences" (från *Motivating Humans: Goals, Emotions, and Personal Agency Beliefs* av M. Ford, 1992, Newbury Park, CA: Sage Publications i *Motivation in Education: Theory, Research, and Application* av P.R. Pintrich och D.H. Schunk, 1996, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.)

<b>A.</b>	<b>Self-assertive social relationship goals</b>
Individuality:	feeling of unique, special, or different; avoiding similarity or conformity with others
Self-determination:	experiencing freedom to make choices; avoiding feelings of being pressured, constrained, or coerced (cf. Murray's Auto in Table 1)
Superiority:	comparing favourably to others in terms of winning, status, or success; avoiding unfavourable comparisons
Resource acquisition:	obtaining approval, support, advice, or validation from others; avoiding social disapproval and rejection (cf. Murray's Suc in Table 1)
<b>B.</b>	<b>Integrative social relationship goals</b>
Belongingness:	building and maintaining attachments, friendships, intimacy, or a sense of community; avoiding feelings of social isolation (cf. Murray's Aff in Table 1)
Social responsibility:	keeping interpersonal commitments, meeting social role obligations, conforming to social and moral rules; avoiding social transgressions and unethical and illegal conduct (cf. Murray's Def in Table 1)
Equity:	promoting fairness, justice, or equality; avoiding unjust or unfair actions
Resource provision:	giving approval, support, advice, or validation to others; avoiding selfish or uncaring behaviour (cf. Murray's Nur in Table 1)

C.	Task goals
Mastery:	meeting a challenging standard of achievement or improvement; avoiding incompetence, mediocrity, or decrements in performance (cf. Murray's Ach in Table 1)
Task creativity:	engaging in activities involving artistic or creative expressions; avoiding tasks that do not provide opportunities for creative action
Management:	maintaining order, organisation, or productivity in daily life tasks; avoiding sloppiness, inefficiency, or disorganisation (cf. Murray's Ord in Table 1)
Material gain:	increasing amount of money or tangible goods one has; avoiding loss of money or material possessions
Safety:	being unharmed, physically secure, safe from risk; avoiding threatening, depriving, or harmful circumstances (cf. Murray's Harm in Table 1)

Utfallsmålen innefattar tre stora grupper av mål. I gruppen "Self-assertive social relationship goals" är det individen som står i förgrunden medan i gruppen "Integrative social relationship goals" är det gruppen eller andra människor som träder fram. Varje "self-assertive" mål har satts ihop med ett "integrative" mål för att markera den konflikt som generellt finns mellan individualiteten och gruppen. "Individuality goals" avspeglar exempelvis individens begär eller önskan att vara unik och olik alla andra individer medan "belongingness" representerar ett behov av tillhörighet eller att vara en del av en större grupp eller samhälle.

"Self-determination goals" och "social responsibility goals" avspeglar individens begär att vara självständig och känna sig fri när beslut ska fattas; ett begär som är likvärdigt med behovet av självständighet i Deci och Ryans perspektiv på inre motivation (Deci & Ryan, 1985; se avsnittet "Den självständiga människan"). Dessa två mål avspeglar också individens behov att anpassa sig till vissa regler och sociala förpliktelser generellt och de normer och regler som gäller i klassrummet i synnerhet (se även Wentzel, 1991b; Blumenfeld m.fl., 1983; Blumenfeld m.fl., 1986). "Superiority goals" representerar individens behov att vara bättre än andra, att vinna och uppnå större framgångar än andra (positiv social jämförelse) och likaså att undvika att visa sig vara mindre framgångsrik än andra (negativ social jämförelse). Dessa mål är likvärdiga med prestationsmålen inom det perspektiv på motivation som intresserar sig för elevers målorienteringar gentemot skolarbetet (t.ex. Dweck & Leggett, 1988; att presenteras).

Motpolen till "superiority" är "equity" eller ett jämlikhetsmål som representerar människors behov att vara jämställda och likvärdiga samt uppleva

rättvisa. De två andra målen ”resource acquisition” och ”resource provision” representerar individens behov att få hjälp och stöd av andra och likaså att hjälpa och stödja andra, och borde vara beroende av varandra. Lärare anses böra främja sina elevers ”resource provision”-mål för att stödja deras optimala utveckling.

Den sista gruppen, ”Task goals”, refererar till hur individen väljer att förhålla sig till olika typer av uppgifter som man konfronteras med i sitt liv. ”Mastery goals” eller bemästrandemålen avspeglar individens begär att leva upp till mer objektiva standarder för framgång och/eller personlig utveckling. Dessa mål är identiska med lärandemålen i motivationsteorin om elevers målorienteringar gentemot skolarbetet (se avsnittet sedan). ”Safety goals” eller trygghetsmålen i Fords taxonomi är likvärdiga med trygghetsmålen i Maslows (1954) behovsteori och representerar individens behov att skydda sig mot smärta och förlust.

Utifrån sin interaktionistiska motivationsteori har Ford (1992) föreslagit en serie generella principer (17 stycken) som kan användas i syfte att motivera alla människor, vuxna såväl som unga, i alla situationer, på arbetsplatser eller i skolan. Principerna är i korthet framtagna för att främja ansvars- och hänsynstagande och få människor att leva ett hälsosamt och emotionellt tillfredsställt liv. Att främja och inte kontrollera är den grundläggande idén som samtliga principer vilar på och som ska genomsyra alla försök att motivera människor. Att kontrollera människors beteende genom hot, bestraffningar, belöningar eller påtvingad konkurrens kan ha direkta, kortsiktiga, positiva effekter på beteendet. I ett långtidsperspektiv kan sådana direkta kontrollstrategier enligt Ford (op.cit.) ha negativa konsekvenser. De kan i korthet äventyra människors egna mål med sitt handlande, deras känslor och deras uppfattningar om sig själva som agenter. Dessa processer är av fundamental betydelse för människors motivation eftersom de medierar eller är länken till andra fundamentala psykologiska processer av betydelse för människors totala utveckling. Strategier som däremot hjälper människor att uppnå sina egna mål, som stärker deras uppfattningar om sina inre resurser och självförtroendet, och som skapar positiva känslor kommer enligt Ford (op.cit.) att ha mer positiva långtidseffekter och likaså mer bestående effekter på människors totala utveckling i livet.

Den första av Fords 17 generella principer är (1) ”The principle of unitary functioning”. Enligt denna ska alla försök eller interventioner och därmed en individualisering som har för avsikt att främja människors/elevers motivation alltid ta hänsyn till hela individen i situationen. Det vill säga att vad varje individ har med sig i en specifik situation i termer av personlig och historisk utveckling alltså påverkar de beteendemönster som kan observeras,

men också att situationen och individen alltid interagerar med varandra på många olika och komplexa sätt. Det kan påpekas här att denna princip är central för samtliga interaktionistiskt orienterade motivationsteorier och inte enbart Fords.

Människors/elevs olika sätt att handla i olika situationer såsom i skol-sammanhang drivs enligt Fords andra princip (2) "The motivational triumvirate principle" av tre olika personliga faktorer – mål, känslor och individens föreställningar om sig själv som agent – vilka interagerar med varandra i alla situationer. Denna princip innebär att alla försök som har för avsikt att motivera människor/elever måste ta i beaktande alla dessa tre faktorer på en och samma gång i stället för att bara fokusera på en eller ett par av dessa tre. Fords övriga principer kommer att presenteras längre fram i kapitlet.

## Målorienteringar

Vad gäller forskningen om målorienteringar ("achievement goal orientations") kan man konstatera att den har haft en explosionsartad utveckling sedan 1970-talet. Det är fortfarande oklart vad målorienteringar exakt syftar på men en definition som ofta anges är den av Ames (1992). Att målorienteringar är "integrated patterns of beliefs, attributions, and affect that produce the intentions of behavior and are represented by different ways of approaching, engaging in, and responding to achievement-type activities" (op.cit., s. 261).

I den internationellt dominerande forskningen har elevs målorienteringar mestadels undersökts utifrån ett antingen-eller-perspektiv där elever antas sträva antingen efter lärandemål ("mastery/learning goals") eller prestationsmål ("performance goals") (t.ex. Dweck & Leggett, 1988; Maehr & Nicholls, 1980; Ames & Archer, 1988). Lärande- och prestationsmål kan sägas representera två helt olika uppfattningar om framgång eller att lyckas i skolan, och alltså två helt olika anledningar till att ta sig an och engagera sig i skolans olika prestationsaktiviteter. De representerar också två helt olika sätt att tänka om sig själv som elev, ens skoluppgifter och hur man har fullgjort och därmed presterat på dessa uppgifter. Dessa två helt olika målorienteringar gentemot lärandet, vilka i litteraturen oftast benämns lärande- och prestationsmål, är att betrakta som kognitiva mål. Det kan också nämnas att de är likvärdiga med Fords (1992) "Mastery goals" (se tabell 3.)

Centralt för lärandemålen är uppfattningen att ansträngning och utfall ("outcomes") hänger samman och att det är just denna uppfattning som gör att elever har kvar ett prestationsinriktat beteende över tid. Forskare inom området föreslår därmed att lärare bör fokusera på att främja kvaliteten i

elevernas engagemang och därigenom stärka ett fortsatt och långsiktigt engagemang i lärandet. Lärandeorienterade elever, dvs. elever med lärandemål, förväntas anstränga sig i skolan för att erövra nya kunskaper och färdigheter, erhålla förståelse och insikter, hitta nya kreativa lösningar på uppgifter och åstadkomma något utmanande. Syftet eller målet med lärandet är att *utveckla den egna förmågan eller kompetensen* (Ames, 1992; Pintrich & Schunk, 1996).

Centralt för prestationsmålen är en fokusering på själva förmågan och ens självvärde. Att ha förmåga demonstreras genom att överträffa andra elevers studieprestationer eller uppnå framgång utan någon större ansträngning. Särskilt viktigt för prestationsorienterade elever, dvs. elever med prestationsmål, är att de erhåller ett socialt erkännande för att ha varit duktigare eller presterat bättre än andra elever. Lärandet här ses endast som ett medel att uppnå efterlängtade mål och uppmärksamheten riktas in på att uppnå eller överträffa normativa standarder för framgång, såsom att uppnå högre betyg än andra elever. När elever går in för prestationsmål kommer deras handlingar att ledas av uppfattningen om att det är själva förmågan som hänger samman med olika utfall ("outcomes"), vilket gör att deras självvärde blir beroende av deras förmåga att prestera väl eller bättre än andra elever. Som en konsekvens av detta kan ansträngning hota ens uppfattning om att ha förmåga, när att anstränga sig (hårt) inte visar sig leda till framgång. Ansträngning inom denna målorientering blir på så sätt ett tveeggat svärd. Syftet eller målet med lärandet blir därmed att *demonstrera för andra att man har förmåga eller undvika visa för andra att man saknar en sådan* (Ames, op.cit.; Pintrich & Schunk, 1996).

Studier visar att elever med lärandemål föredrar mer utmanande arbetsuppgifter, tycker om att ta risker, har ett inre intresse för lärandeaktiviteter och visar en positiv attityd gentemot lärandet. Lärandemålen förknippas också med att elever lägger ner mer tid på att lösa lärandeuppgifter och inte ger upp utan anstränger sig när de stöter på hinder. Det viktigaste är emellertid att lärandemålen ökar kvaliteten i elevernas engagemang i själva lärandet. Detta eftersom ett aktivt engagemang i lärandet har visat sig hänga samman med mer effektiva, djupare och mer laborativa lärandestrategier och uppfattningen att ansträngning leder till framgång medan ett misslyckande kan rättas till genom att man reglerar eller ändrar sin lärandestrategi (Giota, 2010).

Att använda självreglerande lärandestrategier beror emellertid på elevernas medvetenhet och kunskap om att det finns ett antal adekvata eller alternativa sådana och att de vet när och hur de ska använda sig av dessa. Dessa strategier handlar bl.a. om att ha tillgång till, bearbeta, reflektera över och

djupanalysera verbal information. Sannolikheten att elever använder sig av lärandestrategier som baseras på ansträngning är större om de är fokuserade på själva uppgiften och frågor såsom ”Hur kan jag förstå detta?” eller ”Hur kan jag göra detta?” och när de är villiga att anstränga sig för lärandet i sig. I studier framkommer att elever med lärandemål värdesätter lärandestrategier eller snarare möjligheten att ha tillgång till olika sorters lärandestrategier. Eftersom självreglerande lärandestrategier har visat sig hänga nära samman med elevernas lärande och prestationer i skolan föreslår forskare att lärare bör uppmärksamma lärandemålets betydelse för såväl ett strategiskt/målinriktat tänkande som en tolerant attityd till misslyckanden i skolarbetet (för en översikt se t.ex. Ames, op.cit.).

Studier visar också att lärandemålen hänger samman med mer generella uppfattningar om självet (”global self-concept”) såsom känslan av tillhörighet (”belongingness” i Weiner, 1990 och även Ford, 1992). Känslan av tillhörighet involverar både affektiva och kognitiva processer. Den är inte direkt knuten till att lösa uppgifter i skolan utan har snarare att göra med att en elev är accepterad av sina klasskamrater som en viktig och engagerad deltagare i alla aspekter av lärandeprocessen. Känslan av tillhörighet handlar med andra ord om att man som elev kan identifiera sig med skolans olika syften med lärandet. Att gå in för en sådan identifiering antas vara lättare under förutsättningar som inte kräver att en elev demonstrerar sin förmåga för andra (Ames, op.cit.).

Elever med prestationsmål å andra sidan uppvisar motivationsmönster där de undviker utmanande arbetsuppgifter, uttrycker negativa känslor efter ett misslyckande ihop med uttalanden om att de saknar förmåga, eller positiva känslor efter att ha lyckats utan någon större ansträngning, samt använder sig av mer ytliga eller kortsiktiga lärstrategier såsom memorering. Eftersom prestationsmålets fokus ligger på själva förmågan och på att överträffa normativa standarder för prestationer blir elever med en låg uppfattning om sin förmåga även mindre benägna att välja utmanande uppgifter eller använda sig av självreglerande lärstrategier. Uppfattningen om ens förmåga blir med andra ord en signifikant medierande faktor av såväl kognitiva som affektiva och beteendemässiga variabler när elever är fokuserade på att vara duktigare eller prestera bättre än andra elever. Detta är då inte fallet när elever leds av lärandemål och anstränger sig för att lära (Ames, op.cit.).

Forskningsresultaten om lärandemålen har varit entydiga över tid, vilket inte kan sägas om forskningsresultaten vad gäller prestationsmålen. Detta hänger delvis samman med att forskare har svårt att enas om en exakt definition av prestationsorienteringen och därmed sättet att mäta den. Detta gäller även prestationsorienteringens motsvarighet i den internationella

forskningen, som är den yttre motivationen. Att forskare har svårt att enas kring frågor gällande prestationsorienteringen och den yttre motivationen har att göra med att dessa två typer av motivation i hög grad är avhängiga sociala processer i elevernas närmaste och mer avlägsna omgivning. Detta är inte fallet med lärandeorienteringen och dess motsvarighet den inre motivationen, som i hög grad är avhängiga inre processer hos själva individen (Giota, 2001, 2010).

Det dikotoma synsättet som studier inom detta område oftast betraktar elevers motivation på har dock ifrågasatts (Harackiewicz, Barron & Elliot, 1998; Pintrich, 2000). Genom att dela upp prestationsorienteringen i två komponenter har forskare kunnat visa att det kan finnas tillfällen då strävan efter prestationsmål kan vara adaptiv och leda till positiva utfall. Detta eftersom elever som strävar efter att bli de "smartaste" eller duktigaste i klassen ("performance-approach goals") tycks uppnå höga betyg i skolan – oftast högre än de betyg som lärandeorienterade elever erhåller. Elever som däremot försöker undvika att de kan framstå som svagare eller dummare i jämförelse med andra elever ("performance-avoidance goals") uppvisar maladaptiva beteendemönster, motivation, kognition och lägre studieprestationer (Elliot & Harackiewicz, 1996; Middleton & Midgley, 1997; Skaalvik, 1997). Inspirerade av interaktionistiska studier där elever anses sträva efter multipla mål i skolan, dvs. både kognitiva, emotionella och sociala mål på en och samma gång (Ford, 1992; Wentzel, 1989; se även Giota, 2001, 2010), har forskare inom detta område börjat titta närmare på olika kombinationer av "performance-approach" och "mastery/learning goals" och deras betydelse för studieprestationer. De få studierna som har gjorts utifrån ett sådant perspektiv visar på följande mönster. Den målkombination som tycks ha den högsta inverkan på studieprestationerna i skolan (dvs. som förknippas med de högsta betygen) är när elever uppvisar en låg grad av prestationsmål kombinerat med en hög grad av lärandemål. Elever som kombinerar höga prestationsmål med höga lärandemål tycks uppvisa lika höga studieprestationer i skolan som elever som kombinerar en hög grad av lärandemål med en låg grad av prestationsmål (Giota, 2001, 2010; Midgley m.fl., 2001; Pintrich, 2000).

## 2.3 Mål och handling i ett socialt sammanhang

Forskning såsom Fords (1992) ger svar på frågan om vilka olika sorters mål människan, inklusive eleven, sätter upp och strävar efter att uppnå med sina handlingar. Forskningen om målorienteringar å andra sidan ger svar

på frågan om *varför* elever strävar efter två olika sorters mål när de löser skoluppgifter eller engagerar sig i olika prestationsituationer. I det följande kommer det handlingsteoretiska perspektivet på människans motivation att presenteras. Perspektivet som växte fram under 1970-talet ger svar på frågan om *hur* människan, inklusive eleven, sätter upp mål och går till väga för att realisera sina mål i de sociala sammanhangen som målen ingår i (se "the action theory" i Oppenheimer, 1991a, 1991b; Heckhausen, 1991; Heckhausen & Kuhl, 1985; Eckensberger & Meacham, 1984).

En av förgrundsgestalterna inom detta perspektiv var Piaget. Vad såväl Piaget (Piaget & Inhelder, 1969) som Vygotsky (1962) argumenterade för runt 1970-talet var tanken om att grunderna för mentala processer, dvs. den kognitiva kompetensen eller att människor aktivt skapar mening och struktur i sin värld genom att konstruera sin världsbild, ligger i "handlingen i världen". Medan Piaget såg på den fysiska och sociala världen som en bakgrund mot vilken barnets logik och tänkande opererade betonade Vygotsky mer betydelsen av språket, det sociala samspelet och undervisningen. Båda betonade dock "handlingens" betydelse som grund för lärandet och tänkandets utveckling. Allt mänskligt handlande motiveras enligt Piaget (1981) av intressen och mål. När människan ska sätta upp mål för sitt handlande kommer därmed begrepp såsom intentioner, mening, önskningsar, begär och självreflektion att ha en avgörande betydelse, enligt perspektivet (se även Piaget, 1950).

Psykologen Urie Bronfenbrenner anslöt sig tidigt till perspektivet och anses vara den teoretiker som utvecklade perspektivet vidare (Oppenheimer 1991a). Bronfenbrenner var inspirerad av Piaget men gick ännu längre genom att så kraftigt betona den uppfattade verkligheten och hur denna växer fram i barnets medvetande och i dess aktiva engagemang i förhållande till den fysiska och sociala miljön (se även Murray, 1938). Enligt Bronfenbrenner (1979) är barnet till en början endast medvetet om en närmiljö i taget, nämligen den där det för stunden ingår. De olika närmiljöerna som det växande barnet ingår i kan bestå av familj, förskola, skola eller kamratgrupp. Längre fram utvecklar barnet inte endast en objektkonstans i Piagets mening utan också en tilltagande upplevelse av relationer mellan händelser i olika närmiljöer (t.ex. relationerna mellan hem och skola) och börjar utveckla en upplevelse av förekomsten av ett mesosystem. På mikronivå engagerar sig barnet i aktiviteter, roller och relationer – i familjen, skolan och kamratmiljön. Ju mer kontakt det finns mellan närmiljöerna (på mesonivå), desto större betydelse för barnet under förutsättning att de stödjer och kompletterar varandra vad gäller aktiviteter, roller och sociala relationer. Exonivån refererar till miljöer och förhållanden som barnet inte



har direkt kontakt med, men som påverkar dess utveckling indirekt såsom föräldrarnas yrkestillhörighet och arbetsförhållanden. På exonivå påverkar till exempel personalomsättningen i skolan och tillgången på utbildad personal vilka roller, relationer och aktiviteter som utvecklas. På makronivå påverkas indirekt barnet genom utformningen av skolan.

Centralt för det handlingsteoretiska perspektivet liksom för andra interaktionistiskt orienterade teorier är uppfattningen att den utvecklingsmässiga förändringen hos människan/eleven är en dialektisk process mellan organismen och miljön inom vilken organismen utvecklas. Utveckling är alltså en dialektisk process per definition. För likaväl som människan/eleven påverkas av sin närmiljö och aktuella situation så påverkar han eller hon situationen och närmiljön. Människans/elevens närmiljö eller närmiljöer är i sin tur i växelverkan med det omgivande samhället och de kulturella förhållandena. Styrkan med dessa perspektiv är sammanfattningsvis att inre processer (tankar, behov, motiv, intentioner, intressen och mål) och yttre processer (regler, normer, värderingar och förpliktelser som finns i den sociala omgivningen) har relaterats till varandra. Därmed har teoretiska ramar kunnat utvecklas, vilka kan användas av t.ex. forskare eller lärare i syfte att identifiera, beskriva eller förklara varför människor/elever handlar på det sätt de gör i olika sociala miljöer, såsom skolan.

## Mål utifrån det handlingsteoretiska perspektivet på motivation

Antagandena i det handlingsteoretiska perspektivet på motivation har sina rötter i sovjetisk psykologi (Leontiev, 1981; Vygotsky, 1974) och i synnerhet historisk-materialistisk teori. Denna antar att människans medvetande förändras när de materialistiska förutsättningarna i samhället ändras (Leontiev, 1981). Medvetande definieras här som subjektets reflektion av verkligheten eller av sin egen handling i verkligheten (op.cit., s. 56). Antagandet innebär inte att medvetandet helt och hållet är en produkt av samhället (jfr det mekanistiska perspektivet på mänskligt handlande, Reese & Overton, 1970) eller att medvetandet helt och hållet är en produkt av självet eller en självreflektion (jfr det organismiska perspektivet på mänskligt handlande, op.cit.). Medvetandet är snarare en produkt av människans reciproka eller ömsesidiga interaktion med sin omgivning. Detta har som konsekvens att agenter inte kan studeras som om de vore kontext-oberoende eller utanför ett socialt sammanhang och att kontexter inte heller studeras som om de vore utan agenter. Givet att människors begär, önskningar eller intentioner och karaktäristika i miljön påverkar varandra föreslår teoretiker här att det är det mänskliga handlandet som ska vara analysenheten i olika studier och inte

individ (jfr Murrays "thema", 1938 och Fords "theme", 1992). Översatt i ett skolsammanhang innebär detta att skillnader i elevers lärande och därmed studieresultat inte enbart beror på skillnader i elevers förutsättningar, behov och intressen, utan också på skolans olika sätt att bemöta olikheter i dessa aspekter.

Människors intressen och mål refererar i detta perspektiv på relationen mellan behov och objekt eller människor som anses kunna tillfredsställa dessa behov (jfr Hollis, 1977; Oppenheimer, 1987, 1988). Behov definieras emellertid inte utifrån deras organiska egenskaper (dvs. fysiologiska eller psykologiska) såsom i Murrays (1938) och Maslows (1954) perspektiv på motivation utan utifrån vilken funktion de har. Behov är manifesterade obalanser ("disequilibria", Piaget, 1981). Intressen och mål är därmed de objekt eller människor men också kunskaper, färdigheter eller kompetenser som individen begär eller vill erfara och riktar in sig på i sin strävan att tillfredsställa olika behov. De objekt, människor eller erfarenheter som människor sätter upp som intressen och mål antas vara personligt relevanta eller meningsfulla för dem. Det vill säga de väljs utifrån personliga värderingar (jfr Rokeach, 1979; Wigfield & Eccles, 1992) men också utifrån de regler, normer eller förpliktelser som gäller i deras omgivning (jfr Hollis, 1977; Ford, 1992).

## Den självständiga människan

Medan människor samspelar med omgivningen i sina försök att tillfredsställa sina innersta "wants", alltså begär eller önskningar, kommer omgivningen enligt Hollis (1977) att begränsa deras handlingar genom sin struktur (se även Oppenheimer, 1995). Antagandet att människan till sin natur är aktiv och självständig ("autonomous") är grundläggande för det handlings-teoretiska perspektivet på människans motivation. Antagandet innebär att mänskligt handlande är "purposive, intentional and subject to rules" (Hollis, op.cit., s. 107). I sin teori om den självständiga människan beskriver Hollis hur människor borde handla för att kunna säga till sig själva att deras handlingar har varit självständiga (jfr Decis och Ryans perspektiv på inre motivation, 1985, 1991). Hollis antar att människans frihet att handla ligger i det sätt som han eller hon hanterar de beteenderegler som definierar en särskild roll som ska spelas, och hur denna roll kan spelas på bästa möjliga sätt (jfr social kompetens vs social anpassning i klassrummet, Wentzel, 1989; se även Giota, 2006a).

När människor handskas med beteenderegler i sin omgivning agerar de enligt Hollis utifrån rationella grunder. Detta innebär att de har bra anledningar ("good reasons") att agera på det sätt de gör. Att ha bra anledningar

”raises the question of motive ... A motive, viewed for our purposes as a desire defined in terms of its object, can be treated ... as the actor's real reasons defined in terms of his interests” (Hollis, op.cit., s. 132). De anledningar som ligger i människors intressen att handla på det sätt de gör bestäms av deras förpliktelser i samhället (jfr von Wright, 1976).

Men om mänskligt handlande helt och hållet skulle bestämmas av sociala förpliktelser skulle begreppet självständighet eller autonomi förlora sin mening. Människan bör därför vid sidan av sina sociala förpliktelser även ha personliga intressen och mål. Det ultimata personliga intresset som människan kan ha är enligt Hollis begäret eller önskan att spela särskilda roller på ett sådant sätt att han eller hon kan identifiera sig själv med dessa roller, det vill säga kan uttrycka sig själv genom att spela dessa roller. Människan bör därför ha utvecklat en personlig identitet som gör det möjligt att agera rationellt. ”Without strict identity there can be no good reasons for action” (Hollis, op.cit., s. 98). Detta innebär att ett särskilt intresse och mål som människan väljer eller riktar in sig på har sitt ursprung i hans eller hennes subjektiva identitet. Denna subjektiva identitet anses vara ett resultat av människans föreställningar om sig själv som agent eller handlande individ (se ”the self-concept”, Oosterwegel & Oppenheimer, 1993; ”personal agency beliefs”, Ford, 1992; ”self-efficacy beliefs”, Bandura, 1982, 1986, 1989, 1993; ”self-perceptions of competence”, Harter, 1985; Wigfield & Eccles, 1992).

Motiv, intentioner och regler är enligt Hollis (1977) begrepp som vi behöver för att kunna förstå handlingar. Men dessa begrepp räcker inte för att förklara mänskligt handlande. Det krävs att vi för in begreppet mål i våra analyser för att kunna skilja mellan orsaken och målet med en handling. ”To put it too simply, goals pull from in front and causes push from behind” (s. 109). Intentioner hänger samman med ”criteria of sameness and difference for possible actions and are crucial for deciding what the agent chooses to do and what he prefers it to” (s. 107). Det vill säga ”what a man does may depend on what he intends to do and so accordingly does the classification on what has to be explained” (s. 115).

Reglerna är en del av den yttre (fysiska och sociala) omgivningen som människan interagerar med. Regler antas ge mening åt människans handlingar. Detta innebär att ”all action is rule-governed, but all actions are not ... The thought that men follow rules is itself neutral; but to explain the actor in terms of the rules makes the actor Plastic” (s. 121). En av den självständiga människans viktigaste egenskaper är att han eller hon inte är regelstyrd i sina val av mål eller handlingar att uppnå målen. Implementeringen av människans avsiktliga handlingar, dvs. det observerade beteendet är å andra sidan oftast regelstyrt då det utspelas i, och måste accepteras av, den sociala omgivningen.

En agent kan ha en avsikt med sin handling och följa regler avsiktligt utan att för den delen handla självständigt. För att kringgå detta problem har Hollis infört begreppet målrationalitet ("Zweckrationalität") som refererar till de mest rationella medlen att nå ett mål sett från agentens perspektiv och som ger agenten största möjliga chans till framgång "at the lowest opportunity costs" (s. 124) ... "The mere fact that the actor hits on it (i.e. the overall best mean) is not sufficient and perhaps not necessary for his actions to be zweckrational, the actor must know that he has found the best means" (s. 125). Här för Hollis in en viktig distinktion mellan objektiv och subjektiv målrationalitet. En handling kan sägas ha en objektiv målrationalitet om de medel som används är de generellt och objektivt sett bästa medlen att uppnå ett specifikt mål. En handling har å andra sidan en subjektiv målrationalitet om agenten själv har objektivt bra anledningar att tro att de medel som används är de bästa för att uppnå det uppsatta målet. Agenten kan ha kommit fram till en sådan slutsats på ett felaktigt sätt eller grundat sina bedömningar på otillräckligt med information. Det som är viktigt här är att "the good reasons must be the actor's own reasons" (s. 132).

Hollis tankar om den självständiga människan samt objektiv och subjektiv målrationalitet kan i ett skolsammanhang användas för att klargöra frågor om bedömning. Bedömning har under senare år börjat användas för fler och andra syften än tidigare. Frågan om vad som ska bedömas och hur bedömningen ska gå till, samt om summativ och formativ bedömning kan och bör närma sig varandra, debatteras flitigt när det gäller betygsättning och bedömning. Några enkla svar på dessa frågor finns inte, men likväl har sätet man löser dessa frågor på konsekvenser för både undervisningen och den som blir bedömd. Enligt Lindström och Lindberg (2005) är bedömningens syfte inte längre att genom olika sorters prov i skolan (summativ bedömning) främst kontrollera vad eleverna lärt sig. Bedömning ska även användas för att befärja lärande och vägleda undervisningen (formativ bedömning). Bedömning och lärande ska, med andra ord, inte längre hållas isär utan bedömning av och för lärande ska ske fortlöpande och involvera förutom läraren även eleven, som tillsammans ska bedöma var eleven befinner sig och hur han/hon kan gå vidare. Det viktigaste inslaget i formativ bedömning är återkoppling (Sadler, 1989).

Med tanke på Hollis antaganden kan en elevs lärandemål vara väldefinierade eller välavgränsade i relation till vissa explicita standarder, såsom kursplanernas kunskapskriterier, och lärstrategierna att nå dessa mål vara av hög målrationalitet mätt med betygsresultat. Men en elev kan också ha lärandemål av mer explorativ art. Elever med en explorativ läransats kan inte säga exakt vad som kommer att bli produkten av vad de lär sig eller hur långt de

har kommit med en uppgift, utan bara säga att de är engagerade i en uppgift som kanske aldrig kan bli färdig. I en sådan ansats kan elevers lärandemål bli vaga, men de är ändå motiverande. Vad som kan räknas som framgång eller misslyckande här låter sig inte heller göras genom konsensus eller jämförelser med andra elevers studieprestationer utan måste definieras individuellt, det vill säga utifrån elevens egna, självuppsatta kriterier eller inre standarder. Elevens lärstrategier i ett explorativt lärande kan därmed utifrån elevens perspektiv sägas ha hög subjektiv målrationalitet medan utifrån lärarens perspektiv vara direkt felaktiga. För att kunna bedöma elevens framsteg i lärandet och ge konstruktiv återkoppling (dvs. av relevans för elevens kunskapsutveckling) krävs alltså att läraren har en klar uppfattning om den enskilda elevens lärprocess och vilka kunskapskvaliteter och kvalitativa nivåer som är relevanta för en viss skoluppgift (Giota, 2006a).

## Wentzels multipla perspektiv på mål och handlingsteori

Att handlingar alltid äger rum i ett socialt sammanhang har vissa konsekvenser. En av konsekvenserna är att de mål som elever sätter upp och strävar efter att uppnå i skolan aldrig kan vara enbart kognitiva till sin natur, utan måste ses som multipla (Ford, 1992; Wentzel, 1989; Giota, 2001). Det vill säga att elever strävar efter att uppnå en uppsättning av såväl kognitiva som sociala och emotionella mål på en och samma gång inom såväl lärande som sociala situationer. Denna uppfattning går emot det som hittills har antagits inom den internationellt etablerade forskningen om elevers målorienteringar. Alltså att elever strävar efter en typ av mål åt gången, såsom antingen lärande- eller prestationsmål. Wentzel är den forskare som har kommit längst när det gäller att utveckla perspektivet om multipla mål i ett skolsammanhang (för en översikt av Wentzels forskningsresultat se Covington, 2000, Giota, 2010). I sin forskning har hon intresserat sig för hur elever anpassar sina mål och handlingar utifrån de regler, normer eller förpliktelser som gäller i skolans sociala miljö, och som definierar elevrollen.

Det bör nämnas här att social anpassning inom forskningen om elevers målorienteringar per definition betraktas som ett prestationsmål. Inom interaktionistisk forskning har det direkta sambandet mellan social anpassning och skolprestationer varit känt länge (t.ex. Dishion, 1990; Feschbach & Feschbach, 1987). Undersökningar visar exempelvis att lärare värdesätter elevers sociala kompetens och att de lägger ner mycket tid på att lära eleverna hur de ska uppföra sig och agera på ett ansvarsfullt sätt (Doyle, 1986). Det framkommer också att lärare inom skolan föredrar elever som är samarbetsvilliga, anpassningsbara, försiktiga och ansvarsfulla framför elever som

är självständiga och påstridiga eller som argumenterar emot och därmed uppfattas som störande (Brophy & Good, 1974). Social kompetens i detta sammanhang syftar inte på elevers förmåga att umgås med andra elever och vuxna utifrån en ömsesidig respekt för varandras egenskaper, utan på deras förmåga att anpassa sig efter eller hantera de krav och förväntningar som lärare eller den sociala omgivningen ställer på dem (Oppenheimer, 1989; för en diskussion om social kompetens vs social anpassning se Giota, 2006, 2010).

Wentzel (1991b) hävdar efter en granskning av olika forskningsstudier om social anpassning att "Social responsibility, defined as: adherence to social rules and role expectations, is instrumental in the acquisition of academic knowledge and skills. Social responsibility makes two contributions to learning: (1) Behaving responsibly can aid learning by promoting positive interactions with teacher and peers, e.g. peer sharing of materials or exchanging help with assignments; (2) Students' goals to be compliant and responsible can constrain and enhance the learning process, e.g. pupils' striving to complete assignments on time to comply with requirements. Most relevant in the classroom are the rules and norms that define the student role. In them students are required to adhere to rules for interpersonal conduct as well as those related to curricular tasks" (s. 2).

Wentzels egna studier (1989, 1991a, 2003) visar att ett socialt anpassningsbart sätt att agera i skolan har en direkt effekt på elevernas studieprestationer, mätt med deras betyg. En av dessa (Wentzel 1991a) pekar också på att ett socialt anpassningsbart sätt att agera i skolan har en indirekt effekt på elevernas studieprestationer förmedlad genom deras sociometrisk status, dvs. relationerna med klasskamraterna. Resultaten från Wentzels undersökningar står i kontrast till de resultat som rapporteras i de inflytelserika studierna av exempelvis Dweck (t.ex. Dweck & Leggett 1989), Ames (1992) och Bandura (1986), vilka visar på en rad olika negativa resultat vad gäller elever med prestationsmål och positiva vad gäller elever med lärandemål. Som redan påpekats, råder det stora meningsskiljaktigheter när det gäller hur prestationsmålen och den yttre motivationen ska definieras och därmed mätas, vilket försvårar jämförelsen av olika resultat.

Vad resultaten från såväl Wentzels (1989, 1991a, 2003) som Giotas (2001, 2010) undersökningar talar för är att elever kan sträva efter två helt olika typer av mål samtidigt och inte som i Dwecks, Ames och Banduras undersökningar efter antingen lärandemål eller prestationsmål. Resultaten visar vidare att elever som låg högt på både prestationsmål (dvs. anpassningsmål enligt Wentzels definition) och lärandemål erhöll högre betyg i skolan än elever som låg högt antingen på lärande- eller prestationsmål. Att elever kan sträva efter två helt olika typer av mål samtidigt är i linje med resultat av bl.a.

Nakamura och Fincks (1980); en studie som visade att kombinationen av sociala och uppgiftsrelaterade mål hänger samman med högre prestationer i olika situationer, där ens sociala och akademiska kompetens utvärderas av andra, jämfört med strävande efter enbart lärande- eller uppgiftsrelaterade mål. En annan studie (Reuman, Atkinson & Gallop 1986) stödjer också dessa resultat. Man fann att försök att bemästra olika skoluppgifter och vinna ett socialt godkännande kan kombineras ytterligare för att på så sätt öka sannolikheten för ett prestationsinriktat beteende hos eleverna. Inspirerade av det multipla perspektivet på mål (Ford, 1992; Wentzel, 1989) och Wentzels resultat har nyare studier inom forskningen om elevers målorienteringar kunnat visa att elever kan kombinera två olika typer av målorienteringar, såsom prestations- och lärandemål i skolan (Midgley, Kaplan & Middleton, 2001; Pintrich, 2000).

Multipla mål antas vara hierarkiskt uppbyggda. Antagandet innebär att elever både kan och strävar efter att uppnå olika sorters mål (såväl kognitiva som emotionella och sociala) på en och samma gång. Dessa mål kan vara såväl kortsiktiga och uppnås i skolan här-och-nu som långsiktiga och tillfredsställas i ett framtidsperspektiv (Ford, 1992; Niemivirta, 1999). I forskningen om elevers målorienteringar har elevers lärande- respektive prestationsmål fram till 2000-talet i stort sett undersökts endast från ett här-och-nu-perspektiv. Elevers framtida mål har per definition betraktats som prestationsmål eller som yttre motiverade. Wentzel har inte heller undersökt denna aspekt av multipla mål. Nyare forskning inom detta område har dock börjat ta hänsyn till elevernas långsiktiga mål och elaborerat med analysmodeller där dessa undersöks tillsammans med mer kortsiktiga (Dowson & McInerney, 2004; Maehr & McInerney, 2004; McInerney & Ali, 2006; se även Giota, 2001, 2010).

Svenska studier där detta perspektiv har tillämpats bekräftar att elevers målsättning är flerdimensionell i sin struktur, och att elever strävar efter olika typer av mål samtidigt, inom olika tidsperspektiv och i varierande utsträckning (Giota, 2001, 2010). En studie visar att vid 13-årsåldern är det lärandemålen i kombination med anpassningsmål och framtida mål som dominerar, medan prestationsmålen är nedtonade (Giota, 2010). När samma elever följdes upp i åk 9 framkom att det mål som drygt hälften av dem alltid/nästan alltid strävade efter var att "lära för att få ett jobb de tycker om" följt av målet att "lära för att kunna söka till en bra utbildning". De mål som ca hälften av eleverna sällan/aldrig strävade efter var prestationsmålen: "visa läraren att jag är smartare än andra; vara duktigare än andra elever; lära för att andra ska tycka jag är duktig; lära för att inte verka dum". I åk 9 var det en fjärdedel av eleverna som alltid/nästan alltid strävade efter

lärandemålet att ”lära för att förstå bättre” mot ca hälften i åk 6. Dessa två studier visar på att elevers målsättning inte är statisk utan förändras genom årskurser och med åldern. Vid 15–16-årsåldern får framtida mål och likaså anpassningsmål högre betydelse medan lärandemålen är något nedtonade (Giota, Cliffordson, Nielsen & Berndtsson, 2008).

Hur mål är organiserade och om elever kan sträva efter olika typer av mål samtidigt och inom olika tidsperspektiv är fortfarande en tvistefråga inom dagens motivationsforskning. Samtidigt kan man inte bortse från att skolan förutom att förmedla kunskaper och färdigheter också strävar efter att utveckla ett socialt ansvarstagande hos eleverna och förbereda dem inför deras framtid; det är en grov förenkling av de situationer som eleverna möter i skolan. Situationer som alltså påverkar både vilka mål eleverna väljer att sätta upp för sig själva och deras strategier för att uppnå dessa (Giota, 2001, 2010).

## 2.4 Inre och yttre motivation

Hollis (1977) tankar om den självständiga människan hittas även i Decis och Ryans (1985, 1991) väletablerade ”self-determination”- eller autonomiperspektiv på inre motivation. Enligt detta perspektiv har människor ett medfött behov av att vara självständiga och engagera sig i arbetsuppgifter och aktiviteter för att de vill det eller för att dessa uppfattas som lustfyllda och intressanta i sig. Detta behov gör sig gällande i spädbarnsåldern som ett odifferentierat behov av att utveckla kompetens (Deci & Porac, 1978). Att vara självständig förutsätter att människor är medvetna om och accepterar sina styrkor och begränsningar, är medvetna om de krafter som verkar mot dem, är fria att göra val, ansvarar för sina handlingar, kan bestämma över sina handlingar och hittar sätt att tillfredsställa egna behov. Både denna och många andra nutida teorier om inre motivation antar att människors eller elevers inre motivation kommer att främjas eller missgynnas beroende på hur de kommer att uppfatta sina egna handlingar. Det vill säga, som självständiga och inre motiverade eller som determinerade och yttre motiverade.

Att människor engagerar sig i arbetsuppgifter och aktiviteter för att dessa uppfattas som lustfyllda eller intressanta i sig innebär att motiven eller målen med en aktivitet (eller lärandet i sig) ligger i själva aktiviteten. Dessa tankegångar fanns redan i Deweys undervisningsteori och återkom senare i bl.a. Jerome Bruners (1971) konstruktivistiska motivationsteori. Enligt Bruner har barn medfödda motiv för lärande och en vilja (”want”) att lära generellt eller lära något specifikt och uppnå kunskap för kunskapens egen skull.



När de undersöker sin omgivning och börjar förstå den egna situationen genom sina handlingar och aktiviteter motiveras de av inre intressen eller mål (se också Piaget, 1981) och nyfikenhet: en inre motivation eller kraft. En inre motivation karaktäriseras av ett begär ("desire") eller önskan att lära genom att upptäcka ("the act of discovery") som innebär att barn undersöker alternativ och testar sina idéer. Genom självuppsatta kriterier eller inre standarder och genom att bemästra innehållet i olika aktiviteter och uppgifter söker barn utveckla sin kompetens och bli bra i sina verksamheter. Lärarens uppgift blir här att upprätthålla och vägleda elevens intressen och spontana upptäcktsfärder mot lärande.

Bruner menade vidare att man kan göra varje ämnes innehåll och struktur begriplig för varje individ om man bara lyckas anpassa eller individualisera framställningssättet, undervisningsmetoden, efter elevens ålder och tidigare erfarenheter. Det finns dock många olika sätt att strukturera ett innehåll och många preferenser bland de lärande. Inläring för Bruner var emellertid en form av växande, av strukturering, av sökande, av meningsfull avsikts- eller målstyrd aktivitet.

Eller som Kurt Lewin uttryckte det: "Barnets frihet att ställa upp egna mål efter sina behov är inte ett pedagogiskt hinder. Det är ett villkor för utveckling. Det är samtidigt nödvändigt att ett barn som har valt ett mål inte besparas svårigheterna att nå det. Å andra sidan får inte svårigheterna bli så stora att barnet avstår från egna mål eller flyr från en obehaglig verklighet till något verklighetsfrämmande" (citat efter Kahnberg, 1982, s. 46 i Jenner, s. 60).

I sin forskning har Deci och Ryan (1985, 1991) på samma sätt som Wentzel (1989) intresserat sig för hur det kommer sig att barn och elever avstår från egna mål och därmed tillfredsställelsen av egna behov och går in för att uppnå mål och tillfredsställa behov som är viktiga för andra, såsom lärare eller föräldrar. Med andra ord, varför de gör avkall på sin inre motivation och blir yttre motiverade. Yttre motiverade elever förväntas generellt engagera sig i olika skoluppgifter och aktiviteter för de tror att deras engagemang ska leda till olika personliga fördelar, såsom belöningar i form av höga betyg eller lärarberöm, eller hjälpa dem undvika bestraffningar av olika slag och inte hamna i konflikter (se det inre och yttre perspektivet på motivation, White, 1959; Rotter, 1966; Bruner, 1971; de Charms, 1968, 1984; Harter, 1978, 1981; Deci & Ryan, 1985, 1991; Lepper, 1981, 1983).

Deci och Ryan är bland de få forskare inom detta område som ser på elevens yttre motivation som ett flerdimensionellt perspektiv. I en av sina studier har de delat upp elevens yttre motivation i fyra olika nivåer. Dessa olika nivåer förväntas leda till olika prestationer i skolan. Den första nivån

(”external regulation”, Rigby m.fl., 1992) är i linje med den generella definitionen av yttre motivation, där elever förväntas lära i skolan inte för att de själva vill utan för att det förväntas av dem. I den högsta nivån (”integrated regulation”) förväntas elever ha internaliserat eller accepterat externa krav och förväntningar och gjort dem till sina egna. Deras villighet att anpassa sig efter yttre strukturer tycks böttna i en känsla av socialt ansvar (se Ford, 1992; Giota, 2001; Wentzel, 1989; von Wright, 1977).

Deci och Ryan (1985) liksom Wentzel (1989) menar att de uppgifter som eleverna förväntas klara av i skolan oftast är tråkiga och inte intressanta eller utmanande i sig. För att kunna ha kvar någon sorts kognitivt engagemang i skolarbetet och lyckas uppnå goda prestationer tvingas eleverna motivera sig själva genom att anpassa sig till situationens, lärarens eller föräldrarnas krav och förväntningar och sträva mot mål som kan ligga långt utanför det egna intresset eller behovet. Elever tvingas med andra ord till att bli yttre motiverade eller anpassa sig själva efter det som krävs när skolan misslyckas med att individualisera undervisningen efter deras egna förutsättningar, behov, intressen eller mål. Det är emellertid bara de kunskapsmässigt duktiga eleverna, de som lyckas leva upp till skolans kriterier på prestationer och socialt beteende, som når framgång genom yttre motivation eller genom att vara prestationsinriktade (Giota, 2001).

## 2.5 Självvärdering

Att anpassa sig till lärarens krav och förväntningar kan också vara en medveten strategi från elevernas sida för att uppnå framgång eller höga betyg i skolan. Detta eftersom att uppnå framgång i skolan, för många elever i dagens samhälle, är det enda kriteriet för att man har ett värde som person (Giota, 2006a). Att ha ett värde som person är ett grundläggande behov hos alla människor (Covington, 2000). Covingtons forskning om ”self-worth” visar att elevernas strävan att uppfylla olika sorters mål i skolan, oberoende av om det är socialt accepterade mål eller lärandemål,

”... reflect a Promethean, life-spanning struggle to establish and maintain a sense of worth and belonging in a society that values competence and doing well. In effect, in our society individuals are widely considered to be only as worthy as their ability to achieve. For these reasons, the kinds of grades students achieve are the unmistakable measure by which many, if not most, youngsters judge their worth as students” (Covington, 2000, s. 181).

I den mån elever internaliserar eller accepterar detta samhällseliga värde kommer deras värde som personer att vara beroende av deras skolframgång. För att

inte framstå som inkompetenta och tappa sin känsla av "self-worth" ger vissa elever upp sina egna mål att lära i skolan och går in för ett självdestruktivt lärande, såsom att inte läsa inför prov eller inte göra sina hemläxor, utmana läraren eller uppvisa ett störande klassrumsbeteende. "Self-handicapping patterns of behavior involve the creation of some impediment to one's performance – either imagined or real so that the individual has a ready excuse for potential failure" (Covington, op.cit., s. 182). Likväl leder ofta sådana strategier dessa elever till lägre prestationer och utanförskap i skolan och över tid även till marginalisering och utslagning i samhället (Andersson & Strander, 2001).

## 2.6 Självpupfattning

Begreppen "self-worth" och "self-esteem" eller självvärdering handlar i korthet om hur man accepterar eller respekterar sig själv som person. Självvärdering är inte detsamma som självuppfattning eller självförtroende. Självpupfattning i Fords (1992) motivationsteori handlar om vilka föreställningar människor har om sig själva som agenter ("personal agency beliefs"). Fords självuppfattningsbegrepp är likvärdigt med andra väletablerade begrepp inom motivationsforskningen såsom Banduras (1986) kapacitetsupplevelse ("self-efficacy"), Eccles och Wigfields (1995) uppgiftsspecifika kapacitetsupplevelse ("task-specific self-concept") liksom Harters (1978) kompetensupplevelse ("self-perceptions of competence"). Dessa begrepp används i ett skolsammanhang för att beskriva hur elever uppfattar och värderar sin egen förmåga eller kompetens att klara av olika uppgifter och aktiviteter i skolan. De används även för att förklara hur elevernas olika sätt att uppfatta och värdera den egna förmågan eller kompetensen hänger samman med eller bestämmer vilka sorters mål de kommer att sätta upp och sträva efter att uppnå i skolan.

Självvärdering och självuppfattning kan i vissa lägen samspela med varandra. Harter (1978) har exempelvis visat att ungdomar som värderar en uppgift eller aktivitet högt och har god självvärdering också tycker att de är kompetenta att handskas med uppgiften. Ungdomar med låg självvärdering som värderar samma uppgift lika högt visar å andra sidan låg kompetensupplevelse. Ungdomar med låg självvärdering förmår med andra ord inte tona ner betydelsen av områden som de känner sig föga kompetenta på. Därför underminerar den låga kompetensupplevelsen deras självvärdering.

Enligt Banduras (1986) begrepp kapacitetsupplevelse finns det ingen annan föreställning om en själv som genomsyrar människor så mycket som tron på vad man klarar av. Bandura menar att människor styr sina liv helt

och hållet genom sina föreställningar om sin förmåga att organisera och genomföra olika handlingar i den sociala miljön. Att kunna och vilja är intimt förenade i kapacitetsupplevelsen och många prestationer handlar alltså inte i första hand om att kunna utföra en handling, utan om att vilja genomföra den. Kapacitetsupplevelsen är enligt Bandura en intränad tolkningsmekanism hos människan. Man lär sig att lita eller inte lita på sin förmåga och detta påverkar hur man ser på uppgiften framför sig. Kapacitetsupplevelsen antas här påverka de val människor och elever gör (dvs. att sträva efter vissa mål eller låta bli), den ansträngning de då lägger ner, den uthållighet de visar vid svårigheter och det positiva engagemang eller ängslan de upplever medan de jobbar på dem (se även Lander & Giota 2003).

Utifrån Banduras (1982, 1986, 1989) modell för mänskligt handlande, där kapacitetsupplevelsen ingår som en betydelsefull komponent, skulle man kunna säga att det är det sista ledet i Fords (1992) definition av motivation ("Motivation = Goals x Emotions x Personal agency beliefs") som påverkar de övriga. Att det är föreställningarna om jaget som styr valen (de personliga målen) och känslorna (ansträngningen, uthålligheten, engagemanget). Inför krav och utmaningar aktiverar människor och elever sina erfarenheter av tidigare situationer av samma slag och hur väl de klarat av dem. Det man tidigare klarat av är, enligt Bandura (1986), den viktigaste mekanismen bakom hur kapacitetsupplevelsen uppstår och utvecklas. Av betydelse är också miljön runt kraven och förväntningarna, alltså den sociala omgivningen. Det bör påpekas att när det gäller ordningen på dessa begrepp, eller vad som påverkar vad, råder det fortfarande delade meningar. Enligt Fords formel för motivation står dessa begrepp i helt motsatt ordning än den Bandura föreslår.

## Självuppfattning och motivation

Att elevernas motivation att lära i skolan är intimt förknippad med deras självuppfattning eller kompetensupplevelse och självvärde är ett obestridligt faktum inom dagens motivationsforskning (t.ex. Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2000; Deci, Schwartz, Sheinman & Ryan, 1981; Pajares, 1996; White, 1979). I ett klassiskt verk föreslog White (1959) att strävan efter anpassning eller att samspela effektivt med sin omgivning och känna sig kompetent är ett medfött behov hos alla människor. Målet med människans mentala och fysiska handlingar såsom att förstå och undersöka, manipulera och förändra, simma och promenera är enligt White själva den tillfredsställelse som människan känner när hon eller han lyckas bemästra sin omgivning och uppnå "mastery" eller kompetens. Whites tankar om "effectance motivation" är

grundläggande för de flesta nutida teorier om "mastery" eller inre motivation och strävan efter lärandemål, vilka anses ligga närmast det sanna självet eller människans inre behov och önskningar (Pintrich & Schunk, 1996). Forskning om elevernas självuppfattning eller kompetensupplevelse (Harter, 1990) står därför i nära relation till mer generell forskning om elevernas uppfattningar av den egna identiteten (Damon & Hart, 1988) och forskning om självet (Markus & Nurius, 1986).

I en svensk studie där sambandet mellan elevers motivation och självuppfattning undersöktes utifrån antagandet om självuppfattningens hierarkiska struktur, framkom att såväl lärande- som prestationsorienterade 13-åriga elever uppfattade sig själva som lika kompetenta i matematik, men att deras självupplevda kompetens skiljde sig åt när det gällde att klara specifika uppgifter inom ämnet (Giota, 2006b). Elever med negativ inställning till skolan ("avoidance goal orientation") uppfattade däremot sig själva som mindre kompetenta i samtliga uppgifter inom matematik, engelska och svenska och visade lägre uthållighet när de skulle lösa svåra uppgifter både inom dessa teoretiska ämnen och uppgifter inom det sociala området. De var dessutom mer ängsliga och visade depressiva symptom som bristande framtidstro och en känsla av hopplöshet. Denna elevgrupp bestod av fler pojkar än flickor. Dessa resultat ligger i linje med bl.a. Skaalviks (1997) resultat om "avoidance motivation".

Harters forskning visar att försök att uppnå "mastery" eller kompetens i sociala sammanhang som inte uppmärksammas kan leda till att elever utvecklar en låg självuppfattning och betraktar sina prestationer som kontrollerade av andra (jfr "locus of control", Rotter, 1966), vilket leder till ångest i prestationssituationer. Elevers "effectance motivation" försvagas då de blir mer och mer beroende av andra för att sätta sina egna mål och underbygga sina ansträngningar (Harter & Connelly, 1984). Denna forskning visar med andra ord att inre motivation är positivt relaterad till självupplevd kompetens och inre kontroll. Elever som uppfattar sig själva som kompetenta gläds mer över skoluppgifter och uppvisar högre inre motivation än elever som skattar sin kompetens lägre. Elever skattar sin kompetens högre och upplever större glädje när de har lyckats med svårare uppgifter än lätta.

Men hur adekvata är elevernas föreställningar om den egna kompetensen? Undersökningar visar att elevernas bedömning av den egna kompetensen under lågstadiet har låg överensstämmelse med mer objektiva skattningar (betyg och standardiserade kunskapsprov). Den låga överensstämmelsen beror på att de yngre eleverna tenderar att överskatta den egna kompetensen. Avvikelserna blir mindre ju högre upp eleverna kommer i skolan (Harter, 1985). Att överskatta den egna kompetensen kan emellertid enligt Assor och Connell (1992) vara en fördel. De fann att överskattad kompetens hade

ett positivt samband med prestationer två år efter en första mätning i en longitudinell studie med gymnasieelever.

I studien av Giota (2006b) framkom att eleverna med den negativa inställningen till skolan ("avoidance orientation") underskattade sin kompetens när man jämför den självupplevda kompetensen med deras faktiska prestationer, och de hade låga förväntningar på att lyckas i skolan både här och nu och i framtiden. Detta resultat är intressant utifrån Phillips och Zimmermans (1990) studie som visar att trots att de flesta eleverna blir "more accurate in their self-perceptions of competence as they progress school, there are still some very able children who have the illusion of incompetence and show negative motivational outcomes" (op.cit., s. 50). I Phillips och Zimmermans studie fanns denna elevgrupp bland de 25 procent av eleverna med de högsta resultaten på nationella standardprov. Dessa "undervärderare" som hade mycket låga förväntningar på att lyckas i skolan tyckte också att deras lärare och föräldrar hade låga uppfattningar om dem, var mer ängsliga än andra elever, liksom ovilliga att kämpa hårt och visa uthållighet med uppgifter i skolan.

Bland de 17 principerna som enligt Ford (1992) kan användas i syfte att motivera alla människor, vuxna såväl som unga, i alla situationer, på arbetsplatser eller i skolan, är princip nummer 17, "The principle of human respect", den viktigaste och mest grundläggande av alla. Ford menar att människor alltid ska behandlas med respekt och som unika individer med olika förmågor, färdigheter, kompetenser och mål. Enligt Ford är lärare i skolan ofta så överväldigade av för stora elevgrupper att de kan ha svårt att handla utifrån denna princip. Denna princip är likvärdig med de idéer som är grundläggande för Rogers (1969) och Maslows (1954) humanistiska psykologi.

## Faktorer som främjar elevers lärandeorientering och inre motivation

Forskningsresultat visar att det är en lärandeorientering gentemot skolarbetet som gynnar det motivationsmönster som antas stödja ett långsiktigt och högt kvalitativt engagemang i lärandet. Hur och när kan en lärandeorientering gentemot skolarbetet främjas i skolan? Vilka aspekter av klassrumspraktiken påverkar elevers lärande- eller prestationsorientering och manar fram kvalitativt olika motivationsmönster hos eleverna? Teoretiker inom detta perspektiv på motivation erkänner att elevernas målsättning med sitt lärande påverkas av tidigare erfarenheter, såsom prestationer och föräldrars aspirationer. De menar emellertid att klassrumspraktiken eller hur lärare individualiserar undervisningen har en ännu starkare påverkan på de målorienteringar som elever väljer att gå in för.

I en forskningsöversikt har Ames (1992) sammanfattat resultaten av ett stort antal olika studier inom området, men också studier om elevers inre motivation, och beskrivit vad som kan sägas karaktärisera lärandeorienterade klassrum ("mastery learning classes") och klassrum som lyckas främja elevers inre motivation. Av särskilt intresse för hennes granskning har varit att sammanfatta de strukturer av klassrumspraktiken som visat sig stödja eller utveckla den inre motivationen och en lärandeorientering gentemot skoluppgifter och hur dessa strukturer påverkar det sätt som elever närmar sig och engagerar sig i lärandet. Dessa strukturer har att göra med a) uppgifternas och lärandeaktiviteternas utformning, b) bedömningspraktikerna och den återkoppling som används, och c) ansvarsfördelningen och användningen av belöningar. Nedan följer en sammanfattning av de forskningsresultat som redovisas i Ames (op.cit.) forskningsöversikt, om inget annat anges.

## Uppgifternas och lärandeaktiviteternas utformning

Forskning visar att det sätt som eleverna uppfattar såväl uppgifterna som lärandeaktiviteterna i skolan har betydelse inte bara för hur de engagerar sig i lärandet utan även hur de använder den tid som finns till förfogande. Vad ska känneteckna uppgifterna i skolan för att de ska kunna locka fram elevernas vilja att anstränga sig och engagera sig i lärandet? Enligt Ames (1992) sammanställning spelar både mängden olika uppgifter (uppgifts- och materialindividualisering) och variationen inom uppgifterna (innehållsindividualisering) en avgörande roll för elevernas intresse och lärandeorientering gentemot uppgifterna. Elever förväntas engagera sig i lärandeaktiviteter på det sätt som är karaktäristiskt för en lärandeorientering när de upplever att det är personligt relevant och meningsfullt för dem att engagera sig i dessa aktiviteter (aktivitetsindividualisering). Det vill säga när lärandeaktiviteterna gör det möjligt för dem att utveckla sin förståelse för ett innehåll, förbättra sina färdigheter eller erhålla nya färdigheter och när valet av uppgiftsinnehåll utgår från att innehållet är relevant och meningsfullt för eleverna.

Uppgifterna ska samtidigt vara både intressanta och utmanande samt hanterbara för eleverna. Forskningsresultat föreslår här att uppgifter som är personligt utmanande inger en känsla av att ha kontroll över själva lärandeprocessen eller lärandets utfall och fångar elevernas intresse över tid. När uppgifter har dessa kvaliteter förväntas de skapa en inre anledning eller motiv för att lära hos eleverna. Både mängden olika uppgifter och variationen inom uppgifterna är alltså viktigt för en lärandeorientering, eftersom det kan hjälpa eleverna att både bli intresserade av uppgifterna och behålla sitt

intresse för dem (intresseindividualisering). Detta samtidigt som riskerna minskar för att eleverna jämför sina prestationer med andra elevers.

Viktigt är också hur de olika uppgifterna och aktiviteterna introduceras för eleverna. Om läraren kan hjälpa eleverna att inse att de uppgifter och aktiviteter som äger rum i skolan är personligt relevanta för dem och att innehållet i dessa *är* meningsfullt för deras eget lärande och utveckling kan detta leda till att eleverna går in för en lärandeorientering gentemot skolarbetet. Ford (1992) kallar denna princip (4) "The principle of goal activation". Denna princip är central för samtliga målteorier inom motivationsforskningen och refererar till nödvändigheten av att kunna aktivera eller skapa ett personligt relevant mål hos människor och elever om en uppgift ska kunna slutföras.

Uppgifterna och aktiviteterna ska samtidigt ha en viss svårighetsgrad och kunna lösas med viss en ansträngning (svårighetsindividualisering). Svårighetsgraden ska inte vara så låg att uppgifterna och aktiviteterna blir tråkiga och inte heller så hög att de skapar ångest. Ford (1992) kallar denna princip (10) "The optimal challenge principle". Även denna princip är central för de flesta moderna motivationsteorier (t.ex. Bandura, 1986; Csikszentmihalyi, 1975; Deci & Ryan, 1985; se även ZPD, Vygotsky, 1974).

Elevernas självuppfattning av att kunna klara en uppgift inom ramen för en rimlig ansträngning och därmed deras ambition att vilja anstränga sig förväntas främjas när uppgifterna bygger på specifika och kortsiktiga mål. Ames (op.cit.) tar upp forskning som visar att uppgifter och aktiviteter som bygger på specifika mål och mål som kan uppnås inom kortare tidsperspektiv kan få eleverna att utveckla och behålla en lärandeorientering gentemot dessa uppgifter/aktiviteter och känna sig kompetenta när de har uppnått dessa mål (t.ex. Schunk, 1996). Samtidigt visar andra forskningsresultat att uppgifter/aktiviteter som bygger på en blandning av både kort- och långsiktiga mål är av lika stor betydelse för elevernas motivation som uppgifter/aktiviteter som bygger endast på specifika och kortsiktiga mål (t.ex. Dowson & McInerney, 2004; Giota, 2001; McInerney & Ali, 2006). Det som är viktigt här är enligt Fords (7) "Principle of goal alignment" att de olika sorters mål som eleverna strävar efter och som är att uppnå inom olika tidsdimensioner inte kommer i konflikt utan ligger i linje med varandra.

