

# Kunskapsbedömningar som styrmedia

*Eva Forsberg & Christian Lundahl*

KNOWLEDGE ASSESSMENTS IN EDUCATION AS STEERING AND COMMUNICATION MEDIA. In Swedish educational research, tests, exams, grades and evaluations are often regarded as different kinds of phenomena. In line with international research we discuss them in terms of "assessment in education". Our interest is directed towards what unites rather than divides these phenomena, and in this article we focus on how assessment produces information on students' performance that can be used in the governance of education. Using historical examples we argue for a view of knowledge assessment as part of the curriculum. The argument is advanced with reference to Basil Bernstein's concept message system and Jürgen Habermas's theory of steering and communication media.

Keywords: history of assessment in education, curriculum theory, steering and communication media.

Bedömningar av olika slag har i svensk pedagogisk forskning ofta betraktats som åtskilda fenomen. Diagnoser, läxor, prov, individuella utvecklingsplaner, utvecklingsamtal, betyg, nationella prov, uppföljningar, utvärderingar, kvalitetsredovisningar, inspektioner, internationella kunskapsmätningar etcetera har därför sällan studerats och analyserats inom ramen för ett sammanhållet perspektiv. I denna artikel ansluter vi oss till internationell forskning där det är mer vanligt att betrakta dessa fenomen som aspekter av en och samma sak: assessment in education – fortsättningsvis benämnt kunskapsbedömningar.<sup>1</sup>

---

*Eva Forsberg* är FD i pedagogik och verksam vid Institutionen för lärarutbildning samt Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet, Box 256, 751 05 Uppsala. E-post: [Eva.Forsberg@ped.uu.se](mailto:Eva.Forsberg@ped.uu.se)  
*Christian Lundahl* är FD i pedagogik och verksam vid Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet, Box 256, 751 05 Uppsala. E-post: [Christian.Lundahl@ped.uu.se](mailto:Christian.Lundahl@ped.uu.se)

Intresset är riktat mot det som förenar snarare än det som skiljer dem åt. Det innebär en avgränsning till kunskapsbedömningar med grund i enskilda elevers prestationer. Det medför också en fokusering på bedömningar som media för kommunikation närmare bestämt som instrument för styrning och kontroll. Vi anlägger i artikeln ett läroplansteoretiskt och samhälleligt baserat perspektiv på kunskapsbedömningar och visar med referens till skilda historiska kontexter hur kunskapsbedömningar alltmer kommit att få en funktion som styrmedia inom utbildningssystemet och i samhället. Artikeln avslutas med en argumentation för hur kunskapsbedömningar kan betraktas som en aspekt av läroplanen. I samband med detta pekar vi också på några kunskapsluckor om kunskapsbedömningar och deras konsekvenser.

## Kunskapsbedömningar – en fråga i tiden

Trots kunskapsbedömningarnas centrala plats inom skolpraktiken och utbildningssystemet har de som forskningsobjekt varit relativt försummade (Broadfoot & Black 2004). Den psykometriska forskningen har förvisso arbetat med teknik, metod- och teoriutveckling samt test- och provkonstruktion. Likaså har utbildningssociologin uppmärksammat skolans bedömningar som instrument för urval och sortering och i förlängningen samhällets sociala reproduktion. Vi kan här tala om två huvudspår, ett som syftar till att utveckla instrument för bedömning och ett som pekar på de sociala konsekvenserna av dessa instrument. Merparten av forskningen kan dock karakteriseras som forskning *i* kunskapsbedömning snarare än forskning *om* kunskapsbedömningar (jfr Lundahl 2006).

På senare tid har bedömningar emellertid kommit att uppmärksammas alltmer. Avgränsat till Sverige kan som exempel nämnas ett flertal rapporter från centrala skolmyndigheter (t ex Skolverket 2000, 2002, 2003, Korp 2003) och fem relativt nyligen utkomna avhandlingar (Boesen 2006, Korp 2006, Lundahl 2006, Selghed 2004, Tholin 2006). Kunskapsbedömningar är idag också ett vanligt förekommande tema i dagspressen och lärarnas fackliga tidskrifter. Exempelvis kan vi i *Lärarnas tidning* (nr 16, 2006) läsa inte bara om hur elevernas kunskaper står sig i internationell belysning ”Andel godkända under OECD:s snitt”, utan här finns också artikeln ”Nationella prov ger en osann bild” som refererar till Helena Korps avhandling. I en annan artikel ”Eleven ska bli motorn i sitt kunskapsprojekt” betonas värdet av formativa bedömningar som redskap i arbetet med individuella utvecklingsplaner. Numret rymmer dessutom en debattartikel ”Stärk stödet till elever med funktionshinder” av Jan

Rocksén, generaldirektör för Specialpedagogiska institutet, som framhåller vikten av att elever får det stöd de har rätt till sett utifrån att nära varannan elev med funktionshinder inte får godkänt i kärnämenena. Artiklarna är intressanta på flera olika sätt. För det första beaktas flera olika typer av kunskapsbedömningar: internationella jämförelser, nationella prov, betyg och individuella utvecklingsplaner. För det andra utpekas kunskapsbedömningars två övergripande och inte självklart förenliga syften – det främjande och det kontrollerande. Ytterligare två funktioner kan urskiljas, dels de nationella provens eventuella funktion som likriktare och den möjlighet till kritik som aggregeringar av enskilda elevers resultat öppnar för. Kunskapsbedömningar aktualiserades också i 2006 års valrörelse. Bland annat genom att resultat från utvärderingar och internationella kunskapsmätningar användes som avstamp för att påpeka nödvändigheten av att vidta åtgärder av skilda slag. Kunskapsbedömningar har med andra ord blivit en fråga i tiden, det vill säga en fråga med hög aktualitet. Såväl centrala administrativa skolmyndigheter, politiker och forskare som media av skilda slag har bidragit till att sätta kunskapsbedömningar på kartan.

Skolans och utbildningssystemets kunskapsbedömningar har således fått en alltmer framskjuten position på flera olika arenor. Likväl har de endast i begränsad mening analyserats i ett läroplansteoretiskt eller vidare samhälleligt perspektiv. Nedan tar vi vår utgångspunkt i en läroplansteoretisk inplacering av kunskapsbedömningar för att därefter diskutera dem som instrument för styrning i ett samhällsperspektiv. Med utgångspunkt i Basil Bernsteins läroplansteoretiska begrepp ”message system” (meddelandesystem) knyter vi kunskapsbedömningar till Jürgen Habermas kommunikations- och legitimitetsteori och betraktar kunskapsbedömningar som styrmedia. Genom denna koppling blir det möjligt att utveckla den läroplansteoretiska förståelsen av kunskapsbedömningars funktion och konsekvenser.