## Bedömningspraktiker och den återkoppling som används

Enligt Ames (1992) är inte frågan huruvida elever ska bedömas eller inte bedömas, utan snarare hur elever uppfattar meningen eller syftet med att bedömas. Hur man som lärare går till väga för att bedöma (värderingsindividualisering) och belöna (belöningsindividualisering) elevernas prestationer i skolan



är bland de mest avgörande faktorerna för vilken sorts motivation eleverna kommer att utveckla gentemot skolarbetet. Vilka aspekter av bedömningspraktiken har då visat sig ha negativa effekter på elevernas motivation?

I sin sammanställning tar Ames (op.cit.) upp forskning som visar att lärandet i många klassrum kan vara produktorienterat. Eleverna tvingas därmed att fokusera på kvantiteterna med sitt skolarbete. Om elevernas produkter samtidigt synliggörs för andra elever och jämförs med deras produkter har detta som konsekvens att eleverna leds bort i stället för att sättas in i vad som är meningen med skolarbetet, nämligen att uppnå ett kvalitativt lärande. När klassrummen är produktorienterade och fokuserar på att eleverna gör rätt, undviker misstag och uppnår normativa standarder för prestationer har det med andra ord som konsekvens att eleverna snabbt växlar över från en lärande- till en prestationsorientering gentemot skolarbetet.

Att offentliggöra elevernas resultat på prov och andra examinationsformer är alltså inget som främjar en lärandeorientering gentemot skolarbetet, utan tvärtom tvingar eleverna till att utveckla en prestationsorientering. Detta eftersom eleverna då börjar jämföra sig själva och sin förmåga att klara av olika skoluppgifter samt prestera bra på olika prov och examinationer med hur bra andra elever klarar av dessa saker. Enligt Ames (1992) "the impact of social comparison on children when they compare unfavorably can be seen in their evaluations of their ability, avoidance of risk taking, use of less effective or superficial learning strategies, and negative affect directed toward the self" (s. 264). Forskning visar att elever oftast jämför sig själva med hur de duktigare eleverna klarar dessa situationer, vilket gör att de tappar sin lärandeorientering och sitt eget intresse för lärandet och därmed experimenterar med olika lärstrategier. För att inte förlora sitt självvärde och framstå som inkompetenta för sig själva och i andras ögon undviker vissa elever lärandesituationer som skulle kunna utveckla deras förmåga eller kompetens eller så går de in för att konkurrera, dvs. tävla med andra elever. Det finns även forskning som visar att elever samlar information om den egna förmågan eller kompetensen genom att observera hur läraren betar sig gentemot "duktiga" och "dåliga" elever. Eleverna reviderar sedan sina egna förväntningar på lärandet och betar sig på ett sätt som står i överensstämmelse med lärarens förväntningar (Brattesani m.fl., 1984 i Jenner 2004, s. 74; se också Wentzel, 1989).

Forskningsresultat visar vidare att betyg ökar den tid som elever lägger ner på att observera andra elevers skolarbete och minskar den tid som de lägger ner på sitt eget. Det är betygets normativa komponent som har den effekten. Om betyg däremot används som ett verktyg för att eleverna ska kunna bli bättre på olika sorters skoluppgifter kommer elever att anstränga sig mer över tid och använda sig av lärstrategier som kräver en djupare

bearbetning av information och kunskap (Ames, op.cit.). Ytterligare en faktor som påverkar elevernas motivation är därmed vilken typ av återkoppling som läraren använder sig av för att informera eleverna om hur bra de klarar olika sorters uppgifter i skolan och vilka bedömningskriterier han eller hon använder sig av för att bedöma deras studieprestationer.

I Ames (1992) sammanställning föreslås att återkoppling (återkopplings-individualisering) som låter eleverna förstå att misstag är en del av lärandeprocessen och att ansträngning är viktig för att de ska kunna uppnå lärande hjälper eleverna att utveckla en lärandeorientering gentemot skolarbetet. Det föreslås även att när bedömningskriterierna tillåter en bedömning av varje elevs personliga utveckling och lärande i stället för normativa jämförelser mellan eleverna, kommer eleverna med största sannolikhet att använda sina krafter till att lära för att uppnå personlig utveckling. Detta i stället för att konkurrera med varandra om de högsta betygen i klassen och andra belöningar och sträva efter prestationsmål.

Återkopplingsprincipen är central för samtliga motivationsteorier och innebär att relevant återkoppling är av avgörande betydelse för en individs fortsatta framsteg mot ett uppsatt mål. Återkoppling ger information som individen kan använda sig av för att utvärdera sina framsteg eller hur mycket fortsatt ansträngning som erfordras, korrigerar misstag och organisera krafterna som ska sättas in för att uppnå det uppsatta målet. Återkoppling kan också påverka individens föreställningar om den egna kompetensen och de egna känslorna på ett positivt sätt, dvs. som främjar individens inre motivation. Ford (1992) kallar denna princip (8) ”The feedback principle”. Återkoppling är också det viktigaste inslaget i formativ bedömning (Lindström & Lindberg 2005; Sadler 1989).

Något som också missgynnar ”mastery learning” men som gynnar en prestationsorientering är om läraren använder sig av nivågruppering inom klassens ram (”within-classroom ability grouping”) (nivåindividualisering). Det vill säga att läraren delar in klassen i duktigare och svagare elever utan att klargöra för eleverna på basis av vilka kriterier eller i vilket syfte han eller hon gör detta. Ames (op.cit.) presenterar också studier som visar på hur vissa sätt att gruppera eleverna inom klassen och vissa bedömningsmetoder uppfattades olika av hög- och lågpresterande elever.

## Ansvarsfördelning och belöningar

Ames (1992) sammanställning föreslår vidare att ansvarsfördelningen (ansvars-individualisering) och i vilken utsträckning läraren involverar eleverna i beslut som berör deras lärande (inflytandeindividualisering) också är av avgörande

betydelse för vilken sorts motivation elever kommer att utveckla gentemot skolarbetet. När elever får möjlighet att göra egna val och utöva kontroll över sitt eget lärande ökar inte bara deras inre intresse för skoluppgifterna, utan även deras kognitiva engagemang för dem. Detta kan göras genom att läraren involverar eleverna i olika beslut som gäller hela klassen, såsom när saker och ting ska göras och hur de ska göras. Eleverna kan även få vara med och bestämma i vilket tempo olika skoluppgifter ska göras (hastighetsindividualisering) och hur de kan lösas eller redovisas (metodindividualisering). Sådana beslut ställer eleverna inför riktiga val och uppmuntrar dem att utveckla ett personligt ansvar för sitt lärande. Ames (op.cit.) konstaterar att i de flesta klassrum ges elever små möjligheter att utöva kontroll eller vara med och välja arbetsuppgifter, material, undervisningsmetoder, redovisningsformer eller undervisningstempo. Men det är fortfarande elevernas egen uppfattning av att ha möjlighet att utöva kontroll eller kunna ta ansvar som är av avgörande betydelse för deras inre intresse och engagemang i lärandet. Det ska dock understrykas att elever i samma klassrum väldigt olika kan uppfatta sina möjligheter att fatta beslut, få återkoppling av läraren och klassens generella arbetsinriktning.

Eleverna måste samtidigt ha de förutsättningar som krävs för att kunna klara av denna typ av kontroll eller ansvar (förmågaindividualisering). Det kan vara så att yngre elever eller elever med svårigheter att lära i skolan inte har den kompetens som krävs för att klara av de olika situationer i klassen som kräver ett stort ansvar och att göra en mängd olika val. Ames (op.cit.) sammanfattar detta med att säga att om elever är oförmögna eller ovilliga att förändra eller anpassa sitt agerande i linje med vad som är möjligt i klassrummet vad gäller elevval och kontroll, är det inte troligt att dessa möjligheter kommer att ha någon positiv inverkan på deras motivation och studieprestationer. Forskning visar samtidigt att om "svagt presterande" elever får ta ansvar för en egen målsättning kan de successivt nå mycket tillfredsställande framgångar och en realistisk målsättning. Det är generellt sett inte så att eleverna väljer lätta och enkla uppgifter när de vet att de själva får precisera sin nivå (Jenner, 2004).

I sammanställningen poängteras att det är lärarens uppgift att uppfylla läroplansmålen och att det fortfarande är läraren som ska ha kontrollen över undervisningens målsättning. Eller som Ames (1992) uttrycker det "... the prevalence of children 'working on their own' in many U.S. classrooms cannot be viewed as supporting autonomous achievement activity. Students may be doing their own work, but their activity often lacks meaningful direction or is in fact teacher defined and structured" (s. 266).

Att det finns ett positivt samband mellan klassrum som ställer elevers självständighet i centrum och elevernas inre motivation i lärandet konstateras

inte bara i Ames forskningssammanställning, utan har varit känt länge inom forskningen om inre motivation (t.ex. Deci, Nezlek & Sheinman, 1981; Deci & Ryan, 1985; Deci m.fl., 2001; Ryan & Grolnick, 1986). Studier inom detta område visar att om elever ges möjlighet att lära i klasser som de anser främjar eller tillåter att de handlar självständigt kommer deras inre motivation att öka. Elevernas inre motivation förväntas minska om deras handlingar kommer att uppfattas som beroende av yttre faktorer och inte som beroende eller styrda av dem själva (Deci & Ryan, 1985, 1991; se även "locus of control", Rotter, 1966) (ansvarsindividualisering). Elevernas inre motivation förväntas även minska om de erbjuds yttre belöningar på skoluppgifter som de finner intressanta och som de redan tycker om. Forskning inom detta område visar att när själva belöningen är borta kommer de elever som har varit motiverade till att arbeta med olika skoluppgifter p.g.a. den att tappa sin källa till motivation samtidigt som deras inre motivation för att arbeta i skolan inte finns kvar. Dessa elever blir då passiva och har svårt att engagera sig i skolarbetet (Deci & Ryan, 1991).

Efter en genomgång av flera olika kunskapsöversikter anser Deci m.fl. (2001) att man kan slå fast att yttre belöningar hämmar den inre motivationen. Deci och hans kollegor menar att i stället för att lärare fokuserar på yttre belöningar måste de stärka den inre motivationen genom att göra själva undervisningen meningsfull. Detta sker bäst genom att läraren utgår från elevernas perspektiv, erbjuder fler val och försäkras sig om att uppgifterna är tillräckligt utmanande och intressanta. Därigenom stimuleras elevernas kreativitet, kognitiva flexibilitet och begreppsmässiga förståelse. I sin sammanställning visar Ames (1992) att yttre belöningar, såsom lärarberöm, ofta ges med goda intentioner men kan ha paradoxala och negativa effekter när sådana belöningar ges till en hel grupp av elever med olika förmågor och intressen. Det finns exempelvis bevis på att lärarberöm kan främja ett prestationsinriktat beteende om det ges till en hel grupp i samband med en elevs ansträngning, efter att eleven har uppnått kortsiktiga mål eller gjort meningsfulla insatser, sett från elevens perspektiv.

En metaanalys av utvärderingen av 108 "mastery learning"-inriktade program eller interventioner visade att dessa hade positiva effekter på elevernas utfall (olika prestations- och attitydtest) både inom grund-, gymnasie- och högskolan (Kulik, Kulik & Bangert-Drowns 1990). Effekterna var starkast för elever med svårigheter att lära i skolan. Positiva effekter identifierades vad gäller dessa elevers attityder gentemot kursinnehåll och att lära i skolan i allmänhet. En ökning av elevernas slutliga betyg kunde noteras.

## 2.7 Lärar–elev-interaktion

Ames (1992) sammanställning tar upp aspekter av klassrumspraktiken som påverkar elevers lärande- eller prestationsorientering och manar fram kvalitativt olika motivationsmönster hos eleverna i samband med själva lärandeprocessen eller när eleverna arbetar med olika skoluppgifter. Att klassrumspraktiken uppmuntrar eleverna till – eller förhindrar dem från – lärande och eget ansvar i lärandet genom den typ av lärar–elev-interaktioner som förekommer i klassrummet är också väldokumenterat inom motivationsforskningen. Forskning visar att vissa lärareffekter på elevers lärande är direkta. De utövas exempelvis direkt via de noggranna instruktioner som läraren ger i samband med olika uppgifter, vilka främjar lärandet av olika skolämnen. Det finns dock lärareffekter som är indirekta. Sådana utövas exempelvis via lärarens krav och förväntningar på olika elever (förväntningsindividualisering). Dessa krav och förväntningar kan leda läraren till att systematiskt dela ut uppgifter av hög respektive låg svårighetsgrad till vissa elever. Ett sådant tillvägagångssätt har visat sig påverka elevernas självuppfattning och motivation och därmed deras prestationer inom olika skolämnen negativt. Forskare är i dag helt eniga om att förväntanseffekter verkligen existerar. Lärares positiva och negativa förväntningar påverkar både elevernas beteenden i skolan och deras studieprestationer, om än inte deras IQ (Jenner, 2004).

Blatchfords, Burkes, Farquars, Plewis och Tizard (1989) studie om effektiva skolor presenterar några av de starkaste bevisen vad gäller lärareffekter på elevernas motivation och utveckling i skolan. Denna studie visade effekter av lärares krav och förväntningar på elevernas betyg redan från den tidiga skolstarten. I studien ingick mer än 400 elever i 33 skolor, vilka följdes under sina tre första år i skolan. Krav och förväntningar korrelerade högt med elevernas studieprestationer under dessa år. Detta efter att forskarna hade hållit elevernas färdigheter vid skolstarten ("entry skills") under statistisk kontroll. Ett annat resultat var att Blatchford m.fl. hittade medierande lärarbeteenden, vilka skulle kunna vara ett starkt bevis på att det finns ett kausalt samband mellan lärarförväntningar och elevernas betyg. För trots att lärarförväntningarna inte visade något samband med hur lärarna samspelade med eleverna i klassen (att lärarna exempelvis berömde vissa elever men inte andra) så korrelerade lärarförväntningarna med vilken typ och bredd av läroplansmål som läraren tilldelade olika elever. Alltså om elevernas studieprestationer i skolan delvis är beroende av vilka signaler läraren sänder ut till dem angående deras studieförmåga så föreslår denna studie att det är "in noticing the tasks given to the pupils rather than the interactional messages that informs pupils as to how they are expected to do" (op.cit., s. 27).

En studie av Brophy och Good (1970) visade att elevernas beteenden kunde ses som avspeglingar av lärarnas förväntningar och vice versa. Elever med positiva förväntningar på sig var mer aktiva och fick också mer beröm av läraren eller mer betänketid och annan hjälp om de inte kunde svaret. Dessa elever svarade inte bara rätt oftare än andra elever, utan deras rätta svar belönades också oftare än andra elevers. Läraren missade att ge positiv återkoppling i endast 3 procent av fallen med dessa elever mot 15 procent av de övriga (i Jenner, op.cit.). En annan studie av Brophy (1981) är också ett bra exempel på hur beröm och andra belönande yttranden inte delas ut lika till eleverna. I denna studie lyfter Brophy samtidigt fram det faktum att beröm kan uppfattas olika av olika elever beroende på deras tidigare erfarenheter.

Den kvantitativa aspekten av interaktionen mellan lärare och elev ger enbart en del av sanningen, menar Rogers (1982). Av avgörande betydelse för att förväntningar ska överföras är enligt honom inte hur mycket beröm läraren ger eleven, utan hur eleven själv uppfattar och mottar lärarens budskap. För ett och samma verbala budskap kan uppfattas på olika sätt av olika elever. En elev kan exempelvis tycka att han eller hon får översvalande beröm för något eleven själv uppfattar som enkelt och därmed uppfatta lärarens beröm som falskt eller att han eller hon egentligen värderas lågt, medan en annan kan uppfatta lärarens beröm som uppriktigt (i Jenner, op.cit.). Full förståelse av skillnaderna i lärarnas beteende kan enligt Meyes (1982) uppnås bara om man tar hänsyn till den verkliga innebörden i ”nyckelbeteenden” som beröm och kritik. Han menar att nedgörande kritik kan vara ett sätt att förödmjuka en elev och konstruktiv kritik ett sätt att få en elev att lära av sina misstag. Det viktigaste är därför inte att kritik ges, utan hur den ges och med vilken avsikt (i Jenner, op.cit.).

Forskningsresultat visar att hur känsliga eleverna är för lärarförväntningar varierar beroende på bl.a. deras ålder och socialgrupp. Det framkommer att yngre elever och elever som är starkt beroende av läraren för att få information påverkas lättare av lärarens förväntningar jämfört med elever som kan ha mer information och erfarenhet att falla tillbaka på för att bilda egna uppfattningar (Persell, 1977 i Jenner, op.cit.). Elevernas känslighet för lärarförväntningar är också beroende av hur de värderar sin lärare. ”De personer som eleven uppfattar som betydelsefulla är de som troligast kommer att ha inflytande på elevens uppfattning om sig själv” (Rogers, 1982, s. 53 i Jenner, op.cit., 75). Även elever som är lyhörda och känsliga för röstlägen och andra icke-språkliga inslag i kommunikationen påverkas oftare av lärarens förväntningar jämfört med mindre sensitiva elever.

På samma sätt som lärarförväntningarna är starka i vissa klassrum, men inte i andra, behandlas elever i samma klassrum på olika sätt och har därmed

olika erfarenheter av klassrumspraktiken och samspelet med läraren. Men eftersom de också kommer till skolan med olika tidigare erfarenheter kommer de att uppfatta lärar–elev-samspelet eller händelserna i klassrummet och i skolan på ganska olika sätt. Ames (1992) drar i sin forskningsöversikt slutsatsen att om de vuxna/läraren ska kunna bilda sig en uppfattning om elevers motivation, förmågor, känslor och sätt att handla i klassrummet är det viktigt att de uppmärksammar hur eleverna själva uppfattar klassrumspraktiken och skapar mening av sina klassrumserfarenheter. Detta eftersom elevernas tankar, uppfattningar och förståelser av verkligheten medierar effekterna av hur lärare agerar eller förhåller sig gentemot dem i skolan. De vuxna/läraren måste samtidigt ta hänsyn till att elevernas uppfattningar om sina roller i klassrummet följer vissa mönster. Dessa mönster hänger samman med utvecklingsmässiga förändringar i deras perception och tolkningen av verkligheten (t.ex. Wentzel, 1989).

Dessa tankar om subjektiva erfarenheter och mening har med andra ord viktiga implikationer för hur forskare kan undersöka effekterna av olika klassrumsmiljöer på elevernas motivationella utfall och hur lärare kan strukturera klassrumspraktiken och undervisningen. Elevernas inre värld låter sig dock inte fångas med hjälp av enkla checklistor eller observationer av deras beteenden i klassrummet. Det kräver bedömningar av olika slag som också inrymmer elevernas egna perspektiv, erfarenheter och mening med sitt handlande (Giota, 2006a). Ames (1992) konstaterar att när elevers motivation ska främjas i skolan sätts oftast likhetstecken mellan begreppet motivation och kvantitativa skillnader i elevernas beteenden, såsom högre studieprestationer eller att elever lägger ner mer tid på uppgifter. De kvalitativa skillnaderna i hur eleverna ser på sig själva i relation till uppgiften, hur de engagerar sig i lärprocessen eller reagerar på lärandeaktiviteter och lärandesituationer uppmärksammas inte lika ofta. Att främja elevernas inre motivation och lärandemål innebär dock enligt Ames (op.cit.) att få eleverna att sätta värde och tro på effektiviteten i sina ansträngningar, och inte intellektuella förmåga, och använda sig av lärandestrategier som bygger på ansträngning genom att lärare utformar klassrum och praktiker som bygger på lärandeorienterade klassrumsstrukturer.

Vad lärarna har för målsättning med sin undervisning är också av stor betydelse i detta sammanhang, då det påverkar lärarnas uppfattningar om effektiviteten i vissa undervisningsmetoder och deras beslut vad gäller elevinstruktioner. I en av sina egna studier kunde Ames m.fl. (1989) konstatera att när lärare fick instruktioner som skulle rikta in deras klassrumspraktik mot att utveckla elevernas lärande- eller prestationsmål, valde lärarna instruktioner som var i linje med den målsättning de hade anammade. Lärarnas

uppfattningar om de specifika instruktionernas effektivitet hade alltså påverkats av om de såg på elevernas låga studieprestationer som orsakade av brister hos eleverna i deras intressen, färdigheter eller kunskaper (i Ames, 1992). En annan slutsats som Ames (1992) drar i sin forskningsöversikt är därmed att om man ska förändra klassrumsstrukturer måste man kanske också förändra lärarnas målsättning med elevernas lärande och deras uppfattningar om eller generella förhållningssätt vad gäller lärandet i skolan.

## 2.8 Sammanfattning

Ett syfte med detta kapitel är att lyfta fram några av de många olika hinder som inom internationell motivationsforskning visat sig kanta vägen till elevernas inre värld. Tidiga perspektiv på motivation presenterades där människors/elevs motivation var ett diffust definierat begrepp, djupt rotat i filosofin. Under 1900-talets början kom den nya differentiella psykologin och dess nya metoder att mäta psykiska processer, och det nya beteen-  
devetenskapliga ämnet pedagogik att uppmärksammas. Teoretiker började nu se brister i filosofiska principer som användes för att förklara mänskligt beteende, och nya perspektiv på motivation och forskning kom i gång, såsom forskningen om människans behov.

I kapitlet lyfts fram interaktionistiska perspektiv på motivation, såsom Fords (1992) och Wentzels (1989). Gemensamt för sådana är att de definierar motivation som ett flerdimensionellt begrepp, vilket förutom individens uppfattningar om den egna kompetensen, känslor och attityder, innefattar multipla mål. I fokus för interaktionistiska perspektiv på motivation är människans/elevens utveckling insatt i ett sammanhang, och den successiva anpassningen mellan den växande individen och hans/hennes omedelbara miljö, samt det sätt på vilket denna relation indirekt påverkas av mer avlägsna regioner i den större fysiska och sociala miljön eller samhället (Bronfenbrenner, 1979). Ford (op.cit.) är den som har kommit längst när det gäller att utveckla perspektivet med multipla mål generellt. Wentzel (op.cit.) har applicerat perspektivet på elevs motivation i skolan.

Wentzel har framfört stark kritik mot den dominerande motivationsforskningen inom det kognitiva och sociokognitiva paradigmet (se även Giota, 2001, 2010). Forskare inom detta perspektiv har hittills undersökt elevs motivation utifrån ett antingen-eller-perspektiv (dualistiskt), där elever uppfattas som antingen inre/yttr motiverade eller sträva efter antingen lärande- eller prestationsmål. Det inre/lärandeperspektivet eller yttre/prestationsperspektivet på motivation har haft en explosionsartad



utveckling under hela 1990-talet, men brottas fortfarande med hur vissa teoretiska och metodologiska frågor ska lösas på bästa möjliga sätt. På senare tid har kritiska röster börjat höras även från forskare inom detta perspektiv (t.ex. Niemivirta, 1999; Pintrich, 2000) och nya studier har kommit i gång där elevers prestationsmål i lärandet ses från ett mer differentierat perspektiv (Harackiewicz, Barron & Elliot, 1998; Pintrich, op.cit.), vilket gäller även elevers yttre motivation (Rigby, Deci, Patrick & Ryan, 1992).

Även om det inte går att exakt beskriva hur olika inre processer såsom behov, intressen eller mål inverkar på ett visst beteende eller sätt att handla har det under hela 1900-talet funnits tillräckligt med vetenskapliga belägg på att människans/elevens motivation hänger samman med en rad olika utfall. I dag finns en mängd empirisk forskning som visar på en klar koppling mellan elevers motivation att lära i skolan, deras kognitiva engagemang i skolarbetet, kompetensupplevelse i lärandet, samt skolprestationer (t.ex. Nicholls, 1984; Dweck & Leggett 1988; Ames, 1992; Giota, 1995, 2001, 2006b; Harter, 1978, 1985). Empiriska studier visar vidare att elevers motivation att lära i skolan har betydelse även för deras utbildnings- och yrkesval samt framtida sysselsättning inom arbetsmarknaden (t.ex. Malmberg, 1998; Andersson & Strander, 2001).

På samma sätt finns det vetenskapliga belägg på olika faktorer i de sociala sammanhangen eller undervisningen som elever ingår i som är av betydelse för deras motivation, även om det inte går att exakt beskriva deras inverkan på motivationsprocessen och dess olika dimensioner (Giota, 2002, 2006a). Ames (1992) har sammanfattat resultaten i en mängd olika studier om vad som karaktäriserar "mastery learning"-inriktade klasser, dvs. klasser som strävar efter att eleverna ska utveckla lärandemål i skolan. Enligt denna sammanställning spelar skoluppgifterna och skolaktiviteterna en avgörande roll för vilken sorts motivation eleverna kommer att utveckla gentemot skolarbetet (uppgifts- och aktivitetsindividualisering).

Hur man går till väga för att bedöma och belöna elevernas prestationer i skolan spelar också stor roll för vilken sorts motivation eleverna kommer att tillägna sig i skolarbetet (värderingsindividualisering). Att offentliggöra elevernas resultat på prov och andra examinationsformer är något som inte gynnar "mastery learning" utan tvärtom driver eleverna till att utveckla eller tillägna sig en "performance orientation" gentemot skolarbetet, dvs. sträva efter att uppnå prestationsmål med sitt skolarbete. En annan faktor som påverkar elevernas motivation i skolan är vilken typ av återkoppling man använder för att informera eleverna om hur de klarar olika sorters uppgifter i skolan och vilka kriterier man använder för att bedöma deras prestationer (återkopplingsindividualisering).

Forskning om elevers inre motivation (Deci & Ryan, 1985, 1991) visar att denna kommer att främjas eller missgynnas beroende på hur eleverna kommer att uppfatta sina egna handlingar i skolan. Elevernas inre motivation förväntas minska om deras handlingar kommer att uppfattas som beroende av yttre faktorer och inte som beroende eller styrda av dem själva (ansvars-individualisering). Att elever borde ha möjlighet att göra egna val och utöva kontroll över sin lärandesituation poängteras av många forskare både inom forskningen där motivation definieras som "mastery learning" och "intrinsic motivation" (inflytandeindividualisering). Ames (1992) sammanställning föreslår att när elever får möjlighet att göra vissa val och utöva viss kontroll så ökar deras intresse för skoluppgifterna och deras kognitiva engagemang i uppgifterna.

I kapitlet presenteras också väletablerad forskning som visar att klassrumsundervisning uppmuntrar till eller förhindrar eleverna från lärande och eget ansvar genom den typ av lärar-elev-interaktioner som förekommer där och de krav och förväntningar som läraren har på eleverna (förväntningsindividualisering).

Dessa redogörelser av forskningsresultat ger svar på frågan hur klassrumsundervisningen kan individualiseras på basis av vetenskapliga belägg för att främja elevernas inre eller egen motivation att lära i skolan. Elevernas inre motivation och lärandeorientering gentemot skolarbetet lyfts fram i kapitlet då forskningsresultat visar att det är den sorts motivation som stödjer ett långsiktigt och högt kvalitativt engagemang i lärandet. Det är även den sorts motivation som har värdesatts i de olika läroplanerna.

# 3. INDIVIDUALISERING I ETT HISTORISKT OCH ETT NUTIDA PERSPEKTIV

En avsikt som samhället har med skolan är att påverka eleverna mot vissa önskvärda kunskaper, färdigheter, normer och värderingar som möjliggör för dem att delta effektivt i samhället. Denna medvetna och systematiska påverkan kallas att uppfostra eleverna eller socialisera dem. Begreppet socialisation används mer eller mindre synonymt med social utveckling; dessa begrepp är dock inte identiska. Socialisationsbegreppet eller snarare socialisationsprocessen innebär ett fortlöpande skeende och rymmer mer än begreppet social utveckling. Den betonar också ett alldeles bestämt innehåll i utvecklingen. Ett innehåll som anses vara nödvändigt för samhället och individen vid en viss tidsperiod. Socialisationsprocessen omfattar även omedvetna och osystematiska påverkningar, vilket gör att skolan inte alltid lyckas uppnå sina uppfostransmål (Andersson, 1982).

I fokus för kapitel 3 är studier som analyserar samhällets syfte med individualisering och elevens fostran samt den elevsyn som är inbäddad i de olika läroplanstexterna. Samhällets syfte med individualisering och elevens fostran antas mer eller mindre explicit spela en överordnad roll i synen på individualisering i ett skolsammanhang och eleven som en enskild eller "sär-skiljd" varelse (Lindkvist, 2003, s. 61) samt de val som görs i utformandet av en individualiserad undervisning. Studierna som presenteras lyfter också fram elevens förmåga att leva upp till, eller ta avstånd från, olika idéer om den goda eleven som har gällt under olika tidsperioder.

## 3.1 Individualisering i läroplanstexter och i lärares praktik

I sin licentiatavhandling undersöker Margareta Lindkvist (2003) om det kan vara poängfullt att se individualisering som något annat än en ren fråga om val av medel att nå kunskaper, arbetssätt/arbetsformer. Individualisering i denna betydelse uppträder ofta i form av att eleverna får olika lång tid på sig att nå ett mål eller att de får välja innehåll efter intresse. Men mer sällan att undervisningen varierar utifrån elevers olika sätt att lära, vilket anses vara

en viktig aspekt av individualisering. Av särskilt intresse för Lindkvist var att studera vilken som egentligen är idén med individualisering.

Svaret på frågan sökte Lindkvist i läroplanstexter om individualisering och litteraturstudier, vilka lyfter fram människornas individualiseringsprocess i ett historiskt perspektiv, såsom Norbert Elias och Lorentz Lyttkens sociologiska studier. Lindkvist använde sig av denna ansats för att kunna belysa individualiseringsbegreppet både i ett individ- och samhällsperspektiv. I ett nästa steg sattes det in i en skolkontext för att problematiseras utifrån bl.a. Deweys och Vygotskijs tankar. Dessa tankar kretsar kring hur individen utvecklar sina förmågor i samspel med andra och därvid blir en social varelse samtidigt som hon eller han utvecklar sin individualitet.

Utifrån sina olika textanalyser konstaterar Lindkvist att det inte bara är oklart hur hittills tillämpade former av individualisering stödjer elevernas kunskapande, utan även hur dessa påverkar de sociala processerna i klassrummet och därmed medverkar till att forma individer/samhällsmedborgare av ett visst slag. Den teoretiska referensram som Lindkvist utvecklar utifrån dessa textanalyser sammanfattar hon sedan i en modell. Med denna modell ämnar Lindkvist *för det första* beskriva att samspelet mellan lärare och elev i olika utsträckning kan ske med olika utgångspunkt i lärarens eller elevens perspektiv, dvs. vem som bestämmer "vad", "när" och "hur" i elevens lärprocess. I modellen ingår fyra typfall eller en slags skala som täcker både mötet mellan lärare och elev och mötet mellan läraren och elevgruppen.

I "Läraren expert och eleven novis" samt "Läraren målsättare och eleven problemlösare" är lärarens inflytande som störst medan elevens inflytande är som störst i "Läraren vägledare och eleven målsättare" samt "Läraren utmanare och eleven forskare". "Läraren expert och eleven novis" syftar på en mästarelära som betonar en asymmetrisk relation i vilken en novis lär av en mer erfaren person inom området. "Läraren målsättare och eleven problemlösare" visar en till stora delar vuxenstyrd elevinteraktion. I "Läraren vägledare och eleven målsättare" är det eleven som formulerar målen med sitt kunskapande medan läraren visar eleven olika alternativa vägar för att komma dit. Sin väg dit får eleven dock själv välja utifrån förmåga och intresse. "Läraren utmanare och eleven forskare" visar en lärmiljö som kännetecknas av ömsesidighet och att alla lär utifrån egna förutsättningar. Här är det eleven som organiserar sin lärprocess, planerar, genomför och utvärderar. Detta för att eleven ska kunna lära sig ta eget ansvar, formulera egna frågor och tänka självständigt. Lärarens roll blir här att ställa de utmanande frågorna som får eleven att reflektera.

Med denna modell ämnar Lindkvist *för det andra* visa att individualisering sker genom tillägnans- och överskridandeprocesser samt bidrar till att individen i ökad grad upplever sig som autonomt subjekt och/eller får ett mer

medvetet förhållande till omgivningen och de andra. För att pröva om och på vilket sätt undervisningen i praktiken bedrivs enligt arbetsformer vilka kan antas främja individualisering i den mening som anges i modellen, har Lindkvist observerat fyra konkreta undervisningspraktiker för barn i åldrarna 6–9.

Resultaten av Lindkvists observationsstudier visar att samtliga fyra lärare lade stor vikt vid sin *expertroll* medan eleverna fick rollen som noviser. Det var lärarna som stöttade och ledde den lärande; de organiserade och utformade olika lärsituationer och gav ledtrådar till hur eleverna kunde/skulle tänka och göra. Samtidigt framhöll samtliga lärare dialogen eller att det var viktigt att samtala och samtänka med eleverna. Lärarna var också uppmärksamma på var varje elev befann sig utvecklingsmässigt och att vid framsteg förse eleverna med mer utmanande uppgifter. Lindkvist konstaterar att lärarna såg det som sitt ansvar att bevaka denna utvecklingsmässiga utvidgning för varje elev. Att sätta "eleven i centrum" harmoniserade emellertid inte med deras arbetssätt samtidigt som deras individualiseringstänkande var starkt präglad av målet att utveckla varje individ utifrån dess förutsättningar, erfarenheter, intresse m.m. De övriga tre samspelsformerna framträdde i högre eller lägre grad i de fyra undervisningspraktikerna.

I samband med elevernas eget planerade arbete kunde samspelet mellan de fyra lärarna och eleverna liknas vid "målsättare och problemlösare". Det är när det kommer till balansen mellan individuellt arbete och gemensamma aktiviteter som de största skillnaderna mellan de fyra lärarnas praktik framträder. Två av lärarna lät eleverna arbeta med eget planerat arbete under en stor del av skoldagen. Tid och möjligheter att tänka tillsammans och därmed upptäckten av sig själv genom andra prioriterades inte i dessa lärares verksamhet, konstaterar Lindkvist. Detta trots att de var medvetna om vilken betydelse detta har för varje barns individuella växande. De andra två lärarna höll en mer varierande undervisning och utnyttjade både individens eget arbete och de gemensamma aktiviteterna som grogrund för individualisering. På så sätt skapade de större möjligheter för att individen både utvecklades till och såg sig själv som en autonom agent, konstaterar Lindkvist. Alltså en agent med ett medvetet förhållande till omgivningen och de andra och med möjligheter att både tillägna sig kulturens traditioner och göra gränsöverskridanden.

Margareta Lindkvist (2003) sammanfattar de empiriska resultaten med att lärarna i de fyra olika praktikerna i hög grad tänkte på individualisering som en fråga om att maximalt hjälpa och utveckla varje individ utifrån dess potentialer, dvs. Vygotskijs proximala utvecklingszon. Textanalyserna å andra sidan pekade mot att individualisering är en fråga om att personer mer och mer antar karaktären av "individer" medvetna om sitt agentskap och sina möjligheter att agera visavi omgivningen. Lindkvist konstaterar

att ingen av de intervjuade lärarna i studien tänkte på individualisering och individualiseringskonsekvenserna på detta sätt.

## Kommentarer och analys

Lindkvist (2003) skriver i sin licentiatavhandling att "ibland framställs individualisering som en motbild till och en räddning från den så kallade förmedlingspedagogiken. Det som då betonas är skiftet från en lärarstyrd undervisning till en som mera bygger på en tilltro till elevaktivitet och vikten av att utgå från elevens perspektiv och intressen. Att ha mer "eget arbete" har då ofta betraktats som nära nog liktydigt med ökad individualisering" (op.cit., s. 133). Syftet med Lindkvists studie var därmed att närmare undersöka vilken som egentligen var idén med individualisering.

Hennes svar på frågan är att individualisering i första hand är en process inom människan och därmed eleven, och inte olika metoder eller sätt att agera för att uppnå bestämda mål i samhället eller skolan. Individualisering som en process handlar om att människan eller eleven kan uppträda som enskild eller "sär-skiljd" varelse. "En individualiserad människa är då en person med förmåga att se sig själv som en autonom enhet, som avskild från sin omgivning och som har en förmåga till medveten reflektion kring sitt sätt att relatera sig till denna. Individuerna överskrider sina lokala och historiskt givna förutsättningar i interaktion med andra under ständigt föränderliga samhällsbetingelser" (op.cit., s. 136).

Det är med andra ord problematiskt att elever inom ramen för undervisningen avskärmar sig från den sociala gemenskapen genom eget arbete och är i sin egen värld eller "glasbubbla". I stället bör lärare arbeta för en undervisning där eleven ses som mer "öppen" och där varje individ ingår i det sociala sammanhang som han eller hon befinner sig i. Följder av eget arbete diskuteras även av Dovemark (2004) som konstaterar att det individuella lärandet står i stark kontrast till styrdokumentens syn på lärandet: att människan lär i interaktion med varandra i samspel och gemenskap (se även Selberg, 1999 och Söderström, 2006).

Lindkvist har utifrån sina textanalyser utvecklat en modell med fyra typiska samspelsformer, vilka visar på graden av lärar- och elevinflytande eller vem i undervisningssituationen som bestämmer vad och hur. Lindkvist konstaterar att den samspelsform mellan lärare och elev som tycks dominera i de praktikerna som studerats utifrån modellen är den där läraren intar rollen av expert medan eleven får rollen som novis. Läroplanens (Lpo 94) betoning av att sätta eleven i centrum och utforma undervisningen på ett sätt som möjliggör för eleverna att bli autonoma subjekt eller "individer"

med medvetenhet om sitt agenskap och sina möjligheter gentemot omgivningen harmoniserade alltså inte med lärarnas arbetssätt. Individualisering såsom den kommer till uttryck i läroplanen skiljer sig i Lindkvists studie från lärarnas praktik.

## 3.2 Formandet av skolans elever i läroplanstexter

Lottie Lofors-Nyblom (2009) har i sin avhandling intresserat sig för att studera några av de olika krafterna som medverkar till formandet av skolans elever. "Vad är det egentligen som kännetecknar en 'lyckad' och 'bra' skolelev?" frågar hon sig. Frågan besvaras genom dels textanalyser av Lgr 69 och Lpo 94 om vilka önskvärda förmågor och egenskaper som idealeleven bör uppvisa, dels en elevstudie om nioåriga elevers (N = 22) uppfattningar av vad det innebär att lyckas respektive missfå lyckas som skolpojke eller skolflicka. De båda studierna betraktas sedan i ljuset av varandra, och läroplans- och elevdiskursens idéer om den goda eleven lyfts fram och diskuteras.

Syftet med textanalysen av Lgr 69 och Lpo 94 var att belysa förändringar och skillnader i vad som sågs som önskvärt under en viss tidsperiod. De önskvärda egenskaperna och förmågorna hos skoleleven som framträder i Lgr 69, och som *inte* återfinns i Lpo 94, visar en elev där hjälpsamhet, goda vanor och ärlighet framställs som viktiga förmågor och egenskaper att besitta liksom att vara hänsynsfull och självdisciplinerad, noggrann och uthållig. Självdisciplinen antas leda till förkovran men också att individen hittar sin plats i yrkeslivet och samhället. Lofors-Nyblom konstaterar att bilden av den ärliga, rediga, osjälviska och uthålliga eleven som framträder i Lgr 69 inte längre är så vanligt förekommande i dagens pedagogiska samtal.

Sammanställningen av de *gemensamma* eftersträvansvärda egenskaperna och förmågorna hos skoleleven i Lgr 69 och Lpo 94 visar en bild av en utåtriktad elev: en som är aktiv, självsäker och som reflekterar över sin tillvaro. Eleven ska också visa generositet och mångsidighet samtidigt som han eller hon är granskande, kritisk och tar ställning i olika frågor. Att vara kunskapsökande, argumenterande och utöva inflytande kopplas i Lgr 69 och Lpo 94 ihop med förmågan att vara kreativ och skapande. Som samhällsmedborgare är eleven självständig, fördomsfri och tolerant.

Lofors-Nyblom konstaterar här att den lojala och strävsamma samhällsmedborgaren som framträder i Lgr 69 har så gott som försvunnit i Lpo 94 och ersatts av den kunskapsökande, kreativa, reflekterande och inflytelserika samhällsmedborgaren. Att tala sanning, vara rättvis och ärlig lyfts i Lpo 94 inte fram som något eftersträvansvärt. I stället är det elevens ansvarsförmåga

och vilja/förmåga till inflytande som träder fram som den stora skillnaden mellan Lgr 69 och Lpo 94. Att skolan ska främja varje elevs eget ansvar för sitt lärande och inflytande över arbetsätt, arbetsformer och undervisningens innehåll är i Lpo 94 till skillnad från Lgr 69 en skyldighet och uttrycks i termer av "skall" och "åligger", poängterar Lofors-Nyblom. Lpo 94 slår fast att ansvarstagande och inflytande är själva basen för en demokratisk skola. Elevers sociala och kunskapsmässiga utveckling förutsätter samtidigt att de tar ett allt större ansvar för det som sker i skolan och för sitt livslånga lärande.

Bilden av den ärlige, osjälviske, hjälpsamme och hänsynstagande eleven som framträder i Lgr 69 bygger på tidigare bildningsideal där bl.a. kulturarv och kristen moral och etik ingick i den grundläggande värdebaser. Men i själva verket är det två sinsemellan helt olika bilder av den ideala eleven som framträder i Lgr 69, menar Lofors-Nyblom. Dessa bilder prioriterar helt olikartade förmågor. I det ena idealet framträder ett subjekt som på olika sätt kan sägas vara kuvat och styrt mot lydnad och underkastelse, som inte sätter sig självt och sina behov i första rummet, utan är osjälviskt och hänsynsfullt. Genom självdisciplin och hjälpsamhet ska individen kunna "rätta sig i ledet" och finna sin plats i både skola och samhälle. Parallellt med detta subjekt börjar ett nytt subjekt ta form, ett som skiljer sig från äldre tiders ideal och som växer sig starkare i Lpo 94. Det är ett subjekt som är agerande, reflekterande, expansivt, aktivt, självsäkert och självständigt: den unika individen. Detta subjekt krävde enligt Lofors-Nyblom en ny lärarroll: från att läraren vände sig till hela klassen som ett kollektiv till att föra en dialog med ett antal olika individer; från att arbeta med förutbestämt läromaterial till att elever skulle ha inflytande och bestämma över undervisningens innehåll och arbetsätt.

Detta nya mer individualistiska och autonoma subjekt som under sin skoltid förväntas utveckla sina olika kompetenser och förmågor utifrån mer personliga mål och önsknings har enligt Lofors-Nyblom sina rötter i utvecklingspsykologins antagande om individens ständiga utveckling. Orden utveckla/utveckling tar betydligt större plats i Lpo 94 än i Lgr 69, konstateras det.

Genom ett antal dikotomier som Lofors-Nyblom utvecklade växte det fram en ännu mer mångfacetterad bild av individualisten. Förutom att vara en frimodig person – som helst vill bestämma själv och som är dominerande och vidlyftig – är individualisten i Lpo 94 principfast, konventionell, traditionsbunden, kollektivt anpassad till sin kultur och väl medveten om sin ställning i olika sammanhang. Parallellt med detta expansiva och dominerande subjekt finns bilden av ett annat subjekt som är anpassningsbart, understödjande, förnöjsamt och anspråkslöst. Detta subjekts stillsamhet och förnöjsamhet är kopplade till traditioner och konventioner. Styrt av



vanor och principer intar detta subjekt enligt Lofors-Nyblom en mer undanskymd plats i kollektivet, då anpassning prioriteras.

Av intervjumaterialet framkom att eleverna uppvisade många av de för­mågor och egenskaper som efterfrågas i Lpo 94, såsom att vara ansvarst­agande, självständiga, toleranta och reflekterande. Samtidigt fanns de elever som i vissa sammanhang var mindre självständiga och benägna att ta ansvar samt mer negativa och intoleranta än vad som förväntas. Eleverna i Lofors-Nyblom studie väx­lade mellan olika diskurser beroende på sammanhanget. På rasten hade läroplansdiskursens värderingar inte lika stor genomslagskraft. Här tog elevdiskursen över och bestämde vad som var gott, rätt och sant. För det mesta klarade eleverna att växla mellan de båda diskurserna eller agera enligt båda. Ett av huvudresultaten i denna studie är emellertid att de elever som var både "duktiga elever" och "goda kamrater" samt använde sig av lämpliga positioneringstekniker inom båda diskurserna var de som hade det högsta anseendet bland sina kamrater.

Lottie Lofors-Nyblom sammanfattar de empiriska resultaten med att demonstrationen av makt mellan elever i stort sett ser likadan ut som för 25 år sedan. Hon konstaterar att de elever som talar mycket också talar högt, tydligt och distinkt, är de som väljer ämne, avbryter och lyssnar när de vill samtidigt som de kräver uppmärksamhet av andra, men själva kan visa ointresse för andras uttalanden.

## Kommentarer och analys

I sin första studie undersöker Lofors-Nyblom (2009) konstruktionen av idealeleven i två läroplanstexter från 1969 och 1994. I studien framgår att bilden under de senaste fyrtio åren av idealeleven som ärlig, hjälpsam, tålmodig och omtänksam har ersatts av föreställningen om en ansvarstagande, reflekterande, aktiv och kritisk individ. Bilden av den lojala och strävsamma samhällsmedborgaren har också så gott som försvunnit och ersatts av den kunskapssökande och inflytelserike samhällsmedborgaren. Idealeleven och samhällsmedborgaren som ett autonomt subjekt som träder fram under senare tid skiljer sig med andra ord från äldre tiders ideal.

Lofors-Nybloms syfte med läroplansstudien var att medvetandegöra läsaren om att adjektiv är inbäddade i ett språkligt sammanhang som gör att vi uppfattar dem som så normala och neutrala att de blir näst intill osynliga. Lofors-Nyblom poängterar emellertid att det som kan förefalla som normalt eller en slags sanning när det gäller beskrivningarna av det sam­tida barnet/eleven aldrig är något etiskt neutralt, objektivt eller naturligt. "Hur en läroplan är formulerad går alltid tillbaka på striden om makten

över utbildningens syfte, mål och innehåll och behörigheten att utöva denna makt” (op.cit., s. 72). Att ständigt dekonstruera och ifrågasätta förgivettagna ”sanningar” eller förutsättningar är enligt Lofors-Nyblom ett etiskt förhållningssätt som kan skapa alternativa konstruktioner och därmed en möjlighet för pedagoger i skolan att kunna tänka annorlunda för att möta olikheter (”diversity, difference and otherness”) (op.cit., s. 73).

I den andra studien fokuserar Lofors-Nyblom på hur elever konstrueras och konstruerar sig själva i skolkontexten. Som framgår av resultaten var relationerna med kamraterna under skoldagen det mest centrala för de nioåriga eleverna i studien. Det traditionella skolarbetet – såsom läsning, skrivning och räkning – förknippades inte i någon högre grad med att lyckas eller misslyckas i skolan. Det absolut största misslyckandet var alltså att inte ha tillgång till några kamrater. Att bra relationer samt bekräftelse från kamratgruppen är viktigare för många elever än enbart att göra bra ifrån sig på skoluppgifter bekräftas av andra studier i denna forskningsöversikt (Dovemark, 2004; Elvstrand, 2009; Holfve-Sabel, 2006; Vinterek, 2001; se även Hemmingsson, 2002; Ljusberg, 2009; Skär, 2002a). Internationell motivationsforskning visar att interpersonella relationer och bekräftelse från kamratgruppen prioriteras av barn i alla åldrar (Ford, 1992) och oftast på bekostnad av skoluppgifter (Wentzel, 1992). Dessa mål är viktiga för elevens självkänsla, den egna identiteten och förmågan att ta till sig undervisningen (för studier om självkänslan i ett skolsammanhang se t.ex. Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2000 och Deci, Schwartz, Sheinman & Ryan, 1981).

Det framkom att eleverna i Lofors-Nybloms studie växlade mellan olika diskurser beroende på sammanhanget. På rasten hade läroplansdiskursens värderingar inte lika stor genomslagskraft. Eleverna hade olika tekniker för att positionera sig själva och varandra som elever eller kamrater och använde dessa tekniker mer eller mindre frekvent. Vissa elever var mer tävlingsinriktade än andra och bar på en mer hierarkisk idé vad gällde den egna positionen. Andra visade litet intresse för att jämföra och positionera sig själva och andra, utan att tävla och jämföra. Det framkommer att de elever som hade det högsta anseendet bland sina kamrater var de som var både ”duktiga elever” och ”goda kamrater” samt använde sig av lämpliga positioneringstekniker inom både läroplans- och elevdiskursen.

Kunskapen om hur relationer med kamrater och sociala mål verkar i prestationssammanhang är fortfarande ganska begränsad (Covington, 2000). Studier visar dock att sociala mål såsom att kunna leva upp till en roll som anpassningsbar och samarbetsvillig elev eller vara hjälpsam mot andra påverkar studieprestationerna inte bara direkt utan även tillsammans med lärandemål såsom att försöka förstå och lära nytt (Wentzel, 1989, 1991a, 1993;

se även Giota, 2001, 2010). Studier pekar också på att det finns ett indirekt samband som går via elevernas sociometriska status, dvs. deras relationer med klasskamraterna (Wentzel, 1991a).

Att kunna leva upp till de elevroller som gäller i klassrummet, men också på rasten, är alltså viktigt för eleverna och deras studieprestationer. Enligt Hollis (1977) försöker både vuxna och barn spela särskilda roller i den sociala omgivningen på ett sådant sätt att de inte förlorar sitt jag. Detta kräver att de har utvecklat en egen identitet eller inre kompass som tolkar de sociala normernas ramar och möjligheter i förhållande till jagets behov och önskiningar. Frågan är hur man kan anpassa undervisningen så att eleven kan utveckla en egen identitet och inte riskerar att socialiseras eller snarare disciplineras av den sociala omgivningen i den grad att han eller hon förlorar sitt jag eller sitt omdöme och blir en "slav under sina förpliktelser" (von Wright, 1976).

### 3.3 Lärares fostran och omsorgsarbete i olika pedagogiska texter

Joakim Landahl (2006) har i sin avhandlingsstudie intresserat sig för hur läraryrket och närmare bestämt lärares fostrans- och omsorgsarbete har förändrats under 1900. I fokus för lärarnas fostransarbete antas vara det normbrytande barnet medan lärarnas omsorgsarbete antas fokusera på det lidande barnet. Med dessa två aspekter av lärararbete som sin utgångspunkt har Landahl undersökt flera olika teman som har att göra med lärarnas föränderliga roll i skolan. I dataunderlaget ingår analyser av bl.a. tidskrifter för lärare och rapporter samt lärarintervjuer.

Textanalyserna visar att den sociala dimensionen i lärares arbete är både evig och starkt föränderlig. Att den sociala dimensionen under 1900-talet kom att ändra karaktär har enligt Landahl inneburit ett starkt fokus på lärarnas fostrans- och omsorgsarbete. I sin textanalys tar han upp konkreta elevproblem och beskriver hur olika strategier har växt fram som svar på denna fokusering. Historiskt sett har fostran både medverkat till att dölja och aktualisera behovet av omsorg; något som Landahl menar gäller även i dag fast på ett mindre påtagligt sätt. Tendensen i det senmoderna samhället tycks vara att omsorg aktualiserar fostran.

Tanken att läraren genom att fostra också visade eleven omsorg sägs ha fått sin näring ur en särskild föreställning om att det fanns en "evighet" och att elevens sedliga leverne i nuet påverkade framtidsmöjligheterna i evigheten.

Lärarens främsta uppgift var därmed att skapa goda människor som genom sin godhet kunde bli lyckliga på längre sikt. Föreställningen att genom att vara lycklig blir man god gällde dock inte. Att fostran traditionellt sett har aktualiserat omsorg sägs hänga samman med de auktoritära och synliga metoder (bestraffningar) som fostran har förknippats med. Det fanns de lärare som hävdade att skolan inte skulle demoraliseras genom pjåsk och överdrivet hänsynstagande till elevens välmående. Det var kort sagt övermåttat av auktoritet som enligt Landahl har aktualiserat omsorg. Från mitten av 1900-talet började denna uppfattning att luckras upp, varmed ordet straff försvann ur talet om skolan. I stället kom det att talas mycket om att disciplinera med hjälp av beröm och uppmuntran. Denna dolda eller mildare form av disciplinering gjorde att motsättningen mellan omsorg och fostran kom att framstå som mindre påtaglig, vilket inte innebär att den försvann.

Men hur ser skärningspunkten mellan fostran och omsorg ut i den senmoderna skolan? Landahl väljer att lyfta fram fenomenet mobbning som han menar representerar ett historiskt specifikt sätt att förstå relationen mellan de två uppdragen. Begreppet fostran användes frekvent i Lgr 62, ströks till stora delar i Lgr 69 och återaktualiserades i Lgr 80, som även kom att inkludera begreppet mobbning bland de normbrott som skolan skulle motverka. För att förstå det speciella med mobbningsbegreppet ska man först tänka på att begreppet utmanar den gamla tankefiguren, menar Landahl. Den om att skolans fostran främst syftade till att inplantera en vertikal respekt för lärare, föräldrar, Gud och fosterlandet. Tankefiguren var samtidigt kontroversiell med anhängare både för och emot, så när mobbningsbegreppet introducerades i skolan förändrade det premisserna för skolans fostran. Den traditionella idén om att fostran handlade om att uppmuntra till vertikal respekt kompletterades med idén om horisontell respekt och dess ideal om att fostran ska kombineras med omsorg.

Det fundamentala med mobbningsbegreppet var emellertid att det uppmärksammade maktrelationerna mellan barnen. Den romantiska bilden av barn som goda kompletterades med bilden av det grymma barnet. Under sådana premisser var det svårare att misstänkliggöra fostran som ett uttryck för lärarens eller vuxenvärldens härskarvilja, menar Landahl. I stället kunde fostran beskrivas som lärarens uppgift att förhindra elevernas dominans över varandra. Man fostrade förövarna (mobbarna) samtidigt som man visade omsorg för offren. Enligt Landahl är det just denna kombination av fostran och omsorg som gör att mobbning har blivit en så stor fråga i det senmoderna samhället. Disciplinproblem och ordningsregler som inte på ett tydligt sätt rymmer en omsorgsdimension är lättare att bagatellisera. Med andra ord: omsorgen aktualiserar fostran.

Landahl (2006) har i sin avhandling också haft ambitionen att ge en generell bild av hur skolan har förändrats under 1900-talet. Det är tre kännetecken på skolsamhället som framstår som särskilt centrala. I skolan som Panopticon – där allt förväntas vara synligt – refererar Landahl till Philip Jackson (1986) som hävdar att läraryrket präglas av en inneboende osäkerhet. Denna osäkerhet härleder Jackson till att läraren egentligen inte kan veta vilket inflytande han eller hon har över sina elever. Landahl tar upp en annan form av osynlighet som också kan skapa osäkerhet. Det är själva eleven som till vissa delar undgår lärarens blick. Svaret på denna problematik har då varit att som lärare antingen skärpa blicken eller göra blicken överflödigt genom att exempelvis bearbeta elevernas attityder och öka deras självreglering, menar Landahl.

Att det i skolan är en minoritet (barn/ungdomar i samhället) som är i majoritet innebär bl.a. att läraren försätts i en sårbar position genom att hans eller hennes "straff" eller disciplinåtgärder kan granskas av hela klassen. I det sätt att "straffa" som har vunnit mark i den senmoderna skolan och som kan ses som "det hemliga straffet" (beröm och uppmuntran) slipper läraren att legitimeras sina omdömen inför elevkollektivet, menar Landahl.

Ett relativt konstant kännetecken på skolan är att den föregår framtiden. Men även här går det att iakttä visa förskjutningar i synen på relationen mellan samtid och framtid. I sin undersökning har Landahl identifierat tre typer av förberedelser inför framtiden: för evigheten, samhället och lärandet. Landahl driver här tesen att skolan i minskande utsträckning har kommit att präglas av en framtidsförberedande kultur, vilket har minskat trovärdigheten i den gamla traditionen att skjuta upp "lyckan" till framtiden.

I samband med att skolans relation till framtiden diskuteras för Landahl fram tanken att skolans disciplinfråga har blivit skolifierad. Det är disciplinproblemen i skolan som i ökande utsträckning aktualiserar varför skolbarn behöver fostras. Landahl driver fram tesen att nyckelordet för dagens disciplindiskussioner är arbetsro, vilket fäster uppmärksamheten på miljön i skolan.

Trots att skolan ska förbereda för framtiden tycks alltså diskussionerna kring lärares omsorgs- och fostransroll ha blivit alltmer präglade av ett samtidsorienterat synsätt. Denna förskjutning kan bl.a. härledas till den position skolan antas inta i dagens samhälle. Gränsen mellan skola och samhälle sägs ha gjorts mer diffus genom tilltron till ett livslångt lärande. Eftersom skolan har kommit att inta en stor del av de unga människornas liv blir det också mindre trovärdigt att tala om skolan som en förberedelse inför samhället, menar Landahl. Att utmåla skolan som ett "miniatyrsamhälle" blir också mindre trovärdigt när det riktiga samhället görs mer individualistiskt

och pluralistiskt. Landahl ställer avslutningsvis frågan om relationen mellan skola och samhälle har omkastats. När drygt 40 procent av Sveriges befolkning befinner sig i någon form av utbildning (som elever eller lärare) är alltså frågan om inte skolan har blivit samhället medan det som brukades kallas för samhället kommit att framstå som en samling av miniatyrsamhällen.

## Kommentarer och analys

Som framgår av skolans styrdokument ingår i lärarnas arbete även en social dimension, förutom att främja elevernas kunskapsmässiga utveckling. Landahl (2006) har delat upp denna dimension i fostran och omsorg. Hans studie visar hur fostran och omsorgen i lärararbetet är både evig och starkt föränderlig. Genom att ställa 1900-talets historia mot nuet visar Landahl på skillnader i lärararbetet vad gäller fostran och omsorg och vad de står för. Alltså hur bilden av skolbarnet med dess behov och olika typer av problem har förändrats och hur det har lett till att bilden av läraren och lärarens roll har förändrats. Men även hur bilden av skolklassen som ett kollektiv har förändrats. Exempelvis från att eleverna i början av 1900-talet tenderade att sluta sig samman mot läraren och hans eller hennes auktoritet till en i dagens debatt mer splittrad skolklass med minskad arbetsro.

Med evig menar Landahl att fostrans- och omsorgsfrågor inte har dykt upp nyligen utan alltid har diskuterats av lärarkåren. Synen på dessa frågor har emellertid förändrats. Landahls slutsats är att skolan och forskarna behöver utveckla begrepp som synliggör de här förändringarna som annars är ganska svåra att få syn på. Det krävs en reflektion och nyansering kring den sociala aspekten av läraryrket, om man ska kunna påverka lärarnas arbete med eleverna i skolan. För enligt Landahl är det skolan som behöver förändras snarare än eleverna.

## 3.4 Sammanfattande reflektioner

Lofors-Nybloms (2009) analyser av läroplanstexter från 1969 och 1994 visar att bilden av idealeleven har förändrats under de senaste 40 åren från att vara ärlig, hjälpsam och tålmodig till ett autonomt subjekt som är reflekterande, aktivt och kritiskt. Alltså ett subjekt som är mer individualistiskt. Bilden av individualisten visade sig dock vara mångfacetterad. Förutom att vara dominerande och vidlyftig är individualisten i Lpo 94 princip- och traditionsbunden samt kollektivt anpassad till sin kultur och väl medveten om sin ställning i olika sammanhang. Denna individualist är med andra ord en

socialt kompetent individualist (för definitioner se t.ex. Giota, 2006a). Parallellt med denna expansiva och dominerande individualist finns en annan som är stillsam, understödande och anspråkslös. Denna individualist styrs av vanor och principer och intar enligt Lofors-Nyblom en mer undanskymd plats i kollektivet, då anpassning prioriteras. Denna individualist skulle man kunna säga är mer socialt ansvarsfull (Giota, 2001).

Ingen av de intervjuade lärarna i Lindkvists (2003) studie tänkte på individualisering på det sätt som framkommer i läroplanstexterna. Alltså att individualisering är en fråga om att personer mer och mer antar karaktären av "individer" eller medvetna agenter med medvetenhet om sitt agentskap och sina möjligheter att agera självständigt visavi omgivningen. Deras praktik harmoniserade inte heller med en sådan bild av individualisering. I studien var det lärarna som organiserade och utformade olika lärsituationer och gav ledtrådar om hur eleverna kunde/skulle tänka och göra.

I sin studie konstaterar Landahl (2006) att fostran och omsorgen i lärararbetet är både evig och starkt föränderlig. Metoderna för fostran har under 1900-talet förändrats från att vara auktoritära och synliga till att i den senmoderna skolan bli mer dolda och bestå av "hemliga straff" såsom beröm och uppmuntran. Men också i synen på relationen mellan samtid och framtid har det skett förändringar. Skolan har i minskande utsträckning kommit att präglas av en framtidsförberedande kultur.

Landahl efterfrågar i sina slutsatser en reflektion och nyansering kring den sociala aspekten av läraryrket om man ska kunna påverka lärarnas arbete med eleverna i skolan. Hur tänker lärare om exempelvis fostran och hur ska elever fostras? Lofors-Nyblom poängterar i sina slutsatser att beskrivningarna av det samtida barnet/eleven i läroplanerna aldrig kan vara etiskt neutrala, objektiva eller naturliga. Att ständigt dekonstruera och ifrågasätta förgivettagna "sanningar" eller förutsättningar är enligt Lofors-Nyblom ett etiskt förhållningssätt som kan skapa alternativa konstruktioner och därmed en möjlighet för pedagoger i skolan att kunna tänka annorlunda för att möta elevernas mångfald och olikheter samt skillnader och avvikelser.

## 4. ELEVERS MOTIVATION – VAD SÄGER FORSKNINGEN?

Som framgår av kapitel 2 är begreppet motivation mångfacetterat och svårdefinierat. Detta eftersom det innefattar många olika inre processer som verkar både enskilt och i samspel med andra inre processer. Förutom de processer som omnämns i de olika läroplanerna (förutsättningar, behov, intressen och mål) innefattar begreppet såväl fysiska som mentala handlingar. De fysiska handlingarna refererar till elevers ansträngning och uthållighet vid svårigheter i skolarbetet. De mentala har att göra med att elever reflekterar, planerar, fattar beslut, löser problem och bedömer sina egna framsteg i lärandet. I de mentala handlingarna ingår även att elever kan reglera eller styra sitt lärande mot nya mål och förmågan till självkontroll.

Den elevsyn som har genomsyrat de olika läroplanerna för grundskolan och tillhörande utredningar innebär att elever är både kognitivt förmögna att bilda sig egna uppfattningar om vad som gagnar deras fullvärdiga liv i skolan och handla därefter. Elever kan även ta ansvar för sitt lärande och utöva inflytande på undervisningen. Den internationellt dominerande forskningen om elevers motivation och lärande bygger på ett sociokognitivt och konstruktivistiskt perspektiv. De frågor som inte diskuteras nämnvärt inom denna forskning är just om människan/eleven är en tänkande och reflekterande varelse, självständig och med fri vilja, som kan göra egna val och sträva mot genomtänkta egna mål med sitt lärande och handlande. Eller om människan/eleven är helt och hållet styrd av yttre förhållanden, såsom lärares krav och förväntningar eller belöningar av olika slag för att lära i skolan. Ett ytterligare alternativ är om människans/elevens lärande och handlingar styrs inifrån av olika behov, intressen och personliga mål i relation till olika yttre förhållanden, såsom de som gäller i klassrumsundervisningen.

Vad som kan sägas generellt om de i dag aktuella motivationsteorierna är att de mestadels har en tyngdpunkt i den ena eller andra riktningen samtidigt som det råder oenighet vad gäller dessa frågor. Som framgår av kapitel 2 finns forskare som har studerat det komplexa samspelet mellan människans/elevens inre värld och olika yttre förhållanden. Och närmare bestämt de faktorer i undervisningssituationen och lärar-elev-interaktionen som främjar en inre motivation/lärande-orientering gentemot skolarbetet respektive en yttre motivation/prestationsorientering gentemot arbetsuppgifter och lärandeaktiviteter i skolan. Av betydelse i sammanhanget är det



faktum att sättet att se på eleverna i skolan samt elevernas inre värld och deras handlingar, bestämmer hur lärare och andra i skolverksamheten kommer att förhålla sig till eleverna och därmed hur de kommer att individualisera undervisningen. Det är också intressant vilken metod forskare kommer att använda sig av i sin forskning om eleverna och därmed vilka resultat de kommer fram till om eleverna (Giota, 2001, 2002, 2006a, 2010).

I detta kapitel presenteras licentiat- och avhandlingsarbeten där elevers motivation har definierats och därmed undersökts på olika sätt. Det är de olika definitionerna som fokuseras i första hand, men i kapitlet lyfts även fram faktorer på olika nivåer som i den internationella forskningen har visat sig ha betydelse för elevernas motivation och lärande i skolan, men också deras självuppfattning vad gäller att klara skolarbetet. Som framgår av kapitel 2 är det sådana faktorer som kan antas ligga bakom eller till grund för de olika formerna av individualisering som de tidigare läroplanerna mer explicit la upp riktlinjer för och som också kan sägas gälla för Lpo 94. I korthet: Vilken sorts motivation har de olika studierna undersökt och på vilket sätt? Hur tas denna motivation fasta på i undervisningen? Eller hur gestaltas en individualiserad undervisning i svenska klassrum, sett utifrån läroplanernas intentioner vad gäller elevers motivation att lära i skolan?

## 4.1 Elevers uppfattningar av skolan och målsättning med lärandet

Syftet med Giotas (2001) avhandling var att undersöka hur elever uppfattar skolans verksamhet, lärarna i skolan och det svenska samhället som skolan ingår i. I fokus för avhandlingsarbetet var dock att undersöka vilka anledningar eller egna mål som elever kan ha med att gå i skolan och lära eller inte lära i förhållande till de officiella dokumentens avsikter med elevers lärande i skolan. Detta undersöktes genom en öppen enkätfråga ”Varför går alla barn i Sverige i skolan?” som ställdes till ca 9 000 elever födda 1982 inom ramen för UGU-projektets sjätte uppföljningsundersökning i åk 6, våren 1995 (för en presentation av det longitudinella UGU-projektet vid Göteborgs universitet se Svensson, 2011). Antalet elever som besvarade frågan uppgick till drygt 7 000 eller 97 procent av de elever som besvarade enkäten. Frågan formulerades på basis av de svar som erhöles på en annan öppen enkätfråga, ”Varför läser alla barn i Sverige engelska som ett främmande språk i skolan?”, inom ramen för den första nationella utvärderingen av grundskolan 1989 (Giota, 1995).

Kategoriseringen av samtliga elevsvar bildade olika huvud- och underteman, vars innehåll tolkades utifrån två dimensioner. Den ena löpte från inre till yttre motivation medan den andra från en här-och-nu-dimension till en framtidsdimension. Utifrån detta klassificeringssystem kunde åtta olika målorienteringar gentemot skolan och lärandet urskiljas, medan en föll utanför klassificeringssystemet. Elever som gav uttryck för dessa målorienteringar uppfattade skolans verksamhet och de kunskaper, färdigheter och förmågor som de vuxna och det svenska samhället ville att de skulle lära sig i skolan på helt olika sätt. Dessa uppfattningar visade sig hänga samman med deras helt olika målsättningar med att gå i skolan och lära. En sammanfattande beskrivning av de olika elevgrupperna ges i det följande. En detaljerad redovisning av de 600 olika teman och underteman som har identifierats i elevernas svar på den undersökta frågan finns i Giotas avhandling.

- *Den inre-nu-motiverade gruppen (31 %)*. Av central betydelse för dessa elever är att erövra undervisningens innehåll och social kompetens genom kommunikation och samarbete med andra elever och läraren, i syfte att utveckla sig själva i nuet utifrån egna förutsättningar, behov och intressen. Det konstateras att dessa mål är likvärdiga med de mål som lärandeorienterade (t.ex. Dweck & Leggett, 1988; Ames, 1992) och inre motiverade (t.ex. Deci & Ryan, 1985, 1991) elever ger uttryck för i den internationella motivationsforskningen.
- *Den inre-framtids-motiverade gruppen (13 %)*. Av central betydelse för dessa elever är att erövra undervisningens innehåll och utveckla sig själva för att kunna känna sig fria att göra egna val i livet, få ett arbete där de kan vidareutvecklas som individer, bli självständiga, och leva ett gott liv. Eleverna här uttrycker en stark individualitet och vilja att själva kunna strukturera sin framtid utifrån egna förutsättningar, behov och intressen.
- *Den yttre-nu-motiverade gruppen (12 %)*. Denna grupp tycks gå i skolan och lära enbart för att skolan är obligatorisk eller för att man måste för att lärarna och föräldrarna vill det. Det konstateras att eleverna här uttrycker en typ av yttre motivation ("external regulation", Rigby, Deci, Patric & Ryan, 1992) där elever förväntas lära och engagera sig i skolan inte för att de själva vill utan för att de inte har något annat val.
- *Den yttre-framtids-motiverade gruppen (5 %)*. Denna grupp tycks gå i skolan och lära p.g.a. ett inre måste eller för att kunna undvika framtida hot såsom att "inte kunna få ett arbete; bli ett socialfall; hamna på gatan; börja dricka". Det konstateras att eleverna här uttrycker en annan typ av yttre motivation ("introjected regulation", Rigby m.fl., op.cit.) där yttre krav har blivit inre måsten eller hot som kräver att eleverna lär och engagerar sig i skolan för att de inte ska slå in.

- *Den inre-nu- + inre-framtids-motiverade gruppen (17 %)*. Denna grupp strävar efter olika inre mål av både kortare och mer långsiktig karaktär. I fokus står lärandet, självförverkligandet, välbefinnandet och att kunna bestämma över sitt eget liv både i ett här-och-nu-perspektiv och ett framtida perspektiv.
- *Den yttre-nu- + yttre-framtids-motiverade gruppen (2 %)*. Dessa elever strävar efter att vara duktiga i skolan genom att konkurrera med andra elever om de högsta betygen. Syftet med deras lärande är att kunna uppfylla lärarnas och föräldrarnas krav och förväntningar i nuet. De strävar också efter att leva upp till de krav som arbetsmarknaden och det framtida samhället förväntas ställa på dem som vuxna, för att säkra både sitt eget och andra människors fortbestånd. Det konstateras att dessa mål är likvärdiga med de prestationsmål ("performance-approach goals") som elever i den internationella motivationsforskningen ger uttryck för (t.ex. Elliot & Harackiewicz, 1996). De uttrycker också en typ av yttre motivation ("identified regulation", Rigby m.fl., op.cit.) där elevers inre krav och måsten att lära i skolan är i linje med yttre krav och förväntningar på deras utbildning och framtida liv. Deras sätt att argumentera för sina mål tyder vidare på en social anpassning eller snarare ett socialt ansvar såsom det definieras och kommer till uttryck i studier av Wentzel (t.ex. 1989).
- *Den integrativt motiverade gruppen (16 %)*. Denna grupp strävar efter olika både inre och yttre mål av både kortare och mer långsiktig karaktär på en och samma gång. Elever här uttrycker nio olika kombinationer av mål-orienteringar gentemot skolan och lärandet. Det konstateras att sättet att kombinera dessa olika målorienteringar är i linje med forskning om s.k. multipla mål (Ford, 1992; Wentzel, op.cit.).
- *Den negativa/kritiska gruppen (4 %)*. Denna grupp anser att skolan är meningslös. Vissa elever här uppfattar skolan som ett "fängelse, ens värsta mardröm" och att lärarna är i skolan "bara för att plåga och förtrycka eleverna". Skolans innehåll uppfattas av andra som ointressant eller oavvärbart, något de redan kan eller ändå inte kommer att komma ihåg på sikt. De klagar även på att det är för mycket "detaljer" de ska lära, att de inte förstår meningen och nyttan med alla de grammatiska och matematiska momenten, och att det är för mycket prov och läxor i skolan. De upplever också att det de kan och är bra på inte duger i skolan. Denna elevgrupp har likheter med elever som i den internationella motivationsforskningen ger uttryck för en prestationsundvikande strävan ("performance-avoidance goals", t.ex. Dweck & Leggett, 1988; Elliot & Harackiewicz, 1996). De visar även likheter med elever som tar avstånd från eller gör motstånd mot skolans kultur och "de rika" i samhället (Willis, 1977).

Dessa åtta olika elevgrupper följdes sedan från åk 6 till åk 8. Syftet här var att studera motivationens kort- och långsiktiga konsekvenser för elevernas prestationer över tid. De statistiska analyserna visade följande prestationsmönster. De elever som uppvisade de lägsta resultaten i skolan – mätt med ett standardiserat prov i åk 6, konstruerat inom ramen för UGU-projektet, och betyg i åk 8 – var de i den *inre-nu-motiverade* och den *negativa/kritiska* gruppen. I båda grupperna finns fler pojkar än flickor. I den negativa/kritiska gruppen ingår även en högre andel elever med särskilt stöd eller utländsk bakgrund och som kommer från socialgrupp III. De högsta resultaten både i åk 6 och 8 uppvisades av elever i den *yttre motiverade/prestationsorienterade* gruppen. Denna består av fler flickor än pojkar. De näst högsta resultaten i dessa årskurser uppvisades av elever i den integrativa gruppen. Elever i framtidsorienterade grupper uppvisade generellt högre resultat än elever i grupper med korttidsperspektiv. Elever vars kort- eller långsiktiga mål ansågs vara av yttre karaktär uppvisade generellt högre resultat än gruppen inre motiverade/lärandeorienterade elever.

Ett entydigt resultat i denna studie gäller elever i den *negativa/kritiska* gruppen. Oberoende av vilka egna goda skäl dessa elever kunde ha för att inte ställa upp på skolans villkor och samhällseliga värden när de gick i åk 6, så riskerade de att få en sämre skolgång än andra elever och ett sämre framtida liv. Preventionsforskning visar att en negativ/kritisk inställning till skolan och lärandet, och den negativa självkänsla som den ofta leder till, kan utvecklas till ett självdestruktivt beteende och ohälsa. Detta eftersom elever ofta kopplar misslyckandena i skolan till den egna personen och inte till villkoren i det sociala samspelet som påverkar deras handlingar.

Ett annat entydigt resultat i studien gäller elever i den *inre-nu-motiverade* gruppen. Det konstateras i studien att om man som forskare eller lärare är beredd att tro på dessa elevers egna uppfattningar om skolans verksamhet och de mål som de själva har med sitt lärande kan man dra följande slutsats. Det är inte enbart de *negativa/kritiska* elevernas skolsituation som stämmer dåligt överens med läroplanens (Lpo 94) tankar om en individualiserad undervisning utan samma slutsats gäller den *inre-nu-motiverade* gruppen. Det gäller om man med individualisering avser att stödja varje elevs utveckling och självförverkligande efter egna förutsättningar, behov och intressen och "låta varje elev finna sin unika egenart" (Lpo 94, s. 19).

En annan slutsats som dras i studien är att skolan tycks gynna vissa elevgrupper, de som i studien ger uttryck för olika typer av yttre motivation. Dessa elevers skolprestationer kan samtidigt även vara föräldrarnas förtjänst. Detta eftersom studier visar att lärares och föräldrars förväntningar på lärandet och ett socialt ansvarsfullt beteende samt deras stöd i skolarbetet har en additiv inverkan på elevers prestationer i skolan.

Forskare menar att de sociala villkoren i samhället kräver skärpta och kontinuerliga anpassningskrav, och att individen utvecklar förmåga till både social och mental flexibilitet samt impuls- och självkontroll, för att kunna fungera adekvat i både nuet och framtiden (se t.ex. "selfregulation", Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2000). Den *yttre motiverade/prestationsorienterade* gruppens högre prestationer i skolan över tid (åk 6–8) har i denna studie förklarats med att de besitter just sådana förmågor. Det gör att dessa elever klarar att inta en adekvat inställning till skolans ramar och möjligheter och låta sina intressen och handlingar vara i linje med den norm som gäller i både nuet och framtiden. Då denna grupp huvudsakligen bestod av flickor har gruppens ambition att vara duktig i skolan och ta socialt ansvar tolkats som att den reflekterar flickors mer ansvarsfyllda rationalitet. Att flickor anpassar sig efter de samhälleliga idealen som förväntar sig att de sörjer för såväl familjens som barnens och samhällets välbefinnande. Denna rationalitet står i kontrast till pojkarnas rationalitet som antas vara mer teknisk, mer specialiserad och mer insnävad mot personligt intresse. I avhandlingen poängteras att trots att denna typ av yttre motivation ("identified regulation" i Rigby, Deci, Patrick & Ryan, 1992) fortfarande är instrumentell, antas den representera en form av självbestämmande och autonomi (Deci & Ryan, 1985, 1991). Som sådan förväntas den leda eleverna till större kognitivt engagemang och självreglering än andra typer av yttre motivation och därmed till högre prestationer i skolan.

## Kommentarer och analys

Giotas (2001) studie visar att elevers motivation att lära i skolan inte kan ses från ett antingen-eller-perspektiv. Olika elevgrupper uppfattar både sig själva i skolan och skolans verksamhet på olika sätt och har olika mål med sitt lärande. Vissa elever lär i skolan för lärandets egen skull, för att det är roligt och intressant i sig. En del elever strävar också efter att fördjupa sin förståelse och sina insikter, lära mer, lära nytt och åstadkomma något utmanande, för att utveckla sin förmåga eller kompetens. Andra lär i skolan för att de måste, för lärare och föräldrar. Det finns vidare de som konkurrerar med andra elever om de högsta betygen, för att komma in på framtida utbildningar eller få bra jobb. Vissa mål kan uppnås här och nu medan andra kan uppnås först i framtiden. Elever kan sträva efter dessa olika typer av mål på en och samma gång. Men det finns även de elever som upplever att vad skolan har att lära ut är totalt meningslöst för deras liv. Elevernas mål benämns i forskningen som inre mål/lärandemål, yttre mål/prestationsmål eller multipla mål, där olika typer av mål kombineras.

Resultaten visar att olika typer av mål har olika konsekvenser för elevernas lärande och prestationer över tid, i det här fallet över en treårsperiod. Det framkommer att elever vars målsättning med lärandet visar den största överensstämmelsen med den syn på elevers motivation som kommer till uttryck i Lpo 94, men också i de tidigare läroplanerna och tillhörande utredningar, uppvisar de näst lägsta prestationerna i skolan över tid. Det är den elevgrupp som i motivationsforskningen benämns inre motiverad eller lärandeorienterad gentemot skoluppgifter; som lär för sin egen skull eller för tillfredsställa egna behov och intressen. Skolans tycks med andra ord inte kunna leva upp till sina intentioner med en individualiserad undervisning vad gäller denna elevgrupp. Detta gäller även gruppen elever som uttrycker kritik mot skolans innehåll och arbetssätt, som på olika sätt visar sitt motstånd eller avståndstagande, eller mår dåligt i skolan. Dessa elever betraktas ofta av lärare som "omotiverade" eller "svaga" men är oftast elever vars behov och intressen inte alltid överensstämmer med skolans. Det är elever som skolan inte lyckas motivera genom att utgå från deras förutsättningar och inte heller hjälpa dem inse att skolans innehåll *är* personligt relevant för dem eller meningsfullt för deras eget lärande.

Att skolan kan ha svårt att ta till vara elevers lust att lära, inre motivation eller egna intressen och stödja de elever som sällan visar någon lust alls att lära framkommer även i Sanderoths (2002) studie.

## 4.2 Elevers lust att lära i skolan

Ingrid Sanderoths (2002) avhandling bygger på informella samtal och observationer under en ettårsvistelse i ett klassrum för 8 elever i grundskolan. Syftet med studien var att utforska och beskriva vad som gestaltar sig i detta klassrum i relation till vad som sägs i Lpo 94 om lusten att lära i skolan. En fråga som ställs är vilka förutsättningar som är av betydelse i den lokala skolans ram för att ge lust att lära.

Enligt Lpo 94/98 ska "skolan sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära" (s. 9). Huvudresultatet i Sanderoths studie är dock att skolan som medaktör är mer begränsande än skapande av utrymme för elevers lust att lära. I den aktuella skolan problematiserades inte de nationella anvisningarna utifrån skolans förutsättningar utan lärarna tolkade systemet enligt skolans etablerade tradition eller kultur. Bristen på kollektiva samtal och en kollektiv förankring av anvisningarna gav upphov till ett traditionellt arbete där "göra" och "hur" kom mer i fokus än "vad" och "varför" och ledde till en splittrad och fragmentarisk värld för eleverna.

I klassrummet utförde lärarna de uppgifter som de förväntades utföra till synes utan någon större reflektion över det egna agerandet och dess betydelse för elevernas trivsel och välbefinnande. Det var mestadels produktmål som låg i fokus. De skilda sätten att lägga upp undervisningen gav varierande gensvar från elevernas sida. Lektionsuppläggnings, materialet, meningen med lektionerna och lärarnas engagemang påverkade elevernas lust att lära i olika grader. Av stor betydelse för elevernas lust att lära var dock lärarens sätt att bjuda ut sitt lektionsinnehåll. Sanderoth konstaterar här att ”om läraren tycktes se fram emot vad man tillsammans skulle utföra under lektionen, kunde elevernas gensvar utvecklas på ett annat sätt än om eleverna mötte en kort och sluten, trött lärare som utförde ett arbetspass utan vidare inlevelse” (op.cit., s. 205).

Sanderoths (op.cit.) studie visar bl.a. på kritiska aspekter i undervisningssituationen som verkade ge goda förutsättningar för lusten att lära. Sådana kritiska aspekter var när läraren visade omsorg för elevernas lärande, fick eleverna att förstå varför ett innehåll var viktigt, utvecklade innehållet med lärandet i fokus, valde ämnen utifrån elevernas förutsättningar och intressen, hade en struktur som eleverna arbetade efter, utmanade eleverna med autentiska öppna frågor, visade engagemang, glädje, respekt och tilltro till elevernas förmågor samt gav beröm (op.cit., s. 205).

Hennes resultat visar att lusten att lära fick ett sorts spelrum att främjas i när eleven var huvudpersonen eller huvudaktören. När han eller hon med stolthet kunde visa sin produkt, var medansvarig och delaktig, deltog i undersökande och utvecklande arbeten, samarbetade i en inspirerande arbetsmiljö, mötte utmaningar, använde sin kunnighet och var i en gemenskap med en insiktsfull arbetsledare. Att vara underställd, mötas av oförståelse, hållas i bakgrunden, vara villrådig eller möta oklarheter i anvisningar, känna sig upprorisk eller som aktör vid ett löpande band och vara begränsad av läroböckers styrning erbjöd däremot inga goda förutsättningar där lusten att lära lätt kunde utvecklas (op.cit., s. 205).

Det framkom även att lärarna hade svårt att bedöma elevernas insatser. Sanderoth konstaterar att lärarna i hennes studie inte tycktes ha lämnat det relativa betygssystemet bakom sig. Inom arbetsenheten förekom inget samtal kring betygsnivåerna utan det konstaterades enbart att många i den aktuella klassen inte nådde målen.

Det som gav energi åt lusten att lära i skolan, generellt sett, var att vid avslutning av en lektion samla ihop, stanna upp och runda av innan man gick vidare med nästa lektionsinnehåll. Otydlighet i uppgiftens syfte och genomförande och avsaknad av en gemensam avrundning eller sammanfattning av vad som skulle komma samt när och hur, tycktes däremot hindra

utvecklandet av lusten att lära i situationen och skapa villrådighet. Att göra eleven ansvarig för hur lektionen hade utvecklats utan att läraren nämnde sin egen roll visade sig dock påverka stämningen runt lektionen negativt (op.cit., s. 206).

Sanderoth har även gjort en kategorisering av samtliga 27 elevers lust att lära i relation till hela klassen. Tre huvudkategorier har kunna urskiljas med ett antal underkategorier inom sig. I den första huvudkategorin, *lust att lära buren av elev*, är det eleven som är lustens huvudman medan situationen i klassen är av underordnad betydelse. Inom denna huvudkategori finns fyra underkategorier: intuitiv lust att lära; integrativt riktad lust att lära; instrumentellt taktisk lust att lära; normanpassad lust att lära. Den integrativa lusten karaktäriseras av en inifrån kommande riktning, vilken antas leda eleven framåt genom skolans skilda aktiviteter. Den instrumentellt taktiska lusten karaktäriseras av att det finns en yttre nytta, ett yttre taktiskt mål eller en taktisk värdering av lärandet bakom lusten att lära.

Den andra huvudkategorin, *den slumrande lusten*, antar att situationer har en sådan laddning att elever dras med in i en aktivitet, omedvetet, utan att först ha stämt av situationen mot det egna ramverket eller egna preferenser. Inom denna huvudkategori framträder eleven enligt Sanderoths tolkning som omedveten i sin registrering av situationen eller som slumrande likgiltig till möjligheterna att lära i skolan. Situationerna lockar eleven till engagemang utan att först granskas och/eller filtreras av eleven. Eleven dras med i aktiviteter av vilka vissa har riktning mot att lära. Underkategorierna här beskriver situationernas eller aktiviteternas laddning: fångslande lust att lära; fångad lust att lära; flyktig lust att lära. I fångslande lust uppstår lusten beroende på vad som finns i situationen i relation till var och en av eleverna. I fångad lust blir eleven fångad av ett innehåll eller uppgift och arbetar med uppgiften under djup koncentration. I flyktig lust är den flyktiga gnistan som har tänts beroende av samspelet mellan lärare och elev.

Den tredje huvudkategorin, *lust att lära enbart vagt förnimbar*, skiljer sig från de två första. Här tar elever utifrån sina tidigare erfarenheter av skolan avstånd från skolarbetet. Några är kvar i skolan och visar på olika sätt sitt motstånd eller avståndstagande, andra avviker. Dessa elever har behov eller motiv att gå i skolan som inte alltid överensstämmer med skolans, vilket gör att deras lust att lära blir enbart vagt förnimbar i korta stunder, skriver Sanderoth. Underkategorierna här beskriver lustens karaktär: avståndstagande lust att lära; lust att lära sekundär, annan lust primär; borttynande lust att lära.

Sanderoth vill lyfta fram en typ av lust att lära som ”närmaste knockade” henne, som hon uttrycker det. ”Det var den intuitiva lusten – en väldig kraft, förmodligen styrkt av andra betingelser än bara lustens frenesi”



(op.cit., s. 322). Denna lust att lära uppträdde som en iver och glädje över att lära i skolan. Elever med en sådan iver nöjde sig inte med vad de redan visste utan ville veta mer. De var nyfikna och tog tag i och/eller initierade aktiviteter i syfte att lära. Sanderoth konstaterar här att det fanns mycket energi i klassen hon besökte, men den togs inte till vara till fullo. Delar av klassen visade sällan någon lust. De gjorde sitt inom de ramar som gruppen de tillhörde eller ville tillhöra hade etablerat. Dessa elever uppfattades av lärare som "lata, bekväma eller stökiga, oroliga" (op.cit., s. 323). Själva kunde de inte eller brydde sig inte om att på egen hand hitta skolans mening och struktur. Deras frågor blev sällan skolans frågor, konstaterar Sanderoth.

Några nämnvärda skillnader i fördelningen över kategorier av lust mellan invandrarelever och icke-invandrarelever kunde Sanderoth inte urskilja. Däremot fann hon att samtliga elever med invandrarbakgrund gav uttryck för att vara mer ambitiösa än övriga elever i klassen. Samtliga hade höjt sina betyg mellan ett och tre steg i åk 8.

I sin studie har Sanderoth identifierat vad dessa olika underkategorier av lust att lära gestaltades som. Exempelvis i underkategorierna till den första huvudkategorin, lust att lära buren av elev, gestaltades lusten att lära som nyfikenhet, engagemang, koncentration, arbetslust och riktning vidare. På samma sätt gestaltades lusten att lära i underkategorierna till den slumrande lusten som dvala, mekaniskt arbete, tynande arbetslust, fokus mot annat och ifrågasättande.

Hennes studie visar även på aspekter i situationen som är kritiska för att ge eleverna möjlighet att utveckla sin lust att lära. Samspelet är exempelvis kritiskt för den intuitiva lusten, den fängslande och den flyktiga. Däremot krävs ett spännande och/eller utmanande innehåll/studieobjekt för att lusten att lära ska väckas hos de slumrande eleverna. Sanderoth konstaterar här att när dessa kritiska aspekter inte var närvarande så gavs inte möjlighet för lusten att lära förutom hos elever med intuitiv lust.

Sanderoths slutsats utifrån resultaten i avhandlingen är att "lusten att lära, som den talas om i utrednings- och styrdokumentet, iscensätts inte. Den kritik som riktades av 1940 års skolutredning och 1946 års skolkommision kan fortfarande riktas mot skolan. Elevernas skolvardag har inte ändrats" (op.cit., s. 333).

## Kommentarer och analys

I Sanderoths (2002) studie har elevers motivation definierats som lust att lära. Hon visar att denna lust kan ha olika källor, såsom när lusten att lära är buren av eleven själv. I litteraturen refererar begreppet lust till den eufori

som elever känner när de har uppnått egna mål och tillfredsställt egna behov och intressen. Lust att lära är oftast synonymt med inre motivation att lära (Deci & Ryan, 1985, 1991; Deci, Koestner & Ryan, 2001). Vissa mål har i den normativa motivationsforskningen benämnts som instrumentella, såsom målet att erhålla höga betyg i skolan. Det är mål som används som ett medel för att uppnå andra oftast framtida mål, såsom (statusfyllda) utbildningar eller (välbetalda) jobb. Andra mål har kategoriserats som normanpassade, såsom att visa ett socialt önskvärt beteende eller socialt ansvar. Det instrumentella refererar till att det finns en yttre nytta, en taktisk värdering bakom vissa mål som elever sätter upp och strävar efter med sitt lärande eller beteende (Pintrich & Schunk, 1996). Det är sådana benämningar som kan sägas ligga till grund för Sander Roths kategorisering av lust såsom instrumentell eller intuitiv etc. Sander Roth förvånades av den "intuitiva lustens" kraft – den inre motivationens – där elever visade en stark iver och glädje att lära. En iver som hon menar inte togs till vara i någon större utsträckning av lärarna i studien.

När källan till lusten var själva situationen, såsom i kategorin den slumrande lusten, blev elever "fångade" av ett innehåll eller uppgift och "drogs med" i aktiviteter där de kunde arbeta under djup koncentration. Sander Roth påpekar att eleverna i denna kategori drogs med i sådana aktiviteter omedvetet, dvs. utan att först ha stämt av situationen mot det egna ramverket eller preferenserna (behov, intressen, mål). Motivationsforskningen visar att för att inte "gnistan" som har tänts ska slockna eller bli helt beroende av samspelet med läraren behöver läraren aktivera eller skapa ett personligt relevant mål hos eleven, som gör att uppgiften känns meningsfull för eleven. Elever som "dras med" i aktiviteter på ett sådant sätt benämns i litteraturen som yttre motiverade (Deci & Ryan, 1985, 1991; Deci, Koestner & Ryan, 2001; Rigby, Deci, Patrick & Ryan, 1992).

De kritiska aspekterna i situationen som verkade ge goda förutsättningar för lusten att lära i Sander Roths studie finns beskrivna i såväl läroplanerna som motivationsforskningen som faktorer av betydelse för att inte elever ska tappa lusten och den inre motivationen i lärandet eller sin motivation att engagera sig i skolans uppgifter och aktiviteter (Ames, 1992; Deci, Koestner & Ryan, 2001; Jenner, 2004). Det är bl.a. faktorerna att medvetandegöra eleverna om lärandets funktion och varför ett innehåll kan vara viktigt, att val av ämnen och arbetssätt knyts till eleverna, att eleverna utmanas med autentiska öppna frågor och att läraren visar engagemang, respekt och tilltro till elevernas förmågor. Detsamma gäller de aspekter i situationen som inte erbjuder några goda förutsättningar för att lusten eller motivationen att lära lätt ska kunna utvecklas. Sådana faktorer är bl.a. när elever är

underställda läraren och inte görs medansvariga eller delaktiga i beslut som rör deras lärande, möts av oförståelse, känner sig villrådiga eller möter oklarheter i anvisningar till uppgifter som ska göras, och är begränsade av läroböckers styrning. Dessa olika kritiska aspekter i situationen kan alltså ses som olika former av individualisering.

Studien visar att lusten att lära, som den talas om i utrednings- och styrdokument, inte iscensattes i den besökta klassen. En förklaring till detta var enligt Sanderoth bristen på kollektiva samtal och en kollektiv förankring av de nationella anvisningarna utifrån den aktuella skolans förutsättningar. Skolans etablerade tradition eller kultur satte i stället sin prägel på lärarnas praktik och gav upphov till ett "traditionellt" arbete med eleverna. Ett arbete som fokuserade på "görandet" och "hur" samt "produktmål" i stället för "vad" och "varför" och där lärarna inte reflekterade över sin egen praktik och dess betydelse för elevernas skolvardag. Andra faktorer än enbart innehållet i styrdokumentet tycktes alltså spela roll för elevernas skolvardag.

Forskning visar att principiellt har lärare mycket att vinna på att närmare samverka med varandra. Läraryrket har av tradition varit ett ensamjobb där vare sig skolledning eller kollegor har trängt sig på med synpunkter, då detta har setts som intrång i yrkesfriheten. Den ensamme läraren är emellertid en utsatt lärare. Detta eftersom det rent tekniskt är svårt för lärare att bedöma effekten av sina insatser i undervisningen. Lärare är beroende av återkoppling och socialt utbyte för att göra säkra tolkningar av den egna praktiken och förhållanden i klassrummet om förändringar eller anpassningar ska kunna äga rum. För det räcker inte med elevernas återkoppling (Skolverket, Lander & Giota, 2003).

Hur lärare uppfattar de krav och förväntningar på elevers eget ansvar i lärandet, såsom de kommer till uttryck i Lpo 94, och hur dessa materialiseras i klassrummet är frågor som Marianne Dovemarks (2004) studie ger svar på.

### 4.3 Ansvar för det egna lärandet i skolan

Marianne Dovemarks (2004) avhandling är etnografisk och bygger på bl.a. samtal och intervjuer med olika aktörer i skolans verksamhet. Dessa aktörer är elever, lärare och skolledare och Dovemark undersöker hur de uppfattar den s.k. "nya skolans" krav och förväntningar. Det "nya" refererar här till decentraliseringen av skolan och de ändrade styrförhållandena. De krav och förväntningar som undersöks refererar till begrepp som ansvar för det egna lärandet, flexibilitet och valfrihet samt den starkare betoningen på individen som 1990-talets "nya skola" har inneburit. Dovemark undersöker vidare hur

dessa begrepp, vars innebörd oftast tas för given, menar hon, materialiseras i klassrummet och kan hänga samman med elevers möjlighet att påverka sin skolvardag. Det senare anses ha avgörande betydelse för utvecklandet av ett demokratiskt samhälle i ett långtidsperspektiv. Avhandlingen utgår ifrån ett konfliktperspektiv där skolan antas återskapa "sociala ojämlikheter genom att göra dem till utbildningsmässiga normaliserade olikheter, där elevers misslyckanden snarare ses som individuella misslyckanden än som kulturellt eller av samhället belastade" (Dovemark, op.cit., s. 21 med referat till Bourdieu, 1973, 1974).

I ett av kapitlen redovisar Dovemark hur lärare ser på hur elever lär och vilka konsekvenser det får för lärarens roll. I samtalen och intervjuerna med sju lärare kommer en bild av en ny lärarroll fram. Enligt denna bild ska läraren vara en flexibel inspirerande handledare. En flexibel lärare är enligt lärarna själva en lärare som är "böjlig" och kan "möta olika individuella behov hos eleverna" samt "skapa lärande situationer för varje elev" där varje individ finner mening och "lust" att lära. Alltså en lärare med stor förmåga att individualisera. En flexibel lärare är samtidigt "mjuk" och kan successivt "överlämna olika beslut till eleverna" i betydelsen att kunna skapa möjligheter för eleverna att "lära sig att lära, planera, sätta upp mål och utvärdera sina egna framsteg" (op.cit., s. 147).

Samtliga lärare i studien hade en uttalad vilja och önskan att eleverna skulle få möjlighet att arbeta i skolan utifrån sina behov och förutsättningar. Elevers olikheter skulle mötas genom att lärarna försökte hitta olika motivationsgenererande lösningar såsom att "göra uppgifter som eleverna uppfattar som roliga, som fångar elevernas olika intressen" och upplevdes som positiva (op.cit., s. 149). Elevers olikheter beskrevs emellertid av lärarna i termer av "starka" och "svaga" elever och begåvning eller mognad/omognad. Lärarnas upplevelse var då att de "svaga" eleverna tog tid på de "starka" elevernas bekostnad, vilket exempelvis inom matematiken resulterade i att eleverna fick olika böcker att arbeta i. Dovemark konstaterar här att individualiseringen blev till en differentiering och att denna drevs fram av praktiska skäl såsom att "hinna med" då eleverna "ligger på olika nivåer" och "lär på olika sätt" p.g.a. olika intellektuella eller motivationsmässiga förutsättningar. Konsekvenserna av att försöka "hinna med" innebar dock att elever som sågs som "starka" fick uppgifter som utmanade och som "svaga" inte förväntades klara av under den tid som krävdes. Dessa elever fick i stället mindre krävande eller självgående uppgifter av lärarna som genom sin "flexibilitet" bidrog till en kulturell och social reproduktion.

Enligt de intervjuade lärarna förväntas eleverna i den "nya skolan" kunna ta ansvar och planera för att arbetet ska fungera. Trots att de "starka" eleverna

generellt anses ha ett försprång och klarar att finna sig i de nya kraven och förväntningarna som ställs på dem är denna förmåga hos eleverna ingen enkel eller självklar kunskap, menade de intervjuade lärarna. Att planera utifrån egen utvärdering passar inte alla elever. En del elever "faller igenom". Att planera och ta ansvar för sin tid förutsätter även att eleverna är självdisciplinerade och självmedvetna och kan planera genom att "se bakåt, här och nu samt framtiden" samtidigt som de ska ta ställning om de t.ex. ska "räkna tre tal" eller "läsa ett antal sidor i en bok" (op.cit., s. 152). Bland de intervjuade fanns det lärare som ansåg att eleverna måste tränas i ansvarstagande, men då "efter mognadsgrad" (op.cit., s. 153). Dovemark konstaterar här att dessa lärare koppelade ihop möjligheten till ansvarstagande med elevernas förmåga att arbeta självständigt i betydelsen att arbeta på egen hand eller ensamarbete.

Vissa av de intervjuade lärarna ansåg att det låg ett stort ansvar hos dem som "ledare" i klassen att underlätta för eleverna genom "mer planering, mer struktur, mer organisation, inte mindre, för att eleverna ska ha en reell chans att ta ansvar". Vissa lärare strävade alltså efter att skola in eleverna i en struktur som de ansåg att eleverna skulle ha nytta av i olika sammanhang. Andra lärare menade att det är elevernas intresse och lust som driver arbetet framåt. Lärarnas generella uppfattning i denna studie är att eleverna vill ta ansvar, men att elevers ansvarstagande även kan hänga ihop med graden av trygghet i skolan. Att lämna över ansvaret till eleverna sågs emellertid inte som något oproblemiskt av lärarna. Bekymrade röster menade att det självständiga arbetet gynnar flickor medan pojkar inte arbetar utifrån sin egentliga kompetens med det självständiga arbetet och "hamnar på en lägre nivå" (op.cit., s. 155).

Bland de intervjuade fanns en lärare som ansåg att en av skolans viktigaste uppgifter är att lära eleven att lära. En annan menade att läraren inte längre står "med piskan och moroten" för att få eleverna att lära utan de "ska leda sin egen kunskapsutbildning" (op.cit., s. 155). Eleverna förväntas enligt flertalet av de intervjuade lärarna att lära sig att inse och förstå vad de behöver för kunskaper både här och nu och i framtiden, och kunna avgöra om de har lärt sig tillräckligt eller måste träna vidare. Det gällde dock att lära eleverna att göra "rätt val" enligt en lärare, vilket krävde ingående samtal med varje individuell elev. Dovemark konstaterar här att valfriheten, dvs. att eleven kan styra över sin lärotid och innehållet han eller hon arbetar med, av dessa lärare uppfattades som motorn i lärandet (op.cit., 156). Valmöjligheterna såg dock olika ut på den undersökta skolan. Från att under vissa lektioner/delar av arbetsdagar kunna välja att fördjupa sig i egna arbeten eller arbeta extra med svåra/besvärliga uppgifter till att arbeta med läxor. Valen kunde också stå mellan helt olika ämnesområden men också svårighetsgrader inom ett ämne.

En av lärarna menade att det var lärarnas ansvar att konstruera uppgifter som skapade möjligheter för eleverna att ta ansvar. När eleverna fick sådana uppgifter löste de dem oftast med hjälp och stöttning av varandra. Av grundläggande betydelse för att eleverna ska kunna ta ansvar och slutföra arbetet är enligt lärarna att de förstår målet med arbetet och tidsramarna med det. Därför var det viktigt att lärarna skapade uppgifter med fasta ramar. Dovemark konstaterar här att återigen ansågs tolkningen av begreppet "ta ansvar" ligga på lärarna. Detta pekar på svårigheten att balansera retoriken om det "självlärande subjektet", dess lust och inneboende kraft, med lärarnas önskan om att ha kontroll över vad eleverna faktiskt gör och lär. Lärarnas önskan om kontroll och ordning menar Dovemark kan bygga på en rädsla om att inte "hålla måttet" utåt eller framstå som inkompetent inför sina kollegor och elevernas föräldrar.

Samtliga lärare lyfte fram den inre motivationens betydelse i termer av lust att lära som det centrala för ett "lyckat lärande". De ansåg att det låg på deras ansvar att försöka locka fram elevernas lust att lära eller den inre motivationen och nyfikenheten. Det var den som antogs generera idéer hos eleverna och driva arbetet framåt. Det var den som gjorde att eleverna klarade kravet och förväntningarna på självständigt arbete som de ställdes inför i skolan (op.cit., s. 159). Hur eleverna lär problematiserades inte explicit av lärarna, utan de antog att om allt var som det skulle, dvs. om lusten fanns hos eleverna, så skulle de kunna skaffa sig de kunskaper och färdigheter som de förväntades förvärva.

Lärarna i studien uttryckte även en frustration eftersom de idéer och visioner som det talas så varmt om i styrdokumenterna ofta inte kan realiseras p.g.a. ekonomiska hinder. Elever med annat modersmål ansågs vara en grupp som p.g.a. resursbrist inte fick tillräckligt med hjälp och stöd i skolan och generellt de "svaga eleverna". Men lärarna tog även upp de "intelligenta eleverna" bland de stora förlorarna. Att de intelligenta fanns med bland förlorarna berodde på att elevdifferentieringen i form av nivågruppering hade upphört, ansåg de intervjuade lärarna.

Dovemark har även observerat, samtalat med och intervjuat elever från två grupper i grundskolans senare år (en skola). Analysen av materialet visar att eleverna har olika uppfattningar om skolans verksamhet och varför de själva går i skolan. De teman som framkommer vad gäller att gå i skolan är dessa: för att lära dels för framtidens arbete, karriär och liv, dels för lärandets egen skull och eget värde; för att mötas och umgås med kamrater; för att lära sig respekt och ansvar för andra människor genom att ta initiativ i gemensamma uppgifter. Dovemark konstaterar att framtidsperspektivet framkommer tydligt i materialet och framför allt bland de "lyckade" eleverna som

har klara framtidsmål i sikte, såsom att lära i skolan för att komma in på ett särskilt gymnasieprogram och sedan en högskoleutbildning för att exempelvis kunna få ett yrke som läkare eller ingenjör. Dessa elever sågs oftare arbeta intensivare i skolan än andra elever. "Svagare" elever siktade också på ett framtida jobb, men jobbet som stod i fokus var vilket jobb som helst.

Elever gick även i skolan för det var "kul att träffa sina kompisar". Att gå i skolan för att ha roligt och umgås med kompisar eller använda skolan för sina egna socialiseringsprojekt och sin egen identitetsutveckling ses ofta som ett önskat mål från skolans formella representanter, menar Dovemark. Detta eftersom ett sådant mål inte ligger i linje med vad som anses vara avsikten med skolan. De elever i materialet som gick i skolan "för att ha kul" var ofta elever som gjorde motstånd mot skolans kultur, mål och intentioner. Eller som de uttryckte det: "Vi alla har våra fel men skolan har tusentals"; "Skolan känns som ett fängelse"; "Matte är djävligt keligt (= tråkigt)"; "Vi borde inte behöva jobba hemma då vi jobbar här (i skolan) hela dagen"; "Tack vare vännerna i skolan står man ut och finner det trots allt värt att gå dit". Denna elevgrupp bestod av elever som lärare benämner "svaga elever". Men även bland elever i denna grupp fanns en önskan och vilja att både umgås med kompisar och få bra betyg. En skillnad mellan dessa och elever i den "starka" gruppen var dock att få "bra betyg" uppfattades vara så viktigt för framtiden att strävan efter detta mål kom före kamratrelationer. Den "starka" eleven kunde samtidigt vara en bräcklig varelse, konstaterar Dovemark, som trots goda prestationer kunde känna oro och stress över att inte kunna producera de arbeten som lärarna förväntade sig av dem eller var nöjda med.

En uppfattning som endast en elev i materialet uttryckte var att "man går i skolan för att lära sig att arbeta med andra människor och lära sig respekt för andra, genom att lyssna och tala inför andra". Denna elev ansåg inte att lärarna gav eleverna möjlighet att träna på detta och att elevernas arbeten många gånger blev "urvattnade och bleka p.g.a. att elever slapp undan med låga krav, då lärarna upplevdes abdikera från sitt ansvar och kontroll" (op. cit., s. 169–170). Lärarna måste ställa krav för eleverna blir inte hjälpta av att gång på gång slippa undan, ansåg denna elev, utan tvärtom. Att inte ställa krav undergrävde elevernas möjlighet att klara sig i skolan och framtiden. Att eleverna lär sig samarbete både individuellt och i grupp, utvecklar sin kunskap och delar den med andra, sågs av denna elev som en viktig del i utvecklandet av ens sociala kompetens.

Dovemark har sammanfattat elevernas olika perspektiv på skolan i tre teman: att finna glädje och meningsfullhet här och nu; finna glädje i framtiden; vara kritisk/negativ till skolan i allmänhet och till sin egen skolgång i synnerhet. De flesta eleverna i studien hade en positiv inställning till skolan

och beskrev den i termer av bra, rolig, skoj och med snälla och trevliga lärare. Glädje men också meningsfullhet uttrycktes ofta i samband med ämnen såsom gymnastik, hemkunskap, bild, musik och slöjd, ämnen som eleverna tillägger "inte är riktiga ämnen". Det skäl som eleverna angav som en förutsättning för att tycka om skolan är att få hjälp av lärare. Detta för att kunna förvärva och reproducera den kunskap som är nödvändig t.ex. vid prov för att kunna erhålla betyg. Läraren uppfattades alltså som en viktig person för att eleverna ska kunna uppnå sina utbildningsprojekt, men också för att kunna bli bekräftade. Dovemark konstaterar emellertid att kunskap av eleverna i hennes material sågs som något fast och precist, som är någon annans kunskap och som de behövde återge i termer av rätt eller fel svar.

Trots att eleverna uppfattade det som roligt och nyttigt i nuet att gå i skolan verkade nuet underordnas framtidens möjligheter, där uppoffringar av olika slag krävs. Elever som faller mellan dessa två perspektiv på skolan såg skolans innehåll många gånger som meningslöst. Dovemark kunde observera att en stor del av elevernas arbeten utfördes på ett rationellt och rutinmässigt sätt; det viktigaste verkade vara själva produkten så att nästa uppgift kunde påbörjas. Dovemark konstaterar att styrdokumentens bild av eleven som ett reflekterande och självbestämmande subjekt, som kritiskt granskar information, diskuterar med sina kamrater och skapar ny kunskap, var sällan förekommande i hennes material. Hon konstaterar vidare att en hel del av elevernas arbeten gjordes i hemmet med föräldrarnas hjälp. Av de arbetsuppgifter som gjordes i skolan var de flesta individuella uppgifter som utfördes oberoende av kamraterna.

De förväntningar som eleverna kände på sig var att de skulle arbeta självständigt, ta initiativ, arbeta hemma med skolarbetet, planera, välja "rätt" samt ta ansvar. De själva förväntade sig samtidigt att läraren skulle vara den som lär eleverna, ger dem uppgifter, kontrollerar och stödjer, ställer krav, ger eleverna ansvar samt visar på eventuella konsekvenser i framtiden. Att arbeta självständigt var inget som ifrågasattes av eleverna, utan sågs snarare som något självklart. Vissa elever såg endast fördelar med det, såsom att inte behöva arbeta tillsammans med andra och därmed förklara för dem, vilket sågs som en belastning för det egna arbetet. Viljan att arbeta ensam var utmärkande för de högpresterande och framgångsorienterade eleverna. Dovemark konstaterar här att det individuella lärandet står i stark kontrast till styrdokumentens syn på lärandet, dvs. att vi lär i interaktion med varandra i samspel och gemenskap. Det finns emellertid elever i Dovemarks material som ställer sig kritiska till självständigt arbete, eller att "ha självläring" som en elev uttryckte det, då hela ansvaret uppfattas ligga på en själv. Eleverna saknar här lärarens hjälp, kontroll och vägledning. De efterfrågar



tydliga ramar där läraren talar om, moment för moment, vad de ska göra. Strukturerade uppgifter anses ge dem möjlighet att ha kontroll över vad läraren förväntar sig av dem. Dovemark konstaterar att lärarens intentioner om delaktighet genom att delegera ansvar via att visa valfrihet och flexibilitet visade sig av vissa elever uppfattas som otydliga instruktioner och "flummighet" (op.cit., s. 181).

Bland eleverna framkom både positiva och negativa erfarenheter av att planera, men svårigheten med tidsplaneringen framträdde tydligt i studien. I samtal med elever och genom deras loggböcker framkom att elever till största delen planerade i termer av kvantitet såsom att göra 15 matteuppgifter eller läsa tre sidor. Loggboksskrivandet fungerade många gånger som ett verktyg för disciplinering där eleverna räknade upp vad de hade gjort under lektionerna/dagen/veckan och hur de hade uppfört sig snarare än att reflektera över eller uttrycka sina åsikter om t.ex. verksamhetens innehåll och övergripande frågor. Dovemark sammanfattar detta med att trots att lärare och skolledare ofta talade om vikten av att elever lär sig ett kritiskt förhållningssätt, vilket också propageras i styrdokumentet, och framför personliga åsikter vittnar elevernas arbete i stället om att skolan inte är den plats där barn och unga ges utrymme att utveckla kritiskt tänkande och framförande av åsikter (op.cit., s. 185).

När det gäller val av uppgifter framkommer i denna studie att elever valde arbetsuppgifter på ett "strategiskt" sätt p.g.a. att de var medvetna om att lärarna inte alltid hann hjälpa dem tillräckligt under en lektion. Eleverna kunde välja ett innehåll i sitt arbete som egentligen inte gav dem någon direkt utmaning, men som de visste att de klarade av själva. Elever kunde samtidigt avbryta uppgifter som de uppfattade som "tråkiga" och/eller "för svåra" eller göra annat än skolarbete när det inte fanns någon lärare i närheten. Andra hade svårt att komma i gång med sitt arbete. Ett flertal elever uttrycker i studien en önskan om att läraren skulle ställa större krav på eleverna genom ökad direkt kontroll och stöd. Vad blir resultatet för lärandet och för det lärande subjektet när de som får "ansvar för lärandet" antingen inte vill eller inte kan ta ansvar, frågar sig Dovemark här.

Vad som ligger i att "ta ansvar" är dock inte självklart. Dovemark konstaterar att ansvaret för att eleverna lärde sig och nådde skolans uppsatta mål för lärandet låg många elever på sig själva. De elever som inte lärde sig och nådde upp till skolans mål fick enligt vissa elever som tog eget ansvar "skyl-la sig själva" om de inte tog chansen att prestera genom att ta eget ansvar. Andra menade att detta "friare arbetssätt" inte passade alla klasskamrater, men att de ändå bedömdes utifrån om man tog eller inte tog ansvar. Elever framför här att det finns ett värde i att lärare tar mer ansvar för elevernas

arbetsätt: att de som behöver hjälp med att komma i gång eller hålla arbetet i gång får det. Lärarna ska även klart och tydligt tala om för eleverna vilka konsekvenser det blir om de inte tar ansvar och arbetar tillräckligt mycket och bra.

Genom sina observationer och samtal med fyra elever illustrerar sedan Dovemark elevers olika förutsättningar och möjligheter att i praktiken tillmötesgå skolans krav på ansvar, flexibilitet och valfrihet. Att skolan lämnar över ansvaret till eleverna samtidigt som skolan backar i sitt ansvarstagande kan bli problematiskt, konstaterar Dovemark. Kanske framför allt för de elever med utländsk bakgrund som inte till fullo har socialiserats i det svenska utbildningssystemet, dess koder och språk. "Den 'nya skolan' med dess krav på eget ansvar och självstyrt lärande visar sig vara förrädisk av olika anledningar. Den är inte så öppen och fri som den utlovar då det visar sig att inte alla elever har tillgång till de resurser som krävs för att klara av de nya kraven" (op.cit., s. 202).

I ett kapitel i avhandlingen studerar Dovemark valfriheten som en aspekt på individualiseringsprojektet. Idén bakom begreppet är att individen utifrån eget intresse ska ges möjlighet att välja vad han eller hon för tillfället anses vara i behov av. Verksamheten i den skola som hon studerade byggde runt denna princip. Majoriteten av de uppgifter som eleverna arbetade med var individuella uppgifter i meningen att eleverna arbetade ensamma med dem och att det låg på dem om en uppgift skulle bli klar eller inte. Eleverna kunde välja uppgifter inom olika områden, men ramarna för valfriheten såg annorlunda ut för de två grupper som följdes åt på skolan. Valmöjligheterna vad gäller verksamhetens innehåll varierade från att välja inom ett ämne till att välja mellan helt olika ämnesområden. Dessa sträckte sig även över verksamhetens tid och rum samt att lära i samspel med andra, och där vissa elever ställdes utanför gemenskapen.

Många elever såg på det individuella valet som något positivt, då det gjorde det möjligt för dem "att arbeta med sitt och med dem man ville". Fördelarna med det individuella valet var, enligt eleverna, att de lärde sig bättre, fick lugn och ro, fick möjlighet att arbeta i sin egen takt samt fick som de själva ville. Även om flertalet av eleverna föredrog att arbeta själva var det värdefullt att kunna välja att arbeta med andra när ingen lärare fanns till hands. Eleverna framhöll att de lärde mycket av varandra. Detta gällde dock bara vissa kamrater i klassen. De "duktiga" eleverna. Det visade sig i studien att det också var dessa elever som sökte sig till varandra vid samarbeten. Elevröster i Dovemarks material vittnar om att i andra grupperingar kunde eleverna trots gemensamma ansträngningar många gånger inte lösa uppgifterna. Dessa elever efterfrågade mer genomgångar av läraren i stället

för att vara hänvisade till varandras hjälp i samarbeten som ändå innebar att de arbetade själva med skoluppgifter som de inte kunde. Andra elever tyckte det var enklare att göra uppgifter i grupp samtidigt som de var tveksamma till samarbete, då de kände sig osäkra på både det egna arbetets och det gemensamma projektets kvalitet. I grupparbeten gick mycket tid åt att umgås och prata med varandra, vilket gjorde att uppgifter kunde göras i sista stunden. Man lade också över ett ansvar på de andra i gruppen, vilket gjorde att varken enskilda gruppmedlemmar eller gruppen i sin helhet var nöjda med varandras arbeten. Dovemark konstaterar att grupparbete på denna skola behandlades som om det vore ett enskilt individuellt arbete och eleverna tränades inte i samarbete. De elever som uttryckte en stark önskan om att arbeta tillsammans med andra var elever med utländsk bakgrund, då de såg samarbetet och gemenskapen som en garant för att lära sig. En elev uttryckte det som att han inte såg någon mening med att arbeta själv ”då det ofta blev fel” och han tvingades göra om uppgiften. Dessa elever var de som av skolan betraktades som ”svaga”.

Men det var inte enbart eleverna som omvandlade gemensamma projekt till individuella utan det gjorde även lärarna. De mest frekventa situationerna var när lärarna omvandlade gemensamma frågor, inklusive etiska och moraliska, som eleverna ställde till lärarna till individuella frågor. I stället för att öppna upp för diskussioner bollades sådana frågor tillbaka till individnivå som en individuell uppgift för frågeställaren att ta reda på. Etiska och moraliska frågor togs i stället upp enskilt med berörda elever och klassen gick därmed miste om gyllene tillfällen att gemensamt diskutera normer och regler, konstaterar Dovemark.

Dovemark sammanfattar sina resultat med att det egentligen endast var en elev som explicit satte värde på att gå i skolan för att lära sig ta ansvar för varandra och lära sig samarbeta. Eleverna i hennes studie tycktes uppfatta skolan som en förberedelse för framtiden och att skolarbete i grunden handlade om att få bra betyg som öppnade upp för framtida val såsom önskat gymnasieprogram och/eller högskoleutbildning och därmed bra jobb med god lön och status. Skolan sågs med andra ord som ett projekt för egen nytta snarare än i relation till medborgarskap och solidaritet med andra. Detta är konsekvensen av att elever ska ta ansvar för sitt eget lärande (Lpo 94), menar Dovemark. Hennes slutsats är att tilltron till individens valfrihet inte har inneburit ”någon större förändring av skilda individers möjligheter till framtida livschanser, utan i stället enbart möjliggjort vad som *ser ut som valfrihet* men som egentligen (återigen) är en social praktik som innebär en förskjutning av lärandets resurser från resurssvaga till resursstarka grupper” (op.cit., s. 235).

## Kommentarer och analys

Enligt eleverna i Dovemarks (2004) studie förväntade sig läraren att de tog ansvar för sitt lärande, arbetade självständigt, tog initiativ, planerade, valde "rätt" och arbetade hemma med skolarbetet. De själva förväntade sig att läraren skulle vara den som lärde dem, gav dem uppgifter, ställde krav, kontrollerade och gav hjälp vid svårigheter. Elevernas förväntningar och förväntningarna som de upplevde att läraren ställde på dem gick med andra ord isär. Att arbeta självständigt var samtidigt inget som ifrågasattes av flertalet elever, utan sågs snarare som något självklart. Att identifiera sig med eller göra yttre krav och förväntningar till sina egna anses i litteraturen vara en yttre och instrumentell typ av motivation. Trots det representerar den en form av självbestämmande och autonomi som förväntas leda eleverna till större kognitivt engagemang och självreglering än andra typer av yttre motivation och därmed till högre prestationer i skolan (Rigby, Deci, Patrick & Ryan, 1992). Så var exempelvis fallet med en av de högpresterande grupperna i Giotas (2001) studie.

De flesta eleverna i Dovemarks studie hade en positiv inställning till skolan. Förutsättningen för att tycka om skolan var enligt eleverna själva att de fick hjälp av lärare. Detta för att kunna förvärva och reproducera den kunskap som var nödvändig vid prov för att kunna få (höga) betyg. Läraren uppfattades med andra ord som en viktig person. Läraren var den som gav eleverna förutsättningar att kunna uppnå egna utbildningsprojekt, men också bli bekräftade. Motivationsforskning visar att de personer som eleven uppfattar som betydelsefulla är de som troligast kommer att ha inflytande på elevens uppfattning om sig själv och därmed elevens beteende och prestationer (t.ex. Giota, 2002, 2006a; Rogers, 1982 i Jenner, 2004, s. 75).

Trots att skolan av de flesta eleverna uppfattades som något roligt och nyttigt i nuet underordnade sig nuet framtidens möjligheter. Att lära i nuet för att komma in på framtida utbildningar eller få ett jobb var viktigt för eleverna i Dovemarks studie liksom i Giotas (op.cit.). På samma sätt som i Sanderoths (2002) studie konstateras här att en stor del av elevernas arbeten utfördes på ett rationellt och rutinmässigt sätt. Det viktigaste verkade vara själva produkten så att nästa uppgift kunde påbörjas. Styrdokumentens bild av eleven som reflekterande subjekt, som kritiskt granskar information, diskuterar med sina kamrater och skapar ny kunskap förekom sällan i Dovemarks material. Av de arbetsuppgifter som gjordes i skolan var de flesta individuella uppgifter som utfördes oberoende av kamraterna. Viljan att arbeta ensam var utmärkande för de högpresterande och framtidsorienterade eleverna, vilket framkommer även i Giotas (op.cit.) studie. Dovemark konstaterar att det individuella lärandet står i stark kontrast till styrdokumentens syn på lärandet; att vi lär i interaktion med varandra i samspel och gemenskap.

De elever som inte såg någon nytta med skolan i varken nuet eller framtiden var de elever som i Dovemarks, Giotas (2001) och Sanderoths (2002) studie kom att uppfatta skolans innehåll som meningslöst. I Dovemarks studie var dessa elever även kritiska till att "ha självinläring", som en elev uttryckte det, eftersom hela ansvaret för lärandet kom att ligga på en själv. Dessa elever saknade lärarens hjälp, kontroll och vägledning. Strukturerade uppgifter ansågs emellertid ge dem möjlighet att ha kontroll över vad läraren förväntade sig av dem. Lärarna kallade dessa elever för "svaga". Motivationsforskning visar att eleverna måste ha de förutsättningar som krävs för att kunna klara av den typ av kontroll eller ansvar som "självinläring" kräver. Om inte kraven och lärarstödet anpassas efter elevens förutsättningar att ta ansvar (dvs. individualiseras efter förmåga) är det inte troligt att valmöjlighet i lärandesituationen kommer att ha någon positiv inverkan på elevens motivation och studieprestationer – tvärtom (Ames, 1992). Eleverna i Dovemarks studie framför önskingar eller att det finns ett värde i att lärare tar mer ansvar för elevernas arbetssätt.

I studien hade samtliga lärare en uttalad vilja och önskan om att eleverna skulle få möjlighet att arbeta i skolan utifrån egna behov och förutsättningar. Samtliga lyfte fram den inre motivationens betydelse i termer av lust som det centrala för ett "lyckat lärande". Ett "produktorienterat" lärande och arbeten som utförs på ett rutinmässigt sätt som Dovemarks studie vittnar om stämmer inte överens med lärarnas utsagor här eller med de faktorer som inom motivationsforskningen visat sig främja elevernas inre motivation eller lust att lära i skolan (Deci & Ryan, 1985, 1991; Deci, Koestner & Ryan, 2001; se även Hattie, 2009 och Skolverket, Lander & Giota, 2003). Eleverna beskrevs också av lärarna i termer av "starka" och "svaga" elever och deras olikheter uppfattades hänga samman med begåvning eller mognad/omognad. Lärarna ansåg att elever måste tränas i ansvarstagande, eftersom inte alla klarar av detta, men då "efter mognadsgrad" (Dovemark, 2004, s. 153). Möjligheten till ansvarstagande kopplades vidare samman med elevernas förmåga att arbeta självständigt, dvs. på egen hand eller ensamarbete. Valfriheten, dvs. att eleven kan styra över sin lärotid och innehållet han eller hon arbetar med, uppfattades av lärarna som motorn i lärandet. Den förmåge- eller mognadsindividualisering som lärarna talar om här och valfriheten överensstämmer dock inte med den hjälp och stöd kring "självinläringen" som vissa elever (de "svaga") efterfrågar.

Lärares positiva och negativa förväntningar på olika grupper av elever eller enskilda individer är också värt att uppmärksamma. Detta eftersom motivationsforskning visar att lärarförväntningar påverkar elevernas såväl beteende i skolan som studieprestationer, både direkt och indirekt. Dovemarks studie

visar att lärarnas ambition att ”hinna med” under lektionerna hade som konsekvens att elever som sågs som ”starka” fick uppgifter som utmanade och som ”svaga” inte förväntades klara av under den tid som krävdes. De ”svaga” fick i stället mindre krävande eller självgående uppgifter av lärarna. Lärareffekterna kan här sägas vara direkta. Dovemark uttrycker detta med att lärarnas ambition till individualisering i det här fallet ledde till en differentiering av eleverna. Denna var inte medveten utan hade mer med praktiska skäl att göra.

Lärarna i studien uttryckte en frustration då de idéer och visioner som finns i styrdokumentet och som de ställde sig bakom ofta inte kunde realiseras p.g.a. ekonomiska hinder. Elever med annat modersmål var en grupp som lärarna menade inte fick tillräckligt med hjälp p.g.a. resursbrist, liksom generellt de ”svaga eleverna”. Återigen är det inte enbart innehållet i styrdokumentet som tycks spela roll för vilken skolvardag elever erfar i skolan. Faktorer på organisations- och/eller samhällsnivå verkar också spela roll; något som Sanderoths (2002) studie också påvisar. Dovemark sammanfattar sina resultat med att konstatera att den ”nya skolan med dess krav på eget ansvar och självstyrt lärande visar sig vara förrädisk av olika anledningar. Den är inte så öppen och fri som den utlovar då det visar sig att inte alla elever har tillgång till de resurser som krävs för att klara av de nya kraven” (op.cit., s. 202) och att skolan genom sin ”flexibilitet” bidrar till en kulturell och social reproduktion.

Swalanders (2006) studie som presenteras i det närmaste söker förklaringar till hög- och lågpresterande elevers självsäkerhet och motivation i lärandet.

## 4.4 ”Goda” och ”svaga” läsares självuppfattning och motivation

I sin sammanläggningsavhandling har Lena Swalander (2006) intresserat sig för goda och ”svaga” läsares uppfattningar om hur de lär sig, deras självuppfattning generellt och målorientering gentemot lärandet samt skol- och familjeförutsättningar. Av intresse var också att undersöka om det fanns en interaktionseffekt mellan elevens läsnivå och läsnivån för gruppen eleven ingick i. Effekten kallas ”big-fish-little-pond effect” (BFLP-effect) eller på svenska att ”vara en stor fisk i en liten damm”. En BFLP-effekt föreligger om högpresterande elever från högpresterande grupper har lägre självbild än högpresterande elever i lågpresterande grupper samt om lågpresterande elever från lågpresterande grupper har högre självbild än lågpresterande elever från högpresterande grupper.