## Kunskapsbedömningarna och läroplanen

Med läroplan avser vi såväl utbildningens mål, innehåll, metodik och kontrollsystem som de mekanismer som ligger bakom hur läroplanen som instrument för styrning av utbildning formas. Läroplansteorins grundläggande frågor handlar därmed om hur människan organiserar sina kunskaper så att de kan läras ut, hur själva urvalet och organisationen av kunskaperna påverkas av sociala och historiska processer samt hur styrningen och kontrollen fungerar av det lärande läroplanen har för avsikt att främja (Lundgren1979/1989, s 15–23). Flera forskare

har beaktat kunskapsbedömningar av skilda slag i samband med studier av läroplaner, dock utan att ha det som huvudfokus.<sup>2</sup> Detta gäller den svenska likväl som den internationella forskningen. Både läroplansforskning och läroplansarbete har tenderat att negligera relationen mellan läroplanen och kunskapsbedömningar liksom hur kunskapsbedömningar formar läroplaner.

Most people who do curriculum work regard the assessment of student learning outcomes as a domain distinct from curriculum. Curriculum texts, for example, devote little, if any, attention to the relation of student assessment to curriculum, much less to the technical aspects of assessment. The only aspect of assessment that receives any attention by curriculum writers is curriculum evaluation. Apparently, evaluation of a curriculum is relevant to curriculum work, but the ways in which assessment of learning shapes the curriculum is not. Student assessment seems to be considered a part of another domain, the domain of testing, informed by psychology, a domain too technical for curricular thought (Posner 1994, s 91).

Detta sätt att tänka kring relationen mellan läroplan och utvärdering/bedömning kan också urskiljas hos Bernstein som dock för in det för oss centrala begreppet *message system* (meddelandesystem).

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

Av vikt för vår fortsatta diskussion är också Bernsteins förståelse av kunskapsbedömningar som en integrerad aspekt av ett läroplansteoretiskt perspektiv som lägger vikt inte bara vid läroplanen, utan också förmedlingen av denna samt kontrollen av elevers lärande. Vi har här att göra med tre meddelandesystem som kan betraktas som avhängiga av varandra. Tendensen att förstå läroplanen som överordnad förmedlingen och utvärderingen av densamma är en rimlig utgångspunkt i ett läroplansteoretiskt perspektiv på styrning. I detta blir åtskillnaden mellan styrningens innehåll och systemet för styrning avgörande (Forsberg & Wallin 2005).

Bedömningar producerar emellertid information som används och sprids i flera olika sammanhang och som för både individer och samhället får konsekvenser som vi idag vet alldeles för lite om. Mot

denna bakgrund menar vi att det inte i förväg bör fastställas huruvida kunskapsbedömningar är under- eller överordnade läroplanen och förmedlingen av densamma. I relation till ett faktiskt utbildningssystem är detta snarare en empirisk fråga. Medan tidiga läroplansteoretiska texter främst betonar kunskapsbedömningar som kontroll- och utvärderingsverktyg, som besvarar frågor om läroplaners implementering och genomförande vill vi därutöver lyfta fram hur bedömningar producerar en kodifierad information som i sin tur gör själva styrningen av utbildningssystemet möjlig. Detta för oss över på frågan om kunskapsbedömningar som styrmedia.

## Kunskapsbedömningar som styrmedia

Att diskutera kunskapsbedömningar som styrmedia är att lyfta fram deras funktion som meddelandesystem. I det följande har vi valt att tolka meddelandesystem i linje med hur Talcott Parsons, Niklas Luhmann och Jürgen Habermas ser på funktionen hos *symboliska media*, det vill säga som instrument för kodifierad kommunikation som bidrar till såväl differentieringen som samordningen i det moderna och senmoderna samhället (Chernilo 2002, s 432). Medan Parsons förstår symboliska media primärt som redskap i bytesrelationer framhåller Luhmann snarare olika medias kommunikativa funktion.

Habermas lyfter fram ett för våra syften särskilt relevant perspektiv på symboliska media. Han skriver förvisso inte uttryckligen om utbildning men har inom utbildningsvetenskaplig forskning uppmärksamats för sin diskursetik, det kommunikativa handlandet och legitimitetsteorin (Ewert 1991). Här tar vi fasta på den del av Habermas kommunikations- och legitimitetsteori som betonar samhällets behov av funktionell och effektiv samordning. Habermas gör en åtskillnad mellan två olika funktioner som ett medium kan ha. Å ena sidan kan vi tala om *kommunikativa media* med grund i konsensusbaserade handlingar och ökad förståelse och som främjar den sociala integrationen. Detta är en funktion hos media som är verk samma på livsvärldsnivån. Å andra sidan kan vi på systemnivå återfinna *styrmedia* som följer en instrumentell logik som syftar till ökad rationalisering och som främjar systemintegration.

Ökad systemintegration leder inte till ökad social integration på individnivå, vilket var ett antagande hos Parsons. Snarare kännetecknas samhällets utveckling av att system – som de ekonomiska och politiska – interagerar med varandra på ett sådant sätt att de undergräver den sociala integrationen (jfr Habermas 1987, s 318–323, 1996, s 137–139). Vi kan här tala om systemets kolonisering av livsvärlden

eller styrmedias övertag på bekostnad av kommunikativa media. Med styrmedier som pengar och makt har de ekonomiska och politiska systemen byggts upp kring kalkyler och regler snarare än av samtalets samförståndsprocesser. Habermas liknar styrmedier vid ett slags koder som har en inbyggd preferensstruktur som rymmer icke uttalade, men grundläggande föreställningar om mediets innehåll och form och som gör att den konsensusbildande processen kan undvikas. När legitimiteten hos ett system sviktar synliggörs på ett tydligare sätt än annars ett mediums preferensstruktur.

Vad innebär det då att betrakta kunskapsbedömningar som styrmedia? Med kunskapsbedömningar produceras information som används av och sprids mellan olika aktörer inom en enskild skola, mellan olika delar i utbildningssystemet och mellan skolan och samhället i övrigt. Kunskapsbedömningar ger information om elever som kan användas dels i kommunikationen mellan skola och hem dels vid organiseringen och flyttningar av elever inom en och samma skolform och vid övergången mellan olika skolformer och utbildningsnivåer eller vid övergång till annan verksamhet (olika slags arbeten, arbetslöshet, sjukpensionär etcetera).

Som meddelandesystem fyller kunskapsbedömningar således en funktion i både ett internt och ett externt perspektiv. De fungerar som ett medium mellan en avsändare och en mottagare; ett medium som skapar förbindelser och samordning. Samtidigt bidrar kunskapsbedömningar till differentieringen i samhället genom sin funktion som urvals- och sorteringsinstrument. Kunskapsbedömningar har med andra ord en ordnande funktion. Å ena sida skapas differentiering genom inordning, exkludering, under- och överordning samt rangordning av elever, skolor och kommunala och nationella utbildningssystem. Å andra sidan genererar produktionen, användningen och spridningen av information om eleverna och deras prestationer överblick och samordning som i sin tur kan ge förutsättningar för samhörighet. Den kodifierade informationen i till exempel ett betyg blir ett media som fyller både en särskiljande och en samordnande funktion: som ett enhetligt språk om olikhet som används i kommunikationen inom skolan och utbildningssystemet och mellan skolan och samhället. Som aggregerad information på systemnivå möjliggör data om elever och deras prestationer också att prognoser kan utarbetas och att kritik kan riktas mot systemet för eventuella tillkortakommanden med opinionsbildning som följd.

När det gäller kunskapsbedömningarnas preferensstruktur, det vill säga de grundläggande antaganden som dess innehåll och form vilar på, så kan följande tas som utgångspunkt med betygen som exempel. Preferensstrukturen vilar på en föreställning om att det är

möjligt att med siffror ange vad någon kan och att det är enklare att kommunicera med siffror och statistik än med det komplexa nät av relationer som gömmer sig bakom varje betyg och att det är bättre med höga betyg än låga. Ett betyg bygger på tusen lärare och elevmöten och döljer flera svårartikulerade iakttagelser. Eleven förenklas per definition i ett betyg till några få utvalda kriterier. Denna förenkling av komplexiteten som finns i mötet mellan lärare och elev i relation till elevens lärande möjliggör också differentieringen mellan individer och samordningen i samhället.

Ett sätt att konkretisera hur kunskapsbedömningar fungerar som styrmedia är att följa dess differentierande och samordnande funktion genom det svenska utbildningssystemets framväxt. Vi pekar på hur kunskapsbedömningar genererar underlag som gör det möjligt att *överblicka* hur utbildningssystemet fungerar. En överblick som i sin tur gör att olika institutioner kan länkas till och samordnas med varandra. Med det enhetliga språket om elevers olikhet skapas ett *gemensamt språk* som kan fungera som sammanhållande kitt mellan olika institutioner i samhället. Kunskapsbedömningar som styrmedia har också en *normerande funktion* i det att de producerar underlag som kan brukas för att fastslå vad som är att betrakta som normalt. Vi kommer också att lyfta fram dessa medias *frigörande funktion*, hur de möjliggör prognoser, kritik och opinionsbildning.

### Kunskapsbedömningar i praktiken<sup>3</sup>

Kunskapsbedömning som styrmedia och dess funktioner – överblicken, det gemensamma språket, normeringen och frigörelsen – diskuteras i det följande i tre olika historiska kontexter; tidigmodern, modern och senmodern tid. Vi följer en sociologisk historieskrivning där olika karaktärsdrag i produktion och användning av media är mer tydliga under vissa perioder än i andra, utan att för den skull vara helt periodiskt exklusiva. Perioderna tidigmodern, modern och senmodern fungerar då som olika slags kontexter för kunskapsproduktion och kunskapsbruk för ordnande av det sociala livet. Tidigmodern tid representerar en strävan att uppfylla traditioner och att bygga kunskaper med hjälp av kända sanningar, omtolkningar eller förtydliganden.<sup>4</sup> Vi belyser här hur kunskapsbedömningar formar information för kontroll av det förflutna och prognoser för framtiden. Det moderna präglas av det aktiva sökandet efter nya kunskaper och på förväntningar om framtiden, snarare än återskapandet av det förflutna.<sup>5</sup> Zygmunt Bauman har kallat moderniteten: "the kingdom of Reason and rationality" (1989, s 111). Vetenskaplig kunskap skulle leda till det objektivt bästa sättet

att organisera samhället. Vi beskriver här hur kunskapsbedömningar bidrar till ett enhetligt språk som reducerar komplexiteten i systemet och möjliggör social mobilitet. Senmodern kunskapsproduktion och kunskapsanvändning yttrar sig till exempel i erbjudanden om alternativa tolkningar, pluralism, dekonstruktion av anspråk, krav på kommunikation och överläggningar kring ”sanningar”.<sup>6</sup> Kunskapsbedömningar kan här sägas möjliggöra en reflektion inom utbildningssystem, men också en kunskap för individer att nyttja på en allt mer komplex utbildningsmarknad. Genom att använda historia på detta sätt får styrmedierna en empirisk illustration som är historiskt relativ. Samtidigt öppnas möjligheter att se samtida kunskapsproduktion och kunskapsanvändning bortom nutida tankestrukturer och bestämmningar kring kunskapsbedömningar.

### Tidigmodern tid

I tidigmodern tid började läroverken producera information utifrån vilken deras verksamhet kunde både överblickas och kontrolleras. Denna utveckling syns tydligt i de första svenska läroverksstadgarna, eller skolordningarna. Fram till 1693 syftade dokumentationen främst till ett rumsligt ordnande inom skolan av lärjungarna utifrån deras kunskaper, attityder och beteenden. Informationen låg till grund för flyttningen inom eller mellan klassrum. Exempelvis stadgade 1649 års skolordning att:

Flitiga och samvetsgranna lärjungar böra av lärarna framhållas och få plats i klassen före de försumliga och okunniga [och att de] lata skola sättas på åsnepallen [’scamno asinorum’] eller bära åsnebildan [’asini picturam’], placeras efter de övriga, uteslutas från befattningar och hedersposter inom skolan o s v (Hall, m fl 1921, s 89–90).

I och med 1693 och i synnerhet 1724 års skolordningar föreskrivs att denna ordning mellan lärjungar också sätts på pränt. I 1693 års skolordning står det exempelvis i samband med stadgar om examination och flyttning, att gymnasieskolans rektor under månadsexaminationerna ska ”uptekna” hur långt varje klass hunnit i föreskrivna lektioner, och att denna förteckning ska överlämnas till biskopen inför års-examinationen, Examen Anniversarium (Hall, m fl 1922, s 11). Här stadgas för första gången i skolordningarna en produktion av skriftliga uppgifter av administrativ art. Vi ser också hur informationen sprids och används i ett vidare sammanhang än inom en enskild skola.