Studien bygger på enkät- ( $N = 463$ ) och intervjudata ( $N = 21$ ) från elever i fyra olika kommuner. Dessa valdes utifrån sina egna resultat och klasskamraternas resultat på läsprovet i IEA-studien. Detta läspröv mäter tre aspekter av läsning och består därmed av tre olika typer av texter: narrativa berättelser, faktatexter och dokument. De elever som besvarade enkäten var mellan 13 och 16 år gamla medan de som intervjuades var mellan 14 och 15 år gamla. Intervjugruppen bestod av 11 elever av de 20 procent högst presterande och 10 elever av de 30 procent lägst presterande elever på läsproven.

Resultaten av en statistisk (tvåvägs-MANOVA) analys visade på signifikanta huvudeffekter av både elevens läsnivå och gruppens läsnivå. Det fanns dock ingen interaktionseffekt eller effekt av att "vara en stor fisk i en liten damm". Eftersom tidigare studier i länder med ett nivågrupperat skolsystem (t.ex. Tyskland) har visat tydliga BFLP-effekter ställer Swalander en fråga här: Kan det vara så att ett icke nivågrupperat skolsystem, såsom det svenska, inte genererar en BFLP-effekt, utan enbart en effekt på elevnivån som då skulle kunna kallas en "big-fish-effect"?

Vidare statistiska analyser visade på stora skillnader mellan de goda och de "svaga" läsningsenkätsvar. De högpresterande läsarna rapporterade exempelvis högre aspirationer inför framtiden i termer av att de strävade efter en högre utbildning genom att prestera bra i skolan, till skillnad från de lågpresterande som inte gav uttryck för sådana ambitioner. Swalander konstaterar att dessa resultat är i linje med internationell forskning som visar att elever med hög aspiration, som antas vara ett uttryck för positiv självuppfattning, oftare är inriktade på vara framgångsrika och prestera bra i skolan. Elever med svag eller negativ självuppfattning kan däremot misslyckas med att nå sin potential, då de saknar förtroende i sig själva och kan ge upp i skolarbetet.

Såväl högpresterande som lågpresterande läsare rapporterade att de tyckte om att anstränga sig i ämnen som de uppfattade som roliga och intressanta. De lågpresterande angav även att de ansträngde sig i ämnen som var svåra. Högpresterande läsare angav ibland att de inte behövde anstränga sig i skolan, eftersom de inte utmanades av sin lärare. Enligt dessa elever koncentrerade sig läraren på de elever som hade halkat efter, medan de lämnades med för enkla textböcker att läsa eller med inget nytt att lära. Lågpresterande läsare angav å andra sidan att de inte ansträngde sig i skolan, eftersom det var lönlöst. Såväl högpresterande som lågpresterande läsare visade sig sträva efter lärande- och prestationsmål (s.k. multipla mål) samtidigt. Strävan efter lärandemål var emellertid något högre bland de högpresterande.

De högpresterande läsarna tyckte om att gå i skolan och var nöjda med skolan. De lågpresterande menade å andra sidan att varje dag var den andra

lik och att ingenting någonsin hände i skolan. Bland de mål som dessa elever strävade efter att uppnå i skolan fanns Fords (1992) "entertainment goals". Dessa mål förutsätter att elever strävar efter att uppnå, eller vara med om, något spännande och som är annorlunda än det som vardagligen händer i skolan. Swalander konstaterar här att de högpresterande läsarna kan sägas ha uppnått sina "entertainment goals" i skolan, vilket inte är fallet med de lågpresterande. En av de lågpresterande läsarna uttrycker detta med att det enda som var bra med skolan var skollovet, då man kunde stanna hemma och se på TV.

Att arbeta själva var något som högpresterande läsare satte värde på, då de kunde ha kontroll över sitt lärande och skolarbete. Lågpresterande läsare föredrog å andra sidan att arbeta tillsammans med andra, då de inte litade på att de kunde disciplinera sig själva till att få någonting gjort. Dessa resultat indikerar, enligt Swalander, att de högpresterande läsarna hade nått en hög grad av självreglerat lärande samt goda studievänor, medan de lågpresterande låg lägre i dessa avseenden.

Men även de högpresterande eleverna själva indikerade en större självreglering när de beskrev sina lärandestrategier och likaså att de använde mer inre kontrollstrategier. De tycktes vara mer kapabla till att använda metakognitiva strategier, inklusive att planera och reflektera över sitt eget lärande, när de rapporterade att de både laborerade med läsmaterialet och sedan ställde sina egna frågor, samt att de inte var beroende av sina föräldrar i sitt skolarbete. Swalander menar här att genom att producera sitt eget läsmaterial och använda det som komplement till läroboken hade dessa läsare möjlighet att uppnå ett ännu djupare lärande och bli ännu mer självreglerande. De högpresterande läsarna hade även kontroll över sitt eget lärande när det gällde hemläxor. Detta trots att deras föräldrar frågade om de hade läxor eller andra hemuppgifter som de behövde hjälp med. När det gäller familjeförutsättningar framkom att dessa elever hade såväl stöd med sitt skolarbete när de behövde det och höga förväntningar från sina föräldrar.

De lågpresterande läsarna använde inte kontrollstrategier i samma utsträckning som de högpresterande och menade även att de behövde extern kontroll. Enligt deras utsagor tillät inte föräldrarna att de tog ansvar för sina läxor eller andra hemuppgifter. Enligt Swalander är även detta resultat en indikation på bristande självreglering hos dessa elever. Detta eftersom föräldrarna inte tycktes tro att deras barn var kapabelt till att själv ta ansvar, utan i stället behövde yttre kontroll av dem. Samtidigt pekar detta resultat på att de lågpresterande läsarna hade god självkänedom om sina begränsningar och visste när de behövde fråga om hjälp i såväl skolan som hemmet. De hade därmed även möjlighet att kunna få hjälp av andra.



I en annan studie undersökte Swalander (Folkesson & Swalander, manus) effekter av självreglering på elevers läsförståelse i åk 2 när eleverna använde datorn som hjälpmedel i sitt lärande. Studien hade en kvasiexperimentell forskningsdesign där experimentgruppen var en vanlig elevgrupp från en skola. Lärarnas målsättning var att försöka få eleverna att känna mer ansvar för sitt lärande genom att undvika färdiga träningsprogram och färdigt läsmaterial, och i stället använda datorprogram såsom MS Word och MS PowerPoint där de kunde uttrycka sig själva med sitt eget språk. Arbetet i experimentgruppen karaktäriserades av att eleverna producerade eget material, autentiska skrivuppgifter, tematiskt arbete, diskussioner elever emellan kring deras framställningar, samt att eleverna var delaktiga och engagerade i sitt eget lärande. Lärarna rörde sig mellan klassrummet och datorrummet där eleverna fick hjälp och stöttning genom exempelvis kommentarer om språk och stavning. Lärarna gav även teknisk hjälp när det behövdes. Ibland väntade eleverna på hjälp från lärarna och ibland hjälpte de varandra.

I experimentgruppen ingick 39 elever. Deras resultat på läsförståelse och ordavkodning jämfördes med en kontrollgrupps. Denna bestod av ett nationellt representativt elevurval (N = 3 409) taget från 1992 års nationella utvärdering av elevers läsförmåga i åk 2. Resultaten visade att experimentgruppen presterade signifikant bättre på läsförståelsematerialet, både som grupp och flickor och pojkar var för sig. Genom statistisk strukturell ekvationsmodellering testade sedan Swalander (op.cit.) ett antal variabler som skulle kunna förklara experimentgruppens resultat. Bland variablerna som förklarade resultaten fanns elevernas självuppfattning och hemmets användning och tillgång till litteratur. En annan variabel som bidrog positivt till förklaringen av experimentgruppens resultat på läsförståelsematerialet var skrivning. Det var med andra ord det datorstödda skrivandet som förklarade läsförmågan i den här gruppen. Forskarna poängterar att resultaten måste räknas som preliminära eftersom experimentgruppen var relativt liten. Men trots det visar denna studies resultat på hur en icke-traditionell datorstödd lärmiljö med mycket skrivande kan influera och främja läsförståelse i åk 2.

## Kommentarer och analys

Av Swalanders (2006) studie framkommer att såväl högpresterande som lågpresterande läsare mellan 13 och 16 år tyckte om att anstränga sig i ämnen som de uppfattade som roliga och intressanta. Resultaten är i linje med vad som framkommit i de tidigare studierna som presenterats här (Dovemark, 2004; Giota, 2001; Sanderoth, 2002). Att ämnen, uppgifter eller aktiviteter

som uppfattas som roliga och intressanta i sig lockar fram elevernas inre motivation och får dem att engagera sig i dessa är ett obestridligt faktum inom motivationsforskningen (t.ex. Deci & Ryan, 1985, 1991; Deci, Koestner & Ryan, 2001). Högpresterande läsare angav vidare att de ibland inte behövde anstränga sig i skolan eftersom de inte utmanades av sin lärare. Lågpresterande läsare angav å andra sidan att de ibland inte ansträngde sig i skolan, eftersom det var lönlöst; de skulle ändå inte klara av lärandekraven. Att elevernas motivation att lära i skolan är intimt förknippad med deras självuppfattning eller kompetensupplevelse är också ett obestridligt faktum inom motivationsforskningen (t.ex. Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2000; Deci, Schwartz, Sheinman & Ryan, 1981). Att lita eller inte lita på sin förmåga påverkar hur man ser på uppgiften framför sig och närmare bestämt de val eleverna gör (att sträva efter vissa mål eller låta bli), den ansträngning de då lägger ner, den uthållighet de visar vid svårigheter och det positiva engagemang eller den ångslan de upplever medan de jobbar med uppgiften (Bandura, 1986; se även Skolverket, Lander & Giota, 2003).

Arbeta själva var något som högpresterande läsare ställde värde på, eftersom de då kunde ha kontroll över sitt eget lärande och skolarbete. Lågpresterande läsare föredrog å andra sidan att arbeta tillsammans med andra, då de inte litade på att de kunde disciplinera sig till att få någonting gjort. Dessa resultat är i linje med resultaten i Dovemarks (2004) och Giotas (2001) studier samt motivationsforskning som visar att högpresterande elever med hög självreglering föredrar att arbeta själva framför i grupp, och tvärtom (Boekaerts, Pintrich & Zeidner, op.cit.). Då skillnaderna mellan de hög- och lågpresterande läsarnas självuppfattning, men också motivation att lära, var så markanta drar Swalander slutsatsen att intentionerna med en skola för alla har misslyckats. Detta eftersom skolan inte lever upp till att varje elev utvecklas i skolan och upplever glädjen och tillfredsställelsen av att växa, göra framsteg och överkomma svårigheter (Utbildningsdepartementet, 1994, s. 3 i Swalander, 2006) när enbart högpresterande elever, i det här fallet läsare, utvecklar en positiv självuppfattning och inte alla. Att högpresterande läsare inte känner sig utmanade i skolan och att lågpresterande inte ansträngde sig till fullo kan, enligt Swalander, också tolkas som att ingen av dessa två elevgrupper får tillräckligt med uppmärksamhet eller hjälp av sin lärare. Detta samtidigt som Lpo 94 betonar att undervisningen ska anpassas efter varje elevs förutsättningar, behov och intressen. Undervisningen i skolan passar med andra ord varken den ena eller andra elevgruppen. Swalander ställer här frågan: Efter vem anpassas undervisningen? Hennes svar är att undervisningen anpassas efter "de medelpresterande eleverna". Dem som inte presterar speciellt lågt men inte speciellt högt heller. Detta gör att

vi inte har en ”skola för alla” utan snarare ”en skola för ingen” eller kanske ”för bara några”, menar Swalander.

Studien av Folkesson och Swalander (manus) visar samtidigt hur en icke-traditionell datorstödd lärmiljö med mycket skrivande som utgår från elevernas eget språk kan influera och främja läsförståelsen hos alla elever, i det här fallet i åk 2.

I det följande presenteras Mary-Anne Holfve-Sabels (2006) sammanläggningsavhandling. Holfve-Sabel har intresserat sig för elever i årskurs 6 och deras attityder gentemot skolan, lärarna och klasskamraterna före och efter decentraliseringen av skolan.

## 4.5 Attityder till lärandet, lärarna och skolan

För att undersöka årskurs 6-elevernas attityder gentemot skolan, lärarna och klasskamraterna har Mary-Anne Holfve-Sabel (2006) använt en enkät. Elever besvarade denna enkät 1968 och sedan 2003. Förändringar i elevernas attityder över en 35-årsperiod kunde därmed studeras, vilket också var syftet med Holfve-Sabels studier. Antalet elever som deltog i respektive enkätstudie var ca 1 500 i 70 klasser.

En attityd är ett hypotetiskt begrepp som står för en individs positiva eller negativa värdering av ett objekt eller företeelse. Den kan vara ”omedveten” eller ”gömd” tills den stund då ett svar på en fråga begärs av individen. För att urskilja en attityd krävs därför att ett inre tillstånd kopplas ihop med yttre stimuli. Attityder kan vara kognitiva, och då avspegla en individs positiva eller negativa tankar, eller affektiva och beteendemässiga, och då hänga samman med planerade mentala handlingar. Attityder är varken föreställningar eller fakta utan står helt enkelt för vad individen värderar till en viss grad. De anses dock vara ganska stabila vid likvärdiga situationer.

Generellt sett uppvisar attityder inga direkta samband med studieprestationer. Sambanden kommer oftast fram ihop med förväntningar. Elevers attityder och förväntningar gentemot skollivet antas vara av samma natur som individers attityder och förväntningar gentemot arbetslivet. Positiva attityder antas generellt sett ha en positiv inverkan på arbetsklimatet i skolan, men är inte likvärdiga med en optimal lärandemiljö. Positiva attityder stödjer intresset för lärandet om eleven får stöd av läraren i samspelet med varandra. Det framhålls (Holfve-Sabel, 2006) att det är lärarens uppgift att främja ett positivt samspel mellan eleverna i klassrummet och att elever är villiga att ändra sina attityder, dvs. sin affektiva predisposition gentemot olika objekt eller företeelser. Positiva attityder förväntas främja samspelet mellan lärare och

elev och elever sinsemellan. Det kräver att läraren medvetet kopplar samman positiva attityder med förhållanden som har med en optimal lärandemiljö att göra. Holfve-Sabels studie visar att lärares och elevers attityder vad gäller samspeletsfrågor och frågor om ansträngning i skolarbetet skiljer sig åt.

Analysen av den enkät som användes både vid 1968 och 2003 års datainsamling visade att enkäten lyckades fånga in samma aspekter av attityder vid båda datainsamlingstillfällena. När det gäller elevernas "Intresse för skolan", "Syn på lärare" och "Arbetsklimatet i klassrummet" kunde inga skillnader över tid konstateras. Däremot var det positiva signifikanta skillnader mellan påståendena i samtliga fyra aspekter av attityder som hade med samspelet mellan eleverna att göra: "Relationer med klasskamraterna", "Syn på kompisarna", "Avsaknad av ångest" och "Syn på störningar". Dessa resultat visar alltså att elevernas attityder på individnivå var mer positiva 2003 jämfört med 1968.

Skillnaderna på klassrumsnivå hade emellertid ökat över tid. Detta gällde aspekterna "Lärare och undervisning", "Arbetsklimat i klassrummet" och "Relationer med klasskamrater". De största positiva skillnaderna uppvisades av påståenden som hade att göra med känslor av att känna sig trygga, få hjälp av läraren och ha roligt i skolan. Dessa aspekter skattades alltså högre 2003 jämfört med 35 år innan. Påståenden som hade att göra med disciplin eller uppförande och bråk med jämnåriga i klassen uppvisade de minsta skillnaderna över tid. Skillnaderna i påståenden som hade att göra med läraren och lektionernas innehåll var också små.

Analysen av variationen i attityder mellan klasserna visade ett helt annat mönster. Den största variationen mellan klasserna och över tid hade att göra med konflikter. Resultaten visade att det fanns klasser där det rådde goda eller harmoniska relationer mellan eleverna men att det också fanns klasser med konflikter. När det gäller lärarens roll och attityden gentemot läraren var variationen mellan klasserna mindre 2003. Enligt Holfve-Sabel (op.cit.) kan detta resultat paradoxalt nog tolkas som att decentraliseringen av skolan i början av 1990-talet har inneburit en mer homogen undervisningsstil.

Holfve-Sabel sammanfattar dessa analyser med att konstatera att elevernas attityder gentemot skolan, lärarna och klasskamraterna var mer positiva 2003 jämfört med 35 år innan. Denna slutsats ska samtidigt ses i ljuset av de mer negativa attityderna som rådde vid den första datainsamlingen. Mest överraskande var förändringen i relationerna med jämnåriga. Denna förändring tolkas med att Lpo 94 med sin betoning på samspelets betydelse för lärandet kan ha inneburit förändringar i samspelets mönster och skapat en mer positiv elevattityd på klassrumsnivå. Variationen mellan klasserna var dock stor och variationen inom klasserna ännu större. Enligt Holfve-Sabel

visar dessa resultat internationellt sett en ganska negativ bild av svenska elevers attityder över en 35-årsperiod. På klassrumsnivå visar resultaten en positiv förändring i svenska elevers attityder medan bilden av elevernas attityder inom klasserna är mer varierande. Resultaten vad gäller "Intresse för skolan", "Syn på lärare" och "Arbetsklimatet i klassrummet" skiljer sig inte från vad som framkommer i internationella studier.

I en andra studie försöker Holfve-Sabel att förklara klassrumsvariationen i tre aspekter av attityder: "Lärare och undervisning", "Arbetsklimat i klassrummet" och "Relationer med klasskamrater" genom att använda information om klassrumsorganiseringen, undervisningen och lärarkaraktäristika, insamlad från både lärare och elever. Av intresse var också att undersöka skillnader och likheter i lärarnas och elevernas svar på gemensamma enkätfrågor, frågor som båda hade bedömt som viktiga.

Medelvärdesjämförelserna på frågenivå uppvisade åtskilliga signifikanta skillnader mellan lärarnas och elevernas svar på enkätfrågorna. Lärarna var i regel mer observanta på elevernas uppförande, och i synnerhet på de negativa uttrycken. Elevernas attityd gentemot lärarna visade sig å andra sidan hänga samman med om de kände sig sedda och uppskattade av läraren. Elevsvaren visade att eleverna värderade samarbete och en uppskattande lärare i ett klassrum utan störningar, mobbning eller tjat.

Eleverna var också mindre rädda för andra elever, hade färre vänner, fick mer hjälp med läxor av familjen och upplevde mindre tjat av läraren än lärarna trodde. Holfve-Sabel poängterar att dessa frågor har att göra med elevens samspel med klasskamraterna, föräldrarna eller läraren och kan vara svåra för lärarna att bedöma. Lärarnas bedömning var att eleverna var mer stressade och störda i sitt skolarbete än vad eleverna angav samt att det förekom mer mobbning. Lärarna var generellt sett mer ängsliga än eleverna både när det gällde hälsoaspekter och kvaliteten i lärandemiljön. De tänkte också mycket på hur eleverna uppfattade den information de fick vid utvecklings-samtalen: informationens exakthet och tydlighet. Lärarnas bedömning var också att de gav eleverna större erkännande eller mer beröm än vad eleverna uppfattade. Både lärare och elever var emellertid överens om att "elever blev trötta under skoldagen".

Analysen visade på stora skillnader mellan lärarnas och elevernas bedömningar inom klasserna, och särskilt i påståendena: "Vår klass använder datorer", "I vår klass finns möjlighet att fritt välja arbetsuppgifter" och "Det är rent och snyggt på vår skola". De näst största skillnaderna inom klasserna gällde påståenden som hade att göra med olika aspekter av samspel under skolarbetet. Det fanns även skillnader mellan klasserna. De största skillnaderna var mellan lärarnas och elevernas bedömningar av "trygghet och

ordning”, ”varm och demokratisk klassrumsatmosfär” och ”hantering av skolk”. De minsta skillnaderna gällde ”akademiska förväntningar”.

Denna studie visade att klassrumsvariationen i de tre aspekterna av attityder, ”Lärare och undervisning”, ”Arbetsklimat” och ”Sociala relationer i klassen”, förklarades av elevernas behov att bli erkända eller sedda av läraren och arbeta i ett klassrumsklimat utan störningar och konflikter. Det var endast i bedömningen av att ”Elever stör varandra under lektionerna” som det inte förekom några skillnader mellan lärare och elever och mellan klasser. Holfve-Sabel konstaterar att lärarnas bedömningar verkade vara mer prediktiva när det gällde kvaliteten i elevernas samspel med varandra än kvaliteten i sina egna relationer med eleverna. Detta kan enligt Holfve-Sabel bero på att lärare saknar återkoppling av andra lärare eller elever och brister i sin reflektion över den egna praktiken. Förmågan att bygga positiva relationer med elever är starkt relaterad till lärarens personliga kunskap om varje elev, vilket kräver tid att utveckla och är något som exempelvis vikarierande lärare saknar.

En stark prediktor av elevernas attityder gentemot ”Lärare och undervisning” visade sig vara tiden som läraren hade ansvarat för klassen. Att ha samma lärare under en längre tid främjar med andra ord utvecklingen av positiva attityder hos eleverna. Men relationen kan även vara den omvända: att lärare och elever tenderar att tillbringa längre tid tillsammans när eleverna har en positiv attityd gentemot läraren och undervisningen. I de klassrum där läraren tyckte att det var för mycket lärarmöten var elevernas attityder gentemot läraren och undervisningen mer positiva än i de klassrum där läraren tyckte att det var för lite lärarmöten. De lärare som inte är för lärarmöten kan enligt Holfve-Sabel vara mer orienterade mot sina elever och betrakta innehållet på lärarmötena som av mindre vikt för undervisningen. I de klassrum där ”katederundervisning” användes var elevernas attityd gentemot arbetsmiljön oftast mindre positiv jämfört med de klassrum där ”katederundervisning” användes mindre ofta.

## Kommentarer och analys

Sanderoths (2002) studie visade på att ”lusten att lära såsom den talas om i utrednings- och styrdokumentet inte iscensattes. Den kritik som riktades av 1940 års skolutredning och 1946 års skolkommision kunde fortfarande riktas mot skolan. Elevernas skolvardag hade inte ändrats” (op.cit., s. 333). Holfve-Sabel (2006) har undersökt attitydförändringar hos elever gentemot skolans undervisning, lärarna i skolan och klasskamraterna över en 35-årsperiod. Jämförelser mellan enkätsvar insamlade 1968 och 2003 visade inga

förändringar i elevernas attityder när det gällde "Intresse för skolan", "Syn på lärare" och "Arbetsklimatet i klassrummet" på individnivå. Dessa två studier är inte direkt jämförbara men Holfve-Sabels resultat vittnar om att elevers attityd gentemot skolan eller deras "intresse för skolan" verkar vara relativt stabilt över tid. Resultatet kan ligga i linje med motivationsforskning som ser på elevens motivation – även då begreppet definieras som attityder – som en psykologisk eller personlighetsmässig predisposition, men som påverkas av miljömässiga faktorer, inklusive undervisning (i Giotas, 2010; Pintrich & Schunk, 1992). Giotas (2001) resultat om elevers målorientering gentemot lärandet i skolan och konsekvenserna av dessa över tid stödjer detta antagande.

Däremot kunde förändringar i elevernas relationer med jämnåriga både på individ- och klassrumsnivå konstateras. Elevernas attityder var mer positiva 2003 när det gällde "Relationer med klasskamrater", "Syn på kompisar", "Avsaknad av ångest" och "Syn på störningar" jämfört med 35 år tidigare. Holfve-Sabel menar att de mer positiva elevattityderna 2003 kan hänga samman med Lpo 94:s betoning på samspelets betydelse för lärandet och därmed ett förändrat samspelelmönster bland eleverna. Eller en individualisering och ett arbetssätt som främjar elevers socioemotionella utveckling. På klassrumsnivå verkade eleverna känna sig mer trygga, tycka att de fick hjälp av läraren och ha mer roligt jämfört med tidigare.

Variationen i attityder mellan klasserna visade på ett helt annat mönster. Det fanns klasser 2003 med goda eller harmoniska relationer mellan eleverna, och klasser med konflikter. När det gäller lärarens roll och attityden mot läraren var variationen mellan klasserna mindre 2003, vilket tolkades som att decentraliseringen av skolan paradoxalt nog hade inneburit en mer homogen undervisningsstil jämfört med tidigare.

Variationen inom klasserna förklarades av elevernas behov att bli erkända eller sedda av läraren och arbeta i ett klassrumsklimat utan störningar och konflikter. Holfve-Sabel konstaterar att lärarnas bedömningar av attityder i klassen verkar vara mer prediktiva när det gäller kvaliteten i elevernas samspel med varandra än sina egna relationer med eleverna.

Hansson (2010) studie, som kommer att presenteras i det följande, är ett exempel på hur lärarens intresse för det ämne de undervisar i, i det här fallet historia, påverkar både deras arbetsmetoder och förhållningssätt gentemot eleverna.

## 4.6 Intresset för skolämnet historia

Johan Hansson (2010) har i sin avhandling studerat hur ett intresse för skolämnet historia kan tänkas påverka lärares och elevers uppfattningar om historia och historieundervisningen. Lärares intresse för historia antas här påverka deras arbetsmetoder och förhållningssätt gentemot eleverna och ha konsekvenser för deras uppfattning av ämnet.

I avhandlingen diskuterar Hansson bl.a. historia som skolämne och de förändringar det genomgått under 2000-talet. Förändringen har gått från att tidigare utgå från att historia skulle konstruera en nationellt medveten medborgare till 2000-talets målsättning att ämnet ska bidra med konstruktion av kriterier och medvetna framtida medborgare. Både innehållet men också ämnets status har alltså förändrats under senare tid.

Lärandet ses här som en individuell process, men som påverkas av social interaktion med andra. Detta innebär att elevens egen lust, motivation eller intresse i att lära något, såsom historia, är viktigt, men också att de grupper som eleven ingår i påverkar elevens uppfattning om vad som är viktigt att lära. Intresse antas vidare vara likvärdigt med inre motivation. Det innebär att en individ har ett långlivat intresse i något och finner det intressant för dess egen skull. Den yttre motivationen antas vara kortlivad och beskriva en vilja att delta i något för att undvika straff eller för belöningens skull. För att lärande ska äga rum krävs, enligt Hansson, ett mer långlivat intresse i vad man än ska lära sig. Eftersom en persons intresse och kunskap är nära knutna till varandra och intresset ändras över tid så varierar även en persons kunskap över tid.

Studien bygger på elevenkäter och intervjuer med lärare. Elevenkäten bygger på Sture Långströms (IEA-)studie från 2001, men är inte nationellt representativ. I enkätundersökningen deltog 71 grundskole- och 146 gymnasieelever medan intervjustudien bygger på utsagor från 9 lärare, varav 3 jobbade i grundskolan och var mellan 30 och 60 år gamla.

Resultaten visar att flertalet elever och lärare i studien var mest intresserade av 1900-talets historia. De teman som föredrogs var av mer dramatisk karaktär. Eleverna tyckte även att deras egen familjehistoria var intressant. Pojkar och flickor var generellt av samma uppfattning, men flickor föredrog historia från länder som låg långt ifrån det egna landet, och sådant som kan associeras med individer och deras relationer. Pojkarnas intresse var fokuserat på nationers historia, krig och förödelser samt bilars eller sporters historia. Det framkom att lärarnas uppfattningar, både de manliga och kvinnliga, liknade elevernas, men inte var lika uttalade som elevernas. Båda lärarkategorierna visade intresse för tidigare konflikter. Manliga lärare prioriterade dock



de militära delarna i berättelserna, medan kvinnliga lärare föredrog berättelserna om individerna och de mänskliga relationerna i samma berättelser.

Lärarna beskrev sitt eget intresse för historia som antingen stort eller medelstort. De med ett stort intresse för historia hade haft sitt intresse för ämnet sedan de var unga. Dessa lärare beskrev sina elevers intresse för historia olika. Lärarna på gymnasiet ansåg att deras elever var mindre intresserade av historia än vad lärarna i grundskolan tyckte om sina elever. Hansson konstaterar här att lärarnas uppfattning överensstämde med elevernas med undantag av elevernas intresse för den egna familjens historia, som lärarna inte kände till, och i synnerhet flickornas intresse för detta.

Lärarna i undersökningen beskrev sina undervisningsmetoder som olika, men ansåg att de ofta undervisade genom att hålla någon sorts föreläsning om något. Enligt eleverna var föreläsningar vanligt förekommande, men det var även textböcker. Elevernas enkätsvar vittnar om att de inte tyckte om textböcker, utan hade en mer positiv attityd till föreläsningar. De föredrog även att studera historia genom audiovisuella medier (t.ex. TV och film) eller fältstudier och andra alternativa metoder, men sådana förekom sällan. Enligt lärarnas utsagor var det ekonomin som inte tillät besök på t.ex. museer och andra fältstudier. Det framkom dock att lärare som undervisade i skolor nära museer besökte museerna lika sällan som de lärare som hade långt till dem. Så det var inte enbart ekonomi som hindrade lärarna från att använda alternativa metoder i historieundervisningen, utan också deras egna prioriteringar, som en lärare uttryckte det.

Förutom ekonomin var det lärarnas uppfattning om vad som fungerade bra och inte som såg ut att vara av avgörande betydelse för deras val av *hur* de ville undervisa. Denna uppfattning verkade vila på två grunder, enligt Hansson. Den ena var vilken bild läraren hade av sig själv som lärare och den egna kompetensen, dvs. ens professionella självkänsla. Det framkom att de lärare som föredrog att hålla föreläsningar uppfattade sig själva som bra historieberättare och tyckte att de undervisade bra med denna metod. Den andra grunden var lärarens yrkeserfarenhet som gav insikter i vilken metod som fungerade. De flesta lärare i studien tillät sina elever att ha inflytande över undervisningsmetoderna genom röstning eller dialog med läraren. Hansson konstaterar här att yrkeserfarenheten inte enbart verkar ha influerat lärarnas val av hur de ville undervisa, utan även i vilken utsträckning eleverna tilläts involveras i processen av att välja undervisningsmetod.

Resultaten visade att lärarna uttalade sig på samma sätt om innehållet i deras undervisning oberoende av hur och varför historia skulle läras ut. Valet av vad som skulle läras ut byggde med andra ord huvudsakligen på lärarnas egna uppfattningar om eller intresse för ämnet. Det framkom att de

lärare som beskrev sig själva som mycket intresserade av historia organiserade historielektionerna på så sätt att de aspekter av ämnet som intresserade dem gavs större utrymme. De aspekter som de inte uppskattade lika mycket gavs däremot mindre tid, och ibland ingen tid alls. Lärare utan några uttalade preferenser följde enligt Hansson regeln, alltså den kronologiska organiseringen av historiska händelser. Elevernas uppfattningar om historielektionernas innehåll gavs sammanfattningsvis inget utrymme jämfört med deras uppfattningar om undervisningsmetoden. Undervisningens innehåll var med andra ord inget som eleverna hade inflytande över.

Hansson slutsats att vad-frågan avgjordes av lärarnas eget intresse och kunskap de var familjära med förstärks av att ingen av lärarna ville ändra innehållet i sin undervisning även om de skulle få större medel. Några lärare menade exempelvis att de skulle vilja hjälpa elever att förstå det nutida samhället, men 2000-talets historia prioriterades inte i klassen. Lärarna ändrade alltså inte sin planering så att de kunde möta den målsättning som de såg med sina lektioner. Hansson sammanfattar detta med att lärarens personliga intresse för ämnet är viktigare än undervisningserfarenheten i sig, vilket han menar kan förklara lärarnas undervisningsprioriteringar i studien.

Skillnaderna mellan lärarnas beskrivning av historieundervisningen bildade sedan basen för följande kategorisering av deras undervisning: elevorienterad och ämnesorienterad undervisning. Den elevorienterade lärargruppen innefattade två grundskol- och två gymnasielärare. I den ämnesorienterade ingick en grundskol- och fyra gymnasielärare. Kategorierna beskriver i korthet skillnaden mellan lärare som fokuserar på elevernas uppfattningar av sina behov och erfarenheter och lärare som fokuserar på vad som är viktigt beträffande ämnet i sig och idéer om vad som kommer att vara elevernas behov i framtiden. Kategorierna liknar dem av Englund, men uppvisar även vissa skillnader, poängterar Hansson. De ämnesorienterade lärarna i denna studie var exempelvis inte lika fokuserade på kunskaper och färdigheter. Däremot var det viktigt att läsa historia för att kunna förstå dagens samhälle och likaså att man som lärare utvärderade källor. De elevorienterade lärarna följde den progressiva filosofin, men fokuserade inte på elevernas behov i nuet, utan mer på deras förståelse av sin plats i samhället. Det vill säga på andra behov än dem som eleverna själva kan erfara i nuet eller så försökte de påverka elevernas känslor och attityder genom historieundervisningen.

Hansson sammanfattar sin studie med att lärarnas uppfattningar om målsättningen med historieundervisningen hade påverkat elevernas uppfattningar obetydligt. I stället verkade det vara faktorer som ålder eller kön som hade betydelse för elevernas generella attityd gentemot skolan och

utbildningen mer än lärarnas undervisning. Elever som undervisades av elevorienterade lärare indikerade dock i något större utsträckning än elever som undervisades av ämnesorienterade att de uppfattade historia som användbart för deras egen identitet. De sistnämnda eleverna beskrev historiestudierna som värdefulla för att förstå dagens samhälle.

## Kommentarer och analys

Lärarna i Hanssons (2010) studie beskrev sina undervisningsmetoder i historia som olika, men ansåg att de ofta undervisade genom att hålla någon sorts föreläsning om något. Eleverna föredrog att studera historia mer genom audiovisuella medier och mindre genom textböcker. Det som avgjorde valet av *hur* lärarna ville undervisa i historia var, förutom ekonomin, den bild de hade av sig själva som lärare och den egna kompetensen samt yrkeserfarenheten av vilken metod som fungerade bra. Yrkeserfarenheten influerade även i vilken utsträckning eleverna tilläts involveras i processen av att välja undervisningsmetod. Det är ett obestridligt faktum att yrkeserfarenheten har betydelse för hur effektiva lärare är på att strukturera och utföra sin undervisning samt inbjuda eleverna till att delta i olika beslutsfattande processer (Giota, 2002; Hattie, 2009; Pintrich & Schunk, 1992).

Som framkom byggde dock valet av *vad* som skulle läras ut huvudsakligen på lärarnas egna uppfattningar om eller intresse för ämnet. De lärare som beskrev sig själva som mycket intresserade av historia organiserade historielektionerna på så sätt att de aspekter av ämnet som intresserade dem gavs större utrymme och vice versa. I denna studie framkom lärarnas personliga intresse för ämnet som viktigare än undervisningserfarenheten i sig. Detta menar Hansson kan förklara de undervisnings-prioriteringar som lärarna gjorde.

Forskning visar att lärares intresse för ett ämne hänger samman med deras professionella självkänsla eller i Banduras (1986) termer kapacitetsupplevelse av att klara av arbetet i klassrummet effektivt. Den professionella självkänslan kan delvis hänga samman med lärarnas yrkeserfarenhet. Att lyfta fram lärarnas professionella självkänsla är viktigt. Detta eftersom en positiv sådan gör det inte bara lättare för lärare att stå ut med arbetsbördan och ökar deras arbetsglädje. Självkänslan påverkar även hur de strukturerar eller individualiserar undervisningen. Lärarnas självkänsla påverkar vidare antingen direkt eller indirekt elevernas motivation i skolarbetet och följkärligheten deras studieresultat (t.ex. Skolverket, Lander & Giota, 2003).

Dessa resultat är i linje med forskning som visar att lärare påverkar elevernas beteende både via hur de strukturerar undervisningen och motiverar

eleverna i lärandet samt via sina interaktioner med eleverna (Ames, 1992; Brophy & Good, 1986). Men lärare kan också fungera som modeller för sina elever. Som sådana påverkar de såväl elevernas motivation som självuppfattning och beteende (Bandura, 1986). Elever som ser sina lärare försöka förklara och demonstrera olika begrepp och färdigheter utifrån elevernas förutsättningar – som med andra ord ser sina lärare som elevorienterade – är benägna att tro att de är förmögna att lära. Lärare som är intresserade av de ämnen de undervisar i och som använder sig av olika intressanta presentationstekniker lyckas fånga elevernas uppmärksamhet. Uppmärksamhet är en kritisk komponent av lärandet och det intresse som den genererar är motiverande. Som modeller förmedlar lärare även information om varför lärandet är viktigt och hur lärandet kan hjälpa eleverna i sina olika förehavanden, dvs. i deras totala utveckling.

I Hanssons studie tycktes lärarnas uppfattningar om målsättningen med historieundervisningen påverka elevernas uppfattningar obetydligt. I stället var det faktorer som ålder eller kön som hade betydelse för deras generella attityd gentemot skola och utbildning. Positiva attityder är emellertid viktiga då de stödjer ett intresse för lärandet hos eleven, om eleven får stöd av läraren. Detta skulle kunna innebära att historieundervisningen har en starkare indirekt än direkt effekt på elevernas uppfattningar om historia som går via deras intresse för ämnet.

## 4.7 Sammanfattande reflektioner

Studierna som presenteras i detta kapitel definierar elevers motivation på lite olika sätt och undersöker begreppet med hjälp av olika metoder. Trots det målar resultaten upp en gemensam bild. Ledstjärnan i lärares individualiseringsarbete är det som styrdokumentet och Lpo 94 tar upp om elevernas lust och inre motivation att lära i skolan. Lusten och den inre motivationen verkar dock vara det som får det minsta utrymmet i skolan. Alternativt är de former av individualisering som tillämpas eller sätten att introducera dem mer begränsande än skapande av utrymme för elevers nyfikenhet och egna intressen, och har inte alltid de positiva konsekvenser som skolan har tänkt sig. Det lustfyllda lärandet tycks i stället ersättas av ett lärande där elever förväntas vara mer framtidsorienterade och använda lärandet som ett medel att uppnå framtida mål, vilket kan kräva vissa uppoffringar i nuet som inte alla elever ställer upp på eller klarar att leva upp till.

Studierna visar samtidigt att det professionella arbetet med eleverna och deras lärande i skolan kan inriktas mot mer lust och inre motivation. Detta

kräver insikter om ett klassrums komplexitet, med en mångfald elever och situationer, och vilka olika konsekvenser olika sätt att organisera klassrumsundervisningen har för olika individer och grupper av elever.

## 5. ELEVINFLYTANDE, DELAKTIGHET OCH EGET ANSVAR

Den angivna kunskapssynen i Lpo 94 är att lärandet sker induktivt och att elever behöver göra egna upptäckter för att nå en djupare förståelse. I strävansmål för "Kunskaper" förväntas skolan utveckla elevernas eget sätt att lära, nyfikenhet och lust att lära och att eleverna lär sig utforska, lära och arbeta både självständigt och tillsammans med andra (Lpo 94, s. 11). I strävansmål för "Elevernas ansvar och inflytande" förväntas att skolan arbetar för att eleverna tar ett personligt ansvar för sina studier och sin arbetsmiljö och att de utbildas att arbeta i demokratiska former (s. 15).

Forskning visar att en induktiv kunskapssyn förutsätter att eleven är medveten om och kan bedöma sitt eget lärande gentemot andras. Detta för att kunna reglera lärandet mot uppsatta kunskapsmål och de studieresultat som det förväntas leda till. Elevernas självreglering i lärandet hänger således samman med deras motivation (målsättning med lärandet) och självregleringskompetens. Elever förväntas därmed kunna arbeta mer självständigt och i sin egen takt mot givna kunskapsmål (Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2000). Vissa forskare ställer sig kritiska till de "induktiva antaganden" i undervisningen där eleverna själva förväntas upptäcka och ta eget ansvar för sitt lärande (Skolverket, 2009).

Frågan är om eleven själv kan upptäcka och har förmåga att ta eget ansvar eller enbart har förutsättningar för detta. Svaret på frågan leder till olika handlingsmönster vid ansvars- och arbetsfördelningen mellan elev och lärare i undervisningssituationen. Svaret har även konsekvenser för i vilken mån eleven ges möjligheter till inflytande över det egna lärandet och lärmiljön samt görs delaktig i beslut som har betydelse för elevens utbildning och skolvardag. Forskningsresultat visar att när elever ges möjlighet att göra egna val och utöva kontroll över sin lärprocess ökar inte bara deras inre intresse för skoluppgifterna. Även deras kognitiva engagemang för uppgifterna ökar samtidigt som de uppmuntras till att utveckla ett personligt ansvar för sitt lärande (Ames, 1992).

Studierna som presenteras i detta kapitel närmar sig dessa frågor från olika teoretiska perspektiv och metodologiska ansatser. De lyfter fram begreppen elevinflytande och delaktighet samt elevs eget ansvar i lärandet och kopplingarna dem emellan. Hur uppfattar elever sina möjligheter att utöva inflytande på sitt lärande och sin lärmiljö? I vilken utsträckning och

i vad görs elever delaktiga? Hur utformar lärare undervisningen och undervisningsmiljön för att stödja elevernas förutsättningar till eget ansvar i lärandet och i frågor som har betydelse för dem i skolvardagen?

## 5.1 Elevers inflytande i lärandearbetet

I en förstudie till avhandlingen undersökte Gunvor Selberg (1999) hur elever uppfattade sina möjligheter att utöva inflytande på sin lärmiljö och sitt lärande. Studien bygger på klassrumsobservationer och strukturerade intervjuer med sexton elevgrupper i åk 2, 4 och 8 (N = 215). På frågan om vem som bestämde arbetsplaceringen svarade nästan samtliga elever att det främst var lärarna. I två av de sexton lärmiljöerna fanns elevernas val av arbete och planeringar uppsatta på väggarna och i drygt hälften av lärmiljöerna var elevernas arbetsresultat synliga. De äldre elevgruppernas lärmiljö var den som var torftigast både vad gäller läromedel och olika verktyg för lärande. På frågan om vem som bestämde valet av arbetsområde svarade två av de sexton grupperna att det var eleverna. De övrigas uppfattning var att läroplanen och kursplanerna hade liten betydelse för valet av arbetsområde. Det var i stället läraren och läroboken som avgjorde vad man arbetade med i skolan. Hälften av grupperna menade att de fick vara med och föreslå vad de skulle arbeta med inom det arbetsområde läraren hade valt. De fick också vara med och formulera frågor till arbetet. Den andra hälften ansåg att de inte hade något inflytande alls. De menade att frågorna var formulerade och arbetsplaneringarna redan var avgjorda av läraren.

Hur gestaltades då elevernas inflytande i lärandearbetet i en inflytelserik klass i åk 8? Resultat från en observationsstudie i denna klass visar att eleverna gjorde helt egna val av vad de ville arbeta med och hur. Eleverna satt i grupper och resonerade kring vilka uppgifter de skulle välja. De fick även i hemuppgift att fundera över vad var och en var intresserad av att arbeta med i nästa arbetsskede. Eleverna förberedde sina val av lärande genom att själva söka kunskap utifrån vad de redan visste om det kommande arbetsinnehållet. De planerade arbetet enskilt eller i grupp och valde själva vilka verktyg de skulle använda för att få fram den information och de fakta de sökte efter. Tiden planerades noggrant och eleverna bestämde tillsammans med läraren när arbetet skulle vara klart. Under hela arbetets genomförande arbetade de självständigt i studiemiljöer som de själva valde att vistas i. De flesta eleverna följde sin planering. Inför redovisningen av arbetet bearbetade de sina arbeten och alla elever eller grupper redovisade på de sätt som de själva hade valt. Efter varje redovisning fick eleverna synpunkter av andra elever och läraren.

Selberg kunde konstatera att lärarnas roll var viktig under arbetets genomförande. Elever tog kontakt med läraren för att berätta vad de hade gjort och förväntade sig ett omdöme av läraren. De flesta eleverna tog dock inte kontakt med läraren själva, utan dialog uppstod först då läraren tog kontakt med dem. Eleverna menade att de själva ville ha kontroll över sitt arbete, och att de gavs ansvaret att genomföra det. Det framkom vidare att några elever också utvidgade sina studier. Dessa elever menade att de kände lust att fördjupa sig när de hade kommit till ett delresultat. I kontakten med läraren fick dessa elever såväl bekräftelse som uppmuntran och beröm.

I en enkätstudie som vände sig till fyra klasser i åk 8, inklusive den inflytelserika klassen, undersökte Selberg vad elever tycker är bra eller mindre bra när de beskriver ett elevinflytande på lärandet. Resultaten visade att eleverna tycker det är viktigt med eget inflytande för att de ska lära sig bra. Att ha inflytande gjorde att eleverna i studien ville lära sig mera. När de var delaktiga kunde de påverka arbetet med utgångspunkt från det de tidigare visste inom området. Eller som en elev uttryckte det: "Man bygger på vad man tidigare vet". Att ha inflytande i lärandearbetet var dock enligt många elever ett svårt eller krävande arbetssätt eftersom de själva fick ta ett stort ansvar för sitt lärande. Eleverna tyckte samtidigt att det var roligt och spännande samt lättare att förstå med detta arbetssätt.

På frågan om vilka faktorer som hade varit viktiga i deras lärandearbete återkom följande: "att lärarna ser mötet med oss elever som viktigt; de ser oss som medarbetare; att förstå är inte bara att läsa i böcker och anteckna det läraren säger; man lär sig bra i riktiga grupparbeten; samarbetet mellan alla lärare och elever borde öka; ta saker i egna händer; ha eget ansvar; kunna tänka själv; hitta nya vägar; komma på saker själv; ha kul/roligt; känna entusiasm; känna spänning och utmaning i det man gör; att vara intresserad av det man gör".

En annan enkätstudie i Selbergs avhandling vände sig till nio klasser i åk 9 (tre med liten, tre med ganska stor och tre med mycket stor erfarenhet av inflytande) vid två tillfällen. Rektorn för dessa klasser ombads vidare att tillsammans med elevernas lärare bedöma graden av elevinflytande i klasserna. En jämförelse mellan rektorernas svar och svaren från elevenkäten visar att rektorernas bedömning sammanfaller med elevernas bedömning av deras möjligheter att påverka sitt eget lärande.

Resultaten visar att elever med liten erfarenhet av inflytande i skolan också sällan har inflytande över sitt eget lärande och de med mycket stort inflytande har inflytande över det mesta i sina lärandesituationer. De elever som bedömdes ha liten erfarenhet av inflytande tolkade lärarens förväntningar på studieinsatser på ett sätt som gjorde att de mer följde givna instruktioner



än att de på egen hand gav sig i kast med lärandet. De som bedömdes ha stor erfarenhet av inflytande läste av sina lärares förväntningar, så att de kunde agera mer självständigt i lärandet. Dessa elever upplevde i högre grad än de övriga att de fick ta eget ansvar för sitt lärande och tränade sig på att ta ansvar. Samtidigt lärde de sig hur man når olika kunskaper, fick ge och lyssna på idéer och förslag kring olika lösningar, och upplevde att misslyckanden är något man lär sig av.

Enkätresultaten visar vidare att eleverna tyckte att relationerna med lärarna var bättre ju större erfarenhet av inflytande de hade. Ju större erfarenhet desto fler var det som instämde i påståendet att man fick lära sig samarbeta i klassen. Enligt Selberg har goda relationer mellan lärare och elever större möjligheter att utvecklas i lärmiljöer där elever behandlas som "vuxna" i sitt skolarbete. När eleverna får ta eget ansvar för sitt lärande och göra egna avgöranden förefaller det alltså som att närheten till de vuxna på skolan växer. Ett annat resultat av denna studie är att eleverna ansåg att de hade förmåga att vara självständiga och fatta egna beslut oavsett deras erfarenhet av att utöva inflytande i skolan. I gruppen med liten erfarenhet av inflytande framkom att det endast var 16 procent av eleverna som ville ha samråd med läraren, medan det i gruppen med ganska stor och mycket stor erfarenhet av inflytande var ca 70 procent.

I enkäten hade eleverna även ombetts ange när, var och hur de fick mest lust att lära något nytt. Bland dem med liten erfarenhet av inflytande nämnde de flesta "intresserad" som en faktor för lust att lära sig. Andra faktorer är "roligt; inte alltför teoretiskt; när man har en lärare man gillar; grupparbete". Många i denna elevgrupp angav samtidigt att det var utanför skolan de fick den största lusten att lära, medan 16 procent sade att de aldrig eller nästan aldrig fick lust att lära. I gruppen med ganska stor erfarenhet av inflytande fanns fler elever än i gruppen med liten erfarenhet som bedömde att det egna inflytandet i att kunna vara med och välja arbete och arbetsform är viktigt för lusten att lära. I gruppen med stor erfarenhet av inflytande menade 50 procent av eleverna att den största lusten att lära får man av sitt eget intresse, engagemang och inflytande i lärandet. De tre elevgrupperna menade slutligen att de sällan hade inflytande över hur tiden användes i skolan och även sällan hade haft inflytande över utvärderingen av arbetet i skolan.

Gunvor Selberg har i en annan delstudie observerat två pojkar och två flickor från varje undersökningsgrupp; samtliga var medelpresterande. Resultaten av den studien visar att eleverna med vana av inflytande använde nästan en tredjedel av tiden för planering medan de övriga startade arbetet direkt. De med lite vana valde inte innehåll, utan de startade med det som de lätt kunde hitta i böckerna. Eleverna med ganska stor vana bläddrade i

böcker, sökte i datorn, kopierade material och valde en inriktning. De med stor vana valde alltså mer medvetet ett innehåll. Denna grupp använde också flera kunskapskällor och valde källor efter det innehåll de ville arbeta med. Eleverna med lite inflytande presenterade vidare många fakta som liknade faktarutor där de återgav uppslagsböckernas stoff medan faktaområdena var mer avgränsade i gruppen med ganska mycket inflytande. Eleverna med vana av stort inflytande visade upp mer avgränsade faktaområden med djupare information.

## Kommentarer och analys

Hur elevers inflytande kommer till uttryck är enligt Freire (1974) beroende av att läraren tillsammans med eleverna skapar förutsättningar för att utveckla kunskapen. Selbergs (1999) klassrums- och intervjustudier i åk 2, 4 och 8 visar att elevinflytandet var begränsat eller litet. I de flesta fall arbetade eleverna med böcker och fakta som någon annan hade bestämt. Få elever deltog i diskussioner med varandra eller med sina lärare om arbetets innehåll eller arbetssätt. Eleverna arbetade i de flesta fall enskilt. Resultaten är i linje med resultat i Dovemarks studie (2004) som också argumenterar för att de uttryck som det "individuella lärandet" har kommit att ta i praktiken står i stark kontrast till styrdokumentens syn på att elever lär i interaktion med andra och i gemenskap.

Av enkätresultaten i åk 8 framkommer att elever tyckte det var viktigt med eget inflytande samtidigt som inflytande i lärandearbetet uppfattades som svårt eller krävande då de själva fick ta ett stort ansvar för sitt lärande. Likväl var det både roligare och mer spännande samt lättare att förstå med detta arbetssätt. Det egna inflytandet gav mer lust att lära samtidigt som man kunde "få beröm av läraren". Eleverna i Selbergs enkätstudie visar med andra ord generellt sett en positiv attityd gentemot "självinläring". De samband mellan elevinflytande, delaktighet, eget ansvar och motivation i lärandet som elevresultaten i Selbergs enkätstudie indikerar är väletablerade inom motivationsforskningen (se t.ex. forskningsöversikter av Ames, 1992 och Deci, Koestner & Ryan, 2001).

Att "man bygger på vad man tidigare vet" när man får möjlighet till inflytande över och eget ansvar för lärandet indikerar att ett sådant arbetssätt kan passa alla elever, om det anpassas efter deras förutsättningar. Forskning visar att om "svagt presterande" elever får ta ansvar för en egen målsättning kan de successivt nå mycket tillfredsställande framgångar och en realistisk målsättning. Det är inte så generellt sett att elever väljer lätta och enkla uppgifter när de vet att de själva får precisera sin nivå (Jenner, 2004).

Enkätresultaten i åk 9 visar att eleverna uppfattade sig själva som att de hade förmåga att vara självständiga och fatta egna beslut, oavsett deras erfarenhet av att utöva inflytande i skolan. Motivationsforskning visar att vid 13-årsåldern har unga människor behov av självkontroll, att betrakta sig som självständiga, känna att det finns möjligheter till inflytande över innehållet i deras skolgång och att det finns handlingsalternativ (Eccles & Wigfield, 1995 i Giota, 2002). Ju högre upp i grundskolan de kommer desto mer adekvata föreställningar har de om den egna kompetensen, sina styrkor och begränsningar, samt möjligheter till inflytande och att påverka för att tillfredsställa egna behov (Assor & Connell, 1992; Harter, 1985).

Av Selbergs enkätstudie i åk 9 framkommer att i gruppen med liten erfarenhet av inflytande var det endast 16 procent av eleverna som ville ha samråd med läraren (att jämföras med 70 procent i gruppen med stor erfarenhet av inflytande). Det var utanför skolan som många i denna grupp fick den största lusten att lära. I gruppen med stor erfarenhet av inflytande menade hälften av eleverna att den största lusten att lära fick man av sitt eget intresse och engagemang i lärandet samt möjligheterna att påverka sitt lärande. Det eleverna i båda grupperna sällan hade inflytande över i skolan var hur tiden användes och utvärderingen av skolarbetet.

Motivationsforskning visar att i många grundskolors högre år ges inget större utrymme åt elevers behov av inflytande, självständighet och självkontroll. I stället förväntas elever många gånger engagera sig i uppgifter som inte är intellektuellt utmanande, delta i undervisningspraktiker som är mer normativa och jämförande, klara trycket av många fler läxor och prov samt visa resultat i form av betyg (Eccles & Wigfield, 1995 i Giota, 2002). Denna typ av villkor påverkar den inre motivationen och lärandet negativt och får vissa elever till att bli yttre motiverade eller prestationsorienterade (Deci & Ryan, 1985, 1991; Deci, Koestner & Ryan, 2001; se även Covington, 2000). Det är emellertid endast de kunskapsmässigt duktiga eleverna och elever med hög självreglering och självkontroll som har visat sig uppnå höga prestationer i skolan genom denna typ av motivation (Rigby, Deci, Patrick & Ryan, 1992; för en översikt se Giota, 2002). Som redan framgått var detta ett av huvudresultaten i Giotas studie (2001) (se även Dovemark, 2004). Samtliga faktorer som eleverna i Selbergs studier tar upp som viktiga i sitt lärandearbete är faktorer som förknippas med en inre motivation eller lust att lära, och kan sägas utgöra underlag för hur lärarna kan individualisera skolans praktik för att stödja en sådan motivation hos eleverna.

Selbergs (op.cit.) studier visar att variationer i erfarenhet av och kunskap i inflytande över den egna arbetssituationen ger olika kvalitet på lärandet. Givet de etablerade sambanden mellan nyckelbegreppen i Selbergs studie

löper elever utan vana att utöva inflytande och ha kontroll över den egna arbetssituationen en annan risk: att tappa sin lust eller inre motivation att lära och antingen bli likgiltiga för skolans innehåll eller gå in för olika typer av självdestruktiva strategier. Sådana strategier kan ses som elevers sätt att skydda sin självkänsla då de inte klarar skolans krav och förväntningar på engagemang (Covington, 1992, 2000). Sådana strategier är samtidigt konsekvensen av den negativa inverkan som skolans organisation och struktur har på vissa elevers engagemang i skolan.

I det följande presenteras Forsbergs (2000) resultat från olika undersökningar där elevinflytandets innehåll och omfattning har kartlagts på flera olika sätt.

## 5.2 Möjligheter till elevinflytande

Eva Forsbergs (2000) studier har fokuserat på huruvida elever får information och har möjlighet att ge uttryck för vad de tycker samt om lärare lyssnar och tar hänsyn till deras röst. Forsberg har också studerat huruvida elever deltar i beslutsfattande processer och därmed kontrollera vissa aspekter av undervisningen. Dessutom har elevernas handlingsvägar studerats i syfte att kartlägga deras maktutövning.

Andra frågor som i varierande omfattning har uppmärksammats rör undervisningens innehåll och form (t.ex. enskilt arbete eller samarbete), tidsaspekten (t.ex. hur lång tid ett visst arbetsmoment har tagit och möjligheten att arbeta i sin egen takt) och miljön. Forsberg har också studerat i vilken omfattning undervisningen anpassas till enskilda elevers eller olika gruppers behov, förutsättningar och intressen. I några av undersökningarna har förekomsten av diskussioner om motiveringar för undervisningens innehåll och form relaterats till vad eleverna förväntas lära. Slutligen har Forsberg uppmärksammat skillnaden mellan utvärdering med fokus på elevernas kunskapsutveckling och mer verksamhetsbetonad utvärdering av undervisningens innehåll och form samt villkoren för dessa. De metoder som har använts för att studera denna mångfald av frågor är både enkäter och intervjuer samt observationer och analys av olika dokument.

Resultaten visar att lärares och elevers bedömning av elevernas inflytande över olika frågor skiljer sig åt. Enligt Forsberg har skillnaden i deras bedömning främst att göra med vilken enhet informanterna tillhörde och inte om de var lärare eller elever. Omfattningen av elevernas inflytande framstår som begränsad när man tittar på resultaten från elever i åk 2–9 som deltog i en kommunstudie (228 elever i fyra skolor) och resultaten från elever i åk 7–9

som gick i en högstadieskola (311 elever). Detta gällde främst frågor som hade med undervisningens innehåll att göra samt tids- och miljöaspekter. Över hälften av eleverna som deltog i dessa studier ansåg att lärarna sällan lyssnade på elevernas uppfattningar och att deras möjligheter att åstadkomma förändringar i undervisningen var små. Två tredjedelar av eleverna som deltog i kommunstudien ville att deras inflytande skulle öka. Denna önskan var särskild påtaglig bland äldre elever, flickor, elever som var mindre nöjda med skolverksamheten och elever som ansåg sig ha lite inflytande över skolarbetet. I högstadieskolan var det hälften av eleverna, samtliga skolledare och en minoritet av lärarna som ville att elevernas inflytande skulle öka.

Bilden av elevernas inflytande på en F-9-skola var mer komplex. En övervägande del av eleverna i åk 2-3 ansåg att deras inflytande över merparten av de frågor som ställdes var stort; en uppfattning som delades av deras lärare. Av observationerna av matematiken i åk 3 framkom att elevernas inflytande inte kom till uttryck i dialogen eller diskussionerna i klassrummet, utan i ett antal valmöjligheter inom ramen för den undervisningsstrategi som läraren hade bestämt. Det framkom vidare att läraren nästan aldrig diskuterade undervisningens innehåll och form eller motiven för dessa med eleverna. I intervjun framhöll dock läraren att undervisningen anpassades efter elevernas sätt att ta emot undervisningen. Läraren menade att eleverna ofta kunde välja om de vill arbeta enskilt eller i grupp, välja rum eller lokal att genomföra arbetet i och när de var klara med sina uppgifter kunde de välja vad de ville gå vidare med bland ett antal uppgifter av varierande slag.

Av studien i åk 6-9 framkom att lärarna (N = 19) bedömde elevernas delaktighet som störst när det gällde att fatta beslut om frågor gällande arbetsformer. Därefter var det frågor om undervisningens innehåll, hemarbete, regler och rutiner samt redovisningar som eleverna kunde vara delaktiga i. Lärarna i dessa årskurser ansåg att de anpassade undervisningen efter såväl enskilda elever som olika elevgrupper. Anpassningen kunde avse både stoff och uppgifter samt hemuppgifters och redovisningars innehåll, form och frekvens liksom organisering av undervisningen. De framhöll vidare att eleverna kunde arbeta i sin egen takt. Av både denna som studien i årskurserna 1-9 (ca 30 lärare) framkommer att lärarna hade svårt med att klargöra för sig själva hur olika elevuppgifter hängde samman med elevernas lärande, redovisningars innehåll och form samt bedömningsgrunderna för elevernas lärande.

I tre av Eva Forsbergs åtta studier har elevernas handlingsvägar kartlagts i syfte att studera deras maktutövning. I resultaten framträder två olika bilder. Bilden som bygger på resultat från kommunstudien och resultat från högstadieskolan har en negativ karaktär. Den visar att många elever inte tar initiativ för att åstadkomma förändring; inte ens när de är missnöjda med

undervisningen. Över hälften av eleverna känner vanmakt medan drygt en av tio är framgångsrika i sin maktutövning. Den positiva bilden bygger på resultat från eleverna i lågstadienheten på F-9-skolan. Här tar många elever initiativ, både de som är nöjda och mindre nöjda med undervisningen. Drygt en femtedel agerar dock inte, trots visst missnöje. Av de elever som tar initiativ är det lika många som är respektive inte är framgångsrika i sin maktutövning. Den största andelen maktlösa fanns just på denna skola.

## Kommentarer och analys

Eva Forsbergs (2000) enkätstudier visar på samma sätt som Gunvor Selbergs (1999) att elevinflytandet i åk 2-9 var begränsat, i synnerhet när det gällde frågor som hade med undervisningens innehåll att göra samt tids- och miljöaspekter. Resultaten varierade dock mellan deltagande skolor och klasser. Elevernas inflytande i åk 6-9 gällde enligt lärarnas bedömning i första hand beslut om arbetsformer i undervisningen och i andra hand beslut om innehållsliga frågor. Medan skolledarna ville att elevernas inflytande skulle öka var det endast en minoritet av lärarna som var av samma åsikt. Om ett förändringsarbete ska kunna få resultat krävs dock – om inte en total samsyn – åtminstone en ”hyfsad” samverkan mellan lärare och ledning kring en fråga (Skolverket, Lander & Giota, 2003; se även Blossing, 2000).

Resultaten visar vidare att önskan om ett ökat inflytande var särskild påtaglig bland vissa elevgrupper. Det var elever i grundskolans senare årskurser, elever med lite inflytande, flickor och elever som var mindre nöjda med verksamheten. De äldre elevernas önskan om ett ökat inflytande är i linje med tidigare forskning inom området (Eccles & Wigfield, 1992 i Giota, 2002). Flickor tycks i större utsträckning än pojkar hänvisa till yttre kontroller under sin tid på högstadiet (”locus of control”, de Charms, 1968, 1984). Det vill säga att de visar lägre tilltro till att själva kunna påverka hur det blir i skolan. Flickor bedöms av lärare generellt sett som mer uppgiftsorienterade och socialt anpassningsbara än pojkar (Andersson & Linge, 1997 i Giota, 2006a). Detta kan ha som konsekvens att deras behov – i det här fallet av att påverka sin skoldag – inte kommer fram eller uppmärksammas på samma sätt som pojkars.