I den därpå följande skolordningen (1724) markeras ”behovet” av skriftlig information och kontroll än tydligare. Av ett särskilt kapitel, ”Om Ephori Embete”,<sup>7</sup> framgår att ”uppsyningsmännen”, det vill säga biskoparna och gymnasiernas superintendenter, i Guds och rikets namn allvarligen bör försäkra sig om att skolorna fungerar väl:

Alldenstund ingen förordning kan så wäl ock wiseligen inrättas, som icke inom kortt tijd blifwer aldeles fruchtlös, om hon icke genom en alfwarsam upsikt warder wid makt hållen (Hall, m fl 1922, s 55).

Bland de tolv uppgifter som formuleras för Ephori Embete står som nummer fyra, att vid den årliga examen tillse att:

... noga examinera Schole-piltarne, uptekna uti Protocollet dem, som gifwa godt hopp om sig, med mehra som angelägit finnes; Skicka det samma til Consistorium, att ther läggas ad acta ock att lika lydande hafwa i förwahr til näst följande Åhr, att när då examen Solenne åter infaller, man wid jämförandet piltarnes förkofring ifrån thet ena Åhret til det andra må kunna ärfara (Hall, m fl 1922, s 56).

Detta utgör en förskjutning från det rumsliga nuet till utsträckningar i tid och skillnader blir därmed historiska. Lärjungarna kan genom dessa uppteckningar således jämföras både med sig själva och med varandra från ett år till nästa och så vidare. Prestationerna blir i denna mening temporala.<sup>8</sup> Kunskap om lärjungarna görs på detta vis synlig och kan reproduceras i tabeller med syfte att jämföra prestationer över tid. 1693 års och 1724 års skolordningar kom i brytningstiden till det moderna där jämförelsen med det förflutna började lägga grunden till förväntningar om framtiden. Överblicken möjliggjorde tankar om effektivitet och att det utifrån information om det förflutna är möjligt att styra framtiden. Tabeller kopplas till tabeller, som bildar förvaltande institutioner vilka konstant reflekterar över samhällets behov och medborgarnas status (jfr Beronius 1994). Inre administrativa strukturer, ursprungligen utvecklade i relation till lärjungarnas lärande, blev under tidigmodern tid genom dokumentation om lärjungar och deras prestationer tillgängliga för byggandet av nationalstaten och kontrollen av skolverksamheten och dess aktörer.

I tidigmodern tid fanns föreställningar om att det var möjligt att förstå ”den naturliga ordningen” och att effektivisera ordnandet. Särskilda institutioner utanför skolans eget ordnande hade föreslagits. Mest känt blev Gustaf Ruders förslag om inrättandet av snillevalet och snillegranskaren runt år 1730, en slags institution som skulle kunna koppla

näringsarnas behov till intagningen av studenter vid läroverken (se vidare Lundahl 2006, kap 6). Någon sådan institution kom dock aldrig riktigt att realiseras i det tidigmoderna Sverige. I det moderna samhället utvecklas däremot flera typer av skolexterna institutioner med uppgift att producera kunskaper om människors olikheter och att reflektera över undervisningens processer kopplat till samhällets behov.

## Modern tid

Den moderna tiden utmärks bland annat av framväxten av en skola för alla (massutbildning), en förskjutning av ansvaret för skolan från kyrkan till staten och en samhällelig tilltro till möjligheten att styra utvecklingen utifrån rationella snarare än metafysiska tankestrukturer. Experter av skilda slag samverkar i syfte att öka effektiviteten i utbildning och samhälle. Forskningen ställs här i utbildningspolitikens och den framväxande skolbyråkratins tjänst. Detta är särskilt tydligt under den process som leder fram till etablerandet av enhetsskolan.

Vetenskapen ansågs ha objektiva metoder för att se till att få ”rätt man på rätt plats”. Psykologins utveckling mot en legitim disciplin var relaterad till dess förmåga att låna sig till statlig styrning och disciplinering av medborgarna (Rose 1998, s 81–115). Det psykologiska, eller kliniska, språket möjliggjorde också samsyn och samverkan genom dokument med information om elever och deras prestationer. Dessa texter blev genom språkets enhetliggörande funktion möjliga att avkoda på ett likartat sätt inom olika delar av en allt mer komplex skolorganisation. De aktörer som inte hade en primär eller direkt interaktion med eleverna kunde ändå se dem framför sig i ”entydiga” siffror. Eleverna kunde på detta sätt organiseras och reorganiseras mellan text och verklighet. Det är här rimligt att tala om social ingenjörskonst och en teknokratisering av organiserandet av skolan, eleverna och skolans innehåll. I detta arbete utbildades och anlätades experter som skolpsykologer, testtränade lärare och läkare som mätte barnens skolmognad och organiserade barnen i hjälpklass eller normalklass. Grunden för detta arbete var produktionen av siffror, korrelationer, tabeller etcetera och den funktion de kom att få som styrmedia. Registerdata systematiserades, och elevjournaler importerades och utvecklades. Vidare standardiserades kursplaner utifrån föreställningar om vad en normal elev förväntades lära sig i skolan. De var många som byggde enhetsskolan och detta krävde ett gemensamt språk och en gemensam förståelse. Det psykologiska språket blev i detta sammanhang normgivande, även om också andra samhällsvetenskapliga språk framträdde under denna period (Lundahl 2006, del 3).

Produktionen av dessa uppgifter öppnade också för oväntade och nya samband. Den medfödda intelligensen började till exempel be-  
tvivlas, åtminstone vad gäller dess betydelse för elevers skolresultat. Elevers  
prestationer började istället, som framgår av bild 1, att sättas i relation  
till deras sociala och/eller ekonomiska bakgrund. Därmed kunde po-  
litiska förhoppningar knytas till de kunskaper som producerades om  
barns prestationer relativt deras hemmiljö (jfr Boalt & Husén 1964,  
kap 5). En ljusnande framtid kunde målas upp i termer av samma chans.  
Genom att veta mer skulle politiska visioner om jämlikhet realiseras.

*Tabell 5. Inkomst och testresultat.*

Inkomst	N	M	Diff.
0— 1000 .....	126	43,2	2,7
1001— 3000 .....	485	45,9	2,9
3001— 5000 .....	497	48,8	3,4
5001— 7000 .....	88	52,2	} 3,4
7001— 9000 .....	33	57,9	
9001—11000 .....	16	50,9	} 55,6 } 3,5
11001— eller mer .....	39	59,1	

Bild 1. Sambandet mellan inkomst och resultat på intelligenstest (exempel från  
tidningen Folkskolan 1947, s 227).

Här fanns, nota bene, också reservationer mot en ökad kontroll och  
utrymme för mätfria zoner. Så länge staten inte var säker på om utvär-  
deringar och kunskapsmätningar störde demokratiska och sociala pro-  
cesser, begränsades kunskapsproduktionen till de områden som ansågs  
objektivt mätbara. 1957 års skolberedning noterade till exempel hur  
krav på betyg i varje årskurs lett fram till en stor provtäthet i folksko-  
lan och realskolan, vilket i sin tur bidrog till att inrikta undervisningen  
på det enkelt mätbara. Skolberedningen förespråkade därför en strik-  
tare och begränsad betygsgivning. Relativa betyg betraktades som ett  
sätt att fokusera endast på prognoser och urval för studier och yrkesval  
(SOU 1961:30, s 588f). Med en krassare syn på betygen behövde effek-  
terna på den nya skolans viktigaste uppdrag – att ge ökad vikt åt per-  
sonlighetsdanning och social fostran – inte bli så stora:

Skolreformen syftar bland annat till att ge ökad vikt åt personlighetsdaning och social fostran, varför lärarna bör få stor frihet att inom målsättningens ram lägga upp skolarbetet som de finner lämpligt både till innehåll och metoder. En omfattande betygssättning på skolans olika stadier kan försvåra en sådan utveckling, eftersom förekomsten av betyg kan leda till att arbetet ensidigt inriktas på de strikt kunskapsmässiga och lätt mätbara prestationerna. Det är därför av vikt att betygssättningen inskränkes enbart till de årskurser och terminer, där den är starkt motiverad (SOU 1961:30, s 586).

Denna spänning mellan styrmediernas å ena sidan frigörande potential och å andra sidan hot om instrumentell kolonisering av skolans verksamhet kommer till uttryck i flera olika regulativa texter kring utvärdering, betyg och nationella prov. Konstruktionen av kunskapsmarknader under 1990-talet tycks tillsynes lösa problemet. Innan vi går in på den utvecklingen kan sammanfattningsvis konstateras att det var i det moderna som kunskapsbedömningar manifesterades som styrmedia och i detta bidrog till att reducera utbildningssystemets komplexitet. Detta var möjligt inte minst tack vare att den information och kunskap som producerades kunde förädlas och framställas som entydigare genom ”psy-vetenskaperna”. Psykologin erbjöd en språkdräkt för olikhet. Denna var uppbyggd på naturvetenskapliga metoder och kodifierade olikhet som objektiva fakta om individen. Utifrån dessa fakta kunde styrningen – organiserandet av individen, skolan och samhället – anses säker och rationell.

### Det senmoderna i två steg

Moderniteten representerar föreställningen att staten/samhället kan finna lösningar på sociala problem. Redan under 1960-talet började emellertid en kritik etablera sig mot de lösningar som välfärdsstaten erbjöd. Kritiken representerade det moderna samhällets självreflektion av alternativa sätt att se på det samhälle som konstruerats och dess konsekvenser. I linje med Zygmunt Bauman (1989) betraktar vi utvecklingen av kunskap och kunskapsproduktion i det senmoderna i två steg. I ett första steg uppstår en alternativ konkurrerande sanning. Inom samhällsvetenskapen inte minst genom bruket av kritisk marxistisk teoribildning (Fridjónsdóttir 1990). Olika konkurrerande sanningar leder i sin tur till ett pluralistiskt tillstånd, vilket innebär att alternativen måste tolkas, övervägas och väljas. Skilda alternativ accepteras som lika (o)sanna. Enligt Bauman är det i detta skede – i steg två – som marknadstänkandet kan etableras som den domine-

rande principen för vägval och som förhållningssätt till kunskap på både individuell och regulativ nivå (1989, kap 8–9).

Under 1970- och 1980-talen blir det tydligt att de politiska löftena inte kunnat infrias. Staten hade styrt men inte parerat för att likhet i chans inte nödvändigtvis leder till likhet i resultat. Elevers prestationer kunde användas för konkurrens om arbetstillfällen och studieplatser på ett sätt som snarare ledde bort från visionerna om jämlikhet än till dess förverkligande. Skolan uppfattades vara ett kugghjul i det kapitalistiska maskineriet. Skulden lades bland annat på förvaltningen, som sades vara rigid, reglerande och inte särskilt reflekterande. Uppföljning och utvärdering av läroplanen hade inte hittat sin form. Den dåvarande centrala skolmyndigheten Skolöverstyrelsen (SÖ) hade kommit att fästa för stor vikt vid att mäta kunskaper och färdigheter och endast i liten utsträckning tagit hänsyn till processdata, inte minst, i alla fall enligt statens egen argumentation, just för att inte störa dessa processer. Fem pedagogikprofessorer tog i all fall till orda kring den uppkomna situationen i en kritisk skrift:

Vi uppfattar [...] att resultatmätningarna på elevnivå tilldelats alltför stor tyngd i förhållande till kunskaper om undervisningens ramar och process och att det i Skolöverstyrelsens program knappast klargörs hur data skall analyseras och tolkas och till vad de skall användas [...] Så snart detta med utvärdering sätts in i ett vidare socialt och pedagogiskt sammanhang står det klart att det är av utomordentligt stor betydelse vilka syften en utvärdering får tjäna, vad som ska utvärderas och hur utvärderingen går till. Det blir uppenbart att utvärdering inrymmer avgörande frågor om styrning av och om makt och kontroll över skola och undervisning. Utvärdering kan t ex å ena sidan utvecklas till ett effektivt, centralt styrinstrument som verkar stick i stäv med intentioner om en decentraliserad skola, men den kan å andra sidan inriktas mot att ge ett användbart underlag i försöken att göra skolan bättre (Dahllöf m fl 1989, s 8–9).

Staten ansågs inte tillräckligt reflekterad. Ett annat tydligt uttryck för missnöje växte fram ur statens egen statistikproduktion, ur dess egna styrmedia, och vändes mot staten som en kritik av dess förmåga att styra (se t ex Arnman & Jönsson 1983). Som en vägran att bli styrd på det ”vanliga sättet” kunde kritiken ta sig uttryck som ett faktiskt motstånd, men egentligen utan att konkreta alternativ lanserades.<sup>9</sup> Under en period uppstår ett tomrum, bland annat på grund av att kritikerna inte presenterade några handlingsalternativ inom det befintliga systemet. Ur detta tomrum växer röster som vill återuppliva de, för grundskolan, ursprungliga ambitionerna; en decen-

traliserad styrning med stort handlingsutrymme för lärare och elever. I det nya betraktas inte längre produktionen av elevresultat som ett hinder utan som en förutsättning för övergången mot en decentraliserad och målstyrd skola. Exempelvis skriver en expertgrupp till styrberedningen för ansvarsfördelning och styrning på skolområdet:

Om målstyrning skall kunna vara en framgångsrik reformstrategi, måste den förenas med avsevärda resurser för information, utbildning och fortbildning, arbetsdelning, samverkan, tillsyn och utvärdering. Annars kan resultatet bli en sämre skola i stället för en bättre (DsU 1987:1, s 228).