En av Forsbergs studier visar samtidigt att många elever inte tar initiativ för att åstadkomma förändring, inte ens när de är missnöjda med undervisningen. Över hälften av eleverna i denna studie kände vanmakt medan drygt en av tio var framgångsrika i sin maktutövning. Forsbergs resultat indikerar att vissa elever har resignerat och gett upp förhoppningarna om att kunna förändra undervisningen. Forsberg ställer då frågan hur missnöjd man ska vara för att frånvaron av initiativ ska förstås som ett uttryck för vanmakt.

I Mats Danells (2003, 2006) studier undersöks hur pedagoger i tanke och handling förhåller sig till läroplanens intentioner med elevinflytande. Danells studier presenteras i det följande.

### 5.3 Lärares förhållningssätt gentemot elevinflytande

Studien som presenteras i Mats Danells (2003) licentiatuppsats genomfördes i en kommun där pedagogen lyftes fram som den viktigaste agenten i kommunens arbete med att förbättra skolverksamheten. Resultaten visar att pedagoger tolkade läroplanens intentioner med elevinflytande i relation till omständigheter som uppfattades råda i praktiken. När de själva skulle arbeta med elevinflytande tog de fasta på elevernas reaktioner och de egna metodiska och organisatoriska övervägandena. Pedagogerna rådgjorde alltså i första hand med sig själva eller med en nära kollega i frågor om elevinflytande. Erfarenhetsutbytet i arbetslagen varierade från inget till, i enstaka arbetslag, dagliga diskussioner. De frågor som berördes var huvudsakligen av informativ och organisatorisk karaktär och mer sällan om elevinflytande. Frågorna var av mer informativ karaktär även när hela skolans personal samlades kring pedagogiska samtal och berörde administrativa frågor om schemat, lokaler och resurser eller "problematiska" elever.

Studien som presenteras i Mats Danells (2006) avhandling är en fördjupad studie inom ett av arbetslagen som deltog i den tidigare studien (Danell, 2003). Arbetslaget bestod av elva fritidspedagoger, förskollärare, lågstadielärare och 1–7-lärare. Detta arbetslag hade en uttalad strävan att utveckla arbetet med elevinflytande i linje med en förnyad strategi för skolans utveckling i kommunen. Syftet med denna studie var att beskriva hur elevinflytande konstrueras i kollegiesamtal. Resultaten bygger på analyser av transkriberade texter från de fem kollegiesamtal som observerades. I textanalysen framträdde tre huvudspår med 1) begrepps-, 2) uppmärksamhets- och 3) problemförskjutningar. Inom varje huvudspår framträdde sedan olika mönster för hur pedagogerna samtalade om elevinflytande. Härnäst presenteras först mönster som framträdde inom det andra huvudspåret.

Av samtalen framgick att pedagogerna verkade använda en sorts handlingsstrategi för att forma elevernas inflytande utifrån hur de värderade elevens förmåga att agera i ett tänkt scenario. Elever som av pedagogerna bedömdes klara sina arbetsuppgifter eller ta det ansvar som krävs tilldelades ett större mått av inflytande. Elever som bedömdes ha det "svårt" i skolan

styrdes i större utsträckning och pedagogerna satte också hårdare gränser för vad dessa elever fick bestämma om.

För att undvika att situationen gick över styr eller för att komma "förbi ett till synes olösligt dilemma" (op.cit., s. 162) kunde pedagogerna välja att se "mellan fingrarna" och bortse från att vissa elever inte levde upp till normen att göra klart sina arbetsuppgifter. De kunde också välja att se mellan fingrarna med att vissa elever inte gavs tillfälle till att utöva inflytande för att upprätthålla en fungerande ordning i klassen.

Det framkom vidare att pedagogerna förhöll sig selektiva till vilken information eller vilka aspekter av elevinflytande de tog fasta på eller bortsåg från. Exempelvis bortsåg pedagogerna från elevernas bristande möjligheter att utöva inflytande över sina uppgifter och diskuterade dilemman som de själva upplevde. Enligt Danell riktades pedagogernas uppmärksamhet primärt på mötet med eleven. Den del av arbetet som hade att göra med verksamhetens mål och med att dokumentera arbetet verkade ha en underordnad roll i deras samtal.

Elevinflytande i pedagogernas samtal handlade inte om att ha inflytande över beslutsprocesser och innehållet i undervisningen, som det framkommer i Lpo 94, utan om att ha inflytande i anslutning till rastaktiviteter, utomhusmiljö eller undervisning. Elevernas inflytande avgränsades med andra ord till specifika situationer som oftast handlade om ordningsregler och frikopplades från sitt demokratiska sammanhang.

Ett mönster som framträdde inom det tredje huvudspåret handlar om de svårigheter som pedagogerna menade uppstår i arbetet med elevinflytande. Svårigheterna ansågs bero på olika problematiska omständigheter kring enskilda elever eller eleverna som grupp. En sådan omständighet var att vissa elever inte tog ansvar eller ville utöva inflytande. Av samtalen framkom att pedagogerna uppfattade valfriheten som följer med elevinflytande som något problematiskt för de elever som har svårigheter med att välja. Eleverna ansågs stå inför en situation där de individuella valmöjligheterna blir dem övermäktiga och där vissa lyckas välja och andra inte. Trots det var det eleverna som ansågs begränsa sig själva genom att inte ta till vara de valmöjligheter som stod till buds. Svårigheterna i arbetet med elevinflytande förklarades med andra ord med elevernas förutsättningar att hantera individuella val, överblicka beslut och bära dess konsekvenser.

Pedagogerna verkade också förskjuta problem i arbetet med elevinflytande genom att förklara dem som orsakade av händelser som låg bortom arbetslagets ansvarsområde. Pedagogerna nämnde här skolans organisation, föräldrarna, resursbrist eller brister i läroplanen. Även deras möjligheter att åtgärda problem lades utanför arbetslaget. Här nämnde pedagogerna mängden prioriterade mål som särskilt problematiskt, exempelvis att de hade



svårt att avgränsa de sammanhang målen ingick i, och att vardagliga problem i verksamheten var svåra att relatera till skolans mål efter en given dagordning. Dokumentationen av arbetet ansågs vidare stjälja tid från eleverna. Pedagogerna ställde sig också tveksamma till huruvida dokumentationen av verksamheten och att samtala enligt en uppifrån angiven ordning – i kommunens skolutvecklingsstrategi – skulle kunna leda till utveckling av verksamheten med eleverna.

## Kommentarer och analys

Danells (2003) licentiatstudie visar att läroplanens intentioner med elevinflytande endast i begränsad utsträckning styrde pedagogernas praktik. Elevinflytandets konkreta gestaltning formades i stället av vad pedagogerna själva eller tillsammans med en nära kollega uppfattade vara möjligt att realisera i praktiken för att i första hand upprätthålla en fungerande ordning. Detta resultat kan vara i linje med tidigare forskning som visar att sättet lärarna organiserar och strukturerar klassrumsundervisningen på, hänger samma med deras professionella självkänsla och upplevelse av vad som har varit effektivt i arbetet med eleverna (Skolverket, Lander & Giota, 2003).

Av Danells (2006) avhandlingsstudie framkommer att elever som av pedagogerna bedömdes klara sina arbetsuppgifter tilldelas ett större mått av inflytande. De elever som bedömdes ha det "svårt" i skolan styrdes i större utsträckning och fick hårdare gränser för vad de fick bestämma om. Konsekvensen av detta blir enligt Danell (op.cit.) att "svaga" elever sällan får utöva inflytande, då de ofta har svårt att hinna med de obligatoriska arbetsuppgifterna och sällan får välja sina arbetsuppgifter.

Motivationsforskning visar att lärarens krav och förväntningar på olika elever kan leda läraren till att systematiskt dela ut uppgifter av hög respektive låg svårighetsgrad till vissa elever. Lärarförväntningar har också visat sig korrelera med vilken typ och bredd av läroplansmål som läraren tilldelar olika elever (Blatchford, Burke, Farquar, Plewis & Tizard, 1989). Eftersom positiva och negativa lärarförväntningar påverkar både elevernas beteende i skolan och deras studieprestationer, om än inte deras IQ (Jenner, 2004), är det viktigt att uppmärksamma lärarförväntningar även när det gäller elevinflytande. Danells resultat vittnar om att lärarförväntningar existerar också i ett sådant sammanhang.

Resultaten visar också att svårigheterna i arbetet med elevinflytande förklarades av lärarna med elevernas förutsättningar att hantera individuella val, överblicka beslut och bära dess konsekvenser. Misslyckandena med arbetet ansågs med andra ord vara orsakade av individuella omständigheter

på elevnivå eller av omständigheter på andra nivåer utanför pedagogernas makt. Att elevernas svårigheter med inflytande kan vara relationella, dvs. beroende av samspelet mellan eleven, läraren och lärandemiljön, förekom inte som förklaring till svårigheterna i arbetet med elevinflytande.

Ett annat resultat är att pedagogerna avgränsade elevernas inflytande till specifika situationer, som oftast handlade om ordningsregler frikopplade från sitt demokratiska sammanhang. Detta kommenterar Danell med en referens till Håkansson (2004). Han menar att den "moral" som utvecklas inom institutionerna är förbunden med att upprätthålla den ordning som gäller där: "Hur man ska uppträda och behandla andra människor behandlas snarare som en ordningsfråga än att utveckla ett etiskt grundat förhållningssätt" (Håkansson, op.cit., s. 157 i Danell, 2006, s. 164). Den demokratiska aspekten av elevinflytande som också är central i läroplanens intentioner med elevinflytande lyftes inte heller fram i pedagogernas samtal om elevinflytande.

Huruvida elever kan ha svårt att fritt välja arbetsuppgifter och ta eget ansvar är något som Åsa Söderström (2006) har undersökt i sin studie, vilken presenteras nedan.

## 5.4 Ansvar och elevinflytande

Bakgrunden till Åsa Söderströms (2006) avhandlingsstudie är en försöksverksamhet med utbildning utan timplan ledd av Utbildningsdepartementet (SOU 2004:35, 2005:101 i Söderström, op.cit.). Sex universitet tilldelades forskningsmedel i anslutning till försöket. Ett av dessa forskningsprojekt redovisas i en slutrapport av Söderström (2005). Av slutrapporten framkommer att avvecklingen av timplanen inte hade någon avgörande betydelse för hur lärare planerade och genomförde det dagliga arbetet. Den bidrog dock på det sättet att den förstärkte de förändringar som redan ägde rum på skolan. För lärarna innebar avregleringen av timplanen bl.a. att målen fick en alltmer styrande effekt på undervisningens form och innehåll, kraven på att utgå från elevers individuella behov blev tydligare och elevernas eget ansvar för skolarbetet ökade. I det forskningsprojekt som redovisas av Söderström (op.cit.) hade lärare för åk 6–9 i anslutning till timplansförsöket infört mer flexibla pass som kunde jämföras med de yngre elevernas "eget arbete". Under dessa lektions- eller studiepass fick eleverna möjlighet att bestämma över arbetets innehåll utifrån egna behov och intressen. Enligt lärarna hade många elever svårt att styra sig själva och sitt arbete samt ta eget ansvar och kunde inte lockas att arbeta mot uppsatta mål. Detta resultat blev utgångspunkten för Söderströms avhandlingsarbete.

I avhandlingen har Söderström (2006) studerat hur elever i åk 6–9 såg på sig själva och sitt ansvar för skolarbetet i förhållande till hur deras lärare såg på ansvarstagandet. Med ansvar menas här allt från ansvar för läxor och hemuppgifter till ansvar för grupparbete och ordning på arbetsmaterial. Syftet var också att beskriva och förstå hur elevers och lärares syn på elevers ansvar för skolarbetet hängde samman med en mer övergripande skol- och samhällsideologi. Det empiriska materialet utgörs av intervjuer med 22 lärare (åk 6–9) i fyra arbetslag hösten 2001, och uppföljningsintervjuer med samma arbetslag våren 2004. Dessa lärare hade tidigare ingått i studien om att arbeta utan nationell timplan (Söderström, 2002, 2005 i Söderström, 2006). Studien bygger också på intervjuer med 72 elever fördelade på 19 intervju-grupper och observationer av studiepass i ett av arbetslagen, våren 2002/03.

Resultaten visar att studiepassen var lektioner där eleverna fick stor frihet att själva styra sitt arbete. Eleverna arbetade självständigt och under eget ansvar med självinstruerande uppgifter. Genom otydliga regler och rutiner kunde de få utrymme att i viss utsträckning själva bestämma arbetets form och innehåll. Placeringen var valfri och arbetsklimatet avslappnat. Såväl elever som lärare gjorde emellertid få kopplingar mellan ansvar och lärande. Lärare satte ofta likhetstecken mellan elevers eget ansvar och arbetssätt, dvs. att elever lär på egen hand och söker kunskap själva. Samtidigt ställde de frågan om detta arbetssätt verkligen ledde eleverna till eget lärande. Detta då de antog att elevernas utgångspunkt var att bli klara med en arbetsuppgift och inte att lära ett ämnesinnehåll. Lärarna menade att eleverna hade svårt att skilja mellan kvantitet och kvalitet och att de trodde att ett arbete var bra när det var omfattande. Lärarnas uppfattning var också att arbetet under studiepassen gav mindre tid till gemensamma diskussioner och samarbeten. Elevernas uppfattning av studiepassen var också att de var ineffektiva. Eleverna efterfrågade mer ”vanliga lektioner” med genomgångar som de menade ledde till att de lärde sig mer.

Resultaten visar vidare att eleverna var rationella. Under studiepassen valde de att arbeta med de uppgifter som stod på tur att lämna in i stället för att träna på det de hade svårt för eller fann tråkigt. Syftet med att erbjuda elever tid att disponera fritt (för ökad måluppfyllelse) var svårt att förverkliga, konstaterade Söderström. När elever jämförde vanliga lektioner med studiepass framkom att de gjorde skillnad mellan att lära under de vanliga lektionerna och göra det under studiepassen. Det visade sig att många elever hade svårt att själva skapa sig en övergripande förståelse för de problem som uppgifterna i studiepassen försökte spegla. Detta samtidigt som de hade svårt att koppla uppgifternas innehåll till egna funderingar och frågor om världen och livet.

När det gäller lärarnas synpunkter på studiepassens omfattning visar resultaten att de fortfarande tog sin utgångspunkt i timplanens fördelning av timmar per ämne. Lärarna ansåg att ämnena "bidrog med tid" och "förlo-  
rade tid". De flesta eleverna ansåg att det var lagom mycket tid utlagd som studiepasstid. Dessa elever uppskattade både friheten under studiepassen och de lärarledda lektionerna då det var läraren som bestämde och höll i genomgångarna. Det var variationen mellan dessa två lektionsformer som upplevdes positiv.

Söderström konstaterar att lärarna i studien satte likhetstecken mellan elevers ansvar och att elever arbetade enskilt, men med samma uppgifter och samma bedömningskriterier. Detta undervisningsmönster var alltså lika med en individualiserad undervisning. Det individuella var att eleverna arbetade med uppgifterna i sin egen takt och i den ordning de själva hade valt. Det "nya" i detta undervisningsmönster låg enligt Söderström i arbetets form och i relationen mellan lärare och elever, där elever gavs större frihet men också ansvar, och läraren intog en mer undanskymd roll. Det skedde emellertid inga större förändringar i arbetets innehåll.

För att en elev ska kunna ta ansvar krävs enligt Söderström att det finns ett fritt utrymme, något att ta ansvar för. Frihet innebar i hennes studie att elever under studiepassen fick möjlighet att välja mellan ett antal arbetsuppgifter att arbeta med, som läraren hade plockat fram. Enligt lärarna hade eleverna, beroende på hur de valde bland dessa arbetsuppgifter, möjlighet att påverka sina studieresultat. Både lärare och elever var överens om att för många elever fungerade inte detta och att lärarna lade ner mycket arbete på att få eleverna att frivilligt välja att arbeta med de uppgifter som skolan hade valt.

En viktig förutsättning för att eleverna skulle följa de regler och rutiner som fanns för arbetet i skolan och under studiepassen var att lärarna hade utvecklat en tillitsfull relation till eleverna. Enligt Söderström innebär denna relation att lärarna på ett personligt sätt både kan stötta och kontrollera eleverna. Lärarna hade emellertid svårt att hinna använda de verktyg som hade utvecklats för "kontrollen" och likaså föra en dialog med eleverna, aspekter som ingår i utvecklingen av en mer personlig kontakt med eleverna. Då lärarna inte hann med att föra en sådan dialog exempelvis i elevernas loggböcker kom planeringen och utvärderingen att uppfattas som meningslös av de flesta eleverna. Att skapa en tillitsfull relation till var och en av eleverna sågs av de flesta lärare som en förutsättning för att kunna skapa trygghet och självförtroende hos eleverna. Detta i sin tur ansågs både underlätta deras lärande och stärka deras vilja att ta eget ansvar. Lärarna menade samtidigt att denna strävan kunde vara svår att realisera i relation till över hundra elever.

När elevers och lärares syn på elevers ansvar jämfördes med skolans officiella ideologi – uttryckt i skolans styrdokument – konstaterades att det rådde en samstämmighet. Den bild som framkom var en bild av en elev som ensam hölls ansvarig för sitt arbete. Kravet på ansvar sågs främst i relation till elevers individuella arbete. I skolans styrdokument beskrevs ansvar, tillsammans med att vara delaktig och kunna ha inflytande över det egna arbetet, som en av de demokratiska principerna. Denna koppling mellan ansvar och inflytande var emellertid svår att finna i elevernas och lärarnas bild av elevers ansvar i undersökningsmaterialet. Inflytandet i elevintervjuerna såg ut att begränsas till möjligheten att bestämma över var och i viss mån hur en uppgift skulle genomföras, och att många av eleverna var nöjda med detta. Ett ökat inflytande ansågs innebära ökat ansvar, och det ansvar de redan hade upplevdes tillräckligt tungt att bära. Det framkom att många elever inte ansåg sig ha erfarenhet av att delta i ett fungerande, formaliserat beslutsfattande, vilket kunde vara en av orsakerna till många elevers avvaktande ställning till att vara mer delaktiga. Lärare lade inte heller mycket tid på att öka elevernas inflytande, utan ansträngde sig mer för att bygga upp ett relationskapital till eleverna och främja deras personliga relationer till kamrater (andra elever). Detta kunde enligt Söderström få konsekvenser för elevernas ansvar för skolarbetet, eftersom relationerna inte skapades genom arbetet utan många gånger på bekostnad av det.

Elevintervjuerna visar också att många elever kopplade samman sitt bristande ansvarstagande med en upplevelse av meningslöshet i arbetet med studiepassuppgifterna. Eleverna hade svårt att se hur de skulle kunna vara delaktiga i att göra skoluppgifterna meningsfulla. Såväl elever som lärare såg det som naturligt att det var lärarna som bestämde innehållet i arbetet, medan eleverna hade inflytande över när de skulle göra sina arbetsuppgifter och ibland hur de skulle genomföras. Elever efterfrågade oftast inflytande över mängden arbeten och frågor som hade med den personliga domänen att göra.

Samtidigt som eleverna inte direkt efterfrågade ett större inflytande var det just bristen på inflytande över arbetets form och innehåll som i Söderströms (2006) studie framträder som den viktigaste orsaken till att eleverna sade sig ha svårt att ta ansvar för skolarbetet, och att innehållet i arbetet upplevdes som meningslöst. Studiepassens organisation ansågs inte heller gynna ansvarstagandet. Söderström ställer här frågan om lärares strävan att anpassa undervisningen efter elevernas förutsättningar och behov överhuvudtaget är möjligt utan ett mer formellt elevinflytande.

## Kommentarer och analys

Att elever tar eget ansvar, är delaktiga och har inflytande över det egna arbetet beskrivs i skolans styrdokument som en av de demokratiska principerna. Söderström (2006) konstaterar att denna koppling mellan ansvar och inflytande var svår att finna i lärarnas och elevernas bild av elevers ansvar i skolan. I studien satte lärarna likhetstecken mellan elevernas ansvar och att eleverna arbetade enskilt, men med samma uppgifter och samma bedömningskriterier (jfr Vinterek, 2006). Inflytandet såg ut att begränsas till möjligheten att bestämma över var och i viss mån hur en uppgift skulle genomföras och många elever var nöjda med det. Ett ökat inflytande ansågs innebära ett ökat ansvar och det ansvar eleverna hade upplevdes som tillräckligt tungt att bära.

Samtidigt som eleverna inte efterfrågade ett större inflytande är det just bristen på inflytande över skolarbetets form och innehåll som i Söderströms studie framträder som den viktigaste orsaken till att eleverna sade sig ha svårt att ta ansvar för skolarbetet och att skolarbetets innehåll upplevdes som meningslöst (se även Dovemark, 2004). Inga större ansträngningar för att öka elevernas inflytande och ansvar i lärandet gjordes emellertid, utan kraft lades mest på att främja deras personliga relationer till andra elever. Detta fick enligt Söderström konsekvenser för elevernas skolarbete, då relationer inte skapades genom arbetet utan många gånger på bekostnad av skolarbetet.

I sin avhandlingsstudie har Helene Elvstrand (2009) intresserat sig för vilka uttryck delaktighet kan ta sig i skolans vardagspraktik. Studien presenteras i det följande.

## 5.5 Elevers rätt till demokrati och delaktighet

Delaktighet ses i Helene Elvstrand (2009) avhandlingsstudie som dels något som görs eller sker genom elevernas och pedagogernas interaktion med varandra, och på så sätt innefattar betydelsen av att få vara delaktig i en gemenskap, dels att kunna vara delaktig i beslutsfattandet. Det senare definieras oftast som elevinflytande. Elvstrand ställer frågor såsom hur delaktighet görs i skolans vardagspraktik, vad elever vill ha inflytande över och vilka hinder och möjligheter det finns till detta samt vilka erfarenheter av delaktighet eleverna har.

Studien utgår från barndomssociologi och vissa normativa utgångspunkter som handlar om varför elever har rätt till demokrati eller inflytande i skolan. Det poängteras att demokrati är ett mångtydligt begrepp där olika

värden såsom delaktighet, jämlikhet, solidaritet eller frihet kan stå i förgrunden. Studien inriktar sig på ett demokratiskt värde – delaktighet – i relation till skolans praktik, där demokrati ses som ett överordnat begrepp. Delaktighet i sin tur inrymmer begrepp som social inkludering och inflytande. För att förstå barns möjligheter till delaktighet har Elvstrand använt sig av Harts (1997) delaktighetsstege. Det är en modell som används för att dels urskilja barns möjligheter, eller tillgång till reell delaktighet, dels bedöma olika grader av delaktighet i olika situationer. Den huvudsakliga processen, när elever är delaktiga i beslutsfattandet, kallar Elvstrand att elever *inflytandeförhandlar*. Begreppet inflytandeförhandla, som växt fram under analysen av det insamlade materialet, består enligt Elvstrand av flera olika processer, exempelvis att elever motiverar, informerar och frågar. Processerna antas ske både individuellt och i elevkollektivet. Huvudprocessen antas vara en mer individualiserad process, då att inflytandeförhandla kräver vissa kompetenser som den enskilda eleven måste besitta.

Den empiriska studien bygger på observationer och informella intervjuer i två klasser som har följts under en tvåårsperiod (från åk 4 till 5). Formella intervjuer med 13 elever i fyra grupper har också gjorts i båda årskurser och likaså med tre lärare. Den ena klassen har haft en relativt stabil skolsituation med huvudsakligen tre pedagoger, medan den andra klassen har fått byta lärare många gånger under samma period, totalt åtta gånger. Elvstrand poängterar att dessa olika förutsättningar har påverkat elevernas möjligheter att få vara med och vara delaktiga.

Resultatet visar att elevernas generella uppfattning var att det är de vuxna som bestämmer i klassrummet och att det på något sätt är självklart att det är så. Eleverna hade svårt att beskriva och reflektera kring sin egen delaktighet. När de gav exempel på sin delaktighet var det ofta den formaliserade formen av delaktighet som beskrevs: att de fick vara med och rösta eller lotta fram saker. De områden som eleverna tyckte sig ha inflytande över, eller vara med och bestämma om, hade oftast med saker som sker i gränslandet mellan fritid och skola att göra, konstaterar Elvstrand, såsom ferier, läxor och speciella evenemang i skolan. De frågor som eleverna tyckte att de hade minst att säga till om var frågor kring undervisningen. Det framkommer i studien att inflytandet var villkorat på det sättet att eleverna först var tvungna att uppfylla vissa kriterier innan de kunde få vara delaktiga. Det handlade om att "förtjäna delaktighet" genom att exempelvis arbeta snabbt eller bete sig på ett önskvärt sätt. Men vissa elever såg också ett annat hinder för att kunna vara delaktiga, ett hinder som var förankrat i bilden av sig själva som inkompetenta beslutsfattare. Dessa elever menade att barn är "dåliga beslutsfattare" och att det skulle sluta i kaos om barn fick bestämma, för barns beslut är svaga av naturen.

Det framkommer också att för eleverna var det viktigare att uppnå en social delaktighet (dvs. att vara delaktig i en social skolgemenskap, ha vänner och få vara med i kamratgruppen samt känna tillhörighet) än att uppnå en politisk delaktighet. I skolvardagen då elever "gemenskapsbygger" blev dock vissa elever tillfälligt utestängda ur kamratgruppen genom att betraktas som "knäppa", avvikande eller annorlunda. Enligt Elvstrand kan elever när de "knäppliggör" och exkluderar andra från kamratgruppen och den sociala gemenskapen göra detta dels på en kollektiv nivå (då exempelvis flickor säger att "alla killar är knäppa" eller "de pratar och stökar"), dels på individnivå (då en elev pekas ut som "annorlunda" och därmed stigmatiseras). Under intervjuerna beskrev några elever hur de hade blivit utsatta för glåpor från andra elever, exkluderats under längre perioder eller upplevt ett mer stadigvarande utanförskap, något som hade satt djupa spår hos dem. Det hela kunde handla om att de inte hade de rätta kläderna eller att de betedde sig på ett sätt som av de andra barnen betraktades som avvikande. Dessa elever lade skulden eller ansvaret för sitt utanförskap på sig själva och utvecklade olika strategier, såsom att antingen klara sig själva eller anpassa sig efter de andra och göra sig mer populära, för att komma med i skol- eller kamratgemenskapen.

Den politiska delaktigheten i studien skedde oftast på individnivå, vilket innebar att eleverna hade tillgång till inflytande i varierande grad. Vissa elever hade stort inflytande medan andra hade det sällan och några aldrig. Resultaten visar att social och politisk delaktighet är sammankopplade på det sättet att elever som inte har social delaktighet till stor del saknar även politisk delaktighet. Elever som är exkluderade från social delaktighet väljer sällan att göra sin röst hörd. Förhandlad delaktighet eller inflytande förutsätter även att eleven besitter vissa kompetenser såsom modet att tala ut. Enligt Elvstrand är det lättare att förhandla till sig inflytande om du är en ansvarsfull elev. Vidare är det lika svårt för en blyg elev att förhandla sig till inflytande som det är för marginaliserade elever.

Det finns situationer i studien där delaktigheten eller inflytandet startade på en hög nivå men slutade i att elever blev "överkörda" eller att beslut som hade fattats övergavs utan några förklaringar till eleverna om varför. I dessa fall har eleverna känt sig besvikna och frustrerade.

Elvstrands avhandlingsstudie visar sammanfattningsvis på ett antal faktorer som hindrar eller främjar elevers delaktighet. Bland de hindrande finns faktorer såsom diskontinuitet, obegriplighet, kategorisering/exkludering och att elevers delaktighet ses från ett framtidsperspektiv, dvs. att elever ska förberedas för att kunna delta i olika beslutsfattande processer i framtiden. Bland de främjande finns dessa faktorer motpoler: kontinuitet,



begriplighet, inkludering och delaktighet här och nu. Klassen med de många lärarbytena hade större problem med att uppnå delaktighet. Detta eftersom vuxna gick, beslut togs tillbaka eller ändrades, regler inte följdes och de förklaringar som gavs uppfattades av eleverna som inget att lita på. Elvstrand sammanfattar dessa resultat med att uppfattningen att delaktighet är något som barn och ungdomar ska ha för att träna inför framtiden kan leda till mindre delaktighet här och nu.

## Kommentarer och analys

Elvstrands (2009) studie lyfter fram det faktum att skolan förutom att utveckla elevernas ämneskunskaper och färdigheter även har ett socialt uppdrag: att i enlighet med läroplanen Lpo 94 utveckla ett socialt ansvarstagande och en social kompetens hos eleverna. Ett socialt ansvarstagande handlar om att eleverna lär sig handskas med de beteenderegler och sociala förpliktelser som gäller i den sociala omgivningen och ta ansvar för sina handlingar. Den sociala kompetensen handlar om att eleverna lär sig umgås med andra elever och vuxna utifrån en ömsesidig respekt för varandras egenskaper (Giota, 2006a). Forskare menar att det är först när en klass kännetecknas av goda sociala relationer och respekt för varandras egenskaper samt att krav och förväntningar understödjer samarbete och inkluderande sammanhållning som en god lärandemiljö kan hitta sina former och kontakten med den enskilda individen kan öka (Emmer & Evertson, 1981; Emmer & Stough, 2001; Ogden, 2003). Elvstrand har undersökt hur läroplanens uppmaning att alla i skolan ska verka för demokratiska arbetsformer och ett ökat elevinflytande kommer till uttryck i praktiken. Genom att elever deltar i beslutsfattande processer förväntas de utveckla en demokratisk kompetens.

Resultaten visar att för eleverna var det viktigare att uppnå en social delaktighet och känna tillhörighet med en kamratgrupp än att uppnå en politisk delaktighet. Social och politisk delaktighet var dock sammankopplade. Elever som var exkluderade eller inte hade någon social delaktighet saknade även en politisk delaktighet. Motivationsforskning visar att elever som inte blir eller känner sig delaktiga i en social gemenskap reagerar på olika sätt (för en beskrivning se t.ex. Giota, 2002, 2006a, 2006b). Ett sätt är att klara sig själv och ett annat att anpassa sig efter andra, som i Elvstrands studie, genom att försöka göra sig mer populär hos andra elever. Elever kan också gå in för att göra sig populära hos lärare genom att anpassa sig efter deras krav och förväntningar. Ett mer stadigvarande utanförskap sätter emellertid spår i elevernas självbild och självkänsla, vilket drar ner på deras motivation att lära i skolan och missgynnar deras studieprestationer. En politisk

delaktighet förutsätter med andra ord att alla elever är inkluderade i en social gemenskap och kan göra sin röst hörd, det vill säga att såväl deras lärare som klasskamrater aktivt lyssnar på dem. Ju bättre sociala relationer och öppnare klassrumsklimat desto större påverkansmöjligheter för alla. Detta genom att alla lär sig argumentera för sin sak, men också vara öppna för andras mening och beredda att vidga det egna tolkningsfältet samt ställa sig bakom gemensamma beslut.

Av Elvstrands (op.cit.) studie framkommer att den formaliserade formen av inflytande var villkorad på det sättet att eleverna först skulle "förtjäna delaktighet" genom att exempelvis arbeta snabbt eller bete sig på ett önskvärt sätt. Motivationsforskning visar att elevers vilja att vara "till lags", leva upp till krav och förväntningar, vara omtyckt av läraren eller suddas ut sin särart för att få vara med och känna tillhörighet med en grupp, är mänskliga behov som finns hos alla elever. Ingen elev mår emellertid bra av att inte våga använda sin styrka och förminska sina behov och krav på tillvaron, eller av att tvingas eller tvinga sig själv att handla på ett visst sätt för att leva upp till krav och förväntningar eller uppnå på förhand fastställda mål, både kunskapsmässiga och sociala (Murray, 1938; Ford, 1992; Covington, 2000; Giota, 2001).

Det var de vuxna i Elvstrands studie som enligt eleverna bestämde i klassen. Ibland när eleverna hade haft inflytande över vissa beslut hade dessa övergetts, utan några förklaringar till eleverna om varför, vilket hade lett till besvikelse och frustration hos dem. Motivationsforskning visar att elever lär sig bättre och lyssnar mer på lärare som de tycker om eller åtminstone respekterar eller litar på. Respekt och tillit erhålles emellertid först när läraren visat sig vara att lita på, håller ord och följer upp det han/hon har lovat utan att "köra över" eleverna (Ogden, 2003).

Skolan ska med andra ord inte enbart ge eleverna möjlighet att utveckla sina inneboende anlag, önskingar och projekt utifrån egna förutsättningar och intressen. Skolan ska även garantera alla elever vissa rättigheter som gör det möjligt för dem att göra sin röst hörd i kommunikation och samspel med andra elever och vuxna. Unga människor som upplever trygghet i skolan och att deras röst är hörd kan påverka inte bara sin egen lärandesituation utan även andra unga människors, och därmed göra mänskliga förhållanden bättre. Elvstrands studie visar att elever hade tillgång till social och politisk delaktighet i varierande grad, där några sällan och några aldrig hade något inflytande.

I sin studie har Almgren (2006) studerat skoldemokratins effekter på elevernas politiska kunskap genom att utgå från dessa två olika perspektiv på delaktighet. Resultaten presenteras nedan.

## 5.6 Skoldemokrati och elevinflytande

Ellen Almgren (2006) refererar i sin avhandling till studier i USA, Storbritannien och Sverige som visar positiva effekter av samhällsrelaterad undervisning på elevernas politiska kunskaper. Sverige har inget särskilt skolämne för "medborgarundervisning" ("civics"). En sådan undervisning äger rum inom de fyra samhällsorienterade ämnena geografi, historia, religions- och samhällskunskap. Att uppskatta skoleffekter på elevernas politiska kunskaper genom antalet timmar i samhällskunskap som eleverna erbjuds i skolan är därför svårt. Forskare inom det pedagogiska fältet har emellertid lyckats få starkare stöd för skoleffekter på demokratisk kompetens genom andra skol- och klassrumsfaktorer än själva mängden i eller nivån på "medborgarundervisningen" i skolan. De faktorer som visat sig ha betydelse för elevernas politiska kunskaper är lärarnas undervisningsstil, diskussionsklimatet och samspelet mellan eleverna i klassrummet samt skolklimatet.

Almgren (2006) sammanfattar dessa faktorer i begreppet skoldemokrati med stöd av läroplanen för grundskolan Lpo 94 som poängterar att "enligt skollagen åligger det alla som arbetar i skolan att verka för demokratiska arbetsformer" (Lpo 94: kap. 2.3 i Almgren, s. 111). Skoldemokratins innebörd är vagt formulerad i Lpo 94, menar Almgren, medan elevinflytandet lyfts fram starkt i såväl forskning som statliga utvärderingar och utredningar. Elevinflytandet kan vara formellt och organiserat i särskilda organ såsom elevråd, klassråd och skolkonferenser. Det som lyfts fram som särskilt viktigt är emellertid det direkta inflytande som eleverna kan utöva på sin utbildning och hur denna kan utformas. Utövandet av elevinflytande eller demokrati där elever deltar i beslutsfattande processer eller deliberativa samtal antas utveckla deras demokratiska kompetens.

Ett av syftena med avhandlingen är följaktligen att undersöka skoldemokratins effekter på elevernas politiska kunskaper utifrån två olika perspektiv på skoldemokrati (deltagarperspektivet respektive samtalsperspektivet) och de olika typer av aktiviteter som dessa perspektiv antas leda till. Ett andra syfte är att studera hur skolegregation påverkar elevers demokratiska förtroende och därmed skoldemokratins. Avhandlingen bygger på ett stort urval (N = 6 098) av 14- och 15-åriga elever (åk 8–9) som ingick i 1999 års IEA-studie (The IEA Civic Education Study), vilken genomfördes i 28 länder, däribland Sverige. I undersökningsmaterialet ingår ett kunskapstest med frågor om samhälle, politik och demokrati och en enkät med frågor om elevers attityder, värderingar, handlingar och deras skol-, fritids- och hemmiljö. Materialet har analyserats med hjälp av statistiska flernivåanalyser.

När det gäller de deltagardemokratiska skoleffekterna visade resultaten inga statistiskt signifikanta effekter av elevrådsdeltagandet, möjligheterna till påverkan genom elevrådet (på klassnivå) och möjligheterna till byte av klass eller skola (på skolnivå) på elevernas politiska kunskaper. De deltagardemokratiskt inspirerade direkta påverkansmöjligheterna, dvs. elevinflytandet på exempelvis undervisningens uppläggning och utformning, schemat och läromedlen, uppvisade till och med negativa effekter på elevernas politiska kunskaper. Ju större möjligheter till elevinflytande i en klass desto sämre kunskaper tycktes eleverna ha om politik och samhälle (i genomsnitt). När det gäller de samtalsdemokratiska skoleffekterna framkom att det deliberativa eller samtalsdemokratiskt inspirerade öppna klassrumsklimatet (t.ex. i vilken mån eleverna får diskutera flera olika synvinklar på politiska frågor) hade en positiv effekt på elevernas politiska kunskaper. Ju öppnare klassrumsklimat i en klass desto kunnigare tycktes eleverna vara (i genomsnitt).

I sin strävan att tolka dessa resultat konstaterade Almgren att det är stor skillnad på dessa två former av skoldemokrati. Deltagardemokratin eller elevinflytandet rymmer en maktkomponent som det deliberativa samtalsklimatet saknar. I Lpo 94 presenteras mål och riktlinjer för deliberativa diskussioner i kunskapskapitlet (2.2) och mål och riktlinjer gällande elevinflytandet i ett eget kapitel (2.3) om elevernas möjligheter att påverka. Detta menar Almgren uppmanar läraren till att hantera dessa uppgifter på olika sätt. I det ena fallet uppmanas läraren att "ge utrymme för elevens förmåga att själv skapa och använda olika uttrycksmedel" medan i det andra ska läraren "se till att alla elever ... får ett reellt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och undervisningens innehåll" (op.cit., s. 199). Almgren argumenterar här för att samtalsdemokratiskt inspirerade teoretiker och pedagoger kanske inte har tänkt sig att deliberativa samtal ska utveckla elevernas politiska kunskaper. Det kanske är så att deliberativa samtal i första hand ska utveckla elevernas demokratiska värderingar såsom tolerans, generositet, humanism och rättskänsla samtidigt som eleverna får en förståelse för demokratins principer och funktionssätt. Denna tolkning menar Almgren får stöd av resultaten. Dessa visar att ett öppet klassrumsklimat påverkar elevernas kunskaper om demokratins grundprinciper positivt.

Medan maktutövningen är något otydlig i det samtalsdemokratiska perspektivet är den desto påtagligare i det deltagardemokratiska. Det kanske är hit, menar Almgren, som de skilda skoleffekterna på elevernas politiska kunskapsutveckling ska försöka spåras. Eftersom alla elever varken kan vara med och fatta beslut eller få som de vill när det gäller skolans verksamhet är ansvarskrävandet centralt för det deltagardemokratiskt inspirerade elevinflytandeperspektivet. Att ansvar och inflytande hänger samman ifrågasätts

dock inte. Frågan är hur de kopplade till varandra. Att elever får vara med och fatta beslut över skolans verksamhet innebär att även ansvaret för besluten ligger hos eleverna och att andra, både elever och vuxna, kan utkräva detta ansvar. Enligt Almgren handlar elevinflytandet inte om ansvar i betydelsen ansvarskrävande, utan elevinflytandet antas per definition leda till en ökad ansvarskänsla och ett ökat ansvarstagande. Almgren undersöker i sin studie om skolmiljön blir mer acceptabel när eleverna får möjlighet till ett utökat inflytande, om makten leder till ansvarsfullhet och om elevernas inflytande över undervisningen leder till att elever får bättre politiska kunskaper. Svaret på dessa frågor är utifrån resultaten i Almgrens studie negativt.

Studiens resultat visar vidare att elevernas politiska kunskaper hänger samman med vilken skola de går i. Skolsegregationen har inte bara effekter på elevernas kunskapsutveckling inom detta ämnesområde, utan är på ett problematiskt sätt kopplad till skoldemokratin. Det framkommer att det kunskapsgenererande öppna klassrumsklimatet var vanligare på skolor där föräldrarna generellt sett hade högre utbildning. Det kontraproduktiva elevinflytandet fanns å andra sidan i invandrartäta skolor och skolor där föräldrarnas genomsnittliga utbildningsnivå var låg. Almgren sammanfattar dessa resultat med att konstatera att de redan existerande skillnaderna mellan skolor förstärks ytterligare, även inom detta område.

## Kommentarer och analys

Almgren (2006) poängterar i sin studie att skoldemokratis innebörd är vagt formulerad i Lpo 94 jämfört med elevinflytandets, som också lyfts fram i både forskning och olika utredningar. Studien som bygger på ett stort nationellt representativt urval av 14- och 15-åriga elever (åk 8–9) visar att det inflytande som elever kunde utöva genom elevrådet (på klassnivå) inte hade någon effekt på deras politiska kunskaper. Det hade däremot deliberativa samtal. Det är samtal där elever ges möjlighet att lära sig argumentera för olika ståndpunkter i den sak som studeras för att pröva sin förståelse och hållbarheten av den i trygga sociala rum. Detta resultat kan vara i linje med motivationsforskning som visar att klassrum som karaktäriseras av ett varmt, tillåtande, demokratiskt och lärandeorienterat klimat bidrar positivt till varje elevs personliga utveckling eller kompetensuppbyggnad, däribland en social och demokratisk sådan (se Pintrich & Schunk, 1996).

Att bygga upp en social förmåga eller kompetens inrymmer inte enbart att tillägna sig ett önskvärt eller anpassningsbart beteende, utan också ett socialt mod eller civilkurage, det vill säga att kunna argumentera och stå upp för sina åsikter i det sociala rummet. Det inrymmer även förmåga att kunna

umgås med andra elever och vuxna utifrån ömsesidig respekt för varandras egenskaper, förmåga till samarbete och hänsynstagande samt demokratiska förhållningssätt. I dessa förhållningssätt ingår bl.a. att vara hjälpsam mot andra och jobba för gemensamma demokratiska mål genom att visa solidaritet och tolerans mot utsatta individer eller grupper. Utvecklandet av sådana kvaliteter förutsätter att elever reflekterar tillsammans och hjälps åt för att förstå exempelvis demokratins grundprinciper. En sådan syn på kunskap och bildning är då inte förenlig med individuellt arbete eller att elever tvingas konkurrera med andra elever om de högsta betygen (Giota, 2001, 2002, 2006a).

Den positiva effekten av det deliberativa eller samtalsdemokratiskt inspirerade öppna klassrumsklimatet i Almgrens studie på elevernas politiska kunskaper kan med andra ord vara resultatet av olika samverkande processer både på individ- och klassrumsnivå samt skolnivå. Den negativa effekten av elevinflytandet genom elevrådet kan ha att göra med i vilken grad elevernas röster blev hörda. Men också med vad som efterfrågades i diskussionerna och hur dessa diskussioner lyckades bjuda in alla elever till att delta utifrån egna erfarenheter. Dessa aspekter har i motivationsforskningen visat sig vara positivt relaterade till elevernas lärande i skolan.

Denna typ av frågor är något som Margareta Aspán (2005) har undersökt i sin studie, vilken presenteras i det följande.

## 5.7 Barns autonomi som ”utrymme för självuttryck”

Margareta Aspán (2005) har i sin licentiatuppsats utvärderat ett treårigt demokrati- och inflytandeprojekt, som drevs av Barnens Rätt i Samhället (BRIS) tillsammans med skolledningen på en högstadieskola (åk 6–9). Syftet var att finna former för att fördjupa elevdemokratien, öka elevernas delaktighet, ge mer plats för elevernas uttryck och åsikter och motverka kränkningar på skolan.

Utvärderingen visar att pedagogerna uppfattade att ett demokratiskt arbete endast var möjligt om det rådde ett gott socialt klimat i klassrummet, där alla elever kände sig trygga. Elever, lärare och andra vuxna på skolan hade dock skilda uppfattningar om både mål och medel gällande delaktighet. För eleverna var det inte viktigt *vad* projektet kunde leda fram till, utan vad de som elever lyckades åstadkomma här och nu. Projektet hade inte inneburit det inflytande som de hade önskat sig. Det sociala trycket var fortfarande tufft och de hade svårt att själva organisera rådsaktiviteter utan att vuxna stöttade och entusiasmerade dem. I de råd som eleverna själva fick möjlighet att skapa togs det upp frågor om trivsel, rasism, bättre mat och idrott.

Aspán konstaterar att rådsorganisationen med demokratiråd och strukturen kring elevråd inte hade lett till flertalets delaktighet. Representationen kunde kännas betungande, även om uppdragen var hedervärda och eleverna kände sig utvalda. När frågorna som togs upp i råden inte hade lett framåt kunde elever få ta emot besvikna vuxenkommentarer. För de vuxna konstituerades barns rätt enligt Aspán av en yttranderätt, där eleverna erbjöds tillfällen att ventilera olika problem, framför allt barns inflytande och delaktighet i frågor som hade direkt betydelse för dem i skolvardagen. Projektet men också skolans verksamhet generellt sågs vidare av de vuxna som en väg mot goda (framtida) mål. Deras blickar var med andra ord mer framåtriktade än på vad som kunde avhandlas inom olika områden här och nu. Vad beträffar elevinflytande kunde Aspán konstatera att det fanns elever som verkligen var med och påverkade. Dessa elever både tog del av andra elevers åsikter och framförde sina egna, såg syftena med de olika aktiviteterna och använde sig av olika strategier för att träda fram i de olika arenorna där delaktighet var möjligt. Andra var dock inte med, kanske för att de inte ville. Men som framkom var det inte heller alla som kände till hur de kunde påverka eller göra sin röst hörd och därmed hade de inte möjlighet att välja mellan delaktighet eller motstånd.

I sin avhandling studerade Margareta Aspán (2009) lektioner där elever (åk 1–5) jobbade med värdepedagogiska övningar vars syfte var att främja

deras sociala och emotionella lärande. Aspán undersökte vad värdepedagogiken erbjöd eleverna i fråga om möjligheter till självuttryck och delaktighet samt perspektivtaganden. Studien bygger på deltagande observationer, intervjuer och informella samtal med både barn och vuxna (lärare och fritidspedagoger).

Efter att ha observerat ett antal specifika värdepedagogiska övningar och diskussioner drog Aspán slutsatsen att hindret för en effektiv värdepedagogik var just elevernas olika perspektiv. I övningarna aktualiserades även vissa elevers relationer och konflikter och inte sakförhållanden eller generella dilemman som alla elever kunde förhålla sig till. Tendensen var att pedagogerna lät eleverna träna sig i själva "uttryckandet" utan att undersöka innebörderna. I vissa fall omskapades uppgiften av eleverna som ett sätt att skapa något av delaktighet och meningsfullhet i sammanhanget.

De övningar som lyckades bjuda in alla elever till att medverka i diskussioner var övningar med mer flexibla lösningar där elever kunde bidra med egna erfarenheter. Andra övningar tenderade att bjuda in endast vissa elever till att medverka i diskussionen. Denna medverkan handlade om att lösa eller utföra uppgifter utan vidare utforskande och reflektion. Dessa övningar var mycket starkt styrda av fråga-svar-formen och gav föga utrymme för kommunikation utöver de svar som pedagogen efterfrågade. Att träna elevers acceptans för varandras åsikter i kamratgruppen eller den "intersubjektiva delaktigheten" fick alltså inget större utrymme här. Detta gällde även de emotionella anspråken i övningarna om att eleverna skulle beröras känslomässigt som ett sätt att nå dem i moraliska dilemman och därmed förankra vissa värden hos dem. Aspán konstaterar att i praktiken var det snarare så att värderingspedagogiken utgjorde en värderingspåverkan än erbjöd samtal om värden.

Att elever inte medverkade i diskussionerna berodde inte enligt Aspán på att de inte ville ingå i undersökande samtal. De helt enkelt föredrog att lyssna och replikera till läraren. Eleverna svarade alltså mot utmaningar och fångade flexibiliteten. När de inte gavs sådana möjligheter sökte de själva skapa dem. Att se värden som förmedlade eller möjliga att förhandla hänger enligt Aspán delvis samman med hur pedagoger ser på elevers förmågor; på vad de klarar att involveras i eller bör involveras i. En tendens i materialet var att ju närmare eleverna själva de olika övningarnas fokus låg desto svårare hade eleverna att själva uttrycka sig och desto mindre blev utrymmet i själva utförandet av uppgiften för elevernas funderingar, öppenhet och deras intresse för kamraternas åsikter.

Detta tolkas av Aspán som att de värdepedagogiska lektionerna/övningarna för de vuxna utgör en plats för kontroll medan eleverna söker utmaningar



och erfarenhetsutbyten. När de vuxna i studien iscensatte övningar för att låta eleverna träna både sina sociala förmågor och lära känna sig själva ställde eleverna ibland inte upp på att reflektera kring detta sakförhållande. Eleverna tycktes alltså vara mer intresserade av att reflektera över relationella dilemman eller ansvarsfrågor som utgick från mer generella utgångspunkter. De ville inte plocka fram erfarenheter som utgick från dem själva som utgångspunkt i diskussioner. Självrannsakan mynnar knappast ut i en förändrad syn på saken, konstaterar Aspán här, utan det är utforskandet av något annat som tycks vara det som utmanar och förändrar elevernas meningshorisont.

I Aspáns såväl licentiat- som avhandlingsstudie framkommer en motvillighet eller svårighet hos de vuxna att dela elevernas bekymmer eller undringar. En av delaktighetens subjektiva dimensioner är emellertid autonomi, ett begrepp som hade olika innebörder för eleverna och de vuxna. För eleverna handlade autonomi om utrymme för självuttryck. Att kunna påverka situationen medan det motstånd som gjordes var ett uttryck för att inte inordna sig i de vuxnas intentioner. När eleverna talade om motstånd var det alltid i relation till normer och de vuxna. De talade alltså om de givna reglerna som skulle omförhandlas eller uppgifternas ramar som skulle förskjutas. I de vuxnas perspektiv var autonomi friställd från den relationen, konstaterar Aspán. De vuxna förväntade sig i stället att eleverna på egen hand och genom färdighetsträning skulle vara självreglerande. De skulle känna sig själva, hantera sina känslor och de skulle klara att tolka den andre.

Eleverna i båda studierna efterfrågade samtidigt ett tydligare vuxenstöd. De lyfte fram hur mycket enklare och bättre det skulle bli för dem om vuxna fanns i närheten och stöttade dem i sina olika förehavanden i vardagen. För de vuxna innebar dock stödet att förbereda eleverna inför det konfliktfyllda, lära dem handlingsvägar och få dem att ta ansvar för såväl sig själva som andra i olika situationer. Aspán sammanfattar detta resultat med att stödet på så sätt blir indirekt i stället för det direkta stödet som eleverna önskade sig.

## Kommentarer och analys

Margareta Aspáns (2005) licentiatstudie visar att eleverna (åk 6–9) hade svårt att själva organisera rådsaktiviteter utan att de vuxna stöttade och entusiasmerade dem. Medan det för de vuxna var viktigt att eleverna lärde sig *demokratins former* inför ett framtida aktivt medborgarskap handlade inflytandet för eleverna mer om rättvisa. Eleverna ville bli delaktiga i frågor som hade direkt betydelse för dem i skolvardagen. För de vuxna var det viktigare att demokratin blev "effektiv" så att elevernas röster blev hörda, men om vad

efterfrågades inte i diskussionerna (se även Almgren, 2006). Det som eleverna tog upp som hinder för en god skolvardag var den stela strukturen i skolan, ont om tid och provstress. En av de mest intrikata aspekterna i denna studie är enligt Aspán att "medan vuxenvärlden ständigt refererar till barns utveckling och stegvisa mognad känner sig barnen lämnade med sin omognad" (s. 88). I studien var det barnen som åkallade de vuxnas uppmärksamhet på att de inte klarade allt på egen hand. Mot denna bakgrund kan man säga att eleverna i studien blev satta utan möjlighet att ta sina rättigheter i anspråk.

Tendensen i Aspáns (2009) avhandlingsstudievar att pedagogerna lät eleverna träna sig i själva "uttryckandet" utan att vidare undersöka innebörderna. Utmanande övningar med flexibla lösningar lyckades emellertid bjuda in alla elever till att delta i diskussioner utifrån sina erfarenheter. Aspán menar att det ligger i den vuxnes ansvar att ha ett öppet förhållningssätt gentemot elevernas förmågor och att låta eleverna delge sina ståndpunkter på sitt eget sätt. Detta synsätt är grundläggande för såväl den deliberativa som den dialogiska samtalshållningen.

Samtidigt visade det sig att eleverna föredrog att lyssna och replikera till läraren. Aspán tolkar detta resultat med att de värdepedagogiska lektionerna/övningarna för de vuxna utgör en plats för kontroll och värderingspåverkan medan barnen söker utmaningar och erfarenhetsutbyten. Eller som Aspán (2009) själv uttrycker det: "I en tid där ordningssträvandet tycks ha försprång framför talet om barns delaktighet kanske det inte förvånar att de specifika värdepedagogiska lektionerna och invitationerna – även om saken är delaktighet och inflytande – egentligen inte inbjuder barnen till att delta på deras egna villkor och utifrån deras funderingar. Det ständiga övandet, de tappra försöken att lyckas, kraften att omskapa för att klara ut. Men misslyckas de då säger vi att de ska öva igen och igen" (op.cit., s. 225).

En målsättning inom värdepedagogiken är emellertid att möjliggöra reflektion. Reflexivitet är en av de delförmågor som socioemotionellt lärande avser utveckla. En fråga som Aspán ställer utifrån sina resultat är vad reflektion egentligen står för och hur fri barnets reflektion får vara gentemot den vuxnes intention att leda barnet rätt i tanken. I hennes resultat framkommer att reflektion tycks syfta till barnets insikt om vad vuxenvärlden förväntar sig och införliva detta i sig självt. Reflektion är eller borde dock vara att låta barnet förhålla sig till omvärlden, menar Aspán. Lärande om sig själv kan följa men utgör inte det som blicken ska eller borde riktas mot. För självreflektion kommer genom att barn erfar omvärlden.

I studien framkommer hur eleverna sporrar varandra till överskridanden av det rådande. Aspán menar att det är i den ständiga tolkningen och nytolk-

ningen av omvärlden som eleverna gör gemensamt bruk av sina kunskaper och erfarenheter och att det är denna som bör ses som just en social process. Lärare borde därför se till att det är elevernas ”bristande sociala förmåga” som ligger till grund för de övningar som tillskapas för att träna den.

## 5.8 Sammanfattande reflektioner

Studierna som presenteras i detta kapitel skiljer sig åt vad gäller teoretiska och metodologiska angreppssätt på frågan om kopplingen mellan elevens inflytande, delaktighet och ansvar samt skoldemokratins två perspektiv (deltagar- resp. samtalsperspektivet). Den bild som framträder är dock relativt entydig och av negativ karaktär. Såväl yngre som äldre grundskoleelever har inflytande i skolan, men deras inflytande är begränsat. I många fall arbetar eleverna med uppgifter som läraren har bestämt, alternativt att individualiseringen sträcker sig till att eleverna får välja bland ett begränsat antal uppgifter som läraren har tagit fram.

Att lärare tycks se elevens delaktighet i demokratiska processer mer som en ”arbetsform” eller något elever ska ha för att träna inför framtiden kan ha som konsekvens att det som känns meningsfullt för eleverna kan gå förlorat samtidigt som eleverna får svårt att få den nödvändiga överblicken över sin utbildning. Detta kan botten i en uppfattning om att det är de vuxna som vet vad som är bäst för barnen. Barns behov och intressen kommer därmed i motsättning till de vuxnas, men också andra barns intressen, och deras inflytande begränsas. Det är dock i lärarnas förhållningssätt gentemot eleven som subjekt och elevens förutsättningar som det tycks finnas alternativ till att barn och unga görs mer delaktiga i skolan. Det är också däri som den vuxnes ansvar framträder allra tydligast. Att alla elever ska ges möjlighet till inflytande över sin skolvardag och utbildning utifrån egna förutsättningar, behov och intressen samtidigt som lärarna ska uppfylla skolans ämneskunskapsuppdrag och upprätthålla en fungerande ordning i klassen framkommer i studierna som ett dilemma hos lärarna, och orsaken till att elevernas inflytande blir begränsat.

För att inte behöva dra slutsatsen att Sverige har en bra skola för många elever, men en dålig skola för alldeles för många krävs enligt Andersson (1999) att lärare utgår från ett barn- eller elevperspektiv på skolan samt förändrar skolans pedagogiska miljö på ett sådant sätt att den passar alla elever. Skolan måste med andra ord ta mycket mer hänsyn till olika elevgruppers sätt att agera och deras egen motivation att lära och utvecklas över tid. Ett sådant perspektiv innebär att sätta barnet i centrum och försöka se det so-

ciokulturella systemet utifrån barnets perspektiv och position i samhället samt att låta barns röster komma till uttryck. Syftet med att låta barn komma till tals är inte att utöva kontroll över dem utan att ta några steg närmare barnets "emancipation", det vill säga mot vidgad frigörelse eller individualisering (Giota, 2002; jfr Telhaug, 1991). Att barn behandlas med respekt och som unika individer där deras röster blir lyssnade på är enligt Ford (1992) den mest grundläggande principen för att kunna motivera eller engagera dem i olika aktiviteter (se även Maslows, 1954 och Rogers, 1969 humanistiska psykologi).

## 6. ELEVGRUPPERINGAR AV OLIKA SLAG

Grupperingar av elever utifrån deras naturliga olikheter eller likheter är att betrakta som en form av inre differentiering och ett av skolans försök att individualisera klassrumsarbetet. Under 1990-talet ökade åldersblandade grupperingar/klasser avsevärt i Sverige. Ett av argumenten med att införa sådana var just att det skulle vara lättare att individualisera arbetet i en åldersblandad grupp eller klass och därmed främja elevernas lärande (Vinterek, 2001). I det följande presenteras två studier. Den ena kring åldersblandade klasser i grundskolan och den andra om nivågrupperingar i gymnasieskolan.

### 6.1 Åldersblandade klasser

I sin avhandling undersökte Monika Vinterek (2001) huruvida åldersblandade grupper underlättar införandet av ett mer individualiserat arbetssätt. Detta gjorde hon med hjälp av en systematisk litteratursökning och granskning av för avhandlingen centrala begrepp, såsom skolklass och årskurs, och de tankar och argument som legat till grund för organiserandet av den åldersblandade klassformen. Vinterek var också intresserad av elevernas erfarenheter av åldersblandad klass; en forskningsfråga som hon undersökte med hjälp av intervjuer där 29 elever från tre olika grundskolor i en kommun ingick.

Av Vintereks litteratursökning framkommer att såväl kognitiva som icke-kognitiva färdigheter kan gynnas eller missgynnas i åldersblandade klasser. Med andra ord är det av underordnad betydelse om klasser sätts samman åldershomogent eller åldersheterogent. Merparten av de genomförda utvärderingarna visar inga signifikanta skillnader mellan olika klasstyper. Ålderssammansättningen ensam är alltså ingen avgörande faktor, men för enskilda elever kan den ha konsekvenser. I forskningsresultaten framkommer tydliga tendenser på att elever i en problemsituation tycks missgynnas av de åldersblandade klasserna, med undantag av elever i mindre skolor och mindre samhällen.

I litteratursökningen konstaterade Vinterek att elevernas perspektiv på åldersblandad klass saknas nästan helt i såväl svensk som internationell forskning. En av de aspekter som framträdde klart i de åldersblandade klasserna i hennes intervjustudie var åldersskillnaderna mellan eleverna. De äldre

eleverna tycktes stå för talet och erbjuda de yngre sin hjälp, vilket fick dem att känna sig betydelsefulla eller stolta. Hjälp mellan elever förekom även i de åldershomogena klasserna, men värderades inte lika högt då insatserna här betraktades som mer ömsesidiga. Arbetsron beskrevs också som bättre när man lärde tillsammans med jämnåriga. När det gäller innehållet i undervisningen framkom dock inga större skillnader mellan de två klassformerna.

Den största skillnaden tycktes finnas i hur man organiserade arbetet kring olika uppgifter. I samtliga skolor som deltog i intervjustudien var det vanligt att man delade upp klassen under vissa ämnen. Detta gjordes helt efter årskursbegreppet, vilket även gällde läxorna. Elevernas erfarenhet i de två klassformerna var att man arbetade med olika saker, men att det i större utsträckning gjordes i den åldersblandade klassformen. Att man arbetade med olika saker upplevdes inte som problematiskt i det dagliga skolarbetet, men sades utgöra ett hinder för eleverna att samarbeta med varandra. Det upplevdes som lättare att samarbeta och hjälpa varandra i den ålderssammanhållna klassformen, där man arbetade med liknande saker samtidigt, medan det i den åldersblandade klassformen lätt uppstod problem kring detta.

På frågan om man fritt fick önska sig typ av klass angav eleverna både för- och nackdelar med de båda klassformerna. Men av samtliga intervjuade elever var det bara en som önskade sig en åldersblandad klass nästa år om valet var fritt. Uppgifter av "fylla i-karaktär" var enligt elevernas ut-sagor vanligare i den åldersblandade klassformen, medan i den ålderssammanhållna fick man mer utmanande uppgifter, samtidigt som läraren här hade större möjlighet att hjälpa alla eleverna. Chansen att finna kamrater i en åldersblandad klassform ansågs vara större. Det framkom samtidigt att många elever kände sorg och saknad när de förlorade kamrater vid de årliga omgrupperingarna i den åldersblandade klassorganisationen.

Av litteratursökningen framkom att när antalet elever av samma kön som påbörjat skolan samtidigt och som följs åt genom skolan (dvs. det som kännetecknar den åldersblandade klassen) är för lågt, tycks problem med kamratrelationer uppstå för de flesta av dem. I Vintereks studie var denna problematik särskilt tydlig i den skola som låg i ett område med hög omflyttning, arbetslöshet, låga löner, låg utbildningsnivå, högre andel ensamstående och högre andel föräldrar med invandrarbakgrund. Vinterek sammanfattar detta resultat med att det är främst elever i problematiska situationer som särskilt missgynnas av en åldersblandad klassammansättning.

Skolorna i studien hade på eget initiativ och sedan länge arbetat med en åldersblandad organisation. Skolorna ingick vidare i en av de kommuner som nationellt satsat mest på skolan, vilket hade inneburit små klasser för kommunens skolor. Dessa förhållanden kan ha inneburit att den åldersblandade

modellen i de skolor som studerats har haft bättre förutsättningar att nå goda resultat än om det hade varit skolor utan samma resurser och tanke- mässiga stöd för arbetet. Detta innebär dock enligt Vinterek inte att valet av skolform får samma betydelse för alla elever eller att valet skulle vara frikopplat från ett socioekonomiskt sammanhang.