Nya kunskaper skulle inte leda till mer styrning utan initiera och stimulera inifrån kommande utveckling. En ny central myndighet, Skolverket, tar form som en "kunskapsorganisation" med uppgift att verka som en oberoende producent av kunskaper och analyser över tillståndet i skolan. Myndigheten skulle erbjuda sina kunskaper på något av en öppen marknad till de kommuner och skolor som ville nyttja dem (jfr Jacobsson & Sahlin-Andersson 1995, kap 7). Utvärdering och uppföljning, det vill säga produktion av nya data att styra med, var kärnuppgifter för myndigheten. Chefen för utvärderingsavdelningen skriver tillsammans med tillförordnad forskningschef i en programförklarande text: "Uppföljning och utvärdering är, som vi ser det, inte främst underlag för, utan en del av, samtalet om skolan och skolans resultat" (Pettersson & Wallin 1998, s 76). Parallellt diskuterades framtiden för den svenska skolan i termer av möjligheten att bli "Europas bästa skola". Styrmedierna har här fått en ny funktion som redskap för egenkontroll och självstyrning – eller vad som egentligen gick under beteckningen utveckling – i strävan efter att bli bäst på en allt mer global kunskapsmarknad.

Denna utveckling markerar en diskursiv förändring kring statens roll, från att producera ett samhälle för alla till att producera medborgare som känner sig hemma i den nya ekonomin och i dess kulturella uttryck (Lindblad & Popkewitz 2001, kap 1). Ett sätt på vilket detta sker är genom att förse medborgarna med information om deras egna kvaliteter och om vilka möjligheter de har utifrån dessa kvaliteter. En typ av styrmedier riktar sig alltså mot individen och framhåller individens eget ansvar för att använda denna information för sitt självförverkligande. Utvecklingen i Sverige under 1990-talet kan beskrivas just så, men med tillägget att egenkontrollen succesivt blivit allt mer kontrollerad, både avseende den information individen ska få om sig själv och den information kommuner ska producera och använda. Målstyrning med resultatansvar introducerades som en "lagom styrning" (jfr Jacobsson & Sahlin-Andersson 1995, s 14), men

accelererade snart mot en relativt reglerad resultatstyrning där inte minst elevers resultat används i jämförelser och rangordningar mellan skolor och kommuner. Genom att producera genomskinlighet ökar möjligheterna till självreglering.

De gemensamma målen för skolan förefaller nu mindre viktiga att diskutera än skillnaderna i måluppfyllelse. Inom ramen för dessa skillnader har det sedan funnits diskussioner om skillnader i produktionen av själva måttet (jfr Skolverket 2004a, RiR 2004). Våren 2006 pekade mycket mot en ökad styrning av själva styrmedierna, framför allt då av hur lärare sätter betyg.<sup>10</sup> För politikerns och skoladministratörers legitimitet är det centralt att de kan visa handlingskraft. Genom att visa att man vet och att man kan utkräva ansvar visualiseras handlingskraft, samtidigt som ansvaret för förändring skjuts över till de objekt som studeras. Staten har ansvar för att information om skolor och individer produceras och ser till att denna blir tillgänglig och används som styrmedia.

Systemet med lokal utvärdering och egenkontroll visade sig snart i Skolverkets olika utvärderingar fungera dåligt, åtminstone i relation till nationella kunskapsintressen (Skolverket 1996). Det fanns således ett problem med den tänkta styrmodellen. Samtidigt blev skolans resultat allt tydligare inte minst genom att betyget godkänd appellerar till ett pass-fail-tänkande. Staten tog successivt allt mer ansvar för att själv värdera skolans effektivitet och för att främja dess utveckling, bland annat med ekonomiska styrmedel men också med en nationell utbildningsinspektion. För att få överblick förstärktes uppföljningsfunktionen och krav på entydiga resultatmätt accentuerades. Provet och betyg får i detta sammanhang mer betydelsen kunskapsbedömning *av* lärande än *för* lärande, vilket Skolverket också noterar (2003, s 122). Dessa bedömningar av lärande publiceras sedan vilket ökar möjligheten att ställa skolor till svars för sina resultat. När detta väl skett antas lokalt utvecklingsarbete kunna ta vid. Ett annat sätt att uttrycka samma sak är att: Sverige utmärktes tidigare av ett läroplanstänkande där målen utgjorde den ram inom vilken lärare och elever förväntades göra sitt urval av kunskaper. Idag står det förvisso fortfarande lärare och elever fritt att välja innehåll och arbetsform, men de bedöms för de val de gjort enligt en allt mer standardiserad måttstock – i det offentliga. Skolans resultat conceptualiseras i de statliga dokumenten alltmer som ett kontrollinstrument snarare än som ett underlag för utveckling (se även Björnsson 2003, Nyttell 2006). Kontrollen tänks förvisso kunna leda till utveckling, men frågan är vad som kontrolleras och hur eventuella brister ska åtgärdas. Detta skrivs det dock inte mycket om i de nationella styrdokumenterna (Lundahl & Forsberg 2006).