## 6.2 Nivågruppering – åldershomogena klasser

Nyströms (2004) sammanläggningsavhandling bygger på fyra studier med avgränsade problemområden. Den första studien (Nyström, 2003a) fokuserar på bedömningsars funktion och validitet samt hur grupperingen av elever påverkar deras prestationer i gymnasieskolan. I litteraturgenomgången tar Nyström upp utländska studier som visar att om elever med till synes samma prestationsnivå placeras i olika nivågrupper i matematik kommer de efter en tid med största sannolikhet att visa olika prestationsnivåer. De elever som placeras bland elever med relativt hög prestationsnivå kommer däremot att prestera bättre. Syftet med denna studie var därmed att undersöka om detta fenomen även kunde observeras i den svenska gymnasieskolan. Mer specifikt ämnade Nyström undersöka möjligheten att använda resultat från nationella prov för att studera elevers kunskapsutveckling i matematik och effekten av elevers programval på deras prestationsnivå i matematik. Därmed upprättade Nyström en databas där 403 elevers resultat på det nationella provet i Matematik A kunde matchas mot deras resultat på ämnesprovet i årskurs 9. Med hjälp av bl.a. linjär regression kunde han sedan studera sambandet mellan provprestationerna på de två ämnesproven för elever på olika gymnasieprogram.

Studiens resultat visar att prestationen var avsevärt högre för elever som hade grupperats tillsammans med högpresterande elever. Denna effekt var störst för lågpresterande elever. Att effekten inte var lika stor för högpresterande elever förklarade Nyström med att kursprovet inte är konstruerat för att skilja de mest högpresterande eleverna åt. Dessa skillnader kan enligt Nyström sammanfattas med att elever som grupperas med högpresterande elever får en positiv utveckling p.g.a. stimulerande klassrumsmiljö, högre förväntningar från läraren och en utökad kurs. En annan slutsats är att nationella prov kan användas för utvärderingsändamål, men att denna användning också har avsevärda begränsningar och problem.

Nyströms (2003b) andra studie handlar om elevernas upplevda kompetens. Den upplevda kompetensen har i en stor mängd studier visat sig påverka elevers val av utbildning, hur mycket man anstränger sig i olika situationer

och hur väl man presterar. Av intresse för Nyström var därmed att undersöka vilka källor elever använde sig av för att forma sin upplevelse av kompetens i matematik och sin bild av andras kompetens. Studien bygger på en enkätundersökning som gjordes i samband med det nationella kursprovet i matematik, våren 2002. Elevernas upplevda kompetens mättes med en fråga om hur bra de trodde sig vara i matematik samt frågor om vad de trodde att de skulle få för betyg på kursprovet och på kursen (Matematik A).

Enkätsvaren från 521 elever visar att för eleverna som grupp var det känslan av motivation och förståelse som var den viktigaste källan till deras upplevda kompetens. På andra plats kom mer objektiva källor som provresultat och lärarens omdöme om hur bra det gick för dem. Minst viktiga för elevernas upplevelse av kompetens var faktorer som hade med arbetet i klassrummet att göra, såsom hur många uppgifter som eleverna hann lösa. Elevsvaren visade inte på några könsskillnader, dvs. flickor och pojkar värderade olika källor på likartat sätt.

Syftet med Nyströms (2003c) tredje studie var att beskriva hur sex matematiklärare vid en gymnasieskola uttryckte sina erfarenheter av och föreställningar om nivågruppering. Resultatredovisningen strukturerades kring fyra teman. Det första temat handlar om elevers olikheter och vad dessa olikheter har med nivågruppering att göra. Det andra handlar om lärarnas syn på nivågrupperingens fördelar, nackdelar, möjligheter och brister. Det tredje temat berör hur undervisningen kan och bör skiljas åt mellan elevgrupper på olika "nivåer". Det fjärde och sista temat kommer in på vad lärarna tror att andra lärare tycker om nivågruppering.

Lärarnas uttalanden visade upp ett brett spektrum av nackdelar och problem med nivågruppering. Samtidigt var lärarnas röster relativt samstämmiga. Lärarna hade exempelvis en grundläggande positiv inställning till den form av nivågruppering som hade tillämpats på skolan, tyckte att problem med nivågruppering i första hand gällde de s.k. "svagare" eller "långsamare" grupperna, att blandningen av "omotiverade elever" och elever som tyckte att matematik var svårt var problematisk, och att skillnaderna mellan hur undervisningen bedrevs i grupper på olika nivåer var ganska små. Under intervjuerna kom lärarna också in på bedömningsfrågan. En lärare angav exempelvis att eleverna upplevde sig bli bedömda på olika grunder i olika grupper. Nyström konstaterar i denna studie att det var relativt små skillnader som lärarna uttryckte i sina beskrivningar av undervisningen i klassrum med hög- respektive lågpresterande elever. Trots att studien inte var en klassrumsstudie kan detta resultat enligt Nyström tolkas som en indikation på hur det ser ut i praktiken.



## Kommentarer och analys

Slutsatsen av Vintereks (2001) litteratursökning är att införandet av åldersblandade grupper eller klasser som ett sätt att individualisera arbetet i klassrummet inte visar sig infria lärares eller andras förväntningar. Denna form av individualisering visar inga signifikanta skillnader från individualisering i åldershomogena klasser. Tvärtom tycks den ha negativa konsekvenser för elever i en problemsituation. När elever uttalar sig om sina erfarenheter av åldersblandade respektive åldershomogena klasser är det inte de pedagogiska frågorna de lyfter fram. Elevernas önskemål vad gäller val av klasstyp styrs i stället mer av relationer.

Det är de relationer som utvecklas mellan elever som har vistats i samma grupp en längre tid och betydelsen av gemensamma erfarenheter som är det absolut viktigaste för eleverna i Vintereks intervjustudie. Eleverna väljer tveklöst en modell som inte kommer att innebära några nya separationer trots att de är väl medvetna om att en åldersblandning kan innebära möjligheter till nya kontakter. Många av de intervjuade eleverna ansåg det vara viktigt för dem att följas åt under flera studieår (i åldershomogena klasser) och att de kunde ha ett gemensamt studieinnehåll i det dagliga arbetet. Ett sådant innehåll konstaterar Vinterek underlättar kommunikationen och samarbetet mellan eleverna och bidrar till stabila kamratkontakter och därmed ökad tillfredsställelse i skolan. Att sociala relationer och delaktighet av detta slag är viktigt för eleverna framkommer i ett flertal studier i denna forskningsöversikt (Giota, 2001; Dovemark, 2004; Holfve-Sabel, 2006; Elvstrand, 2009).

I sin avhandling lyfter Vinterek upp vissa synpunkter från förespråkare för åldersblandade klasser. En av dessa menar exempelvis att "i en klass med barn i samma ålder blir det för barnen ibland pinsamt tydligt att individualiseringen, med olika uppgifter för olika barn, innebär en rangordning. Med åldersintegrerade klasser upplevs det som naturligt med olikheter" (Sandqvist, 1995, s. 17 i Vinterek, op.cit., s. 168). Dessa synpunkter går i stort sett ut på att olikheter i en heterogen grupp blir mindre tydliga och genom att de döljs uppstår färre konflikter. "Det gör att 'svaga' elever sticker ut mindre" (Lindblå, 1995, s. 12 i Vinterek, op.cit., s. 169). Enligt Vinterek framstår det dock "som något av en paradox att målet som ska eftersträvas, att alla skall värderas lika trots olikheter i kunskapsutvecklingen, delvis skall nås genom att osynliggöra detta faktum" (s. 169). Förespråkare för den åldersblandade klassformen är med andra ord otydliga i sina problemformuleringar. Vinterek ställer här frågan "Vad vill man i första hand uppnå? Är det den bristande acceptansen som är huvudproblemet eller att elever är olika?"

Av Nyströms (2003a) studie framkommer att lågpresterande elever som grupperas med högpresterande elever inom en åldershomogen klass uppvisar

en positiv prestationsmässig utveckling. Detta beror bl.a. på en stimulerande klassrumsmiljö och höga förväntningar från läraren. Lärarförväntningarnas positiva inverkan på elevernas prestationer är ett etablerat resultat inom motivationsforskningen (se t.ex. Giota, 2002; Jenner, 2004). En andra studie (Nyström, 2003b) visar att källan till elevernas upplevda kompetens är i första hand deras känsla av motivation och förståelse och i andra hand deras resultat på prov. Minst viktiga för elevernas upplevda kompetens var faktorer som hade med arbetet i klassrummet att göra.

Enligt lärarnas bedömning (Nyström, 2003c) var skillnaderna mellan hur undervisningen bedrevs i klassrum med hög- respektive lågpresterande grupper relativt små. Deras uppfattning var att problem med nivågruppering i första hand gäller "svaga" eller "långsamma" och "omotiverade" elever. Nyström konstaterar i studien att lärare försöker hitta en väg genom en komplex verklighet med motstridiga mål och yttre begränsningar. Lärarna i studien upplevde att vissa elever behövde och ville ha mer matematik än vad som normalt erbjöds på det gymnasieprogram de hade valt. Många andra elever skulle inte nå målen för kursen om de inte fick mer tid och hjälp. Lärarna såg nödvändigheten att göra något åt situationen. Nivågruppering låg då nära till hands, menar Nyström. Detta om man tänker på de ramar i form av lokaler och gruppstorlek som lärarna beskrev i intervjun och deras föreställningar om matematik och matematikundervisning. Samtidigt ställer här Nyström samma fråga som Vinterek (2001): Vad vill man egentligen uppnå med nivågruppering? Nyström konstaterar att för att kunna ta vara på de möjligheter som eventuellt kan skapas genom en nivågruppering krävs en föreställning av hur en varierande klassrumsundervisning och aktiviteter kan läggas upp för olika grupper av elever. En sådan saknades bland lärarna i hans studie.

### 6.3 Sammanfattande reflektioner

Studierna i detta kapitel visar att syftet med införandet av åldersblandade grupper/klasser och nivågrupperingar kan vara oklart. Dessa sätt att individualisera klassrummets inre arbete tycks inte skilja sig något nämnvärt från den ordinarie skolans arbete med att individualisera sin undervisning. Med tanke på de risker som dessa former av individualisering tycks föra med sig (se även kapitlet Elever i behov av särskilt stöd) är frågan: Hur kan den ordinarie skolans arbetssätt ändras för att stödja alla elevers individualitet? I stället för att försöka diagnostisera elevernas svårigheter eller styrkor och erbjuda dem särlösningar vars konsekvenser tycks motsäga sig deras syften?

## 7. ELEVER I BEHOV AV SÄRSKILT STÖD

Den bärande tanken i genomförandet av enhetsskolan var att skolans undervisning skulle individualiseras inom klassens ram. Detta eftersom en ensidig klassrumsundervisning avpassad efter medelnivån alltid ansågs medföra betydande olägenheter och otillfredsställande resultat för både de svagaste och duktigaste eleverna. Genom 1962 års skolförordning blev samtidigt en ny form av specialundervisning möjlig. Den gavs i "klinik" dit barn med läs- och skrivsvårigheter gick några gånger i veckan för att få stöd individuellt eller i mindre grupp. Frågan om denna form av specialundervisning verkligen hjälpte alla elever i behov av särskilt stöd togs upp av utredningen "Skolans inre arbete (SIA)" (SOU 1974:53). Dess förslag om att skolans arbetssätt och arbetsformer borde förändras och i högre grad anpassas till varje elevs verklighet och erfarenheter, där eleven fick större makt att besluta över sin egen situation, antogs av riksdagen 1974. Perspektivet togs upp i Lgr 80 som slog fast att "om en elev får svårigheter i skolarbetet är det nödvändigt att först pröva om skolans arbetssätt kan ändras". Detta föreslogs även av Unescos Salamancadeklaration – framtagen av representanter för 92 regeringar och 25 internationella organisationer – som Sverige skrev under 1994.

Den skollag (SFS 1985:1100) och grundskoleförordning (SFS 1997:0599) som gällde samtidigt med Lgr 80 och senare under Lpo 94 medgav inte nivågruppering eller organisatorisk differentiering. Skolan skulle sträva efter att alla elever i första hand fick sin undervisning i den klass eller grupp som eleven normalt tillhörde (SOU 2002:121). Nivågruppering inom den obligatoriska skolan togs bort som organisatorisk princip i och med införandet av den nya läroplanen, Lpo 94. I grundskoleförordningen fanns samtidigt ett villkorligt tillägg att "om det finns särskilda skäl, får sådant – särskilt – stöd ges i en särskild undervisningsgrupp" (SFS 1994:1194).

Det som var avgörande för om en åtgärd skulle betraktas som en placering i särskild undervisningsgrupp var enligt 5 kap. 5 § i grundskoleförordningen placeringens varaktighet. Att en elev vid enstaka tillfällen eller tillfälligt arbetar utanför klassen behöver inte innebära en placering i en särskild undervisningsgrupp. Men för att inte eleven ska förlora kontakten med sina kamrater i större omfattning måste placeringen begränsas till kortare perioder och till det ämnet eller de ämnen där elevens behov av särskilt stöd är särskilt stora (Skolverket, 2009). Att det särskilda stödet så långt som möjligt ska ges inom ramen för den ordinarie skolans arbete slås fast även i dagens skollag (SFS 2010:800) och grundskoleförordning (SFS 2011:185).

I kapitlet redovisas studier om elevers erfarenheter av olika former av stöd och vad dessa har inneburit för deras lärande, men också för deras relationer med jämnåriga i skolan. Kapitlet lyfter även fram lärares uppfattningar om hur olika former av stöd fungerar i praktiken, deras styrkor och begränsningar.

## 7.1 Betydelsen av roller och relationer

Det övergripande syftet med Lisa Skärs (2002a) studier är att beskriva hur barn och ungdomar med rörelsehinder uppfattar sina roller och aktiviteter med jämnåriga och vuxna i olika miljöer. De sex olika studierna som ingår i sammanläggningsavhandlingen bygger på intervjuer, observationer och fältanteckningar.

Av studie I (Skär, manus, 2002b) framgår att de rörelsehindrade barnen och ungdomarna (N = 23 i åldrarna 7–19) hade färre antal kamrater i sina sociala nätverk än jämnåriga och att denna skillnad var större bland ungdomarna. Att kamrater saknades i skolan ansågs bero på sociala hinder i form av uteslutning från kamratgruppen och att barnen/ungdomarna valde att umgås med den assistent som ständigt fanns vid deras sida för att ge praktiskt och socialt stöd. De få kamratrelationer som beskrevs var inte alltid ömsesidiga. När barnen/ungdomarna med rörelsehinder exempelvis fyllde år och bjöd sina kamrater till födelsedagsfest, var det få som kom.

Studie II (Skär, 2002b) visar att de rörelsehindrade barnen (N = 8 i åldrarna 6–11) uppfattade sina hjälpmedel dels som en naturlig del av sina kroppar, dels som en förutsättning för att kunna förflytta sig. Medan de yngre barnen såg assistenten som en naturlig del av sina liv, ibland även som en vän eller lekkamrat, ifrågasatte de äldre varför de var tvungna att ha en assistent.

Resultaten i studie III (Skär & Tamm, 2000) pekar på att de tekniska hjälpmedlen hade ett statusvärde (högt–lågt) för barnen (N = 10 i åldrarna 6–12) och att statusvärdet räknades socialt. Det vill säga det räknades i förhållande till kamraterna snarare än hur användbara de olika hjälpmedlen var. Elektrisk och manuell rullstol hade ett högt statusvärde och beskrevs som betydelsefulla hjälpmedel. Dessa hjälpmedels funktionella nytta kompletterades alltså av deras höga sociala statusvärde som ledde till att barnen kunde vara både autonoma och delaktiga i kamratkontakten på mer jämlika villkor. Barnen som ägde en elektrisk rullstol blev i många fall ”intressantare” i de andra barnens ögon och fick på så sätt vara med i deras olika lekar. Ortosen var det hjälpmedel som fick ett neutralt statusvärde medan rollatorn var det hjälpmedel som samlade störst nackdelar. Arbetsstolen var det hjälpmedel som användes i skolmiljön som fick det lägsta statusvärdet i

barnens ögon. Den skilde ut barnen med rörelsehinder från kamratgruppen eftersom den försvårade barnens möjligheter till förflyttning i klassrummet och påminde barnet om dess oförmåga. Arbetsstolens lägre statusvärde bestämde med andra ord av att den skapade distans till de jämnåriga barnen.

Av studie IV (Tamm & Skär, 2000) framgår att de rörelsehindrade barnens lek med jämnåriga kamrater ( $N = 10$  i åldrarna 6–12) var på andras villkor. Lekarna styrdes av andra, deras tema och innehåll valdes av andra och största delen av aktiviteten utfördes av andra. De rörelsehindrade barnen tillfrågades sällan om de ville delta i rollekar och hade inte heller någon huvudroll i dessa. Dessa barn lekte oftast ensamma då det saknades kamrater att leka med eller för att de föredrog att leka ensamma p.g.a. tidigare negativa erfarenheter av leksituationer. När en vuxen – oftast assistenten – tog initiativ till lek var det för att barnet inte hade någon kamrat att leka med i skolan eller på fritiden. Dessa lekar var mer stillsamma, då man ofta spelade spel eller kort. Att en vuxen blev kamraten barnet lekte med hade emellertid som konsekvens att den vuxna oftast blev ett hinder för andra barn att bjuda in det rörelsehindrade barnet i sina lekar.

Studie V (Skär, manus) berör rörelsehindrade barns och ungdomars ( $N = 13$  i åldrarna 8–19) erfarenheter av sina relationer med vuxna, såsom assistenten. Resultaten visar att relationen till assistenten kunde vara ambivalent. När ungdomarna upplevde att relationen var ömsesidig kändes det positivt. En sådan relation återfanns framför allt under skoltid när assistenten var ett praktiskt stöd eller när assistenten hade rollen som kamrat och deltog i olika aktiviteter. När assistenten däremot bestämde över ungdomarna i rollen som mamma/pappa kände sig ungdomarna kränkta, då de ville utvecklas till självbestämmande och oberoende individer.

När det gäller relationen till läraren i skolan visar resultaten i studie VI (Tamm & Skär, 2000) att den var näst intill obefintlig eftersom de rörelsehindrade ungdomarna ( $N = 12$  i åldrarna 15–19) oftast var hänvisade till assistenten. Få av ungdomarna hade erfarenhet av att läraren pratade direkt till dem. Deras erfarenhet var att läraren oftast kommunicerade med dem genom assistenten. Ungdomarna exemplifierade detta med situationer där de hade gjort försök till att tilltala läraren, men blivit ignorerade och/eller hänvisade åter till assistenten, vilket uppfattades som kränkande. De rörelsehindrade ungdomarna fick oftast jobba i ett annat rum tillsammans med sin assistent och med andra uppgifter än de uppgifter den övriga klassen arbetade med. Denna isolering resulterade enligt Tamm och Skär (op.cit.) i ännu mindre kontakt med läraren och klasskamraterna. Dessa ungdomar kände att de skildes ut av läraren som varande annorlunda när de inte fick lov att delta i många av skolans ordinarie aktiviteter.

## Kommentarer och analys

Lisa Skärs studier visar att de rörelsehindrade barnens och ungdomarnas roller, relationer och aktiviteter i och utanför skolan ofta var av en annan karaktär än jämnårigas. Dessa barn och ungdomar hade t.ex. färre antal kamrater i sina sociala nätverk än jämnåriga kamrater. Att berövas relationer med jämnåriga kan enligt Skär (2002a) påverka möjligheten att utveckla och träna sig i olika roller inför framtiden och därmed medföra brister i en kommande rollrepertoar.

En av studierna (Skär & Tamm, 2000) visar att de rörelsehindrade barnen fick vara med i kamratgemenskapen beroende på vilket statusvärde deras tekniska hjälpmedel hade. Lekarna som dessa barn fick vara med på var på de andra barnens villkor. Vilka roller ett barn upplever att det tilldelas, vilket bemötande rollen upplevs ge och hur rollen upplevs av barnet förväntas påverka utvecklingen av identiteten, det vill säga uppfattningen av vem barnet är, vem barnet kommer att bli och vilken social värld barnet kommer att tillhöra. När barnen som ingår i de olika studierna (Skär, 2002a) upplevde att de blev "osynliga" medförde det besvikelser i form av känslor av övergivenhet och utanförskap samtidigt som rollen som "osynlig" också ledde till diskriminering. Detta eftersom varken jämnåriga eller lärare "såg" barnen/ungdomarna i skolan eller lyssnade på deras synpunkter och frågor.

Få av ungdomarna i en av studierna (Tamm & Skär, 2000) hade erfarenhet av att läraren pratade direkt till dem. Deras erfarenhet var att läraren oftast kommunicerade med dem genom assistenten. Barn/ungdomar som känner sig kränkta eller diskriminerade kan börja undvika situationer som påminner dem om deras svagheter. Som en strategi för att hantera sådana situationer kan de komma att nedvärdera aktiviteter som t.ex. att umgås med jämnåriga för att skydda sin självkänsla (jfr Covington, 2000). Denna typ av försvarsmekanismer kanske kan förklara varför barnen i denna studie sällan lekte tillsammans med kamrater, menar Skär (Tamm & Skär, op.cit.).

Även skolans sätt att organisera aktiviteter (undervisning, idrott eller friluftsdagar) begränsade de rörelsehindrade elevernas möjligheter att utöva aktiviteterna tillsammans med sina klasskamrater. Dessa elever var i stället hänvisade till speciella aktiviteter tillsammans med assistenten. Bristerna i den sociala och den fysiska miljön ledde enligt dessa elever till att de ofta blev uteslutna från den sociala gemenskapen i klassen. Detta kan tolkas som en form av särbehandling som rimmar illa med integrationsideologin och som snarare segregerar än integrerar dessa ungdomar, konstaterar Skär (2002a). Hon drar denna slutsats med referens till Stukát (1995).

Att utveckla en skola för alla är enligt Stukát (1995) en utmaning som inte kan begränsas till att placera elever med funktionshinder i en vanlig

skolklass utan att förverkliga skolans demokratiska ideal, det vill säga att individualisera inom gemenskapens ram och i dess anda. Integrering i skolan måste därför ha till uppgift att se skillnader som en tillgång och inte som ett problem. Det handlar med andra ord om att se värdet i en grupp där alla får vara olika och där alla har en plats i gruppen, som Barnes, Mercer och Shakespeare (1999) uttrycker det, och som Skär (2002a) refererar till i sin diskussion av resultaten.

Skär sammanfattar resultaten i sin avhandling med att konstatera att när miljöer är konstruerade så att barn och ungdomar med funktionshinder inte kan utföra aktiviteter på egen hand, utan i stället blir beroende av hjälp från någon vuxen, blir funktionshindret en fråga om den enskilda individens tillkortakommande, medan de fysiska och sociala miljöernas tillgänglighet inte ifrågasätts. Att möjligheten att delta i aktiviteter inte finns eller om deltagandet kräver ständig hjälp av vuxna kan det leda till att olika färdigheter aldrig förvärvas. En känsla av bristande kompetens och dåligt självförtroende utvecklas då hos barn och ungdomar med funktionshinder, vilket påverkar deras lärande och utveckling över tid.

En forskare som också har undersökt barriärer för delaktighet i rörelsehindrade elevers skolvardag är Hemmingsson (2002), vars studier presenteras nedan.

## 7.2 Betydelsen av undervisningsstil och möjlighet till assistans

Syftet med en av Helena Hemmingssons (Hemmingsson & Borell, 2002) studier i sammanläggningsavhandlingen (Hemmingsson, 2002) var dels att identifiera de barriärer för delaktighet som elever utan inlärningssvårigheter men med rörelsehinder upplevde i skolan, dels i vilken grad skolan var anpassad till deras rörelsehinder. 35 elever i åldrarna 10–19 intervjuades med hjälp av "The school-setting interview"-instrumentet (SSI) (Hemmingsson, 1998; Hoffman m.fl., 2000). Elevurvalet representerar 1,5 procent av populationen av elever med fysiska rörelsehinder som vistas i ordinarie skolor i åldersgruppen 10–19.

Det framgår att trots att skolan hade bemött många av de rörelsehindrade elevernas behov av miljömässiga anpassningar, upplevde två tredjedelar av dem fortfarande barriärer för delaktighet. I den fysiska miljön fanns barriärer som försvårade åtkomligheten för dessa elever; det saknades t.ex. hissar eller automatiska dörröppnare. De flesta upplevda barriärerna fanns dock i

den sociala miljön och förknippades med hur aktiviteterna var organiserade och genomfördes på skolan. Det fanns vissa skolrutiner, såsom att använda rum som fanns på olika våningar eller hus och som krävde snabba förflyttningar eller att man bar på sina böcker, som de rörelsehindrade eleverna inte klarade av lika snabbt som sina klasskamrater. De äldre eleverna (i åldrarna 13–19 år) upplevde signifikant fler hinder i skolmiljön, trots att de hade lika tillgång till en assistent som de yngre (under 13 år). Eleverna med rörelsehinder kunde i regel göra klart sina skrivningar, även om det inte gick lika fort som för deras klasskamrater.

I en annan studie (Hemmingsson, Borell & Gustavsson, 1999) undersökte Hemmingsson hur skolans tidsmässiga strukturer inverkar på de rörelsehindrade elevernas skolarbete och deras möjlighet att delta i vardagliga skolaktiviteter. Sju elever 7–15 år intervjuades och observerades i sina klassrum. Elevernas lärare (N = 21) och assistenter intervjuades sedan om förhållanden som hade framkommit under observationerna. Två av eleverna gick i specialklass med fyra andra elever.

Det framkom att när lärare och assistenter beskrev de rörelsehindrade elevernas problem i skolan var det ofta i termer av att dessa elever var "slöa/sena" eller oförmögna att arbeta i samma takt som sina klasskamrater. Dessa elever läste och skrev i lägre takt än andra elever i samma ålder, menade de. Utifrån denna bedömning skulle man enligt Hemmingsson m.fl. (op.cit.) förvänta sig att samtliga av dessa elever skulle ha avsevärda svårigheter med skolans tidsmässiga struktur, vilket inte var fallet. Visst hade dessa elever vissa svårigheter i samband med för korta raster och tidskrävande aktiviteter, men generellt sett var det varken skolans tids- eller miljömässiga struktur som skapade problem för dem. Varje elevs tidsmässiga problem visade sig i stället i stor utsträckning vara beroende av vilken sorts undervisning som utspelade sig i klassrummet. Det var alltså lärarens *undervisningsstil* som angav arbetstakten i klassrummet och skapade de tidsramar som eleverna skulle rätta sig efter. Hemmingsson m.fl. (op.cit.) kunde identifiera fyra undervisningsstilar med varierande inverkan på de rörelsehindrade elevernas möjlighet att hinna med och aktivt delta i klassrumsarbetet. Möjligheten skattades som "god" när eleverna fick möjlighet att arbeta i sin egen arbetstakt, utan eller med stöd av assistenten.

"The conductor style" visade sig vara den undervisningsstil som orsakade mest problem för de rörelsehindrade eleverna. Läraren fokuserade här på hela klassen och alla elever förväntades synkronisera sina arbetsinsatser. Oftast var det fler än tre olika uppgifter som skulle lösas inom en tidsperiod av mindre än tjugo minuter. Denna undervisningsstil förekom i olika ämnen, såsom idrott och hälsa, kemi, engelska och samhällskunskap, men



alltid i klasser med fler än tio elever närvarande. De snabba växlingarna mellan aktiviteter och lärandeverktyg gjorde att de rörelsehindrade eleverna var tvungna att lämna över arbetsuppgifter till assistenten, som då löste några eller samtliga uppgifter åt dem. Tempot var samtidigt så snabbt och oförutsägbart att det lämnade lite utrymme för kommunikation mellan dem och assistenten. Med denna undervisningsstil fick alltså eleven varken möjlighet att lösa de krävande läs- och skrivuppgifterna eller kommunicera med sin assistent på ett sätt som gjorde att eleven kunde ta del i lösningen av uppgifterna. Undervisningsstilen lämnade inget utrymme för ett lägre arbetstempo. Om inte de rörelsehindrade eleverna kunde hänga med i klassens arbetstempo blev de totalt beroende av sin assistent eller exkluderades från deltagandet i klassens gemenskap.

"The group-work style" innebar att eleverna arbetade i grupper med två eller fler kamrater. Gruppuppgifterna bestod av olika aktiviteter och varje grupp skulle avsluta sina arbetsuppgifter inom en given tidsram. Här var varje elevs arbetstempo beroende av vad andra hade åstadkommit och likaså av arbetsuppgiftens komplexitet. Denna undervisningsstil främjade eller hindrade rörelsehindrade elever från att utföra sina arbetsuppgifter beroende på deras relationer med övriga elever i arbetsgruppen. Om gruppmedlemmarna var samarbetsvilliga kunde de dela upp arbetsuppgifterna på ett sätt som passade medlemmarnas olika förutsättningar. Om den rörelsehindrade eleven inte var en fullvärdig gruppmedlem kunde han eller hon varken välja arbetsuppgift eller bestämma arbetstempot. Ibland kunde gruppmedlemmarna arbeta med samma uppgift, enskilt eller i par. Den rörelsehindrade elevens möjlighet att fullfölja sin del blev då beroende av hur snabbt de övriga gruppmedlemmarna fullföljde sina uppgifter. Tidsgränserna i det här fallet konstruerades i samspelet mellan eleverna.

"The dialogue style" var en undervisningsstil där läraren återigen riktade sin uppmärksamhet mot hela klassen. Läraren kunde t.ex. gå igenom ett ämnesområde och stanna upp för att ställa frågor om innehållet. En kortare eller längre dialog mellan läraren och klassen kunde då uppstå. Här var det fortfarande läraren som bestämde tempot då han eller hon avgjorde vad som skulle fördjupas, hur mycket och hur fort, samt valde de elever som skulle få svara på en fråga. Trots att tempot var högt fick svaren ta längre tid när läraren presenterade olika ämnesområden om en elev behövde det. Denna undervisningsstil hade en avslappnande inverkan på de rörelsehindrade eleverna som såg ut att ha tillräckligt med tid för arbetsuppgifterna.

"The individual task style" var en undervisningsstil där eleverna fick en eller fler arbetsuppgifter att lösa inom ramen för åtminstone en 20-minutersperiod. Oftast sattes dock inga tidsgränser alls för en uppgift. Här kunde

varje elev arbeta i sin egen takt och behövde inte ta hänsyn till sina klasskamrater. Om en elev behövde hjälp kunde läraren ge honom eller henne individuell hjälp med uppgifterna. Eleverna hade oftast även möjlighet att få återkoppling på sina arbetsinsatser. Denna undervisningsstil gav samtliga elever de bästa chanserna att fullfölja arbetsuppgifter och aktiviteter utifrån egna förutsättningar, eftersom flexibiliteten kring elevernas insatser var god och de inte behövde anpassa sig efter någon annan. Eleverna arbetade även med samma uppgift under en längre tidsperiod och kunde på så sätt påverka hur saker kunde göras och likaså i vilken takt. Denna undervisningsstil användes i alla klasser och i olika ämnen, såsom i språk, slöjd, samhällskunskap och matematik, främst när antalet elever var lägre än tjuugo.

Avslutningsvis verkade antalet elever i klassen ha en viss effekt på vilken undervisningsstil som tillämpades. Dialog och den individuella uppgiftsstilen användes mest i grundskolans lägre årskurser och specialklasserna. Där dessa undervisningsstilar användes uppmuntrades alla elevernas egenaktivitet i samband med uppgifterna och i synnerhet de rörelsehindrade elevernas, även då de behövde mycket tid för sina uppgifter.

I en annan studie (Hemmingsson, Borell & Gustavsson, manus) studerar Hemmingsson assistentens inverkan på rörelsehindrade elevers delaktighet i klassen. Studien bygger på samma elevpopulation som den tidigare studien (Hemmingsson, Borell & Gustavsson, 1999). I studien kunde tre typer av assistenter identifieras.

”Back-up”-assistenterna hittades i grundskolans lägre årskurser och i specialklasser där läraren anpassade läroplanens mål efter de rörelsehindrade elevernas förutsättningar, så att de själva skulle kunna utföra så mycket som möjligt av de uppgifter och aktiviteter som ägde rum i klassrummet. Assistenterna som uppträdde som ”stand-in” för eleven eller ”help teacher” arbetade i klasser där läraren uppmuntrade ”learning by knowing”. I dessa klasser satt assistenterna nära eleven för att kompensera för alla de hinder som orsakades av elevens svårigheter i görandet och för att främja elevens lärande. ”Stand-in”-assistentens omedelbara närhet verkade dock blockera elevens möjligheter till interaktion med sina lärare. Det verkade som om lärarna ibland uppfattade assistenten och eleven som att vara en och samma person. ”Help teacher”-assistentens ständiga närvaro när läraren samspelade med eleven verkade med andra ord minska elevens kommunikation med läraren. Anpassningen av examinationsuppgifter eller arrangerandet av alternativa examinationsformer gjorde att delar av lärarens roll överfördes till assistenten. Som en konsekvens av detta blev ibland lärarna osäkra på om eleven med rörelsehinder hade lärt sig något eller vad eleven egentligen var förmögen att göra. Skiljelinjen mellan ”back-up”-assistentens och lärarens

egen roll verkade däremot vara klar. Läraren tog här de pedagogiska initiativen och ansvaret under lektionerna medan assistenten hade ansvaret under rasterna.

Assistenttypen formades enligt Hemmingsson m.fl. (op.cit.) av de vuxna i klassen utan elevens inflytande eller aktiva deltagande. När eleverna fick möjlighet att välja valde de ofta aktiviteter utan eller med liten grad av assistans. De var emellertid villiga att acceptera assistansen när den främjade deras deltagande i kamratgruppen. Om de kände att assistentens hjälp hotade deras inkludering i kamratgruppen försökte de undvika denna hjälp.

## Kommentarer och analys

Resultaten i en av Hemmingssons (Hemmingsson & Borell, 2002) studier visar att det område som mest är i behov av utveckling/förändring för att främja rörelsehindrade elevers delaktighet är sättet som skolaktiviteter organiseras och genomförs på, i synnerhet vad gäller de äldre eleverna (13–19 år). När skolan misslyckas med att erbjuda adekvata anpassningar leder detta till exkludering från vissa aktiviteter för dessa elever och därmed ett annat lärande än det som jämnåriga kamrater utan rörelsehinder får erfara i skolan.

Av avgörande betydelse för de rörelsehindrade elevernas lärande i klassrummet var dock lärarens undervisningsstil (Hemmingsson, Borell & Gustavsson, 1999). Den undervisningsstil som orsakade mest problem för dessa elever var när läraren fokuserade på hela klassen och alla elever förväntades synkronisera sina arbetsinsatser. Det vill säga när anpassningen efter varje elevs förutsättningar och behov var som lägst. Denna undervisningsstil ledde till att de rörelsehindrade eleverna fick tidsproblem och lämnade över sina uppgifter till assistenten att lösa. På så sätt gick de miste om lärtillfällen. Dessa resultat är i linje med annan forskning (Mattsson, 1998 i Hemmingsson m.fl., op.cit.) som visar att när lärare tenderar att förhålla sig till sina elever i klassen som om de vore en homogen grupp kommer de rörelsehindrade elevernas "handikapp" att öka. De bästa chanserna att fullfölja uppgifter och aktiviteter hade dessa elever när läraren anpassade både valet av uppgifter och tiden efter dessa elevers behov samt kunde ge individuell hjälp och återkoppling på deras uppgifter. Alltså när flexibiliteten och därmed individanpassningen var som högst.

Den elev-/individorienterade undervisningsstilen, vilken gav elever med rörelsehinder de bästa förutsättningarna för lärande, kunde identifieras i klasser med färre än tjugo elever. Att mindre klasser påverkar elevers lärande positivt har antagits i en rad studier. Hemmingsson m.fl. (1999) refererar här till en litteraturstudie (Granström, 1997) som visar att klassens storlek

påverkar elevers lärande positivt om det kombineras med mer individanpassade undervisningsstrategier. Det är med andra ord viktigt att lärare blir medvetna om vilken undervisningsstil de använder och hur olika undervisningsstilar påverkar elevernas möjligheter till lärande, och i synnerhet de rörelsehindrade elevernas.

Resultaten i en annan studie av Hemmingsson m.fl. (Hemmingsson, Borell & Gustavsson, manus i Hemmingsson, 2002) visar att lärarnas uppfattningar om hur delaktighet i lärandet bäst kunde uppnås inverkade på hur assistansen gavs. De lärare som hade den högsta lärarkompetensen och därmed det yttersta ansvaret för klassen satte ramarna för en viss typ av assistans som elever med rörelsehinder gavs i klassen. Den typ av assistans som verkade blockera elevens möjligheter till kommunikation med läraren var när assistenten blev en sorts representant för läraren ("the stand-in-assistent").

Av de rörelsehindrade elevernas utsagor framkommer att om de hade fått välja så skulle de föredra att utföra skolaktiviteterna utan assistentens hjälp eller med minimal hjälp av assistenten. Att vägra ta emot hjälp av assistenten kan förstås som dessa elevers försök att klara sig själva utan vuxen assistans. Det kan också vara ett försök att undvika allt som får dem att framstå som annorlunda eller avvikande i jämförelse med deras icke-rörelsehindrade kamrater (Nicci m.fl., 1996 och Quinn, 1998 i Hemmingsson m.fl., op.cit.).

Hemmingssons (2002) studier visar att rörelsehindrade elever prioriterar social inkludering, dvs. att de aktivt kan delta i klassrumsaktiviteterna och vara medlemmar i en klass (se även Ljusberg, 2009). Att bli accepterad av en kamratgrupp lyfts av eleverna fram som viktigare än att enbart göra bra ifrån sig på skoluppgifter eller prov. I Hemmingssons (2002) studier väljer exempelvis elever med rörelsehinder att ingå i den ordinarie klassen tillsammans med jämnåriga kamrater framför att ingå i en särskild undervisningsgrupp där deras prestationer kanske skulle ha gynnats mer.

Hemmingssons (2002) sammanläggningsavhandling lyfter fram lärarens viktiga roll i att möjliggöra ett sådant deltagande genom att individanpassa lektionen och ge valmöjligheter till skolaktiviteter som elever med rörelsehinder kan vara med på. Den lyfter också fram hur viktigt det är att reflektera över assistentens inverkan på dessa elevers deltagande i olika beslutfattningsprocesser. Att reflektera över olika val och möjligheter samt att kunna fatta egna beslut om sitt eget liv, både i och utanför skolan, är viktigt konstaterar Hemmingsson (op.cit.) för att barn och ungdomar, inklusive elever med rörelsehinder, ska kunna utveckla en känsla av självständighet. Denna känsla kan enbart utvecklas i praktiken och genom att elever utvecklar kompetens inom olika områden.

Nedan presenteras studier av Ljusberg (2009), som har studerat hur elever med koncentrationssvårigheter och andra liknande svårigheter upplever sig själva och vad det innebär att vara elev i en särskild undervisningsgrupp utanför den ordinarie klassen.

### 7.3 Elever i särskilda undervisningsgrupper

Avsikten med Anna-Lena Ljusbergs (2009) sammanläggningsavhandling var att öka förståelsen för vad det innebär att vara elev i en särskild undervisningsgrupp. Under åtta månader observerades därmed tio särskilda undervisningsgrupper (elever 9–12 år gamla), varav nio var integrerade i reguljära skolor. Även elevernas lärare (N = 21) och föräldrar (N = 40) deltog i studien (för enkätresultaten se Brodin & Ljusberg, 2008). Av de 40 eleverna hade 24 fått specialpedagogiskt stöd i särskilda grupper under mindre än tre terminer. Vissa elever hade förflyttats till en särskild grupp på rekommendation av en lärare i den ordinarie klassen medan det i andra fall hade varit föräldrarnas önskan. De flesta eleverna deltog i aktiviteter som var anordnade för hela klassen. Det handlade dock mest om raster, idrottslektioner och lunchraster då de omplacerade eleverna umgicks med sina klasskamrater. Endast ett fåtal av eleverna med AD/HD ingick i den ordinarie klassens lektioner i teoretiska ämnen.

Att undervisa elever i särskilda grupper var svårt, tyckte lärarna. Majoriteten av eleverna kunde inte koncentrera sig mer än några minuter åt gången, hade svårt att sitta kvar vid sina bänkar och gick runt i klassrummet. Trots att eleverna arbetade bakom skärmar och satt för sig själva störde de ofta varandra genom att kasta suddgummi och pappersbollar. En stor del av lektionstiden gick därför åt att kommentera deras beteende och få dem att lyssna på instruktioner i stället för att undervisa dem. Då koncentrations-tröskeln var låg och stördes av andra aktiviteter som försiggick i klassen hade många av dessa elever följaktligen svårt att följa tråden i ämnet som diskuterades i klassen eller följa instruktioner.

Ljusberg (2009, studie IV) intervjuade tio elever (10–12 år) om varför de gick i en särskild undervisningsgrupp. Av dessa hade hälften fått diagnosen AD/HD medan resten ansågs ha liknande svårigheter. Resultaten visar att samtliga elever ville ingå i sin ordinarie klass. Vissa såg detta som ett mål medan andra inte tyckte att detta var realistiskt för närvarande. Ingen av eleverna var glad över situationen men kunde ändå lyfta fram såväl fördelar som nackdelar med att ingå i en särskild grupp. En fördel som lyftes fram var de många vuxna i gruppen (en per två eller tre elever) som gjorde att

eleverna lätt fick hjälp. Trots det upplevde många av eleverna att det var stökigt i gruppen. Att gå i en särskild grupp uppfattades vidare som stigmatiserade. Många av eleverna menade att andra elever såg på dem som "misslyckade, DAMP-barn, idioter eller dumhuvuden". Eller som en elev uttryckte det "många tror att en har fått DAMP eller någon annan brist bara genom att gå i denna grupp" (studie IV i Ljusberg, 2009, s. 6).

De flesta av eleverna kände sig även ensamma. Ibland hade de fått byta skola. När de talade om att ha haft svårigheter i skolan var det speciellt om vuxna som inte lyssnade och om att sakna vänner. I den särskilda gruppen kunde det ta tid att hitta vänner, då antalet elever i gruppen var begränsat. På frågan hur vänner skulle vara svarade eleverna att vänner skulle vara sådana som ville leka med dem, ville vara tillsammans med dem, inte var aggressiva utan snälla, var förstående, kunde hålla en hemlighet och hade samma intressen som de själva. Hälften av de intervjuade eleverna tyckte att de själva var bra vänner, medan resten tyckte att det varierade beroende på hur de blev behandlade. Orättvisor kunde få vissa av dessa elever att bli aggressiva och börja slåss. På frågan varför de gick i en särskild undervisningsgrupp svarade samtliga att det berodde på svårigheter hos dem själva. Dessa elever tyckte att de hade varit svåra i skolan, rastlösa, ouppmärksamma och studiemässigt misslyckade.

Samtliga elever tyckte att lärarna var viktiga. Ingen av dem var direkt missnöjd med sina lärare, utan det fanns alltid någon lärare de tyckte om. Ingen lärare lyftes dock fram som "extremt bra". En bra lärare för dessa elever var en som höll ordning i gruppen, hade tålmod, inte var för strikt utan snäll, var rättvis, var bra på att lyssna, inte krånglade till ämnet, och var hjälpsam.

Av Ljusbergs (2009, studie V) lärarintervjuer framkom att samtliga tio lärare som undervisade i särskilda grupper uppfattade elevernas svårigheter som i huvudsak individbundna. Samtidigt riktade de kritik mot den reguljära skolans sätt att behandla dessa elever som de menade var exkluderande. Skolan hade enligt lärarna inte alltid förmåga att finna lösningar på problem som uppstod i klassen och alla lärare hade inte heller expertisen att undervisa alla elever. Elever i behov av särskilt stöd borde få hjälp i särskilda undervisningsgrupper. I de reguljära klasserna upplevde dessa elever känslor av ensamhet och fick instruktioner i korridorer eller separata rum, oftast av en okvalificerad assistent. En av lärarna ansåg att många av dessa elever hade haft en "rutten skolgång" då de reguljära lärarna inte hade haft den rätta expertisen (studie V i Ljusberg, 2009, s. 9–10). Elever i behov av särskilt stöd fick i den reguljära klassen stå ut med kränkningar och beskyllningar för saker som de inte hade gjort. Att dagligen värderas negativt menade lärarna var destruktivt och bidrog till att forma en negativ identitet.

De hinder som lärarna förknippade med den reguljära skolans organisation var i stora drag otillräckliga resurser, icke anpassade utrymmen, för stora klasser, otillräcklig pedagogisk kompetens och en negativ syn på barn och etik. Lärarna i de reguljära klasserna ansågs vidare sakna kompetens i att ge struktur, se barnet, sätta gränser, vara explicita, individanpassa instruktioner, vara flexibla och samarbeta med föräldrarna. Hur beskrev de då sin egen undervisning i den särskilda gruppen? Honnørsorden i deras berättelser var struktur, tydlighet, gränser, individualisering och flexibilitet.

Ljusberg har summerat dessa lärares målsättning under tre teman: ämnesmål, uppfostringsmål och omsorgsmål. Målen gick in i varandra och eftersträvades i olika grad. Analysen visade dock att dessa lärares fokus var på uppfostringsmålen. Enligt lärarna behövde elever i de särskilda grupperna lärare som stärkte deras sociala kompetens, självförtroende och ämneskunskaper. Lärarna arbetade följaktligen med att skapa ett bra socialt klimat i klassen genom att vara tydliga i termer av att sätta gränser och visa vad läraren tyckte var ett accepterat beteende. Trots att det var läraren som skulle ha kontrollen i klassen var det viktigt att läraren lyssnade på eleverna och förde en dialog. Lärarna skulle också bekräfta eleverna och få dem att känna att de dög. De skulle därför gå varsamt framåt och ta ett steg i taget, så att eleverna kunde avsluta sina uppgifter och lyckas med sina mål, i stället för att lägga upp ett alldeles för optimistiskt schema. Det var också viktigt att lärarna var väl förberedda, visste var varje elev befann sig i sin planering, vad de behövde och vad som skulle hända under dagen, så att de kunde lägga sig på rätt nivå: inte för svår men en nivå som utmanade eleverna. Lärarna lyfte fram att det var viktigt för dem att erbjuda eleverna olika metoder att nå målen, så de kunde motivera sig själva i lärprocessen.

## Kommentarer och analys

Elevernas utsagor av vad det innebär att vara elev i en särskild undervisningsgrupp i Ljusbergs (2009) studier vittnar om känslor av utanförskap, stigmatisering, att inte ha vänner och att känna sig ensam. Det framkommer att om eleverna i dessa grupper hade fått säga sin mening och fått bestämma hade samtliga valt att ingå i en ordinarie klass och vara nära sina klasskamrater.

När skolor bildar särskilda undervisningsgrupper för elever med vissa diagnoser eller problem är det framför allt grupper för inlärningssvårigheter och problem med uppmärksamhet som skapas (Giota & Emanuelsson, 2011). Ljusbergs studier vittnar om att av de placerade eleverna hade inte alla fått diagnoser på sina koncentrationssvårigheter eller andra svårigheter. De

särskilda elevgrupperingarna var dessutom årskursblandade (1-5, 4-5, 2-4, 1-6). Av de totalt 40 eleverna som deltog i studierna hade 24 fått specialpedagogiskt stöd i särskild grupp under mindre än tre terminer medan för övriga hade det blivit längre än så.

Att en elev vid enstaka tillfällen eller tillfälligt arbetar utanför klassen behöver inte innebära en placering i en särskild undervisningsgrupp. Det är när placeringen i en sådan grupp blir bestående under längre tid och blir identisk i mer än ett ämne som den kan medföra vissa risker, såsom att elevernas självuppfattning påverkas negativt. Som en absolut längsta tidsgräns gäller enligt Lgr 80 en termin (Lgr 80, s. 46). Att placeringen ska vara tillfällig eller begränsas till kortare perioder och till det ämnet eller de ämnen där elevens behov av särskilt stöd är särskilt stora slås även fast av Skolverket (2008a, 2009). Detta för att inte eleven ska förlora kontakten med sina kamrater i större omfattning och inlåsningseffekter ska uppstå. Trots sådana villkor visar såväl Ljusbergs som tidigare studier (t.ex. Emanuelsson & Persson, 2002; Giota, Lundborg & Emanuelsson, 2009; Giota & Emanuelsson, 2011; Nilholm, Persson, Hjerm & Runesson, 2007) att elever i många skolor avskiljs från sin ordinarie klass eller grupp regelmässigt under längre perioder.

Av Ljusbergs studier framkommer att även i "den lilla gruppen" var det högljutt och stökigt. En stor del av lektionstiden gick åt till att få eleverna att lyssna på instruktioner i stället för att undervisa dem. Med andra ord är "små grupper" i sig ingen garanti för ett bra socialt klimat eller arbetsklimat. Att det kan vara lättare att individualisera arbetet i en åldersblandad grupp är inte heller självklart. Vintereks (2001) studie om åldersblandade klasser visar att arbetsron upplevdes som bättre när eleverna lärde tillsammans med jämnåriga. Även möjligheterna att lära av varandra och att samarbeta kring olika uppgifter uppfattades som större i de åldershomogena klasserna. Införandet av åldersblandade klasser hade med andra ord inte infriat lärarnas och andras förväntningar. Denna form av individualisering visade inga signifikanta skillnader från individualisering i åldershomogena klasser.

De intervjuade lärarna i Ljusbergs studier tyckte det var svårt att undervisa i de särskilda grupperna. Deras uppfattning var samtidigt att elever i behov av särskilt stöd borde få hjälp i särskilda undervisningsgrupper. Detta eftersom de reguljära lärarna inte hade haft den rätta expertisen för att undervisa dessa elever. Ljusberg drog här slutsatsen att lärarna med ansvar för de särskilda undervisningsgrupperna såg det som sitt ansvar att "försöka gottgöra eleverna för skolans brister".

Som framgått av Nyströms (2004) studie kan lågpresterande elever som i stället grupperats tillsammans med högpresterande uppnå bättre skolresultat – i det här fallet i matematik – än de som grupperats med andra



svagpresterande. Nyström förklarade dessa skillnader med att elever som grupperas med högpresterande elever får en mer positiv utveckling p.g.a. en stimulerande klassrumsmiljö, högre förväntningar från läraren och mer utmanande arbetsuppgifter. Samtliga karaktäristika har i forskningen visat sig främja elevernas inre motivation och därmed deras prestationer (Ames, 1992; Deci, Koestner & Ryan, 2001; Jenner, 2004). Effekterna är starkast på elever med svårigheter att lära i skolan (Kulik, Kulik & Bangert-Drowns, 1990).

Forskning visar att även om placeringen av elever i olika särskilda grupper utanför det ordinarie klassrummet oftast sker med elevernas bästa i sikte, tycks konsekvenserna ofta vara de motsatta. Nivågrupperingar och särskilda undervisningsgrupper blir snarare till förmån för läraren och/eller klassen som helhet än för den enskilda eleven i behov av särskilt stöd (Emanuelsson, 2001; se även Haug, 1999). Svenska studier under en 40-årsperiod visar att det som regel är omöjligt för en elev som uppvisar svårigheter att klara att både ta igen kunskapsluckor och komma upp till samma kunskapsnivå som klasskamraterna genom denna typ av specialundervisning, dvs. som ges i form av olika mer eller mindre "segregerande" organisatoriska lösningar (Emanuelsson, 1974; Emanuelsson & Persson, 2002; Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001; Persson, 1998a; Giota, Lundborg & Emanuelsson, 2009; Stangvik, 1979; Österling, 1967).

Det finns med andra ord flera olika sorters risker, både kort- och långsiktiga, med att specialpedagogiskt stöd ges i form av en "segregerande" organisatorisk lösning som placering i en särskild undervisningsgrupp. En risk är att en sådan gruppering lätt leder till att anspråksnivån anpassas nedåt. Detta medför att elever som uppvisar svårigheter att klara skolarbetet och lära får sämre kunskaper än i blandade grupper, dvs. än deras kamrater i de ordinarie klasserna, trots att syftet varit det motsatta.

## 7.4 Sammanfattande reflektioner

Studierna som presenteras i detta kapitel lyfter bl.a. fram hur barn och ungdomar i behov av särskilt stöd upplever det stöd de får i skolan, skolaktiviteterna och sina roller tillsammans med jämnåriga klasskamrater. Resultaten pekar på vissa pedagogiska dilemman.

Kravet på likvärdighet inom skolan såsom den formulerades enligt skollagen (SFS 1985:1100) och grundskoleförordningen (SFS 1997:0599) och gällde under tiden för Lpo 94 medgav inte nivågruppering eller organisatoriskt differentierad specialpedagogik. Som framgår av både Ljusbergs (2009) och andra studier (t.ex. Giota & Emanuelsson, 2011; Nilholm m.fl., 2007) tycks

detta sätt att organisera undervisningen ändå leva kvar inom många kommuner.

Enligt en nationell handlingsplan för handikappolitiken (regeringens proposition 1999/2000:79) ska ett handikapperspektiv genomsyra alla samhällssektorer. Tillgängligheten till samhällets olika funktioner ska ökas och bemötandet av människor med funktionshinder ska förbättras. Omformulerat till skolsektorn innebär detta en "samhällsgemenskap med mångfald som grund samt full delaktighet och jämlikhet i villkor för elever med funktionshinder" (Skolverket, 2005a, s. 1). Delaktighet och jämlikhet i livsvillkor kan uppnås på flera vägar. En grundtanke som bl.a. hävdas i internationella överenskommelser (främst i FN:s standardregler för funktionshindrade, Salamancadeklarationen och Barnkonventionen) utgår dock från den integrerade skolan. Enligt Salamancadeklarationen:

Policyansvariga på alla nivåer, däribland inom undervisningsväsendet, bör regelbundet bekräfta sitt stöd för principen om den integrerade skolan och främja en positiv inställning bland barn, bland lärare och bland den stora allmänheten gentemot människor med behov av särskilt stöd i undervisningen (Svenska Unescorådets skriftserie 1/2001:43).

Den integrerande/inkluderande skolans grundläggande princip är "att alla barn, närhelst så är möjligt, skall undervisas tillsammans, oberoende av eventuella svårigheter och inbördes skillnader" (Skolverket, 2005a, s. 2). Tidigare studier visar att den "inkluderande" ambitionen har varit svår att åstadkomma samtidigt som den också har ifrågasatts (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001; Nilholm, 2006; Persson, 2008; se också Gustafsson & Myrberg, 2002). Både Skärs (2002a) och Hemmingssons (2002) studier pekar på samma sätt som tidigare studier på att ideologier eller att formulera skolpolitik inom ramen för olika styrdokument kan vara en sak och att omsätta dem i praktisk verksamhet en annan.

Rörelsehindrade barn och ungdomar i Hemmingssons studier (2002) upplevde inte enbart barriärer i den fysiska miljön som försvårade deras delaktighet i klassrumsarbetet utan även i den sociala. Det var emellertid lärarens undervisningsstil som inverkade mest på de rörelsehindrade elevernas möjlighet att hinna med och aktivt delta i klassrumsarbetet. Det var när läraren förhöll sig till sina elever i klassen som om de vore en homogen grupp. Det vill säga det var när individanpassningen var som lägst som de rörelsehindrade elevernas "handikapp" eller svårigheter ökade eller blev synliga (se även Mattsson, 1998 i Hemmingsson 2002). Lärarnas undervisningsstil och uppfattningar om hur delaktighet i lärandet bäst kunde uppnås hade inte enbart konsekvenser för elevernas lärande. Det inverkade även på vilken typ av assistans som elever med rörelsehinder gavs i klassen.

Av Skärs (2002) studier framgår att de rörelsehindrade barnen och ungdomarna hade färre kamrater i sina sociala nätverk än jämnåriga. De få kamratrelationer som beskrevs var inte alltid ömsesidiga. Elevernas röster som presenteras i detta kapitel vittnar om att såväl rörelsehindrade som elever med andra svårigheter prioriterar social inkludering, dvs. att de aktivt kan delta i klassrumsaktiviteterna och vara medlemmar i en ordinarie klass. Att bli accepterad av en kamratgrupp lyfts av eleverna fram som viktigare för dem än att enbart göra bra ifrån sig på skoluppgifter eller prov (Hemmingsson, 2002; Ljusberg, 2009). Att sociala relationer och delaktighet i en ordinarie klass är viktigt för elever framkommer i ett flertal studier i denna forskningsöversikt (Dovemark, 2004; Elvstrand, 2006; Holfve-Sabel, 2006; Giota, 2001; Vinterek, 2001).

Medan rörelsehindrade och elever med andra svårigheter väljer social inkludering och relationer med jämnåriga kamrater i den ordinarie klassen, tycks skolan och lärarna tro på mer eller mindre segregering för att stödja och hjälpa elever med svårigheter (Ljusberg, 2009; Skär, 2002a; Hemmingsson, 2002; se även Nyström, 2004 om nivågruppering). Sådana lösningar kan vara skolans och lärarnas försök att hitta en väg genom en komplex verklighet med motstridiga mål och yttre begränsningar (Giota & Emanuelsson, 2011).

Likaväl kräver de negativa konsekvenserna av sådana lösningar (Giota & Lundborg, 2007; Emanuelsson, 1974; Emanuelsson & Persson, 2002; Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001; Persson, 1998a; Stangvik, 1979; Österling, 1967) att vuxna i skolan reflekterar över vad som menas med lärande och "en skola för alla". Lärandet såsom det kommer till uttryck i Lpo 94 kräver både görande och vetande genom interaktion med såväl vuxna som andra elever i en gemenskap.

Att skolan ska vara en mötesplats för alla elever, som ska värderas lika trots olikheter i kunskapsutvecklingen, är också en grundläggande idé för uppbyggandet av ett demokratiskt samhälle. Individualisering är inte en metodansats utan ett förhållningssätt gentemot elever, deras lärande och olikheter samt särskilt stöd i undervisningen. Att placera elever med rörelsehinder i en vanlig skolklass innebär därför inte att de är inkluderade om de inte får en plats i gruppen och deras olikheter ses som en tillgång och inte ett problem. En "skola för alla" innebär att individualisera inom gemenskapens ram och utifrån demokratiska ideal, som Stukat (1996) uttryckte det.

## 8. SLUTDISKUSSION

### 8.1 Individualisering i skolans läroplaner

Individualisering eller en individualiserad undervisning är ingen ny företeelse i skolverksamhetens styrdokument. Tankar och förslag på hur lärare på bästa möjliga sätt skulle kunna anpassa undervisningen efter eleven lades fram redan i 1919 års undervisningsplan för rikets folkskolor. I kapitel 1 görs en historisk återblick på de läroplaner och tillhörande utredningar som skolverksamheten sedan början av 1900-talet och fram till i dag har utgått från. Syftet med detta kapitel är att granska och problematisera individualiseringsbegreppet så som det kommer till uttryck i dessa dokument. Vad var egentligen idén med individualiseringsbegreppet innan och vid införandet av enhetsskolan under 1960-talet? Vilka uttryck kom denna idé att ta i de senare läroplanernas beskrivningar av individualisering?

Själva termen individualisering förekommer i de första läroplanerna, men inte i Lpo 94. Trots det var Lpo 94 liksom de tidigare läroplanerna starkt individinriktad och texten genomsyrades av individualiseringstankar. Individualisering lyftes fram i termer av en anpassning efter elevens läggning, mognad, förmågor, förutsättningar, behov, intressen, mål och erfarenheter. I de första läroplanerna (Lgr 62 och Lgr 64) slogs det fast att skolans verksamhet måste utformas så att varje enskild elev fick möjlighet att på bästa sätt ta till vara och utveckla sina inneboende förutsättningar, både som enskild individ och som medborgare i ett demokratiskt samhälle, och finna studievägar samt arbetssätt som främjade elevens personliga utveckling (Lgr 69, s. 12). I ett demokratiskt samhälle där man önskade lägga allt större ansvar på den enskilda människan fick intellektets skolning stor vikt. Centralt för dessa läroplaner var emellertid att skolan inte enbart skulle stimulera och öva elevens "tankeförmåga" utan utveckla elevens hela personlighet med särskild vikt på elevens "känslö- och viljeliv" (Lgr 62, s. 16). En individuell anpassning av undervisningen utifrån elevens förutsättningar (förmågor) och behov ansågs vara en förutsättning om skolan skulle lyckas vidhålla elevernas studieintresse och arbetslust (inre motivation) och därmed kunna ge varaktiga resultat.

Vad gällde undervisningsformer ansågs undervisningen kunna utformas i helklass, i grupp eller enskilt. Såväl Lgr 62 och Lgr 69 betonade vikten av elevernas självverksamhet eller att alla former av elevaktivitet stimulerades i skolan. Självverksamhetsprincipen ansågs vara lättast att tillämpa i

undervisningen av enskilda elever och mindre grupper. Undervisningen i helklass ansågs med andra ord vara behäftad med vissa svagheter. Samtidigt var det viktigt att de många möjligheter som ändå fanns i att aktivera hela klassen tillvaratogs. Läraren skulle således berätta, beskriva och utreda så att det intresserade och engagerade eleverna i hela klassen. De första läroplanerna lyfte med andra ord fram den kollektiva undervisningen av större elevgrupper samtidigt som det sades att det sällan var lämpligt eller möjligt att bibringa en stor grupp elever samma lärostoff och samma färdigheter samtidigt och på samma sätt. Kollektiv undervisning skulle därför följas upp med undervisning i mindre grupper och enskild undervisning (Lgr 69, s. 56).

En förutsättning för att elever skulle visa intresse i lärandet var alltså att både undervisningsformerna och arbetssätten varierades. Arbetssätten eller vad som skulle varieras för att passa den enskilda elevens förutsättningar och behov kunde gälla skiftande saker. Från arbetsuppgifternas innehåll, omfattning och svårighetsgrad till sättet att lösa arbetsuppgifterna på (metod) och i vilken takt. För att skapa en positiv förhållning till studierna var det också viktigt att vid starten av ett arbete och alltefter deras förutsättningar låta eleverna medverka vid planeringen av arbetet och skaffa sig en överblick över det innehåll som skulle inhämtas eller bearbetas. Individualisering i dessa läroplaner gällde alltså även att eleven skulle ha inflytande över sin lärprocess och skolvardag samt kunna ta ansvar. Frågor om vilket ansvar eller vilken grad av ansvar som skulle åvila eleven resp. läraren diskuterades. Det framkommer att i förhållandet lärare–elever skulle ett funktionellt samarbete med delat ansvar eftersträvas. Ett ökat medansvar ansågs gynna elevernas inväxande i det demokratiska samhället. Individualisering i betydelsen *självständigt arbete* antogs i dessa läroplaner vara en förutsättning för att läraren skulle kunna bedriva enskild handledning eller färdighetsträning och hjälpa de elever som bäst behövde en sådan.

Lärarens individuella handledning lyftes fram i Lgr 62 och Lgr 67 som av speciell vikt, i synnerhet för elever med särskilda skolsvårigheter. Vad gäller specialundervisningen skrevs det att den skulle fungera som stöd i skolans strävan att skapa arbetssätt som var anpassade för alla elevers förutsättningar och individuella behov. Specialundervisningen skulle anordnas antingen som samordnad specialundervisning, enskilda elever och mindre grupper jämsides med undervisningen i vanlig klass eller som undervisning i specialklass. För dessa elever fanns det inte alltid specialklasser konstaterades det, samtidigt som en placering i en sådan klass stundom inte heller ansågs vara lämplig. Specialundervisningen kunde alltså te sig olika för olika elever beroende på deras individuella behov med utgångspunkt i vilken verkan elevens handikapp hade på hans eller hennes totala prestationer (Lgr 69, s. 77).