Det är befogat att fråga sig om det inte är så att det i teorin (och sett utifrån de mest auktoritära styrdokumenterna) finns en typ av läroplan som utlovar stort lokalt handlingsutrymme, medan det i praktiken etablerats en helt annan typ av läroplan där nationella standarder alltmer anger riktlinjer för skolans arbete (jfr Forsberg & Wallin 2006). Denna ”reform” har varit smygande. Små förskjutningar i formuleringarna kring kunskapsbedömningar kan sägas ha lett till en närmast paradigmatisksk förändring av läroplanen till en modell där läroplanen, vad det verkar, justeras efter vad som går att mäta och där måttenheterna blir allt mer standardiserade. Detta är en förändring från målstyrning med resultatansvar till resultatstyrning med målsvar, vilket innebär en förskjutning från en kommunikativ till en instrumentell syn på kunskap. Den väsentliga skillnaden ligger i två olika sätt att förhålla sig till utveckling, genom förståelse eller genom jämförelser. Med en instrumentell kunskapssyn har kunskap, information och resultat ett värde som medel för att uppnå syften bortom sig själv. Instrumentaliseringen av den information som kunskapsbedömningar producerar innebär att informationen inte längre ingår i en tydlig och uttalad ”filosofi” för hur den kan användas utifrån sitt informativa/kommunikativa *innehåll*. Den fyller en samordnande funktion men den stärker inte samhörigheten, eller om man hellre vill, uppslutningen bakom läroplanens mål. Ett sätt att förstå hur denna förändring varit möjlig, är om man betänker hur målstyrning aldrig riktigt fick legitimitet medan resultatstyrning var framgångsrik i det avseendet. En förklaring kan vara att det fanns en kulturell legitimitet för resultatstyrning som delvis beror av ”traditionens makt”, och delvis är möjlig på grund av kunskapsluckor kring dess egentliga konsekvenser för undervisningen.

## Kunskapsbedömningar – en del av läroplanen

Genom att visa hur kunskapsbedömningar kan sägas producera symboliska medier som formar en skolverklighet har vi placerat in kunskapsbedömningar i en läroplansteoretisk förståelse av skolinstitutionens utveckling och förändring. Därmed blir det möjligt att komplettera läroplansteorin med nya perspektiv på kunskapsbedömningar. Perspektiv som innebär en förståelse av kunskapsbedömningar som en del av läroplanen.

Skolans kunskapsbedömningar är som framgått av de i artikeln förda resonemangen förbundna med behov eller kanske hellre föreställningar om behov av kunskap av skilda slag. Kunskap om elever och deras prestationer här och nu och sett över tid fungerar som det



nav kring vilket kunskapsbedömningar utvecklats och tagits i bruk. Grunden för detta återfinns i tidigmodern tid genom att förutsättningar för överblick skapades genom en begynnande dokumentation och spridning av information – i form av tabeller som möjliggjorde analyser både av enskilda elevers utveckling över tid och jämförelser och rangordning mellan olika elever.

Kunskapsbedömningarnas funktion som styrmedia manifesterades dock först i och med modernitetens genombrott. Avtraditionaliseringen av samhället öppnade för utvecklingen av den moderna vetenskapen som nu kunde tas i bruk av en stat med ansvar för att utbilda en hel befolkning. I denna uppgift samverkar forskare, politiker och byråkrater i en ambition att finna de bästa lösningarna och öka effektiviteten i systemet. Denna period utmärks förvisso av att kunskapsbedömningars funktion som kommunikativt media får ge plats för dess funktion som styrmedia. Men denna grep inte över alla skolans sfärer. Betydelsen av att freda det mest centrala – skolans demokratiska och sociala processer – betonades särskilt. Som styrmedia begränsades kunskapsbedömningarna till domäner som ansågs mindre betydelsefulla och mätbara, som till exempel till prognoser och urval samt till frågor om skolmognad och placering i hjälpklass. I det moderna knyts också den kunskap som bedömningar genererar till förhoppningar om att realisera politiska visioner.

I det senmoderna blir det dock tydligt att välfärdsstaten inte lyckats infria högt ställda förväntningar om ett mer demokratiskt och jämställt samhälle. Med en ökad samhällelig kritik och en ökad osäkerhet om vilket eller vilka handlingsalternativ som är bäst riktades krav mot staten att bli både mer självreflexiv och mer effektiv. Statens svar på denna problematik är inte bara ett ökat bruk av redan tidigare etablerade kunskapsbedömningar, utan också utvecklandet av en rad nya instrument för styrning och kontroll (jfr Forsberg & Wallin 2006). Som exempel på det sistnämnda kan nämnas individuella utvecklingsplaner, betygskriterier, kvalitetsredovisningar och inspektioner. Till denna bild hör också offentliggörande av resultat av skilda slag. Vi har i det föregående pekat på kunskapsbedömningarnas funktion i den ökande differentieringen och samtida samordningen av ett alltmer komplext samhälle. I detta har vi särskilt framhållit att kunskapsbedömningar som styrmedia bidrar till att reducera denna komplexitet. Därigenom blir också kommunikation inom utbildningssystemet och mellan systemet och andra delar av samhället möjlig. Samtidigt har vi varnat för konsekvenserna av den ökade instrumentaliseringen av kunskapsbedömningarna.

Om kunskapsbedömningar spelar stor roll för vilka kunskaper samhället uppvärderar som nödvändiga för skolans och samhällets

organisation behöver vi veta mer om villkoren för denna uppvärdering. Samma typ av frågor läroplansteoretiker riktat mot läroplaner och kursplaner bör då i högre utsträckning än vad som varit fallet i Sverige riktas till olika aktörer med ansvar för bedömning. Ett urval möjliga frågor är: vilka sociala intressen ligger bakom olika bedömningspraktiker; vilken kunskapssyn, ämnessyn och människosyn präglar skilda typer av bedömningar; vad bidrar kunskapsbedömningar till att legitimera för identiteter, hur bidrar de till att legitimera positioner och inte minst hur formar de kommunikationen i och om skolan. Därmed vill vi öppna för diskussioner om vilken typ av kunskapskultur vi bygger i och om skolan och vilka intressen, villkor eller omständigheter som bidrar till att denna kultur ser ut på ett visst sätt. Kunskapsbedömningar kan i detta perspektiv närmast betraktas som ett signalsystem, det vill säga som ett system som skickar signaler om vad som ytterst är att betrakta som centrala kunskaper och valida realiseringar av dessa (jfr Forsberg 1999).

Mot bakgrund av de föreställningar om kunskapsbehov som kunskapsbedömningarnas utveckling som styrmedia kan betraktas som ett svar på är det närmast besynnerligt att så få frågor har ställts om kunskapsbedömningar. Enligt vår mening kan en rad kunskapsluckor urskiljas. I relation till de senaste årens utveckling går det för det första att peka på att det i regeringens olika uppdrag till Skolverket samt i myndighetens egna dokument om kunskapsbedömningar saknas diskussioner om vad kunskapsbedömningar är i skolpraktiken, det vill säga vad de fyller för funktioner i den vardagliga undervisningen (jfr Lundahl 2006). Detta samtidigt som Skolverkets egna studier pekar på en del problematiska förhållanden med kunskapsbedömningar inte minst för eleverna (Skolverket 2000, 2002b). För det andra saknas systematiska studier om de sätt som nationella resultatmätt påverkar lärares strategier, attityder och praktiska arbete med undervisning och kunskapsbedömning. För det tredje saknas resonemang om hur resultaten av kunskapsbedömningar fyller en funktion i den statliga och kommunala styrningen av skolan, både ur ett samtida och historiskt perspektiv. Är ökad kontroll av skolors resultat ett effektivt styrmedel? Ger det de önskade konsekvenserna eller är det rentav kontraproduktivt?<sup>11</sup> För det fjärde saknas en utvecklad förståelse av relationen mellan läroplaner och bedömningskulturer. För det femte saknas tydliga strategier för att utvärdera och utveckla kunskaper om kunskapsbedömningars konsekvenser på nationell och lokal nivå.