Förutom arbetssätt kunde individualisering i de första läroplanerna även avse anpassning av klassrumsmiljön. En individuellt anpassad undervisning kunde i korthet gälla en eller flera av dessa aspekter samtidigt och i olika omfattning. Vad som betonades hängde samman med individualiseringens syfte.

En väsentlig skillnad mellan de första läroplanerna och Lgr 80 var att de första delvis hade fastställts av Skolöverstyrelsen, vilket hade skapat oklarhet om i vilken grad de var tvingande (Wennås, 1989). Lgr 80:s allmänna del, timplaner och kursplaner, blev i stället en bindande föreskrift och fastställdes i sin helhet av regeringen. Utmärkande för Lgr 80 var också skiftet i synen på en rad olika frågor eller områden såsom synen på kunskapsinhämtandet som en aktiv och skapande process och ett tråget arbete som syftade till ett bestämt mål. Lgr 80 tonade ner betydelsen av lärarens val av metod och arbetssätt i undervisningen eller ”av i förväg producerade arbetsuppgifter” (Lgr 80, s. 49) och lyfte ännu starkare än både Lgr 62 och Lgr 69 fram betydelsen av att undervisningen utgick från varje elevs egna behov, intressen och erfarenhetsbakgrund. I den metodik som Lgr 80 föreskrev såsom tema- och projektarbete, framträder en mer innehållslig individualisering jämfört med de olika typerna av individualisering i de tidigare läroplanerna. Lgr 80 framhöll att läraren skulle se till att få eleven att arbeta kritiskt, inse sina iakttagelsers värde, reflektera, ställa frågor, lära sig sovra, disponera och presentera ett stoff. Ett elevaktivt och undersökande/problemlösande arbetssätt framhölls i korthet samtidigt som samtalet och samverkan mellan lärare och elev tillmättes en stor betydelse genom lärarens nya och mer aktiva roll i denna läroplan.

I dessa läroplaner beskrivs alltså på ett mycket detaljerat sätt hur läraren skulle gå till väga för att individualisera undervisningen. En väsentlig skillnad mellan dessa läroplaner och Lpo 94 var att den senare inte innehöll några direkta föreskrifter eller anvisningar om innehåll och inte heller om metod eller arbetssätt att uppnå skolans mål med. Detta för att skolans personal skulle få ett större utrymme och autonomi för att i ännu högre grad utforma undervisningen med utgångspunkt i den enskilda eleven. På samma sätt som Lgr 80 betonade Lpo 94 att skolan hade ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar hade svårigheter att nå målen för undervisningen. ”Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla” (Lpo 94, s. 6). Utmärkande för Lpo 94 är emellertid att individen lyfts fram ännu starkare än i Lgr 80, och elevens ansvar för det egna lärandet och utveckling samt reella inflytande på arbetsformer, arbetssätt och undervisningens innehåll får en ännu större plats. Det framhålls att ”elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling förutsätter att de tar allt större ansvar

för det egna arbetet och för skolmiljön samt att de får ett reellt inflytande på utbildningens utformning. Enligt skollagen åligger det alla som arbetar i skolan att verka för demokratiska arbetsformer” (Lpo 94, 1998, kap. 2, s. 15). Den vidare synen på kunskap som genomsyrar Lpo 94 kan tolkas som att även i denna läroplan framträder en innehållslig individualisering starkt.

## 8.2 Individualiseringens syfte

En individualiserad undervisning enligt de olika läroplanerna kan som framgått avse olika saker i olika omfattning. Vad som betonas är starkt kopplat till syftet med individualiseringen. Syftet i 1919 års undervisningsplan och 1921 års folkskolestadga var att ”modernisera” den ”gamla” folkskolan och skapa en gemensam skola för alla barn. Tanken var att individualiseringen skulle möjliggöra en större mångsidighet i uppläggningsplanen av undervisningen för att kunna ta till vara varje elevs behov och intressen samt elevens egen mångsidiga aktivitet i lärandet. Inriktningen på individualisering var ett av de mest karaktäristiska dragen i 1940-talets reformrörelse. Denna individualiseringsinriktning bildade sedan grunden för 1955 års utbildningsplan, vilken kom att gälla under enhetsskolans försöksskede.

Trots det starka intresset för den enskilda eleven slog såväl Lgr 62 som Lgr 69 fast att det var både individens behov och intressen och de krav som samhället ställer på sina medborgare som skulle ligga till grund för verksamhetens innehåll, arbetsformer och organisation. Individualiseringens syfte under 1940-talets utredningsskede och införandet av grundskolan var alltså att fostra eleverna till både individualister och kollektivisterna på en och samma gång. Individens och samhällets behov i dessa läroplaner ställdes inte mot varandra utan en sorts harmoni antogs råda dem emellan. Både individens och samhällets behov och intressen kunde således få bestämma såväl innehållet i som formerna för och organisationen av skolans verksamhet. Som självklara utgångspunkter fanns ett större hänsynstagande till elevernas individuella förutsättningar och intressen, en strävan till en mera aktivitetsbetonande verksamhet och en kraftig satsning på grupparbete och andra former av samarbete. Samarbete i grupp antogs befördra de karaktärsegenskaper som ansågs vara värdefulla för individens medverkan i det demokratiska samhället: hjälpsamhet, hänsyn till andra, ansvarskänsla och självkontroll. I grupparbetet såg man med andra ord ingen konflikt mellan ett samarbete eleverna emellan och betoningen av självverksamhet och en ökad individualisering. I grupparbetet såg man i stället en sorts samtidig övning i samverkan och i självständigt arbete.

Det yttersta målet för skolans fostran skulle vara att hos eleven utveckla förmågan till ansvar för sig själv och sina medmänniskor. Syftet med att individualisera undervisningen var alltså att kunna främja elevernas utveckling till fria och självständiga människor för att samlivet i ett demokratiskt samhälle krävde det. Friheten och självständigheten utgjorde samtidigt inte självändamål utan de var grundvalarna för samarbete och samverkan. Genom att grundlägga och vidareutveckla sådana egenskaper hos eleverna skulle demokratins principer om tolerans och likaberättigade mellan människorna förstärkas. Skolarbetet skulle därför i det hela inriktas på att främja elevernas utveckling till självständiga samhällsmedlemmar med egen insikt och vilja att engagera sig i en fortgående demokratisering av samhället och få dem att aktivt ta ett socialt ansvar.

I Lgr 80 var nyckelorden elevernas egna initiativ och ansvarstagande, intresseväckande arbetssätt, tema- och projektarbete samt den integrerande kunskapssynen såsom att arbeta i ämnesblock i stället för med enskilda orienteringsämnen. På samma sätt som i Lgr 62 och Lgr 69 relaterades individualiseringstankarna i Lgr 80 till tankar om kollektivets betydelse för att nå olika mål och värdet med att samarbeta. Liksom de tidigare läroplanerna lyfte även Lgr 80 fram samhällsperspektivet att eleverna skulle fostras till demokratiska samhällsmedborgare som var aktiva och hade förståelse för sina medmänniskor och deras olikheter. Betoningen av varje elevs särart i Lgr 80 innebar emellertid att det inte var helt och hållet elevernas egenaktivitet eller spontana intressen och motivation som ensamt fick styra undervisningen i ett här-och-nu-perspektiv. Elevernas spontana intressen och motivation skulle snarare kanaliseras in på områden av betydelse för både individen och samhället sett från ett långtidsperspektiv. Till skillnad från både Lgr 62 och Lgr 69 framhöll Lgr 80 med andra ord att en konflikt kunde föreligga mellan elevernas kortsiktiga behov och intressen och den framtida samhällsutvecklingen. Eller som Lgr 80 uttryckte det: "Samtidigt måste man vara uppmärksam på att det ofta finns en konflikt mellan elevernas aktuella, upplevda behov och deras behov på sikt. Skolan ska ge eleverna en god förberedelse för ett kommande arbetsliv och för framtida studier t.ex. i form av återkommande utbildning. En total anpassning till elevernas spontana intressen kan leda till att de får stora svårigheter, när de skall gå i arbetslivet eller fortsätta med studier. Då förvandlas deras skolvårigheter till hinder senare i livet" (s. 52). Lgr 80 betonar alltså ännu starkare än de tidigare läroplanerna elevernas kunskaps- och kompetensmässiga förberedelse för arbetsmarknaden och vuxenlivet. "Skolan får inte isolera skolarbetet från samhället genom att låta all verksamhet bli ett fritt valt arbete" (Lgr 80, s. 53).



Betoningen av samtal som arbets- och inlärningsform i klassrummet var en central aspekt i Lpo 94. Samtal framhölls i denna läroplan som skolans viktigaste demokratiska redskap och ansågs utgöra kärnan i skolans demokratiska uppdrag. Med hjälp av samtal och genom att utöva inflytande och ta ansvar för frågor som rörde deras lärande och skolvardag skulle eleverna öva sig i de färdigheter som krävdes för att kunna fungera som ansvarstagande medborgare i en demokrati. Delaktighet och inflytande var samtidigt en förutsättning för att skolan skulle lyckas utbilda för ett livslångt lärande och en vilja hos eleverna att kontinuerligt öka sin kompetens. Individualiseringens syfte i Lpo 94 var med andra ord att stimulera eleven till att inhämta kunskaper och kompetenser samtidigt som han eller hon var granskande, kritisk och tog medveten ställning i olika frågor. Fostransidealet i Lpo 94 kan sägas vara en kunskapssökande och reflekterande individ samt en ansvarsfull och inflytelserik demokratisk samhällsmedlem.

I de första läroplanerna (Lgr 62 och Lgr 69) framträder sammanfattningsvis en stark individualiseringssträvan att skapa en variation av arbetssätt och arbetsformer samt klassrumsmiljöer som var avpassade för alla elevers förmågor och individuella behov. I Lgr 80 är det de elevaktiva och undersökande/problemlösande arbetssätten som lyfts fram i strävan att tillmötesgå behoven av innehållslig anpassning utifrån elevernas olika förutsättningar och intresseinriktningar. Det som framträder i Lpo 94 är strävan att eleverna själva tar ett stort ansvar för det egna lärandet. Frågan hur detta ska gå till lämnas i stort sett obesvarad. Som framgår av kapitel 1, hänger de individualiseringsaspekter som betonas i de olika läroplanerna samman med individualiseringens syfte. Detta syfte och målen med elevfostran varierar alltså i de olika läroplanerna.

En fråga som kan ställas är vilka som är motiven bakom vad som efterfrågas. Frågan besvaras inte alltid explicit utan motiven utgår ofta från formuleringar om elevernas behov eller intressen. Elevernas behov och intressen är centrala för idén om en individualiserad undervisning i samtliga läroplaner. Vilka dessa individuella behov och intressen är och hur de ska prioriteras i förhållande till andra elevers och grupperns behov och intressen samt samhälleliga sådana framgår oftast inte av läroplanernas formuleringar (se även Vinterek, 2006). I samtliga läroplaner sägs emellertid mer eller mindre explicit att det kan råda en konflikt mellan elevernas aktuella, upplevda behov och deras behov på sikt. Det är inte alltid klart hur man ska förhålla sig till tidsdimensionen i elevernas behov. Man kan dock skönja en tendens till favorisering av de mer framtidsrelaterade behoven, som kan hänga samman med att utbildningen i sig är framtidsinriktad.

## 8.3 Individualisering i betydelsen individanpassning – internationella studier

Utgångspunkten för kapitel 2 är antagandet att sättet som lärare och andra inom skolans verksamhet förstår och tolkar en läroplans beskrivningar och intentioner med en individualiserad undervisning har betydelse för vilken sorts praktik som kommer att gestaltas i arbetet med eleverna. I kapitlet görs en redogörelse av teoretiska utgångspunkter och vad som inom pedagogisk psykologisk forskning avsågs med begreppen elevers förutsättningar (förmågor) och behov under de tidsperioder då de olika läroplanerna med tillhörande utredningar kom till. Att anpassa undervisningen utifrån elevers förutsättningar och behov lyftes i läroplanerna fram som en förutsättning om skolan skulle lyckas vidmakthålla elevernas studieintresse och arbetslust (inre motivation) och leda dem till varaktigt lärande och studieresultat. Som framgår av kapitel 1 saknar Lpo 94 helt klargöranden om vad som exakt avses med dessa begrepp och hur en individanpassad undervisning ska organiseras och utformas för att fungera optimalt för alla elever (se även Vinterek, 2006).

Av kapitlet framgår att dessa begrepp i internationella studier avser olika definitioner av ett och samma begrepp: människans/elevens motivation. Motivation definieras även som förväntningar, attityder och värden som också lyfts fram i läroplanerna. Dessa begrepp är med andra ord inte bara oklart formulerade i läroplanerna, utan också i forskningen då de är mångtydiga. De kan också vara varandras motsatser eller överlappa varandra. Ibland kan de innehålla något hållbart över tid, men kan också lämna utrymme för abstraktion, då de kan uttrycka normer och värderingar.

De teorier som presenteras i kapitel 2 kan uppfattas som om de gör anspråk på att komma med hela sanningen om människans motivation eller elevens motiv och mål i lärandet. Ingen teori kan emellertid ensam täcka detta mycket komplexa problemområde. De teorier som lyfts fram i kapitlet har dock lämnat viktiga bidrag till en förklaring om varför människan/eleven handlar på det sätt han/hon gör i olika sociala sammanhang, såsom en arbetsplats eller skolan. Genom att relatera dessa teorier och forskningsresultat till varandra kan såväl forskare som lärare få en fördjupad kunskap om de processer som verkar inom individen och som sätter i gång handlandet i exempelvis en lärandesituation. En individs motivation är samtidigt inte en individuell egenskap i meningen inte påverkingsbar, utan måste ses som beroende eller en följd av samspelet mellan i det här fallet läraren och eleven.

Om elevers motivation är situerad (socialt/kulturellt påverkingsbar) eller mer baserar sig på individuella skillnader råder det strid om bland forskarna. För den som ansluter sig till en mer situerad syn kan skolor eller klasser och en särskild typ av undervisning eller individualiseringsform ha större effekter på elevers motivation generellt liksom vilken typ av motivation (såsom inre/yttrre) eleverna kommer att utveckla gentemot skolan och skoluppgifterna (t.ex. Ames, 1992). Denna är den mer optimistiska synen på elevers motivation eftersom den säger att lärare kan organisera och utforma klassrumsundervisningen på ett sådant sätt att den kan påverka alla elevers motivation, lärande och prestationer i skolan. Den andra synen innebär att det kan vara svårare för lärare att påverka elevers motivation gentemot skolan och skoluppgifterna och därmed deras lärande och prestationer. De flesta nutida motivationsforskare verkar vara av uppfattningen att elevers motivation är mer av en personlig egenskap, men samtidigt påverkas av samspelet med läraren, förtroendefulla relationer, lärarens förhållningssätt och attityd gentemot elevens resurser, klassrumsklimatet och lärarens undervisningsstil (Galloway m.fl., 1998 i Jenner, 2004; Giota, 2002, 2010; Hattie, 2009; Pintrich & Schunk, 1996; Skolverket, 2009). Frågan som forskarna egentligen tvistar om är inte om elevers motivation är påverkingsbar eller inte, utan i vilken grad den är det och exakt hur den påverkas.

Av kapitel 1 framgår att Lgr 62 och Lgr 69 har genomsträvt av de progressivistiska traditionernas idéer och aktivitetspedagogikens grundsatser. Helhetssynen på kunskap, alltså att kunskapen skulle knyta an till elevernas verklighet och vara laborativ och undersökande, kom även att genomsträva Lgr 80. Denna läroplan kom emellertid att utveckla en delvis ny syn på elevens motivation och lärande. Lgr 80 satte fokus på själva *målsättandets* betydelse för elevens motivation och vikten av att eleven ägde kunskapsmålen i sin lärandeprocess. Detta var ett grundläggande antagande i de sociokognitiva och interaktionistiskt orienterade perspektiven på människans motivation som en inre process, men som svarade mot de krav och förväntningar som fanns i den sociala situationen. Dessa perspektiv och en konstruktivistisk syn på elevens lärande började i pedagogisk psykologisk forskning ta form under 1970-talet som en protest mot den behavioristiska inlärningspsykologin, inklusive testpsykologin, vilket också ledde till behaviorismens tillbakagång (Giota, 2001). Denna nya syn på kunskap och elevens motivation var central för en "Skola för bildning" (SOU 1992:94), huvudbetänkandet från den läroplanskommitté som under början av 1990-talet skulle lämna förslag på den nya läroplanen för grundskolan och gymnasieskolan (Lpo 94 och Lpf 94). En viktig aspekt av lärandet var enligt betänkandet att man förflyttade sig från "social inkompetens till social kompetens inom ett område ... Det

faktum att eleverna kommer till skolan med olika socialt och kulturellt bestämda erfarenheter har betydelse för hur de kan hantera skolan som social miljö” (SOU, op.cit., s. 13–14). Att lärare har kännedom om elevers sociala och kulturella erfarenheter var enligt betänkandet en förutsättning för tillämpningen av arbetsätt och metoder anpassade efter varje elevs förutsättningar och behov samt om skolan skulle lyckas tydliggöra sina krav och förväntningar på eleven.

Utifrån innehållet i kapitel 2 kan man dra slutsatsen att förhållningssättet gentemot eleven och elevens motivation och lärande som framträder i de olika läroplanerna får sin näring från en bred interaktionistisk teoribildning eller ansats. Denna lyfter fram samspelet mellan människan och dess fysiska och sociala omgivning som något väsentligt för förståelsen av hur människans kunskap och personlighet utvecklas över tid. I ett skolsammanhang är det samspelet mellan läraren och eleven och elevens samspel med andra elever samt sociala och kulturella bakgrund som framträder som betydelsefullt för elevens motivation och lärande samt resultat i skolan. I kapitel 2 redovisas forskningsresultat av betydelse för detta.

Förutom ett interaktionistiskt perspektiv presenteras i kapitel 2 ett kognitivt och sociokognitivt perspektiv på människans och elevens motivation och beteende – också brett definierat. Denna teoribildning används inom forskningen för att mer i detalj studera de tankar, intentioner och förväntningar som individen har om framtida händelser, eller konsekvenserna av individens handlande (Pintrich & Schunk, 1996). I ett skolsammanhang kan detta perspektiv om det tillämpas brett ge insyn i hur elever ger mening åt sitt eget och andras handlande.

Gemensamt för dessa två teoribildningar – det interaktionistiska och det kognitiva/sociokognitiva – är distinktionen mellan hur individen/eleven själv uppfattar sin fysiska och sociala omgivning och hur omgivningen kan vara, objektivt sett. I fokus för dessa teoribildningar är med andra ord hur individen/eleven upplever sig själv (sina styrkor och svagheter i förhållande till andras) samt den omgivning han eller hon handlar i (med sina normer och värderingar, krav och förväntningar) och inte hur verkligheten är i sig. Att individen/eleven är medveten om sitt agentskap och sina möjligheter att agera självständigt visavi omgivningen, samtidigt som han eller hon samspelar med andra i omgivningen, är en förutsättning för att individen/eleven ska kunna påverka sin omgivning utifrån sina egna syften och behov. Elevers egen eller inre motivation har visat sig minska när deras handlingar uppfattas som beroende av yttre faktorer och inte styrda av dem själva (Deci & Ryan, 1985, 1991). Att främja elevernas inre motivation och lärandeorientering gentemot skolarbetet lyfts fram i dessa teoribildningar som

eftersträvansvärt då forskningsresultat visar att det är den sortens motivation som stödjer ett långsiktigt och högkvalitativt engagemang i lärandet. Hur detta kan göras redovisas också i kapitel 2 (Ames, 1992; Giota, 2002, 2006a, 2006b; Jenner, 2004).

Av central betydelse för dessa teoribildningar generellt uttryckt är individens/elevens "varför"-frågor (Giota, 2001). Detta eftersom individens/elevens olika sätt att handla i omgivningen alltid utgår från svaret på en sådan "varför"-fråga, såsom "varför" ska jag lära mig och vad har jag för nytta av detta? I ett skolsammanhang är det med andra ord sökandet på sådana "varför"-frågor och förståelsen av elevernas egna svar på dessa frågor som kan sägas vara den ultimata utgångspunkten för all individanpassad undervisning och motivationsarbete i skolan.

Att läraren har kännedom om elevens behov eller intressen och tidigare erfarenheter samt förmåga och vilja att möta dessa behov är med andra ord väsentligt för att undervisningen ska kunna organiseras och genomföras med elevens individuella förutsättningar och behov i centrum. Risken finns annars att elevens särart eller det som är unikt för varje elev bortses från eller reduceras och objektiveras. I stället för att se eleven som vem eleven är som individ kan eleven bli betraktad som ett vad och etiketteras som "svag" eller "omotiverad" och oförmögen att lära (Giota, 2005a, 2005b).

På samma sätt krävs att lärare har kännedom om en läroplans syfte med individualiseringen och målen med undervisningen om de ska kunna göra dem tydliga för eleverna och ge dem möjlighet att aktivt ta del i utformningen av undervisningen utifrån egna förutsättningar och behov. Att en sådan tydlighet uppnås av både lärare och elever är en förutsättning för att lärare och elever ska kunna mötas och lägga upp gemensamma mål. Annars riskerar eleverna att endast bli en "informationskälla" för lärarens planering. Lärarens och elevernas ansträngningar riskerar även att gå åt olika håll eller leda till planlösa insatser, vilket i förlängningen sänker elevernas motivation i lärandesituationen.

En fråga som kan lyftas fram i detta sammanhang är hur vetenskaplig kunskap (evidens) om begrepp såsom elevers förutsättningar och behov eller individualisering som fenomen kan användas i skolans verksamhet. Det finns en tendens att vetenskaplig forskning betraktas som långt mer säker och oproblematiserad än vad den är. Översatt till skolans praktik kan detta innebära att pedagoger som arbetar tillsammans för att utveckla en verksamhet utifrån t.ex. individualiseringens olika syften kan använda samma ord men ändå mena helt olika saker. Att inom en verksamhet komma fram till vad man menar med vetenskaplig kunskap och hur den ska komma till uttryck i arbetet med eleverna är därför nödvändigt. Men har skolan eller

pedagoger den kunskapen, kompetensen och erfarenheten vad gäller vetenskapligt förhållningsätt? Har de insikter i vetenskapliga metoder och dess begränsningar och därmed begränsningarna i de vetenskapliga forskningsresultaten och deras giltighet?

Användningen av vetenskaplig kunskap i skolans praktik förutsätter samtidigt att professionellt omdöme utövas. Forskningsresultat kan exempelvis gälla hur ett specifikt arbetssätt inverkar på elevernas lärande och prestationer. Lärare vet att de behöver behärska många olika arbetssätt för att kunna anpassa undervisningen efter varje elevs förutsättningar och behov. Olika grupper på olika nivåer kan dock lägga vikt vid olika aspekter av den kunskap vetenskapliga studier erbjuder i beslutsfattande. Kan en samsyn uppnås? Forskare problematiserar dessa frågor och svaren som ges är inte alltid jakande, utan visar på komplexiteten i frågorna (Krokmark, 2013).

## 8.4 Individualisering i svenska klassrum

Syftet med kapitel 4 är att granska vad som gestaltar sig i svenska klassrum i relation till vad som sägs i Lpo 94 om att undervisningen ska individualiseras i betydelsen individanpassas efter varje elevs förutsättningar, behov och erfarenheter. Av kapitlet framkommer även vilka förutsättningar som är av betydelse inom skolans ram för att kunna individanpassa undervisningen och därmed stödja varje elevs motivation i lärandeprocessen eller skapa motivation i lärandet.

Studierna som presenteras i kapitlet är typiska exempel på hur olika elevers motivation definieras i forskningen och hur olika begreppet har bedömts. I exempelvis Sanderoths (2002) studie definieras elevers motivation som lusten att lära medan Giota (2001) refererar till elevers målorientering gentemot skolan och skolarbetet (jfr Dovemark, 2004). I Holfve-Sabells (2006) studie har begreppet definierats som elevers attityd gentemot skolan medan Swalander (2006) refererar till elevers intresse för olika skoluppgifter. Samtliga definitioner har beröringspunkter med en inre motivation i lärandet (t.ex. Deci & Ryan, 1985, 1991; Deci, Koestner & Ryan, 2001). Studierna är också typiska exempel på att utgå från till synes olika definitioner av elevers motivation, men vars innebörd ändå är snarlik, då definitionerna försöker fånga in samma inre processer.

Det framkommer att lusten och den inre motivationen tycks vara det som får det minsta utrymmet i skolan. Alternativt är de former av individualisering som tillämpas i undervisningen eller sätten att introducera dem är mer begränsande än skapande av utrymme för elevers lust, nyfikenhet eller

egna intressen, och har heller inte alltid de positiva konsekvenserna som skolan har tänkt sig. Studien av Giota (2001) visar exempelvis att den elevgrupp som antas vara lärandeorienterad eller inre motiverad vad gäller att gå i skolan och lära presterar nästan lika lågt över tid som den elevgrupp som är kritisk/negativt inställd gentemot skolan och skolarbetet. Det lustfyllda lärandet tycks i stället ersättas av ett lärande där elever förväntas vara mer framtidsorienterade. Samtliga framtidsorienterade elevgrupper i Giotas studie, såväl inre som yttre motiverade, visade högre prestationer i skolan över tid än de som nämndes tidigare. Att skolan tycks vara inriktad mot och främst stödja eller främja framtida behov och intressen eller en framtidsorientering i lärandet visas även av Dovemark (2004).

Av Swalanders (2006) studie framkommer att såväl högpresterande som lågpresterande läsare (13–16 år gamla) tyckte om att anstränga sig i ämnen som de uppfattade som roliga eller intressanta i sig, eller där läraren lyckades utmana dem – ett resultat som gäller samtliga studier som presenteras i kapitel 4 (Dovemark, 2004; Giota, 2001; Holfve-Sabels, 2006; Sanderoth, 2002). Att högpresterande läsare ändå inte kände sig utmanade i skolan och att lågpresterande inte ansträngde sig till fullo har Swalander (op.cit.) tolkat som att ingen av dessa två elevgrupper fick tillräckligt med uppmärksamhet eller hjälp av sin lärare. Hon ställer härmed frågan ”efter vem anpassas undervisningen?” och svaret hon ger är ”efter dem som inte presterar speciellt lågt men inte speciellt högt heller”, dvs. ”de medelpresterande eleverna”.

Sanderoths (2002) studie visar på kritiska aspekter i undervisningssituationen som verkade ge goda förutsättningar för lusten att lära. Det var bl.a. att läraren fick eleverna att förstå varför ett innehåll var viktigt, valde ämnen utifrån elevernas förutsättningar och intressen, utmanade eleverna med autentiska öppna frågor samt visade engagemang, glädje, respekt och tilltro till elevernas förmågor och kompetenser (op.cit., s. 205). Resultaten är i linje med tidigare motivationsforskning som visar att dessa faktorer är av betydelse för att eleven inte ska tappa lusten och den inre motivationen i lärandet (Ames, 1992; Deci, Koestner & Ryan, 2001; Jenner, 2004). Kunskap om dessa faktorer och hur de verkar i klassrummet för olika grupper av elever kan med andra ord stödja läraren i sitt uppdrag att individualisera undervisningen och hjälpa varje elev utifrån hans eller hennes potential.

Av Lindkvists (2003) studie framgår att lärarna hade ett individualiseringsstänkande som överensstämde med läroplanens synsätt om att sätta ”eleven i centrum”. Deras intentioner och mål var starkt präglade av att hjälpa varje individ utifrån dess potential. Deras arbetssätt harmoniserade dock inte med deras individualiseringsstänkande. Att det i praktiken inte alltid blir enligt uttryckta ambitioner tycks pedagoger vara mer eller mindre

medvetna om. I de fall där frågan diskuteras framkommer en frustration bland pedagogerna.

Att det inte alltid blir som det är tänkt anser pedagoger bero på olika faktorer som verkar på olika nivåer. I Dovemarks (2004) studie menar exempelvis pedagoger att individualiseringens idéer och visioner som det "så varmt talas om i styrdokumentet" ofta inte kan realiseras p.g.a. ekonomiska hinder. En grupp elever som p.g.a. resursbrist inte får tillräckligt med hjälp och stöd i skolan är elever med annat modersmål än svenska och mer generellt sett de "svaga eleverna". Men även de "intelligenta eleverna" togs upp bland de stora förlorarna. Att de "intelligenta" fanns med bland förlorarna ansågs bero på att elevdifferentieringen i form av nivågruppering hade upphört.

I den skola som Sanderoth (2002) undersökte problematiserades inte de nationella anvisningarna utifrån skolans förutsättningar, utan lärarna tolkade systemet enligt skolans etablerade tradition eller kultur. Bristen på kollektiva samtal och en kollektiv förankring av anvisningarna gav då upphov till ett traditionellt arbete där produktmål, "göra" och "hur", kom mer i fokus än "vad" och "varför". Pedagogerna utförde de uppgifter de förväntades utföra till synes utan någon större reflektion över det egna agerandet och dess betydelse för elevernas trivsel och välbefinnande.

Av Hanssons (2010) studie framkommer att det som avgjorde valet av hur lärarna utformade undervisningen förutom skolans ekonomi var den bild de hade av sig själva som lärare och den egna kompetensen samt yrkeserfarenheten av vilken metod som fungerade bra. Dovemark (2004) visar i sin studie att lärarnas ambition att "hinna med" under lektionerna hade olika konsekvenser för olika elevgruppers lärande och därmed prestationer i skolan. Elever som sågs som "starka" fick uppgifter som utmanade medan "svaga" fick mindre krävande eller självgående uppgifter, men som de klarade inom den tid de hade till förfogande. Lärarnas ambition till individualisering ledde i det här fallet till en differentiering av eleverna. Denna differentiering var inte medveten, utan hade med rent praktiska skäl att göra.

Att arbeta själva var något som högpresterande elever satte värde på i Swalanders (2006) studie, då de kunde ha kontroll över sitt lärande och skolarbete. Lågpresterande läsare föredrog å andra sidan att arbeta tillsammans med andra. Dovemarks (2004) studie visar att vid samarbeten var det de "duktiga" eleverna som sökte sig till varandra. Trots gemensamma ansträngningar lyckades elever i andra grupperingar många gånger inte lösa uppgifterna. I dessa grupperingar fanns elever med utländsk bakgrund och generellt "svagare" elever. Dessa elever var kritiska till att "ha självläring" eftersom hela ansvaret för lärandet kom att ligga på en själv. De saknade lärarens hjälp, kontroll och vägledning.



Holfve-Sabels (2006) studie om attitydförändringar över en 35-årsperiod visar att elevernas intresse för skolan inte har förändrats över tid. Elevernas attityd gentemot lärare tycks dock variera beroende på om de känner sig sedda och uppskattade av läraren. Eleverna värderar också samarbete mer nu än för 35 år sedan. Studien visar att lärarna har blivit mer observanta på elevernas uppförande och i synnerhet på de negativa uttrycken. Lärarna tycker vidare att de ger eleverna större erkännande och mer beröm nu än vad eleverna uppfattar.

Av studierna som presenteras i kapitel 4 framkommer att ledstjärnan i lärares individualiserings-arbete är det som styrdokumentet och Lpo 94 tar upp om elevers lust eller nyfikenhet och motivation att lära i skolan. Elevernas lust och nyfikenhet verkar emellertid få ett (mycket) begränsat utrymme i skolan då individualiseringstänkandet inte verkar harmonisera riktigt med lärarnas arbetssätt. De skilda sätten som individualiseringsarbetet i praktiken verkar gå till på ger varierande gensvar från elevernas sida och ser ut att leda till en splittrad och fragmentarisk värld för eleverna. Det är inte alla elevers behov och nyfikenhet som verkar tillgodoses i undervisningen.

Något som samtliga studier i kapitel 4 lyfter fram och som individualiseringsarbetet bör uppmärksamma är skoluppgifternas betydelse. Som framkommer av kapitel 2 främjas den inre motivationen och "självdrevet" hos eleverna inte av oinspirerande skoluppgifter. "Självdrevet" främjas av skoluppgifter som känns meningsfulla för eleverna, eller har betydelse för deras liv. Det förutsätter att eleverna är med och påverkar undervisningens innehåll och utformning och att de ges handlingsutrymme. En individanpassad undervisning kräver att lärare sätter denna typ av frågor i centrum. Detta är viktigt eftersom all forskning inom motivationsområdet visar att en *innehållslig* individualisering har bättre förutsättningar att fungera gynnsamt för *alla* elever än exempelvis en metodinriktad individualisering (såsom eget arbete) (Skolverket, 2009).

För att elever ska kunna upprätthålla sitt "självdrev" krävs samtidigt att de är medvetna om sina egna behov och förutsättningar i förhållande till skoluppgifternas krav, och undervisningens övergripande mål. En innehållslig individualisering förutsätter att läraren arbetar målmedvetet med att sådana insikter utvecklas hos eleven och att undervisningens mål görs tydliga för eleven. En innehållslig individualisering förutsätter emellertid att krav och förväntningar ställs utifrån elevernas olika förutsättningar och behov samtidigt som de utmanas till nya upptäckter, förståelser och fördjupade kunskaper. För att upprätthålla den inre motivationen eller "självdrevet" behöver eleverna med andra ord gå utanför sina "komfortzoner", där de känner sig säkra och trygga med vad de redan vet och kan, och upptäcka och

lära nytt. Att upptäcka och lära nytt på det sätt som det beskrivs i styrdokumentet och Lpo 94, alltså en induktiv syn på kunskap, förutsätter att elever både utmanas och får hjälp och stöd av läraren i sina upptäcktsfärder och inte lämnas åt sig själva och "självinläring". I Vinterek (2006) sammanställning av forskning om individualisering i ett skolsammanhang sägs en av orsakerna till att elever uppnår sämre resultat i skolan vara den ökningen av eget arbete och "självinläring" som har kunnat noteras under 1990-talet och framåt och att elever behöver mer lärarstöd än det de får när de ska upptäcka nytt och förstå information (se även Skolverket, 2009). En sådan praktik som Vinterek uppmärksammar i sin forskningsöversikt harmoniserar alltså inte med styrdokumentets intentioner med en individualiserad undervisning.

En individualiserad undervisning i betydelsen individanpassning förutsätter i korthet att läraren har god kännedom om elevernas inre värld och resurser och hur elever som individer fungerar i olika sammanhang. Med andra ord att läraren är aktiv och engagerad och förmår att utforma undervisningen på olika sätt så att den fungerar optimalt både för enskilda elever och grupper av elever. Detta kräver i sin tur att läraren har god självkännedom och är medveten om sin egen lärarkompetens samt har en professionell självkänsla som gör att han eller hon kan klara påfrestningar som verkar på olika nivåer och påverkar arbetet med eleverna i positiv eller negativ riktning. En sådan medvetenhet kan inte åstadkommas av lärare som "ensamvargar" i klassrummen, utan kräver en välfungerande samverkan i arbetslag. Viktigt är då att man kan utnyttja eller ta till vara olika lärares kompetenser och förmågor i arbetet med eleverna. Som framkommer av kapitel 2 har alla dessa aspekter eller faktorer visat sig ha betydelse inte enbart för elevernas prestationer i skolan, utan även för deras allsidiga utveckling och välmående (Ames, 1992; Deci, Koestner & Ryan, 2001; Jenner, 2004; Hattie, 2009).

Anledningarna till att styrdokumentets intentioner och syftet med en individualiserad undervisning, så som det kommer till uttryck i Lpo 94, i praktiken verkar ha tagit sig andra uttryck än de tänkta är många och förankrade på olika nivåer (se även Skolverket, 2009; Vinterek, 2006). Att synliggöra dessa olika anledningar är en förutsättning för att individualiseringsarbetet ska kunna förändras mot att i ännu större utsträckning än i dag utgå från individers och olika elevgruppers förutsättningar och behov, deras vilja och nyfikenhet att lära samt deras erfarenheter och attityder gentemot lärandet. Det finns inget lätt svar på frågan hur detta kan göras, bara att det måste göras då olika undervisningspraktiker och förhållanden på olika nivåer har olika konsekvenser för olika individer och grupper av elever, både här och nu och i ett långtidsperspektiv, som inte alltid är positiva.

## 8.5 Heterogena kontra homogena grupperingar

Åldersblandade klasser ökade avsevärt under 1990-talet. Ett av argumenten med att införa en sådan klassform var att det skulle vara lättare att individualisera klassrumsarbetet. Av Vintereks (2001) litteraturstudie som presenteras i kapitel 6 framkommer att det är av underordnad betydelse om klasser sätts samman åldershomogent eller åldersheterogent. Skillnader i barns såväl kognitiva som icke-kognitiva färdigheter konstateras i båda klassformerna. Elever i en problemsituation tycks emellertid missgynnas i de åldersblandade klasserna – med undantag för elever i mindre skolor och mindre orter. En nackdel med den åldersblandade klassammansättningen är att gruppen förnyas varje år och att många relationer mellan elever och lärare bryts.

En av Nyströms (2004) studier som också presenteras i kapitel 6 visar å andra sidan att lågpresterande elever som grupperas med högpresterande elever inom en åldershomogen klass kan ha en positiv prestationsmässig utveckling. Den positiva prestationsmässiga utvecklingen som noterades bland dessa elever ansågs bero på den stimulerande klassrumsmiljön som de tog del av och lärarnas höga förväntningar på deras lärande och prestationer.

Att det inte finns några vetenskapliga belägg på att åldersblandning gynnar elevernas kunskapsutveckling på något avgörande sätt gör det svårt att förstå, menar Vinterek (op.cit.), varför åldersblandade klasser har ökat så mycket de senaste decennierna (jfr Landahl, 2008 i kapitel 3). Oberoende av detta visar både Vintereks (2001) och Nyströms (2004) studier att kunskapsmässigt heterogent sammansatta grupper inte har någon negativ inverkan på de högpresterande eller de ”vanliga eleverna”. Snarare ger resultaten stöd för en inkluderande skolverksamhet.

Nivågruppering (i form av allmän och särskild kurs) som organisatorisk princip togs bort i Sverige i och med införandet av Lpo 94. Tanken med de *kunskapsmässigt* homogent sammansatta grupperna (nivågrupperade) var att läraren – återigen – skulle ha större möjlighet att anpassa undervisningen, i synnerhet instruktionerna, utifrån elevernas behov och intellektuella förutsättningar. Studier visar att ”nivåindelning” eller ”nivågruppering” kan ha viss positiv inverkan på högpresterande elever som placerats i samma grupp, men ofta till pris av negativa effekter bland de lågpresterande. Resultaten pekar på stigmatiseringseffekter i de negativt differentierade grupperna, som påverkar elevernas motivation och självkänsla negativt, och lägre ställda förväntningar av både lärare och klasskamrater. Nivågruppering eller annan organisatorisk differentiering har med andra ord inte de positiva effekter som lärare och/eller andra företrädare för skolan ofta intuitivt föreställer sig.

Nästa avsnitt tar upp tankar och forskning om inkludering som en bakgrund till de konsekvenser av organisatorisk differentiering eller särskiljande lösningar för elever i behov av särskilt stöd som kommer att diskuteras utifrån de forskningsresultat som presenteras i kapitel 7.

## 8.6 Inkludering, nivågruppering och särskilda undervisningsgrupper

Den organisatoriska principen i både skollagen (SFS 2010:800) och grundskoleförordningen (SFS 2011:185) när det gäller organiserandet av utbildningen för elever i behov av särskilt stöd är integrering/inkludering. Enligt skolförfattningarna ska det särskilda stödet så långt som möjligt ges inom ramen för den ordinarie skolans arbete. En rad studier visar emellertid att organisatorisk differentiering och/eller särskiljande lösningar inte bara lever kvar i många kommuner utan också har ökat sedan 1990-talet (Skolverket, 2009). En omfattande studie av Nilholm, Persson, Hjerm och Runesson (2007) bland Sveriges samtliga kommuner visar exempelvis att ca 1,2 procent av landets grundskoleelever får sin huvudsakliga undervisning i särskilda grupper. Giotas och Emanuelssons studie (2011) bland ett nationellt representativt urval av landets rektorer visar att någon form av nivågruppering i undervisningen tillämpas i var fjärde skola för äldre elever (åk 7–9) och i nästan lika många för yngre (åk 1fj–3). Studien visar att särskilda undervisningsgrupper är nästan lika vanligt förekommande. De vanligaste formerna i de äldre årskurserna är inrättandet av särskilda undervisningsgrupper för elever med koncentrationssvårigheter. Nästan lika vanligt förekommande är grupper för elever med läs- och skrivsvårigheter och/eller matematiksvårigheter och med relationssvårigheter. Sådana grupperingar förekommer även i de lägre årskurserna, dock inte i samma utsträckning. Jämförelser av resultaten med resultat av den nationella utvärderingen av grundskolan 2003 visar att nivågruppering och/eller organisatoriskt differentierad specialundervisning i grundskolans senare år har ökat under 2000-talet, vilket står i motsättning till intentionerna i Lpo 94.

Ökningen av andelen elever som undervisas i särskilda grupper och klasser framkommer i både nordiska och internationella studier. Skolverket (2008a) konstaterar att även andelen elever i särskolan ökar (gäller främst andelen elever i grundsärskolan), från att som lägst ha varit 0,8 procent i början av 1990-talet till att bli 1,4 procent läsåret 2005/2006 och 1,5 procent 2007/2008, vilket är nästan en fördubbling under en 20-årsperiod. Andelen

varierar dock mycket mellan kommuner: från 0 till nära 5 procent. Dessa siffror kan jämföras med siffror som visar att andelen särskoleelever som går "integrerade" i vanliga klasser har ökat med 3 procentenheter – från 12 procent till 15 procent – under samma period. Det framkommer att rektorer förordar att det särskilda stödet ska ges inom ramen för den ordinarie verksamheten, men i realiteten är det oftast särskiljande lösningar som praktiseras. Det främsta skälet till bildandet av särskilda undervisningsgrupper tycks vara att övriga elever ska ha rätt att "befrias" från klasskamrater som, enligt dem och läraren, stör undervisningen (Skolverket, op.cit.).

I en omfattande utredning om den norska specialundervisningens framtid som presenterades 2009 förklaras ökningen av de särskilda undervisningsgrupperna med det ökande prestationskravet i skolorna. "Svaga elever" sades hindra verksamheten i den vanliga klassen, varför dessa fick vara någon annanstans. Utredningen föreslog att det stöd som elever med olika slag av svårigheter behöver huvudsakligen ska ges i klassrummet. Detta förslag möttes med skarp kritik från många håll (i Persson & Persson, 2012). En annan omfattande norsk studie (Nordahl & Sarromaa Hausstätter, 2009) visar att elever som har problem i skolans kärnämnen oftare än andra får specialundervisning i segregerade former. Denna studie visar att elever med sådana svårigheter och som samtidigt visar låg motivation tenderar att lättare än andra bli föremål för specialpedagogiska åtgärder (i Persson & Persson, 2012). Detta är särskilt oroande med tanke på andra studier som visar att det ställs lägre krav och förväntningar i negativt differentierade grupper (Carbonaro, 2005; Hattie, 2002). Det innebär att dessa elevers motivation kan sjunka ytterligare och deras inre resurser begränsas ännu mer (Hallam & Toutounji, 1996).

I sin artikel diskuterar Allan (2010) olika inkluderingsprojekt i Tyskland, Holland och Österrike som havererat. Hon finner bl.a. att lärare och rektorer var positiva till inkludering som princip, men att särskilt lärarna upplevde sig ha bristande kompetens för att genomföra sådana projekt. Eleverna å andra sidan kunde inte se någon logik i att de delades upp i olika grupperingar. De såg barriärer i skolans fysiska miljö, i organisationen och i attityder etc. Det mest förvånande för eleverna var emellertid beteenden och attityder hos de vuxna som begränsade delaktigheten i det gemensamma för alla elever (i Persson & Persson, 2012). Medan dessa två studier pekar på att det kan vara svårt att hävda inkluderingsprincipens förtjänster i dagens alltmer konkurrens- och prestationsinriktade skola visar PRIMA-studien på det positiva med inkludering (op.cit., s. 28).

I PRIMA-studien utforskade Ruijs m.fl. (2010) hur elever som *inte* var i behov av särskilt stöd påverkades i en inkluderande miljö, där elever med

socioemotionella problem vistades. Studien bygger på 27 000 "vanliga" elever i årskurs 2, 4, 6 och 8, läsåret 2004/2005. Resultaten visar inga skillnader på skolresultat för de "vanliga" eleverna oavsett om de gick i klasser där ingen, färre än 10 procent eller fler än 10 procent av eleverna var i behov av särskilt stöd. Man kunde inte heller notera någon skillnad i effekterna av inkluderande verksamhet för elever i olika intelligensintervall eller några skillnader i språk- och räknefärdigheter för de "vanliga" eleverna beroende på andelen elever i behov av särskilt stöd som inkluderats.

Skillnader i elevernas socioemotionella funktion, dvs. självförtroende, relation med lärare, ansträngning, popularitet, välbefinnande i skolan och uppförande i skolsammanhang, kunde inte heller säkerställas. Av resultaten framgår i korthet att det inte har någon betydelse för de "vanliga" eleverna vilken typ av problematik de inkluderade eleverna uppvisar. Inga negativa konsekvenser av att elever med olika slag av svårigheter går i vanlig klass gick att belägga (i Persson & Persson, 2012).

Persson (2001) har ställt frågan vad som skiljer den specialpedagogiska verksamheten från vanlig klassundervisning. Frågan är svår att svara på men "ofta framhålls att det krävs en särskild slags undervisning för att tillgodose behoven hos de elever som uppvisar svårigheter i skolarbetet. Man menar att klassrumsundervisningen inte når vissa elever och då blir det självklart att förflytta eleven till en miljö där annan pedagogik eller metodik tillämpas" (op.cit., s. 63). Denna metodik antas ofta vara knuten till laborativt och mer intresseväckande eller lustbetonat arbete. Enligt Persson (op.cit.) ligger dock skolans problem i att den inte förmår möta och ta till vara den naturligt förekommande variationen av olikheter hos eleverna inom ramen för den ordinarie klassrumsundervisningen. Han ställer sig då frågande till när "normala" behov övergår till "särskilda" behov och menar att heterogeniteten i klasserna och lärarens svårigheter att tillgodose alla elevers behov i undervisningssituationen är vad som anses vara nödvändiga specialpedagogiska insatser.

Persson och Persson (2012) kommenterar konstaterandet att individualisering i form av enskilt arbete har blivit allt vanligare under senare år (Skolverket, 2009) med att det kan förefalla "frestande att se det enskilda arbetet som den fulländande pedagogiska differentieringen" (s. 52). Författarna förespråkar på samma sätt som föreliggande forskningsöversikt att pedagogisk differentiering och individualisering i betydelsen individanpassad undervisning enligt styrdokumentet och Lpo 94 bör förstås som något betydligt mer än enbart en fråga om arbetssätt och prioritering av innehåll. Differentiering och individualisering har att göra med synen på elevers olikheter och inkludering som en organisatorisk princip.

Inkludering som en organisatorisk princip är inte enbart förankrad i dagens lagstiftning utan går tillbaka till införandet av enhetsskolan i början av 1960-talet och tankarna om en ”skola för alla”. Även om själva termen inkludering är sparsamt använd i lagtexterna syftar frågan om allas rätt till utbildning i en inkluderande miljö. Det vill säga att alla elever, oberoende av förutsättningar, ska ha rätt att delta i det gemensamma och gemensamhetsskapande – som äger rum inom den ordinarie skolans/klassens ram – samt lyckas i skolan på sina egna villkor. Inkludering är med andra ord inte en fråga om exempelvis fysisk placering, utan ytterst om våra intentioner om ett bättre samhälle. Inkludering är en del av samhällets demokratiseringsprocess. Dessa värden kan vara svåra att hävda i dag då mätning och konkurrens har en framträdande plats i skolans värld, menar Persson och Persson (op.cit.).

Emanuelsson och Persson konstaterade i en skrift från 1996 att det hade hänt förhållandevis lite sedan 1970, trots genomgripande läroplansreformer och förändringar i skolans styrning. I skriften sammanfattar de sina egna och andras studier inom området så här:

”... den specialpedagogiska verksamhetens många funktioner är egentligen bara en konsekvens av de motsättningar som är inbyggda i grundskolan som samhällelig institution. Det kanske i själva verket är så att den sammanhållna grundskolan förutsätter specialpedagogiken för att fungera” (Emanuelsson & Persson, 1996, s. 13).

Mot bakgrund av forskningsresultaten om hur rektorer organiserar det specialpedagogiska stödet för såväl yngre som äldre elever i grundskolan konstaterar Giota och Emanuelsson (2011) att det tycks ha hänt förhållandevis lite även sedan 1996. Studier både i Sverige och internationellt visar att många barn av olika skäl inte får lika möjligheter till lärande och därmed löper risken att bli marginaliserade. Att formulera ideologier på en nationell och internationell nivå eller att formulera skolpolitik inom ramen för olika styrdokument tycks vara en sak och att omsätta dem i praktisk verksamhet en annan (Booth & Ainscow, 1998; Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001; Giota & Emanuelsson, 2011; Haug, 1998; Nilholm, 2006; Persson, 2008; även Gustafsson & Myrberg, 2002).

## 8.7 Individualisering och särskilt stöd

I kapitel 7 presenteras studier som visar att det verkar vara komplicerat att tillgodose alla elevers olika förutsättningar och behov i en klass. Intentionen att hjälpa alla elever till en så positiv allsidig utveckling som möjligt innebär i vissa fall att särskilda undervisningsgrupper av mer eller mindre permanent karaktär bildas, i all välmening.

Yvonne Karlsson (2008) har under åtta månader följt fem elevers (pojkar 7–12 år) vardag i en särskild undervisningsgrupp (SUG). Enligt de lokala dokumenten var dessa elever samordnade med de övriga eleverna på skolan, men i realiteten deltog de i sin ursprungliga klass endast när de hade lektioner i idrott och slöjd. Detta innebar att deras skolsvårigheter var osynliga för kommunens skolförvaltningschefer. Dessa elever hade inte heller någon kursplan, trots att de inte följde skolans kursplaner och inte nådde upp till skolans mål. De hade dock individuella scheman som de följde. Trots att dessa elever gick i olika årskurser uppvisade deras scheman många likheter både när det gällde innehåll, böcker, tider och ämnen. Dessa elevers undervisning var alltså inte helt individualiserad, utan pojkarna hade samma uppgifter oavsett ålder och vad som utgjorde deras skolsvårigheter. Det var också pedagogerna som fattade beslut om arbetsmetoder och innehåll i SUG. Vad dessa elever skulle göra, när de skulle göra något och vad som var aktiviteternas mål var vagt för dem.

Det framkom att eleverna i SUG relaterade orsakerna till sina skolsvårigheter till sig själva. Därmed tillskrev de sig själva ett moraliskt ansvar för att de t.ex. inte kunnat koncentrera sig eller väntat på lärarens hjälp i ursprungsklassen. Samtidigt som klasslärarna argumenterade för en rationell beslutsprocess i att omplacera en elev till den särskilda gruppen, och för att skolan hade fattat rätt beslut, uttryckte de oro för en stigmatisering av eleven som gjorde att eleven kunde få det ”ännu jobbigare med sitt liv” (op. cit., s. 101). Att dessa elever inte hade mötts i ursprungsklassen utifrån sina individuella förutsättningar och behov uppfattades av klasslärarna som ett misslyckande, konstaterar Karlsson (op.cit.).

Elever i en av Ljusbergs (2009) studier betonar att om de hade fått bestämma hade samtliga valt att ingå i en ordinarie klass och vara nära sina klasskamrater framför att vara i en särskild undervisningsgrupp. Att ingå i en sådan grupp genererade – trots de vuxnas goda intentioner – känslor av utanförskap och stigmatisering hos dessa elever samt känslor av att vara ensam och inte ha vänner. I en annan av Ljusbergs (2009) studier framkommer en tendens hos lärarna i den särskilda grupperingen att försöka ”gottgöra” eleven ”för skolans brister”. Dessa lärare satte värde på att försöka stärka elevernas självförtroende och sociala kompetens genom att prioritera uppfostringsmål framför andra.

Resultaten i dessa studier pekar på att lärare i de särskilda undervisningsgrupperna inte lyckas bättre med att individualisera hjälpen och stödet till eleverna som placeras i dessa grupperingar än vad lärare i de ordinarie klasserna kanske skulle ha gjort. Alternativt att de pedagogiska utmaningarna för individanpassningen är så omfattande i dessa oftast väldigt små, men



mycket heterogent sammansatta grupper att det blir mycket svårt att individanpassa undervisningen. Genom att mer eller mindre medvetet fokusera på det sociala samspelet och fostransperspektivet i de särskilda grupperingarna åsidosätts samtidigt kunskapsperspektivet, där konsekvensen blir att dessa elever halkar efter ännu mer i sitt lärande. Trots att syftet med placeringen i den särskilda gruppen varit det motsatta, kan dessa elever få sämre kunskaper än i den blandade gruppen. Givet också känslorna av utanförskap och bristande motivation samt låg självuppfattning som placeringen i specialklasser eller i en liten grupp kan innebära på sikt är frågan vad som är "vinsten" av en sådan åtgärd. Alternativt vem som ska bära ansvaret för en sådan placering och för de konsekvenser som placeringen får för individen och – i ett långtidsperspektiv – samhället.

I kapitel 7 presenteras även studier som visar att inkludering av elever med olika slag av särskilda behov i en vanlig skolklass inte enbart handlar om en fysisk/rumslig anpassning. I en av Hemmingssons (2002) studier framkommer att när skolan misslyckades med att erbjuda elever med funktionsnedsättningar adekvata fysiska anpassningar ledde detta till exkludering av dessa elever från vissa aktiviteter och därmed till ett annat lärande än det som deras jämnåriga kamrater fick erfara i skolan. Av avgörande betydelse för dessa elevers lärande i klassrummet var dock lärarens undervisningsstil (Hemmingsson, Borell & Gustavsson, 1999). Den undervisningsstil som orsakade mest problem för dessa elever var när läraren fokuserade på hela klassen och alla elever förväntades synkronisera sina arbetsinsatser. Dessa elevers möjlighet att hinna med och aktivt delta i klassrumsarbetet var "god" när de fick möjlighet att arbeta i sin egen arbetstakt, utan eller med stöd av assistenten. När eleverna fick möjlighet att välja valde de ofta aktiviteter utan eller med liten grad av assistans. Om de kände att assistentens hjälp hotade deras inkludering i kamratgruppen försökte de undvika denna hjälp. Studierna i Hemmingssons (2002) avhandling vittnar om inkluderingens olika innebörder: att inkludering förutom att elever är rumsligt inkluderade också kan handla om att de behöver vara didaktiskt och socialt inkluderade och i vilken omfattning.

Skärs (2002a) studie belyser de känslor som elever med funktionsnedsättningar kan uppleva när de känner sig socialt exkluderade, trots att de är rumsligt inkluderade. När dessa elever upplevde att de blev "osynliga" medförde det besvikelser i form av känslor av övergivenhet och utanförskap. Rollen som "osynlig" ledde samtidigt till diskriminering eftersom varken jämnåriga eller lärare "såg" barnen/ungdomarna i skolan eller lyssnade på deras synpunkter och frågor.

Hemmingsson (2002) lyfter fram lärarens viktiga roll i att möjliggöra en social inkludering och ett aktivt deltagande för elever med olika slag av funktionsnedsättningar genom att individanpassa lektionen och ge valmöjligheter till skolaktiviteter som dessa elever kan vara med på. Att reflektera över olika val och möjligheter samt att kunna fatta egna beslut om sitt eget liv i och utanför skolan är viktigt för att barn och ungdomar ska kunna utveckla en känsla av självständighet. Denna känsla kan enbart utvecklas i praktiken och genom att elever utvecklar kompetens inom olika områden. Det är också viktigt att reflektera över vilka roller ett barn upplever att det tilldelas (Skär, 2002a). Detta eftersom hur rollen upplevs av barnet förväntas påverka utvecklingen av identiteten, det vill säga uppfattningen av vem barnet är, vem barnet kommer att bli och vilken social värld barnet kommer att tillhöra.

Resultaten i dessa studier kan sammanfattas med vad Stukát (1996) redan har konstaterat: att utveckla en skola för alla är en utmaning som inte kan begränsas till att placera elever med funktionsnedsättningar eller andra slag av särskilda behov i en vanlig skolklass, utan att förverkliga skolans demokratiska ideal. De demokratiska idealen innebär att individualisera inom gemenskapens ram och i dess anda. Inkludering i skolan måste därför ha till uppgift att se skillnader som en tillgång och inte som ett problem, och att se värdet i en grupp där alla får vara olika och där alla har en plats i gruppen. När vissa elever inte omfattas av den vanliga klassens gemenskap innebär också att övriga elever lär sig att det är riktigt att avskilja individer som man inte riktigt tycker "passar in". Att sedan återföra elever som har exkluderats till de vanliga klasserna kan vara svårt.

Inkludering och en inkluderande skolverksamhet är utifrån ett sådant perspektiv både mål och medel, där "det långsiktiga syftet är att barn och unga genom sina erfarenheter från en skola där olikheter ses som en tillgång kan bidra till en samhällsutveckling där tolerans och respekt för olikheter är naturliga utgångspunkter för mänsklig samvaro" (Persson & Persson, 2012, s. 22). Ett av de starkaste resultaten i denna forskningsöversikt är att när elever tillfrågas är det sociala relationer och att känna sig delaktig i en grupp av det slag som ett inkluderande synsätt innebär som de tar upp som viktigt för dem i skolan – och ibland som viktigare än att enbart prestera bra. Detta gäller inte enbart elever i behov av särskilt stöd utan elever i ett flertal studier som presenteras i forskningsöversikten (Giota, 2001; Dovemark, 2004; Holfve-Sabel, 2006; Elvstrand, 2009; Vinterek, 2001).

## 8.8 Långsiktiga konsekvenser av specialpedagogiskt stöd

Sveriges Kommuner och Landsting (2009) konstaterar i en rapport att organisatorisk differentiering tidigare många gånger har varit en bekväm administrativ lösning. Elever med olika typer av problem samlades i särskilda undervisningsgrupper utan tydliga mål och med de minst kompetenta lärarna. I rapporten betonas särskilt vikten av att elever med en problematisk skolsituation ska få de bästa lärarna. Det är de lärare som har förmåga att förstå den pedagogiska differentieringens eller individualiseringens möjligheter. På så sätt undviks en organisatorisk differentiering med särlösningar och avskiljning av elever som har svårigheter (Sveriges Kommuner och Landsting, 2009, s. 54 i Persson & Persson, 2012, s. 55).

Även om placeringen av elever i olika grupper utanför det ordinarie klassrummet oftast sker med elevernas bästa i sikte tycks alltså konsekvenserna ofta vara de motsatta. Nivågrupperingar och särskilda undervisningsgrupper blir snarare till förmån för läraren och/eller klassen som helhet än för den enskilda eleven i behov av särskilt stöd (Emanuelsson, 2001; se även Haug, 1999). Svensk forskning under en 40-årsperiod visar att de elever som får specialpedagogiskt stöd på ett tidigt stadium och under en längre tid ofta finner att deras särskilda behov blir permanenta. Samtidigt blir deras utbildningskarriär ”speciell” och inte alls likvärdig den utbildningskarriär som deras kamrater i de ordinarie klasserna har fått (Emanuelsson, 1974; 2003; Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001; Emanuelsson & Persson, 2002; Giota, Lundborg, Emanuelsson, 2009; Gustafsson & Myrberg, 2002; Persson, 1998a; Stangvik, 1979; Skolverket, 2009; Österling, 1967).

Emanuelsson (1974) följde elever som tagit del av specialundervisning utanför den ordinarie klassen och resultaten visade att med hänsyn tagen till individuella karaktäristika och social bakgrund gav inte specialundervisningen dessa elever ökade möjligheter till framgångsrikt deltagande i samhällslivet. Den bidrog i stället till inlärningsproblem med långtidsverkan och åtföljande marginalisering. Emanuelssons (op.cit.) studie vittnar också om att inkludering ska ses i ett långtidsperspektiv och handla om hur vi vill att det framtida samhället ska se ut. Inkludering som princip behöver med andra ord ses i ett vidare perspektiv än enbart skolan.

Internationella forskningsöversikter kring nivågruppering eller organisatoriskt differentierad specialpedagogik visar inte heller något stöd för att permanenta former av nivågruppering skulle ge bättre skolresultat, varken i grundskolans tidiga (Slavin, 1987) eller senare år (åk 7–12) (Slavin, 1990).

Tvärtom visar internationell forskning att det ofta uppstår stigmatiserings-effekter och andra negativa effekter på elevernas självbild och motivation (Hallam & Toutounji, 1996). I segregerade grupper påverkas elevernas resultat även av kamrateffekter och lärarnas lägre förväntningar (Carbonaro, 2005; Hattie, 2002).

Både studier som presenteras i kapitel 7 och en rad andra, både nationella och internationella, visar sammanfattningsvis att organisatorisk differentiering med särlösningar och avskiljningar av elever som har svårigheter inte ger några bra resultat – eller rättare sagt inte dem som lärare och/eller andra företrädare för skolan intuitivt föreställer sig. Att finna några pedagogiska särdrag eller individualiseringsformer som på ett enkelt och entydigt sätt skiljer specialundervisning från vanlig undervisning, med eller utan integrerade former av stöd, är dock inte lätt. Den hastighets- eller innehållsindividualisering som framträder i studierna (t.ex. Hemmingsson, 2002; Ljusberg, 2009) och som kan sägas vara av betydelse för elevernas lärande och prestationer gäller alla elever och inte enbart dem i särskilda svårigheter.

En fråga som är svår att besvara i denna forskningsöversikt handlar om specialundervisningens omfattning. Studierna som presenteras i kapitel 7 är av kvalitativ art och småskaliga. För att svara på denna fråga krävs studier som tar fram pålitlig och tillräckligt utförlig statistik; något som det råder brist på också internationellt (Gustafsson & Myrberg, 2002). Förändringar i specialundervisningens omfattning och utformning är emellertid direkt relaterade till faktiska kostnader både för den ordinarie undervisningen och specialundervisningen. Detta är väl dokumenterat i både svenska (t.ex. Ekström & Emanuelsson, 1998) och internationella studier (t.ex. Hanushek & Rivkin, 1997; Haug, 1999). Eftersom det även här fattas studier samtidigt som det är närmast omöjligt att i tillgängliga statistiska redovisningar klart utläsa vilka resurser som används för specialundervisning och exakt vilka särskilda behov som ska åtgärdas är det också svårt att på ett tydligt sätt fastställa effekter av specialundervisning för olika grupper av elever, i synnerhet de mer långsiktiga. Att systematisk forskning om dessa frågor kommer till stånd är med andra ord angeläget, och likaså att närmare undersöka hur kommuner organiserar sitt specialpedagogiska stöd.

Samtliga studier i kapitel 7 lyfter fram hur elever i särskilda undervisningsgrupper eller negativt differentierade klasser upplever sin vistelse i dessa klasser och hur viktigt det är för elever med funktionsnedsättningar, eller andra svårigheter med skolan, att bli accepterade av en kamratgrupp inom den ordinarie klassen. Utifrån de resultat som framkommer i kapitlet är det viktigt att forskning och utvärdering av det specialpedagogiska stödet i skolan tar hänsyn till eller utgår från dem det berör, dvs. eleverna.

Detta är en förutsättning för att skolans specialpedagogiska verksamhet ska kunna vara vetenskapligt förankrad och för att lärarna ska kunna utveckla sin kompetens att ge individanpassat stöd i sammanhållna elevgrupper eller nära kopplat till det som sker i klassrummet. Som redan framkommit handlar inkludering inte enbart om en rumslik inkludering – även det sociala rummet är väsentligt. Inkludering är också en känsla hos eleverna. Bara genom att ta elevens perspektiv på skolan och sin situation i skolan kan man förstå vad inkludering egentligen handlar om och hur den upplevs av eleverna. Denna upplevelse har betydelse för elevernas känsla av meningsfullhet med att lära och anstränga sig i skolan, deras självuppfattning av att kunna och duga som de är och deras välbefinnande – med andra ord hela deras existens som individer. Utan att reflektera över vilka perspektiv barn och unga har samt hur deras inre värld ter sig, får de vuxna i skolan svårt att möta alla unga människors vetgirighet och nyfikenhet att lära och stödja dem så att skolans utbildningsmål kan nås utifrån demokratiska grunder.

## 8.9 Jämlikhet, likvärdighet och individen

Jämlikhet definieras oftast som lika tillgång till utbildning. Lika tillgång till utbildning framhålls som en rättighet, som kan minska utbildningsskillnaderna mellan olika grupper och öka deras möjligheter till vidare utbildning, sysselsättning, inkomst och livskvalitet. Jämlikhet kan sägas ha uppnåtts när människors gruppstillhörighet inte längre hindrar dem från att uppnå någon av dessa möjligheter. Redan i slutet på 1970-talet konstaterade Härnqvist (1978) att den svenska skolans enhetlighet och lika tillgång till utbildning som instrument för att åstadkomma jämlikhet inte motsvarade sina syften. För någon effekt kunde inte konstateras som följd av de möjligheter som grundskolan gav: den allmänna utbildningsnivån höjdes när alla elever gick i en likvärdig skola, men utbildningsskillnaderna kvarstod.

Detta sätt att utvärdera jämlikhet och rättvisa har utmanats av nationalekonomen Sen (1984) som föreslår att tyngden bör ligga på vad människor har möjlighet att bli och vad de kan eller har förmåga att bli. Alltså vad människor anser vara livskvalitet för dem och ta bort hinder så att människor får större möjligheter att leva det sorts liv som de har egna goda skäl att värdera. Detta perspektiv som på engelska benämns "the capability approach" går ut på att vad som anses vara centrala mänskliga förmågor har universellt värde och kan ses som en förlängning av de mänskliga rättigheterna. Dessa rättigheter är att bli behandlad på ett visst sätt, rätten till visst välbefinnande, resurser till egna livsprojekt, och möjligheten att fatta

beslut om hur man kan utforma sitt liv (se även Nussbaum, 2000). En fråga som kan ställas utifrån detta perspektiv på jämlikhet och rättvisa är om unga människor har förmåga att ta ansvar för sitt lärande. Eller om de kan fatta beslut om innehållet i sin skolgång och göra självständiga livsval. Sen (op.cit.) menar exempelvis att unga människors val och frihet kan behöva tyglas för att säkra det liv som de som vuxna kommer att värdera, även om påtvingade erfarenheter ibland kan vara smärtsamma för individen.

Resultat av det slag som Härnqvist lade fram hade enligt Wallin (2002) som konsekvens att samtalet om skolans jämlikhetsskapande funktioner från 1980 gick över till tal om likvärdighet och människors lika värde, som slås fast i FN:s deklaration om mänskliga rättigheter. Omsatt till skolan betyder detta att barn och ungdomar i skolan ska behandlas med omtanke och respekt. Detta är också ett erkännande av att unga människor är olika och att deras livsprojekt skiljer sig och kommer att skilja sig åt. Men att de trots det *har* förutsättningar att på sina villkor få utbyte av skolan och vad den erbjuder. Utbytet ska alltså ha samma värde för var och en, men undervisningen ska inte utformas på samma sätt på alla skolor utan individualiseras då skolan ska möta alla utifrån vars och ens förutsättningar, behov och intressen (op.cit., s. 206).

1999 kom Sverige att delta i IEA:s *Civic Education Study* (CES) var syfte var att undersöka hur 14- och 15-åriga elever i 28 länder uppfattade demokrati. Resultat från den svenska delstudien presenteras i en Skolverksrapport: *Ung i demokratin* (Skolverket, 2001). Rapporten hävdar att 1990-talets decentralisering av skolan kom att förändra skolans demokratiuppdrag, vilket avspeglas i läroplanerna. Medan tyngden i Lgr 80 låg på fostran av demokratiska medborgare kom betoningen i Lpo 94 att ligga på skolan som en demokratisk institution och modell för demokratisk handling. Den mer diffusa skrivningen av demokratiuppdraget i Lpo 94 anses i rapporten ha skapat större tolkningsutrymme. Denna tolkning utmynnar sedan i en distinktion mellan skolans institutionella och organisatoriska demokratifostran. Skolan som institution anses "fokusera på undervisningens innehåll och effekter av den värdegrund, etik och demokratisyn som kommer till uttryck i undervisningsinnehåll, läromedel samt lärares och elevers förhållningssätt" medan skolan som organisation "handlar om hur skolan organiserar elevernas och andras krav på inflytande" (op.cit., 2001, s. 20 f i Skolverket, 2009, s. 146).

Den internationella CES-studien visar att skolan har en avgörande roll när det gäller kunskaper om demokrati (skolan som institution). Dessa kunskaper samvarierar både med hur öppet klassrumsklimatet är för diskussion och elevernas grad av tolerans. Resultat från svenska fallstudier visar på en annan bild. Många lärare undervisar *om* demokrati och tränar eleverna i demokratiska

färdigheter utan koppling till skolans demokratiuppdrag. Demokratin blir på så sätt ett medel och inte ett mål. Kunskaperna i demokrati (skolan som organisation) är också begränsade. Demokratiskt arbete engagerar främst några få elever. I rapporten framhålls att en "övergång på skolnivå från en deltagardemokratisk till mer samtalsdemokratisk inriktning" (op.cit., 2001, s. 96) på sikt lär gynna de resursstarka eleverna eller de som kan göra sin röst hörd. Genom en sådan förskjutning blir samtidigt eleverna mer utlämnade åt de vuxnas godtycke och får svårt att hävda sina egna behov och intressen. Att demokratiuppdraget kom att ändras från "det gemensamma och politiska uppdraget" i Lgr 80 till "ett individuellt och personligt uppdrag för eleven, som skolorna skall genomföra inom ramen för en demokratisk institution" i Lpo 94, lyfts fram i rapporten som en orsak till att elevinflytandet i skolan har individualiserats (op.cit., 2001, s. 96 i Skolverket, op.cit., s. 147).

Att skolan förväntas arbeta aktivt för att ge eleverna möjligheter till eget ansvar i lärandet samt inflytande över sin egen utbildning och beslut som har betydelse för dem i skolvardagen lyfts med andra ord fram i Lpo 94 som skolans demokratiska uppdrag (se Lpo 94, kapitlet "Elevernas ansvar och inflytande", s. 15). Hur detta uppdrag kommer till uttryck i skolans praktik redovisas i kapitel 5. I nästa avsnitt kommer några sådana uttryck att lyftas upp till diskussion.

## 8.10 Inflytande, delaktighet och ansvar

Den bild som framträder av studierna i kapitel 5 är relativt entydig. Såväl yngre som äldre grundskoleelever *har* inflytande i skolan, men deras möjligheter till inflytande och att påverka skolan är begränsade (Elvstrand, 2006; Forsberg, 2000; Selberg, 1999; Söderström (2006)). I Selbergs (1999) studier arbetade mestadels eleverna med uppgifter som läraren hade bestämt eller fick välja bland ett begränsat antal uppgifter som läraren hade tagit fram. Diskussioner om vad eleverna skulle lära sig av att göra något på ett visst sätt samt vilka som var de mer övergripande motiven med att lära sig något förekom i begränsad omfattning. Elever i såväl åk 2 som åk 4 och åk 8 arbetade mestadels enskilt med eget arbete. Att ha eget inflytande lyftes av elever i åk 8 fram som viktigt för att kunna lära sig bra eller vilja lära mer. Bristen på inflytande över skolarbetsform och innehåll var den viktigaste orsaken till att elever i Söderströms (2006) studie upplevde innehållet i skolarbetet som meningslöst.

En önskan om ett större elevinflytande framkommer också i Forsbergs (2000) studie. Denna önskan var särskilt påtaglig i vissa elevgrupper och årskurser. Det var elever i grundskolans senare årskurser, elever med lite

inflytande, flickor och elever som var mindre nöjda med skolverksamheten som önskade sig ett större inflytande och möjligheten att kunna påverka skolvardagen. Trots det visar studien att många elever inte tar initiativ för att åstadkomma en förändring i sin skolvardag – inte ens när de är missnöjda med undervisningen. Forsberg (op.cit.) konstaterar att många elever tycks ha resignerat och gett upp förhoppningarna om att kunna förändra undervisningen.

Även eleverna i Elvstrands (2006) studie (åk 4 och åk 5) hade lite att säga till om vad gällde undervisningen. Samtidigt fanns det vissa elever som hade ett stort inflytande medan andra hade det sällan och några aldrig. Elever som var exkluderade från social delaktighet valde sällan att göra sin röst hörd. Elvstrand (op.cit.) konstaterar att det är lättare att förhandla sig till inflytande om du är en ansvarsfull elev medan det är lika svårt för en blyg elev att förhandla sig till inflytande som det är för marginaliserade elever. Lofors-Nybloms (2009) studie visar att makten mellan elever ser likadan ut som för 25 år sedan. De elever som talar mycket, tydligt och distinkt, är de som väljer ämne, avbryter och lyssnar när de vill samtidigt som de kräver uppmärksamhet av andra, men själva kan visa ointresse för andras utlåtanden.

Danells (2006) studie visar samtidigt att elevernas möjligheter till inflytande kan vara ojämnt fördelade. Det framkommer att elever som av lärarna uppfattades klara sina arbetsuppgifter tilldelades ett större mått av inflytande. De elever som uppfattades ha det "svårt" i skolan styrdes i större utsträckning och fick hårdare gränser för vad de fick bestämma om. Lärarna själva var inte medvetna om detta utan tyckte att eleverna begränsade sig själva genom att inte ta till vara de valmöjligheter som stod till buds. Konsekvensen av lärarnas praktik blev ändå att "svaga" elever sällan fick utöva inflytande och inte heller välja sina arbetsuppgifter (se även Elvstrand, 2006). Danell konstaterar att läroplanens intentioner med elevinflytandet endast i begränsad utsträckning styrde lärarnas praktik. Elevernas inflytande avgränsades av lärarna till specifika situationer som oftast handlade om ordningsregler, och att få eleverna att hålla sig till eller anpassa sig efter sådana regler, frikopplat från sitt demokratiska sammanhang. Svårigheter i arbetet med elevinflytande förklarades av lärarna med elevernas förutsättningar att hantera individuella val, överblicka beslut och bära dess konsekvenser.

Av Aspáns (2005) studie i åk 6–9 framkommer att lärarna tyckte det var viktigt att eleverna lärde sig *demokratins former* inför ett framtida medborgarskap. Demokrati för eleverna handlade mer om rättvisa och att bli delaktiga i frågor som hade direkt betydelse för dem i skolvardagen, såsom planeringen av stora prov eller förhör. För lärarna var det med andra ord viktigare att demokratin blev "effektiv" så att elevernas röster blev hörda, men om vad var mindre viktigt.



Almgrens (2006) studie är en del av 1999 års internationella *Civic Education Study* (CES). Almgren skiljer mellan tre typer av skoldemokrati: påverkansmöjligheter (elevinflytande) och direkt deltagande (i elevråd) som uttryck för deltagardemokrati, och deliberativt samtal (öppet klassrumsklimat) som uttryck för samtalsdemokrati. Av resultaten framkommer att ju större möjligheter till elevinflytande på exempelvis undervisningens uppläggning och utformning, desto sämre kunskaper tycktes elever ha om politik och samhälle. Ju öppnare och tryggare klassrumsklimat där eleverna exempelvis fick diskutera flera olika synvinklar på politiska frågor och pröva sin förståelse, desto kunnigare var de. Almgren sammanfattar sina resultat med att elevers politiska kunskaper eller demokratiska kompetens gynnas av ett öppet klassrumsklimat, men missgynnas av elevinflytande. Elevinflytandet var mest frekvent i skolor med låga testresultat och hög andel elever med invandrarbakgrund eller elever med lågutbildade föräldrar. Det öppna klassrumsklimatet var mest frekvent i skolor med höga testresultat och hög andel elever med högutbildade föräldrar.

Elevinflytandet kan sammanfattningsvis vara formellt och organiserat i särskilda organ såsom elevråd, klassråd och skolkonferenser. Det elevinflytande som framstår som särskilt viktigt i de studier som presenteras i kapitel 5 är det som elever har *rätt* att utöva på sin utbildning och hur den ska utformas i skolans dagliga arbete. Det elevinflytandet berör både arbetssätt och arbetsformer samt undervisningens innehåll (Almgren, 2006; Aspán, 2005, 2009; Forsberg, 2000; se även *Ung i demokratin*, Skolverket, 2001). Det är elevers möjligheter till detta direkta inflytande som samtliga studier i kapitel 5 lyfter fram som begränsat (Elvstrand, 2006; Forsberg, 2000; Selberg, 1999; Söderström, 2006).

Anledningarna till att elevdemokrati praktiseras på så många olika sätt ute i skolorna är många. En anledning som lyfts fram av såväl Almgren (2006) som Skolverket (2001) och används för att förklara Sveriges resultat vid internationella jämförelser (*Ung i demokratin*, Skolverket, 2001) är att skoldemokratins innebörd är vagt formulerad i Lpo 94. Den vaga formuleringen lämnar ett stort utrymme för olika tolkningar och bildar därmed en starkt bidragande faktor till att elevdemokrati tar sig så många olika uttryck i arbetet med eleverna. Brister i läroplanen nämndes som särskilt problematiskt av lärarna i Danells (2006) studie. Problemen var mängden prioriterade mål i Lpo 94 men framför allt att lärarna hade svårt att avgränsa de sammanhang demokratimålen ingick i. De vardagliga problemen i verksamheten var också svåra att relatera till skolans mål efter en given dagordning. Det framkom att lärarna förklarade problemen med elevinflytandet med händelser som låg bortom dem själva eller arbetslagens ansvarsområde och

som de hade små möjligheter att påverka eller åtgärda. Problemen hade att göra med läroplanen eller brister i skolans organisation och resurser men också elevernas föräldrar.

Att lärare fokuserar på det formella elevinflytandet och går in för att lära elever demokratins former inför ett framtida medborgarskap, såsom Aspáns (2005) studie i åk 6–9 visar, har vissa konsekvenser. En konsekvens är att vad som känns meningsfullt för eleverna att ha inflytande över här och nu, såsom kunna påverka prov och läxor eller lektionernas innehåll, går förlorat. En annan konsekvens är att eleverna får svårt att få den helhetssyn över sin utbildning som har betydelse för deras motivation och att kunna ta ansvar för sina studier med också att ta ansvar för demokratin på skolan. En fokusering på demokratins former inför elevens framtida behov leder i vilket fall som helst definitivt till mindre delaktighet och elevinflytande i frågor som berör elevens nutida behov.

Att såväl yngre som äldre barns möjligheter till inflytande över frågor som är meningsfulla för dem är begränsade kan också botten i en uppfattning om att det är de vuxna som vet vad som är bäst för barnen (jfr Sen, 1984). Studierna i kapitel 5 visar entydigt att barns behov och intressen i skolan står i motsättning till de vuxnas, men också andra barns behov och intressen. Det är emellertid i lärarnas förhållningssätt gentemot eleven som subjekt och elevens förutsättningar eller olikheter som det kan finnas alternativ till att barn och unga görs mer delaktiga i skolans verksamhet. Det är också däri som den vuxnes ansvar framträder allra tydligast och därpå individualiseringsarbetet vilar.

Skolverket (2001) summerar forskningen inom området och CES-studiens resultat med att även skolans demokratiuppdrag har förändrats i riktning mot en ökad individualisering (se även Skolverket, 2009; jfr Vinterek, 2006). Denna slutsats innebär då inte att varje enskild individ har getts större utrymme för att påverka sin egen situation i skolan, eller bilda egna uppfattningar om frågor som har betydelse för just honom eller henne, och lära utifrån egna förutsättningar och behov, eller på sina egna villkor (jfr Wallin, 2002). Den konstaterar att demokratiska beslut har kommit att fattas via mer informella vägar och inte kollektivt, där några få elever kan göra sin röst hörd.

Som framgår av exempelvis Selbergs (1999) studie formulerade elever med större erfarenhet av inflytande i högre grad än andra sin egen kunskap. Dessa elever har större chans att klara av att lära om de ställs inför kravet att göra självständiga val av *vad* man ska lära och *hur* man ska gå till väga för att lära. Elever med större erfarenhet av inflytande har också större möjligheter att ta ansvar för det egna lärandet och få ut hållbar kunskap ur detta än elever med liten vana av inflytande. Variationer i erfarenhet av och kunskap

i inflytande över den egna arbetssituationen leder med andra ord till olika kvalitet på lärandet (Selberg, op.cit.).

Sammanfattningsvis kan konstateras att hur elevdemokratin (såväl den deltagardemokratiska som den mer samtalsdemokratiska) kommer till uttryck i olika skolors individualiseringsarbete har olika konsekvenser för olika individer och grupper av elever (Almgren, 2006). Vissa individer får större möjlighet till inflytande över den egna arbetssituationen och i ett långtidsperspektiv större chans att kunna utvecklas till vad de kan bli eller leva det liv som de själva värderar (Sen, 1984; Nussbaum, 2000). Annorlunda uttryckt vittnar resultaten som presenteras i kapitel 5 om att utbildningens syfte att åstadkomma jämlikhet eller vara likvärdig för alla grupper av elever fortfarande inte uppfylls.

## 8.11 Slutkommentarer

Forskningen som presenteras i kapitel 2 visar att när elever ges möjlighet att vara delaktiga i sin egen läroprocess ökar både deras intresse för skolarbetet och kognitiva engagemang i uppgifterna, samtidigt som de utvecklar ett personligt ansvar för sitt lärande. Enligt Vintereks (2006) forskningsöversikt om individualisering i ett skolsammanhang har eget ansvar kommit att likställas med eget arbete ute på skolorna, där läraren intar en mer tillbakadragen roll. Att elever inte får det lärarstöd de behöver eller önskar sig har som konsekvens att vissa elever blir mindre engagerade i skolarbetet och därmed uppnår sämre resultat i skolan (Skolverket, 2008d; Skolverket, 2009; Hattie, 2009). Eller som Aspán (2005) uttrycker det: "Medan vuxen världen ständigt refererar till barns utveckling och stegvisa mognad känner sig barnen lämnade med sin omognad" (op.cit., s. 88). Att elever inom ramen för undervisningen avskärmar sig och är i sin "glasbubbla", som Lindkvist (2003) uttrycker det, är alltså problematiskt.

Såväl individualiseringsbegreppet som begreppet eget ansvar och eget arbete är komplexa begrepp, som inrymmer många tolkningar. Eget ansvar inom forskningen har med elevens självreglering i lärandeprocessen att göra. I synsättet inryms samtidigt att elever ska ha tid och möjlighet att tänka tillsammans med både sina lärare och andra elever, så att upptäckten av en själv som lärande individ kan göras med hjälp av eller i förhållande till andra. Det är ett sådant synsätt som kan sägas ligga till grund för begreppet eget ansvar i styrdokumentet och läroplanen (Lpo 94).

Ett flertal forskare som refereras i denna forskningsöversikt konstaterar att det "individuella" lärandet såsom det kommer till uttryck ute i skolorna

står i kontrast till styrdokumentens och läroplanens syn på eget ansvar och lärandet om att elever lär i interaktion med andra och i gemenskap (Lindkvist, 2003; Dovemark, 2004; Selberg, 1999; Söderström, 2006). I Söderströms (2006) studie satte lärarna likhetstecken mellan eget ansvar och att eleverna arbetade enskilt, men med samma uppgifter och samma bedömningskriterier. Eget ansvar i betydelsen eget arbete sågs i Danells (2003) studie som ett sätt för lärarna att skapa lugn och ro i klassen.

Eget ansvar har med andra ord även en social dimension, då lärandet inte äger rum som en isolerad process i huvudet på eleverna utan i ett socialt sammanhang och i samspel med andra. Lärare bör därför arbeta mer för en undervisning där eleven ses som mer "öppen" och förankrad inte bara i skolan utan också i en kamratgrupp och ett hem, som också har betydelse för elevens lärande (Giota, 2002, 2006a). Lärandets sociala dimension är något som bör uppmärksammas mer i diskussionen om en individanpassad undervisning och i individualiseringsarbetet med eleverna.

Lindkvist (2003) lyfter också fram elevernas "agentskap" i det sociala sammanhanget. Lärarna skulle behöva arbeta mer för att elever mer och mer ska bli "individer" eller agenter medvetna om sitt agentskap och sina möjligheter att agera (mer självständigt) visavi omgivningen. I hennes studie var det ingen av lärarna som tänkte på individualisering på det sättet. Samtliga lärare lade stor vikt vid sin expertroll medan eleverna fick rollen som novis. Aspáns (2005) studie visar att eget ansvar för eleverna var lika med autonomi och utrymme för självuttryck och rå sig själv.

Eget ansvar och att ha inflytande över den egna arbetssituationen beskrivs i skolans styrdokument och Lpo 94 som en demokratisk princip. Denna koppling mellan eget ansvar och elevinflytande var svår att finna i lärarnas bild av elevernas eget ansvar i skolan, konstaterar Söderström (2006). Den demokratiska aspekten av elevinflytandet var inget som lärare lyfte fram i sina samtal om elevinflytande. Danell (2006) konstaterar i sin studie att elevdemokrati var mer av en ordningsfråga och att få elever att anpassa sig efter vissa normer och värderingar snarare än att försöka utveckla ett etiskt och demokratiskt grundat förhållningssätt bland eleverna om hur man ska uppträda och behandla andra människor (op.cit., s. 164).

Att eget ansvar och elevdemokrati kan ha olika innebörder för lärare och elever kan vara en anledning till att vissa elever eller elevgrupper inte vill (eller kan) vara med och påverka undervisningen. Att alla elever uppfattar detta som viktigt, möjligt, önskvärt och meningsfullt är en förutsättning för att de ska kunna ha inflytande över sin skolgång och situation i skolan. Forsberg (2000) ställer frågan hur missnöjd man ska vara med sin tillvaro i skolan för att frånvaron av initiativ ska förstås som ett uttryck för vanmakt.

Upplevelsen av "vanmakt" i hennes studie var större i en klass där beslut togs tillbaka, regler inte följdes och de förklaringar som gavs inte gick att lita på.

Återigen är frågan vilken möjlighet lärare har att bilda sig en adekvat uppfattning om vilka innebörder individualiseringsbegreppet och begreppet eget ansvar har, inte bara i styrdokumentet utan även i forskningen. Till detta tillkommer svårigheterna med att tolka de lika svärdefinierade begreppen elevinflytande, medinflytande och elevdemokrati samt sätta dessa i relation till varandra och låta dem komma till uttryck i olika sammanhang och med hänsyn till elevernas olika förutsättningar, behov och intressen. I forskningsöversikten *Unga demokrater* (2003) konstaterar författarna Ekman och Todosijevic komplexiteten i värdegrunds- och demokratibegreppen som styrdokumentet bygger på och även svårigheterna med att mäta denna typ av målluppfyllelse.

Så frågan är också *hur* lärare ska göra för att förändra sin praktik så att de i större utsträckning kan leva upp till eller uppfylla styrdokumentens värdegrundsfrågor och de demokratiska idealen i arbetet med eleverna. Skolor behöver också bedöma i hur hög grad skollivet bidrar till varje elevs kompetensuppbyggnad vad gäller värdegrunds- och demokratifrågor. Bedömningen av elevers demokratiska kompetens inrymmer förmågan att umgås med andra elever och vuxna utifrån ömsesidig respekt för varandras egenskaper, förmågan till samarbete och hänsynstagande samt demokratiska förhållningssätt, förmågan att vara hjälpsam mot andra, och att jobba för gemensamma demokratiska mål genom att kunna visa solidaritet och tolerans mot utsatta grupper. Utvecklandet av sådana kvaliteter förutsätter att elever reflekterar tillsammans och hjälps åt, vilket inte är förenligt med "individuellt" arbete. Hur dessa svårfångade begrepp kan omsättas i praktiken och hur de ska mätas för att försäkra sig om huruvida läroplansmålen uppfylls är en svår fråga.

Ett flertal studier i denna forskningsöversikt visar att både elevrollen och lärarrollen samt lärarens fostrans- och omsorgsarbete har förändrats över tid (t.ex. Lofors-Nyblom, 2009; Landahl, 2006; jfr Ekholm i Lindkvist m.fl. 1999 om skolans inre arbete). Den sociala dimensionen i lärarens arbete är dock en evig fråga och likaså värdegrunds- och demokratifrågan. Tillsammans med frågan om en individanpassad undervisning och svårigheterna med hur denna ska utformas för att stödja alla elevers kunskapande och rättigheter att på sina villkor få utbyte av skolan kan det konstateras att skolan och lärarna i skolan står inför stora utmaningar.

Att skolan är till för eleverna är en given fråga. Frågan hur skolan ska kunna bli bättre för dem den är till för och vad man ska ha skolan till är inte lika

lätt att svara på. Förutsättningarna för att lärare och skolan ska lyckas ligger på olika nivåer. På klassrumsnivå behöver dock lärare stöd och hjälp med sitt yrkesutövande. Hur kan de utveckla sitt arbete med eleverna och leva upp till nya skollagens krav om att skolans undervisning ska vila på vetenskaplig grund? Hur kan de skapa nyfikenhet, trygghet och självförtroende bland eleverna och motivera även dem som av olika anledningar är svagt intresserade av att lära sig i skolan? Ett induktivt lärande och hur eleven "ser" på världen, sig själv och andra kräver en kunskapsmässig reorientering mot strategier, metoder, taktiska mönster och synsätt som i ännu större grad än tidigare sätter eleven och dess villkor i en föränderlig värld i centrum.

## 9. REFERENSER

- Almgren, E. (2006). *Att fostra demokrater. Om skolan i demokratin och demokratin i skolan*. Acta Universitatis Upsaliensis. Skrifter utgivna av Statsvetenskapliga föreningen i Uppsala, 164. Uppsala University Library.
- Ames, C. (1992). Classrooms, goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261–271.
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivational processes. *Journal of Educational Psychology, 80*, 260–fj267.
- Ames, C., Maehr, M.L., Fisher, A., Archer, J. & Hall, H. (1989). *Achievement goals and the structure of classroom learning*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Andersson, B-E. (1982). Barns sociala utveckling. I Jon Naeslund (red.), *Boken om skolbarns utveckling*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Andersson, B-E. (1999). *Spräng skolan*. Brain Books AB.
- Andersson, B-E & Strander, K. (2001). *Skolan, familjen och framtiden: Social sårbarhet hos unga. Individ, omvärld och lärande*. Forskning nr 9. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande.
- Andersson, G. & Linge, L. (1997). *Tioåringars kompetens och levnadsförhållanden*. Meddelanden från socialhögskolan, 1997:13. Lunds universitet.
- Arfwedson, G. & Arfwedson, G. (1983). *Kunskapssyn och temaarbete – att omsätta läroplanens intentioner i skolans verklighet*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Aspán, M. (2009). *Delade meningar. Om värdepedagogiska invitationer för barns inflytande och inkännande*. Avhandling från pedagogiska institutionen 164. Stockholms universitet.
- Assor, A. & Connell, J.P. (1992). The validity of students' self-reports as measures of performance affecting self-appraisals. In D.H. Schunk & J.L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Atkinson, J.W. (1964). *Motives in fantasy, action, and society*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist, 37*, 122–147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development* (Vol. 6, pp. 1–60). Greenwich, CT: JAI press.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*, 117–148.
- Barnes C., Mercer G. & Shakespeare, T. (1999). *Exploring Disability: A Sociological Introduction*. Polity Press, Cambridge.

- Blatchford, P., Burke, J., Farquar, C., Plewis, I. & Tizard, B. (1989). Teacher expectations in infant school: associations with attainment and progress, curriculum coverage and classroom interaction. *British Journal of Educational Psychology*, 59, 19–30.
- Blossing, U. (2000). *Praktiserad skolförbättring*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Blumenfeld, P., Hamilton, V.L., Bossert, S., Wessels, K. & Meece, J. (1983). Teacher talk and student thought: Socialisation into the student role. In J. Levine & M. Wang (Eds.), *Teacher and student perceptions: Implications for learning* (pp. 143–192). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Blumenfeld, P., Pintrich, P.R. & Hamilton, V.L. (1986). Children's concepts of ability, effort and conduct. *American Educational Research Journal*, 23, 95–104.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. & Zeidner, M. (2000). (Eds). *Handbook of self-regulation*. London: Academic Press.
- Booth, T. & Ainscow, M. (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. London: Routledge.
- Brodin, J. & Ljusberg, A-E. (2008). Teaching children with attention deficit hyperactivity disorder in remedial classes. *International Journal of Rehabilitation Research*, 31, 351–355.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Mass.; Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2000). Ecological systems theory. In A.E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of psychology* (Vol. 3, pp. 129–133). New York: Oxford University Press.
- Brophy, J.E. (1981). Teacher praise: A functional analysis. *Review of Educational Research*, 51, 5–32.
- Brophy, J.E. (1983). Conceptualizing student motivation. *Educational Psychologist*, 18, 200–215.
- Brophy, J.E. & Good, T.L. (1970). Teacher's communication of differential expectations. *Journal of Educational Psychology*, 75, 631–661.
- Brophy, J.E. & Good, T.L. (1974). *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Brophy, J.E. & Good, T.L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 328–375).
- Bruner, J. (1971). *På väg mot en undervisningsteori*. Lund: Esselte studium.
- Carbonaro, W. (2005). Tracking, Students' Effort, and Academic Achievement. *Sociology of Education* 78(1): 27–49.
- Carlgren, I. (1997). Klassrummet som social praktik och meningskonstituerande kultur. *Nordisk pedagogik*, 17, 8–27.
- Covington, M.V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York: Cambridge University Press.
- Covington, M.V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrated review. *Annual Reviews in Psychology*, 51, 171–200.
- Cronbach, L.J. (1954). *Educational psychology*. New York: Harcourt, Brace & Comp.
- Csikszentmihalyis, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Fransisco: Jossey-Bass.



- Csikszentmihalyis, M. & Rathunde, K. (1993). The measurement of flow in everyday life: Toward a theory of emergent motivation. In J.E. Jacobs (Ed.), *Nebraska symposium on motivation 1992* (Vol. 40, pp. 57–97). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Damon, W. & Hart, D. (1988). *Self-understanding in childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Danell, M. (2003). *Hur lärare uppfattar och formar elevers inflytande*. Licentiatuppsats. Luleå tekniska universitet.
- Danell, M. (2006). *På tal om elevinflytande. Hur skolans praktik formas i pedagogers samtal*. Doktorsavhandling, 2006:06. Institutionen för utbildningsvetenskap. Luleå tekniska universitet. Luleå: Universitetstryckeriet.
- de Charms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- de Charms, R. (1984). Motivation enhancement in educational settings. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 1, pp. 275–310). New York: Academic Press.
- Deci, E.L. & Porac, J. (1978). Cognitive evaluation theory and the study of human motivation. In M.R. Lepper & D. Greene (Eds.), *The Hidden costs of reward: New perspectives on the psychology of human motivation* (pp. 149–176). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Deci, E.L., Nezlek, J. & Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 1–10.
- Deci, E.L., Schwartz, A.J., Sheinman, L. & Ryan, R.M. (1981). An instrument to assess adults' orientation toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642–650.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R.A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation 1990* (Vol. 38, pp. 237–288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Deci, E.L., Koestner, R. & Ryan, R.M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71, 1–27.
- Dishion, T.J. (1990). The family ecology of boys' peer relationships in middle childhood. *Child Development*, 61, 874–892.
- Dovemark, M. (2004). *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring*. Göteborg: Göteborg studies in educational sciences 223. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Dowson, M. & McNerney, D.M. (2004). The development and validation of the goal orientation and learning strategies survey (Goals-S). *Educational and Psychological Measurement*, 64, 290–310.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.

- Dweck, C.S. & Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and achievement. *Psychological Review*, 95, 256–273.
- Eccles, J. & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: the structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 215–225.
- Eckensberger, L.H. & Meacham, J.A. (1984). The essentials of action theory: A framework for discussion. *Human development*, 27, 166–172.
- Egidius, H. (1973). *Pedagogiska utvecklingslinjer*. Stockholm: Norstedt & Söner.
- Egidius, H. (1974). *Inläring och motivation*. Stockholm: Esselte.
- Ekholm, M. & Lindvall, K. (1991). *Eleverna och demokratin i skolan*. Forskningsrapport 91:6. Karlstad: Högskolan i Karlstad.
- Ekman, J & Todosijevic, S. (2003). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. *Unga demokrater: en översikt av den aktuella forskningen om ungdomar, politik och skolans demokrativärden*.
- Ekström, P. & Emanuelsson, I. (1998). *Skolan som normalvariationen* (Skolnormprojektet). Projektplanering. Göteborgs universitet, Institutionen för specialpedagogik.
- Elliot, A.J. & Harackiewicz, J.M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461–475.
- Elvstrand, H. (2009). *Delaktighet i skolans vardagsarbete*. Linköping: Linköping studies in behavioural sciences (No 144).
- Emanuelsson, I. (1974). *Utbildningshandikapp i långtidsperspektiv*. Lärarhögskolan i Stockholm, Pedagogiska institutionen.
- Emanuelsson, I. (2001). Reactive versus proactive support coordinator roles: an international comparison. *European Journal of Special Needs Education*, 16(2), 133–142.
- Emanuelsson, I. (2003). Differentiation, Special Education and Equality: a longitudinal study of self-concepts and school careers of pupils in difficulties and with or without special education support experiences. *European Educational Research Journal*, 2(2), 246–261.
- Emanuelsson, I. & Persson, B. (1996). *Skolan och normalvariationen* (SKOLNORM). Projektförslag till Skolverket. Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.
- Emanuelsson, I. & Persson, B. (2002). Differentiering, specialpedagogik och likvärdighet: En longitudinell studie av skolkarriärer bland elever i svårigheter. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 7(3), 183–199.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området - en kunskapsöversikt*. Stockholm, Skolverket.
- Emmer, E. & Evertson, C. (1981). Synthesis of Research on Classroom Management. *Educational Leadership*, 38/4, 342–347.
- Emmer, E. & Stough, L. (2001). Classroom Management: A Critical Part of Educational Psychology, With Implications for Teacher Education. *Educational Psychologist*, 36/2, 103–112.
- Englund, T. (2005). *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos.

- Feschbach, N. & Feschbach, S. (1987). Affective processes and academic achievement. *Child Development*, 58, 1335–1347.
- Folkesson, A.-M. & Swalander, L. (manus). *Self-regulated learning through writing on computers: consequences for reading comprehension. Accepted for publication in Computers in Human Behavior*. Studie III.
- Folkundervisningskommitténs betänkande IV angående folkskola (1914). Stockholm: Norstedt & Söner.
- Ford, M.E. (1985). The concept of competence: Themes and variations. In H.A. Marlowe, Jr. & R.B. Weinberg (Eds.), *Competence development* (pp. 3–49). Springfield, IL: Charles C Thomas.
- Ford, M.E. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA: Sage.
- Ford, M.E. & Ford, D.H. (1987). *Humans as self-constructing living systems: Putting the framework to work*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ford, M.E. & Nichols, C.W. (1991). Using goal assessments to identify motivational patterns and facilitate behavioural regulation and achievement. In M.L. Maehr & P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulation* (Vol. 7, pp. 51–84). Greenwich, CT: JAI Press.
- Forsberg, E. (2000). *Elevinflytandets många ansikten*. Uppsala studies in education 93. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala universitet.
- Freire, P. (1974). *Education: the practice of freedom*. London: Writers and Readers Co-operative.
- Giota, J. (1995). Why do all children in Swedish schools learn English as a foreign language? An analysis of an open question in the national evaluation programme of the Swedish compulsory comprehensive school. *SYSTEM: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 23, 307–324.
- Giota, J. (2001). *Adolescents' perceptions of school and reasons for learning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Giota, J. (2002). Skoleffekter på elevers motivation och utveckling. En litteraturoversikt. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 7(4), 279–305.
- Giota, J. (2005a). Att studera barn och ungdomar i skolan. I S. Larsson, J. Lilja & K. Mannheimer (red.), *Forskningsmetoder i socialt arbete*. Studentlitteratur.
- Giota, J. (2005b). Exempel på forskningsetiska krav i enkätundersökningar. I S. Larsson, J. Lilja & K. Mannheimer (red.), *Forskningsmetoder i socialt arbete*. Studentlitteratur.
- Giota, J. (2006a). Självbedöma, bedöma eller döma? Om elevers motivation, kompetens och prestationer i skolan. *Pedagogisk forskning i Sverige*, Årg. II, 2, 94–115.
- Giota, J. (2006b). Why Am I in School? Relationships between Adolescents' Goalorientations, Academic Achievement, and Self-evaluations. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50, 441–461.
- Giota, J. (2010). Hierarchical assessment of adolescents' motivation in school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(1), 83–97.

- Giota, J., Cliffordson, C., Nielsen, B. & Berndtsson, Å. (2008). *Insamling av enkätuppgifter i grundskolans åk 9 våren 2008 för UGU-projektets åttonde kohort (födda 1992)*. (IPD-rapport nr 2008:10). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Giota, J., Lundborg, O. & Emanuelsson, I. (2009). Special education in comprehensive school: extent, forms and effects. *Scandinavian Journal of Educational research*, 53 (6), 557–578.
- Giota, J. & Emanuelsson, I. (2011). *Specialpedagogiskt stöd, till vem och hur? Rektors hantering av policyfrågor kring stödet i kommunala och fristående skolor*. RIPS nr 2011:1. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik.
- Grosin, L. (2004). *Skolklimat, prestation och anpassning i 21 mellan- och 20 högstadieskolor*. (Forskningsrapport 71). Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Gustafsson, J.-E. & Myrberg, E. (2002). *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Hall, C.S. & Lindzey, G. (1978). *Theories of personality*. New York: Wiley.
- Hallam, S. & Toutounji, I. (1996). *What do we know about the grouping of pupils by ability? A research review*. University of London: Institute of Education.
- Hansson, J. (2010). *Historieintresse och historieundervisning: Elevers och lärares uppfattningar om historieämnet*. Doctoral thesis. Umeå: Umeå studies in history and education 2. Institutionen för idé- och samhällsstudier, Umeå universitet.
- Hanushek, E.A. & Rivkin, S.G. (1997). Understanding the twentieth-century growth in U.S. school spending. *Journal of Human Resources*, 32(1), 35–68.
- Harackiewicz, J.M., Barron, K.E. & Elliot, A.J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college pupils and why? *Journal of Educational Psychology*, 33, 1–21.
- Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., Pintrich, P.R., Elliot, A.J. & Thrash, T.M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94, 638–645.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 21, 34–64.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 53, 87–97.
- Harter, S. (1985). Competence as a dimension of self-evaluation: Toward a comprehensive model of self-worth. In R. Leahy (Ed.), *The development of the self* (pp. 55–121). New York: Academic Press.
- Harter, S. (1990). Causes, correlates, and the functional role of self-worth: A life-span perspective. In R.J. Sternberg & J. Kolligian (Eds.), *Competence considered* (pp. 67–97). New Haven, CT: Yale University Press.
- Harter, S. & Connelly, J.P. 1984: A comparison of children's achievement and related self-perceptions, competence control and motivational orientation. I G. Nichols (red): *Advances in motivation and achievement: The development of achievement motivation*. Greenwich, CT: JAI Press.

- Hattie, J. (2002). Class composition and peer effects. *International Journal of Educational Research*, 37, 449–481.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London & New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Haug, P. (1999). Formulation and realization of social justice: the compulsory school for all in Sweden and Norway. *European Journal of Special Needs Education*, 14(3), 231–239.
- Heckhausen, H. (1991). *Motivation and action*. Berlin: Springer.
- Heckhausen, H. & Kuhl, J. (1985). From wishes to action: The dead ends and short cuts on the long way to action. In M. Frese & J. Sabini (Eds.), *Goal directed behaviour: The concept of action in psychology* (pp. 134–160). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. (1982).
- Hemmingsson, H. (2002). *Student-environment fit for students with physical disabilities*. Department of clinical neuroscience, occupational therapy and elderly care research, Division of occupational therapy, Karolinska Institutet. Stockholm.
- Hemmingsson, H. & Borell, L. (2002). Environmental barriers in mainstream schools. *Child: Care, Health & Development*, 28, 1, 57–63. Study III.
- Hemmingsson, H., Borell, L. & Gustavsson, A. (1999). Temporal aspects of teaching and learning – implications for pupils with physical disabilities. *SJDR*, 1, 2, 26–43. Study IV.
- Hemmingsson, H., Borell, L. & Gustavsson, A. (unpublished). *Participation in school through assistance – opportunities and hinders for pupils with disabilities*. I Hemmingsson, H. (2002).
- Hollis, M. (1977). *Models of man - philosophical thoughts on social action*. New York: Cambridge, University Press.
- Härnqvist, K. (1978) Det fria valet på grundskolans högstadium – motiv, tendenser och effekter i Skolöverstyrelsen. (1978) *Pedagogiska nämnden. Redogörelse för verksamhetsåret 1977/78*. Stockholm: Liber.
- Isaksson, J., Lindqvist, R. & Bergström, E. (2007). School problems or individual shortcomings? A study of individual educational plans in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 75–91.
- James, W. (1890). *The principles of psychology* (Vol.2). New York: Henry Holt.
- James, W. (1950). *The principles of psychology*. New York: Dover.
- Jenner, H. (2004). *Motivation och motivationsarbete i skola och behandling*. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber.
- Krokmark, T. (2013). *De stora frågorna om skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Kulik, C.C., Kulik, J.A. & Bangert-Drown, R.L. (1990). Effectiveness of mastery learning programmes: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 60, 265–299.
- Landahl, J. (2006). *Auktoritet och ansvar – Lärares fostrans- och omsorgsarbete i historisk belysning*. Arbetslivsinstitutet, Stockholms universitet. Stockholm.
- Lazarus, R.S. (1961). *Adjustment and personality*. McGraw-Hill, New York.
- Leontiev, A.N. (1981). The problem of activity in psychology. In J.V. Wertsch (Editor and translator), *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 37–71). M.E. Sharpe: Armonk.

- Lepper, M.R. (1981). Intrinsic and extrinsic motivation in children: Detrimental effects of superfluous social controls. In W.A. Collins (Ed.), *Aspects of the development of competence: The Minnesota symposia on child psychology* (Vol. 14, pp. 155–214). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lepper, M.R. (1983). Extrinsic reward and intrinsic motivation: Implications for the classroom. In J.M. Levine & M.C. Wang (Eds.), *Teacher and student perceptions: Implications for learning* (pp. 281–317). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lgr 62 (1962). *Läroplan för grundskolan, allmän del*. Stockholm: SÖ-förlaget.
- Lgr 69 (1969). *Läroplan för grundskolan, allmän del*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Lgr 80 (1980). *Läroplan för grundskolan, allmän del*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U.P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning Stockholm*: HLS Förlag.
- Lindkvist, L., Löwstedt, J. & Torper, U. (red.) (1999). *En friare skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindkvist, M. (2003). *Individualisering: att kliva ur och vara i gemenskap*. Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap. Licentiatavhandling 63/03.
- Lindström, L. & Lindberg, V. (2005). *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: HLS Förlag.
- Ljusberg, A-E. (2009). *Pupils in remedial classes. Doctoral thesis in Child and Youth Studies*. Stockholm University.
- Lofors-Nyblom, L. (2009). *Elevskap och elevskapande – om formandet av skolans elever*. Doktoravhandlingar inom Nationella forskarskolan i pedagogiskt arbete nr 17. Högskolan i Dalarna, Falun.
- Lpo 94 (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket & Fritzes.
- Lundgren, U.P. (1983). *Ramfaktorteoriens historia*. (Skeptron 1) Stockholm: HLS Förlag.
- Lundgren, U.P. (1989). *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Lundgren, U.P. (2009). Om pedagogikämnet som undran och nytta. I L. Wikander, C. Gustafsson, U. Riis och L. Larsson (red.), *Pedagogik som examensämne 100 år*. Uppsala: Universitetstryckeriet.
- Madsen, K.B. (1962). Modern theories of motivation and their educational consequences. In G.S. Nielsen (Ed.), *Child and education*. Copenhagen: Munksgaard.
- Maehr, M.L. & Nicholls, J.G. (1980). Culture and achievement: A second look. In N. Warren (Ed.), *Studies in cross cultural psychology* (Vol. 3, pp. 221–267). New York: Academic Press.
- Maehr, M.L. & McInerney, D.M. (2004). Motivation as personal investment. In D.M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Research on sociocultural influences on motivation and learning: Vol. 4. Big theories revisited* (pp. 61–90). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Malmberg, L-E. (1998). *Education and students' future-orientation: Adolescents' future preparation, future goals and self-evaluation in educational contexts in Finland and Polen*. Vasa: Åbo Akademi.

- Marklund, S. (1974). *Vår skola: Historik, reformverksamhet, dagens utbildningssystem, utvecklingstendenser*. Stockholm: Bonniers.
- Marklund, S. (1984). *Skolan förr och nu – 50 år av utveckling*. Stockholm: Liber utbildningsförlaget.
- Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954–969.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.
- McClelland, D. (1961). *The achieving society*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- McClelland, D., Atkinson, J.W., Clark, R.A. & Lowell, E.L. (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- McInerney, D.M. (2004). A discussion of future time perspective. *Educational Psychology Review*, 16, 141–151.
- McInerney, D.M. & Ali, J. (2006). Multidimensional and hierarchical assessment of school motivation: *Cross-cultural validation*. *Educational Psychology*, 26, 717–734.
- Meyer, W-U. (1982). Indirect communications about perceived ability estimates. *Journal of Educational Psychology*, 74, 888–897.
- Middleton, M. & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexposed aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710–718.
- Midgley, C., Kaplan, A. & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93, 77–86.
- Murray, H.A. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.
- Nakamura, C.Y. & Finckes, N.D. (1980). Relative effectiveness of socially oriented and task oriented children and predictability of their behaviours. *Monographs of the Society of Research in Child Development*, 45, 3–4.
- Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328–346.
- Niemivirta, M. (1999). *Habits of mind and academic endeavors – The role of goal orientations and motivational beliefs in school performance*. Paper presented at the 8th European Conference for Research on Learning and Instruction. Gothenburg, Sweden, August, 1999.
- Nilholm, C. (2006). Special education, inclusion and democracy. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 431–445.
- Nilholm, C., Persson, B., Hjerm, M. & Runesson, S. (2007). *Kommuners arbete med elever i behov av särskilt stöd – En enkätundersökning*. INSIKT 2007:2. Vetenskapliga rapporter från Högskolan för lärande och kommunikation. Högskolan i Jönköping.
- Nussbaum, M. (2000). *Women and Human Development: The Capabilities Approach*, Cambridge University Press, Cambridge and New York.
- Nyström, P. (2003a). *National tests as a means of evaluating effects of streaming in Swedish upper secondary school mathematics*. Insänd för publicering.
- Nyström, P. (2003b). *Students' cues to perceived competence in mathematics*. Insänd för publicering.

- Nyström, P. (2003c). Lika barn leka bäst? En gymnasieläradiskurs om nivågruppering i matematik. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 8 (4), 225–246.
- Nyström, P. (2004). *Rätt mätt på prov. Om validering av bedömningar i skolan*. Doktorsavhandling, Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
- Oakes, J. (1985). *Keeping track: How schools structure inequality*. New Haven: Yale University Press.
- Ogden, T. (2003). *Social kompetens och problembeteende i skolan. Kompetensutvecklande och problemlösandesande arbete*. Stockholm, Liber.
- Oosterwegel, A. & Oppenheimer, L. (1993). *The self-system. Developmental changes between and within self-concepts*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Oppenheimer, L. (1987). Cognitive and social variables in the plan of action. In S.F. Friedman, E.K. Scholnick & R.R. Cocking (Eds.), *Blueprints for thinking: The role of planning in cognitive development* (pp. 356–392). New York: Cambridge University Press.
- Oppenheimer, L. (1988). Culture and history, but what about theory?: Valsiner's cultural-historical theory of development. *Comenius*, 32, 413–426.
- Oppenheimer, L. (1989). The nature of social action: Social competence versus social conformism. In B.H. Schneider et al. (Eds.), *Social Competence in Developmental Perspective* (pp. 41–69). Kluwer Academic Publishers.
- Oppenheimer, L. (1991a). The concept of action: A historical perspective. In L. Oppenheimer & J. Valsiner (Eds.), *The Origins of Action: Interdisciplinary and international perspectives* (pp. 1–36). New York: Springer-Verlag.
- Oppenheimer, L. (1991b). Determinants of Action: An Organismic and Holistic approach. In L. Oppenheimer & J. Valsiner (Eds.), *The Origins of Action: Interdisciplinary and international perspectives* (pp. 37–63). New York: Springer-Verlag.
- Oppenheimer, L. (1995). Peace, but what about social constraints? *Peace and conflict: Journal of Peace Psychology*, 1, 383–397.
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research Winter*, 66, 543–578.
- Persson, B. (1998a). *Specialundervisning och differentiering. En studie av grundskolans användning av specialpedagogiska resurser*. Specialpedagogiska rapporter, nr 10. Göteborgs universitet, Institutionen för specialpedagogik.
- Persson, B. (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Persson, B. (2008). On other people's terms: schools encounters with disabled pupils. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 337–347.
- Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse – att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.
- Phillips, D. & Zimmerman, M. (1990). The developmental course of perceived competence and incompetence among competent children. In R. Sternberg & J. Kolligian (Eds.), *Competence considered*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Piaget, J. (1950). *The psychology of intelligence*. New York: Harcourt.



- Piaget, J. (1981). *Intelligence and affectivity*. Palo Alto, CA: Annual Reviews.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Pintrich, P.R. (2000). Multiple goals, multiple paths-ways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544–555.
- Pintrich, P.R. & Schunk, D.H. (1996). *Motivation in education. Theory, research and applications*. Columbus, Ohio: Prentice-Hall.
- Reese, H.W. & Overton, W.R. (1970). Models of development and theories of development. In L.R. Goulet & P.B. Baltes (Eds.), *Life-span developmental psychology: Research and theory* (pp. 166–149). New York: Academic Press.
- Regeringens proposition 1975/76:39 om skolans inre arbete m.m. Sveriges riksdag.
- Reuman, D., Atkinson, J.W. & Gallop, G. (1986). Computer simulation of behavioural expressions of four personality traits. In J. Kuhl & J.W. Atkinson (Eds.), *Motivation, thought, and action* (pp. 203–234). New York: Praeger.
- Richardson, G. (1980). *Svensk utbildningshistoria: skola och samhälle förr och nu*. Lund: Studentlitteratur.
- Richardson, G. (1983). *Drömmen om en ny skola: Idéer och realiteter i svensk skolpolitik 1945-1950*. Skara: Liber förlag.
- Rigby, C.S., Deci, E.L., Patrick, B.C. & Ryan, R.M. (1992). Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy: Self-determination in motivation and learning. *Motivation and Emotion*, 16, 165–185.
- Rogers, C.R. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, OH: Merrill.
- Rogers, C.R. (1982). *A social psychology of schooling. The expectancy process*. London: Routledge Education Books.
- Rokeach, M. (1979). From individual to institutional values with special reference to the values of science. In M. Rokeach (Ed.), *Understanding human values* (pp. 47–70). New York: Free Press.
- Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80 (1, Whole No. 609).
- Ryan, R.M. & Grolnick, W.S. (1986). Origins and pawns in the classrooms: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 550–558.
- Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119–144.
- Sanderoth, I. (2002). *Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8 y*. Göteborg studies in educational sciences 184. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Schneider, A.A. (1960). *Personality Development and Adjustment in Adolescence*. Milwaukee: The Bruce.
- Selberg, G. (1999). *Elevinflytande i lärandet. En studie om vad som händer när elever har inflytande i sitt eget lärande och när elever har olika erfarenheter av sådant inflytande*. Institutionen för pedagogik och ämnesdidaktik, Centrum för forskning i lärande. Luleå tekniska universitet.
- Sen, A.K. (1984). *Resources, Values and Development*. Oxford: Basil Blackwell.

- SFS 1979:717. *Skolförordning* (1979:717) om ändring i skolförordningen (1971:235).
- SFS 1985:1100. *Skollagen*. Ändrad 1997:1212. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SFS 1994:1194. *Grundskoleförordningen*. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- SFS 1997:599. *Grundskoleförordningen*. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2011:185. *Skolförordning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sjöholm, G. (1961). *Att bli undervisad*. Pedagogiska skrifter nr 231. Stockholm: Sveriges lärarförbund.
- Skalvik, E.M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71–81.
- Skolverket (2001). *Ung i demokratin*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2003). (Lander, R. & Giota, J.). *Självkänslan och skolans vardag. En enkätstudie av elever och lärares attityder till information och kommunikation, lusten att lära, tid för lärande*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2005a). *Skolverkets analys av faktorer inom skolsektorn som påverkar möjligheterna att uppnå de handikappolitiska målen*. Redovisning av regeringsuppdrag. Stockholm: Socialdepartementet.
- Skolverket (2005b). *Skolor som alla andra? Med fristående skolor i systemet 1991-2004*. Skolverkets rapport nr 271. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2008). *Särskilt stöd i grundskolan. En sammanställning av senare års forskning och utvärdering*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2008b). *Nycklar till ett framgångsrikt liv? Om EU:s nyckelkompetenser*. Stockholm: intern rapport.
- Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm, Skolverket: Fritzes [distributör].
- Skär, L. (2002a). Barn och ungdomar med rörelsehinder – deras uppfattningar om roller, relationer och aktiviteter. Luleå tekniska universitet, Institutionen för arbetsvetenskap. Avhandling 2002:38.
- Skär, L. (accepted). Disability and social network. A comparison between children and adolescents with and without restricted mobility. *Scandinavian Journal of Disability Research*. Accepted for publication in June 2002. Studie I. I Skär, L. (2002a).
- Skär, L. (2002b). Disabled children's perceptions of technical aids, assistance and peers in play situations. *Scand J Caring*, 16, 27–33. Studie II.
- Skär, L. & Tamm, M. (2000). How children with restricted mobility perceive their technical aids. *Nordisk Fysioterapi*, 4, 1–9. Studie III.
- Skär, L. & Tamm, M. (2001). My assistant and I: disabled children's and adolescents' roles and relationships to their assistants. *Disability and Society*, 16(7), 917–931. Studie VI.
- Skär, L. (submitted). Adolescents with disabilities – their roles and relations to peers and adults. Submitted to *Journal of adolescents*. I Skär, L. (2002a).

- Slavin, R.E. (1987). Ability grouping and student achievement in elementary schools: A best evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 57(3), 293–336.
- Slavin, R.E. (1990). Class size and student achievement: Is smaller better? *Contemporary Education*, 62(1), 6–12.
- SOU 1944:20. *Skolan i samhällets tjänst. Frågeställningar och problemläge*. Betänkande avgivet av 1940 års skolutredning. Stockholm: Statens offentliga utredningar.
- SOU 1948:27. *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendet*. Stockholm: Statens offentliga utredningar.
- SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö*. Betänkande avgivet av utredningen om skolans inre arbete – SIA. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning*. Betänkande av läroplanskommittén. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 1996:22. *Inflytande på riktigt*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2002:121. *Skollag för kvalitet och likvärdighet*. Stockholm: Statens offentliga utredningar.
- Stangvik, G. (1979). *Self-concept and school segregation*. Doctoral thesis, Acta Universitatis Gothoburgensis, 28. Gothenburg: University of Gothenburg.
- Stukát, K.G. (1995). Conductive education evaluated. *European Journal of Special Needs Education*, 10(2), 154–161.
- Stukát, K-G. (2005). *Såsom i en spegel – specialpedagogisk utveckling under 80 år reflekterad i Nordisk Tidskrift för Specialpedagogik och dess föregångare Hjälpskolen-Saerskolen-Vaernes skolen*. [http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Pdffiler/Utdanningspolitikk/Sasom\\_i\\_en\\_spegel\\_Nordisk\\_Tidskrift\\_1\\_923-2003.pdf](http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Pdffiler/Utdanningspolitikk/Sasom_i_en_spegel_Nordisk_Tidskrift_1_923-2003.pdf) (2007.09.25).
- Swalander, L. (2006). *Reading achievement. Its relation to home literacy, self-regulation, academic self-concept, and goal orientation in children and adolescents*. Lund University, Department of psychology.
- Swalander, L. (manus). *High and low performing adolescent readers' perceptions of academic self-concept, goal orientation, family and school experience*. Studie II. I Swalander, L. (2006).
- Svenska Unescorådets skriftserie 1 (2001:43). *Salamanca deklARATIONEN*. Stockholm: Svenska Unescorådet.
- Svensson, A. (Red.). (2011). *Utvärdering genom uppföljning. Longitudinell individforskning under ett halvsekel*. Göteborgs universitet, 305. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Symonds, P.M. (1936). *Fundamental drives of action*. *Nat. Elem. Princip.*, 15, 238–243.
- Söderström, Å. (2005). *Utbildning utan nationell timplan i grundskolan. Individualisering eller privatisering av lärprocessen*. Slutrapport. Karlstads universitet: Institutionen för utbildningsvetenskap.
- Söderström, Å. (2006). *Att göra sina uppgifter, vara tyst och lämna in i tid. Om elevansvar i det högmoderna samhället*. Doktorsavhandling, Karlstad University Studies, 2006:40. Karlstad: Universitetstryckeriet.
- Tamm, M. & Skär, L. (2000). How I play: role and relations in the play situations of children with restricted mobility. *Scandinavian journal of occupational therapy*, 7, 174–182. Studie IV.

- Telhaug, A.O. (1991). Barnperspektivet i historisk lys. Barn. *Nytt fra Forskning om Barn i Norge*, 1/1991, 70–72.
- Thomas W.I. & Thomas, D.S. (1928). *The child in America*. New York: Alfred A. Knopf.
- Undervisningsplan för rikets folkskolor (1919). Svenska bokförlaget. Stockholm: Norstedt & Söner.
- Undervisningsplan för rikets folkskolor (1955). Skolöverstyrelsen. Stockholm: Norstedt & Söner.
- Vinterek, M. (2001). *Åldersblandning i skolan*. Doktorsavhandling i pedagogiskt arbete. Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen. Umeå universitet.
- Vinterek, M. (2006). *Individualisering i ett skolsammanhang*. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber.
- von Wright, G.H. (1976). Determinism and the study of man. In J. Manninen & R. Tuomela (Eds.), *Essays on explanation and understanding* (pp. 415–435). Dordrecht, The Netherlands: Reidel.
- Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT.
- Vygotsky, L.S. (1974). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT.
- Wallin, E. (2002). Jämlikhet, likvärdighet och individer i undervisningen. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 7, 3, 200–209.
- Watson, J.B. (1924). *Behaviorism*. New York: Norton.
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82, 616–622.
- Wennås, O. (1989). *Vem ska styra vad i skolan - och hur?* Falköping: Utbildningsförlaget.
- Wentzel, K.R. (1989). Adolescent classroom goals, standards for performance, and academic achievement: an interactionist perspective. *Journal of Educational Psychology*, 81, 131–142.
- Wentzel, K.R. (1991a). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child development*, 62, 1066–1079.
- Wentzel, K.R. (1991b). Social competence at school: relations between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61, 1–24.
- Wentzel, K.R. (2003). School adjustment. In W. Reynolds & G. Miller (Eds.), *Handbook of psychology*, Vol. 7. Educational psychology (pp. 235–258). New York: Wiley.
- White, R.W. (1959). Motivational reconsidered the concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297–333.
- White, R.W. (1979). Competence as an aspect of personal growth. In M.W. Kent & J.E. Rolf (Eds.), *Primary prevention of psychopathology*, Vol. 3. *Social Competence in children*. Hanover, NH: University Press of New England.
- Wigfield, A. & Eccles, J. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265–310.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*. Farnborough: Saxon House.
- Young, P.T. (1950). *Motivation of behavior*. Wiley, New York.

- Zuckerman, M., Porac, J., Lathin, D., Smith, R. & Deci, E.L. (1978). On the importance of self-determination for intrinsically-motivated behavior. *Personality and social Psychology Bulletin*, 4, 443-446.
- Österling, O. (1967). *The efficacy of special education. A comparison of classes for slow learners.* (Studia Scientiae Pedagogicae Upsaliensia, VII). Stockholm: Svenska bokförlaget/Nordstedts.

Denna forskningsöversikt granskar individualisering som begrepp och praktik i svensk grundskola. Individualisering eller en individualiserad undervisning är inte någon ny företeelse i skolans styrdokument. Forskningsöversikten belyser hur begreppet individualisering använts i olika läroplaner och hur både elevrollen och lärarrollen har förändrats över tid. Översikten problematiserar internationell forskning om elevers motivation det vill säga deras förutsättningar, behov och mål med lärandet. Den lyfter fram olika former som samhällets strävan efter ökad individualisering tagit och vilka effekter detta fört med sig för olika grupper av elever, när det gäller deras lärande och prestationer.

Författare är Joanna Giota, docent i pedagogik vid Göteborgs universitet. Forskningsöversikten ingår i Vetenskapsrådets rapportserie och har tagits fram i samarbete med Skolverket.

*Skolverket*



Vetenskapsrådet

Västra Järnväggsgatan 3 | Box 1035 | 101 38 Stockholm | Tel 08-546 44 000 | [vetenskapsradet@vr.se](mailto:vetenskapsradet@vr.se) | [www.vr.se](http://www.vr.se)

Vetenskapsrådet har en ledande roll för att utveckla svensk forskning av högsta vetenskapliga kvalitet och bidrar därmed till samhällets utveckling. Utöver finansiering av forskning är myndigheten rådgivare till regeringen i forskningsrelaterade frågor och deltar aktivt i debatten för att skapa förståelse för den långsiktiga nyttan av forskningen.

---

ISSN 1651-7350

ISBN 978-91-7307-231-1

---