Utan kunskaper om dessa förhållanden mellan förvaltning och praktisk skolverksamhet är det svårt att avgöra om de medier skolan styrs med är valida i förhållande till läroplanen, och om de är det – i vilken utsträckning de blivit det på bekostnad av läroplanens ambitioner.

## Noter

1. Se två nummer i E-tidskriften *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy* (2004:2, 2005:1 ) som båda behandlar olika former för kunskapsbedömning. Jämför också Forsberg & Wallin (2006).
2. Se t ex Lundgren (1979/1989), Bernstein & Lundgren (1983), Englund (1986), Linné (1996), Lindblad & Popkewitz (2001), Boman (2002) och Wahlström (2002).
3. Detta avsnitt bygger på Christian Lundahls avhandling *Viljan att veta vad andra vet* (2006).
4. Se t ex Foucault (1966/2002), Koselleck (1959/1988).
5. Se t ex Heilbron, Magnusson och Wittrock (1998), Koselleck (2004).
6. Se vidare t ex Giddens (1990, 1991/2002).
7. Ephorus, från grekiska "efor", "eforererna" – uppsyningsman. Beteckningen Ephorus ämbete stod för biskoparnas tillsyn över läroverken. Denna funktion fanns kvar fram till 1904, då riksdagen beslutade lägga hela tillsynsansvaret på läroverksöverstyrelsen. Eforusinstitutionen levde dock kvar, med vissa betydelselösa administrativa uppgifter ända fram till 1958 (Thelin 1981, s 244).
8. Nedtecknade prestationer gör det möjligt, som Hoskin uttrycker det, :  

to generate a 'history' of each student and also to classify students en masse into catagories and eventually into 'populations with norms' (1979, s 137).
9. För en vidareutveckling och konkretisering av detta resonemang se Lundahl (2006, kap 14–18).
10. Denna utveckling är inte unik för Sverige eller för betygssättning utan kan sägas ligga immanent i själva styrmetoden. Nikolas Rose skriver mer generellt om målstyrning och resultatansvar:  

[T]hese methods do not so much hold persons to account as create patterns of accountability. They create accountability to one set of norms – transparency, observability, standardization and the like – at the expense of accountability to other sets of norms. Indeed, accountability in itself becomes a criterion of organisational change (Rose 1999, s 154).
11. I ljuset av Skolverkets senaste nationella utvärdering verkar det som om elevers prestationer försämrats de senaste tio åren (Skolverket 2004c). Är det en effekt av bristande kontroll, eller av att kontrollen ökat? Se också Forsberg & Wallin (2005) för en diskussion av kontraproduktiva lösningar.

## Referenser

- Arnman, Göran & Jönsson, Ingrid (1983): *Segregation och svensk skola. En studie av utbildning, klass och boende*. Lund: Arkiv.
- Bauman, Zygmunt (1989): *Legislators and Interpreters. On Modernity, Post-modernity and Intellectuals*. Oxford: Polity Press.
- Bernstein, Basil (1971/1980): On the classification and framing of educational knowledge. I Micheal Young red: *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*, s 47–69. London: Collier-Macmillan.
- Bernstein, Basil & Lundgren, Ulf P (1983): *Makt, kontroll och pedagogik*. Lund: Liber.
- Beronius, Mats (1994): *Bidrag till de sociala undersökningarnas historia – eller till den vetenskapliggjorda moralens genealogi*. Stockholm: Symposion.
- Björnsson, Mats (2003): *Elva år med Skolverket – en myndighet under påverkan*. Magisteruppsats vid Försvärshögskolan. Strategier för framtidens förvaltning.
- Boalt, Gunnar & Husén, Torsten (1964): *Skolans sociologi*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Boesen, Jesper (2006): *Assessing Mathematical Creativity. Comparing National and Teacher-made Tests, Explaining Differences and Examining Impact*. Umeå: Umeå Universitet, Department of Mathematics and Mathematical Statistics.
- Boman, Ylva (2002): *Utbildningspolitik i det andra moderna. Om skolans normativa villkor*. Örebro: Örebro Studies in Education, 4.
- Broadfoot, Patricia & Black Paul (2004): Redefining assessment? The first ten years of assessment in education. *Assessment in Education*, Vol 11, s 7–27.
- Chernilo, Daniel (2002): The theorization of social co-ordinations in differentiated societies: the theory of generalized symbolic media in Parsons, Luhmann and Habermas. *British Journal of Sociology*, 53(3), s 431–449.
- Dahllöf, Urban; Franke-Wikberg, Sigbritt; Kallós, Daniel; Lundgren, Ulf P & Wallin, Erik (1989): *Skolan och utvärderingen. Fem professorer tar ordet*. Stockholm: HLS förlag.
- DsU 1987:1. *Ansvarsfördelning och styrning på skolområdet*. Ett beredningsunderlag utarbetat inom utbildningsdepartementet av Lars Du Rietz, Ulf P Lundgren, Olof Wennås. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Englund, Tomas (1986): *Curriculum as a Political Problem. Changing Educational Conceptions, with Special Reference to*

- Citizenship Education*. Uppsala Studies in Education, 25. Uppsala och Lund: Studentlitteratur/Chartwell-Bratt.
- Ewert, Gerry D (1991): Habermas and education: a comprehensive overview of the influence of Habermas in educational literature. *Review of Educational Research*, 61(3), s 345–378.
- Forsberg, Eva (1998): *Skolans signalsystem: elevens redovisningar och lärares kontroller. En delrapport från utvärderingen av projektet "Skola 2000"*. Uppsala: UppsalaGruppen [särtryck].
- Forsberg, Eva & Wallin, Erik (2005): Skolverkets program för resultatförbättring i grundskolan. Ett kontraproduktivt förslag? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 10(3/4) s 300–309.
- Forsberg, Eva & Wallin, Erik, red (2006): *Skolans kontrollregim – ett kontraproduktivt system för styrning?* Stockholm: HLS förlag.
- Fridjónsdóttir, Katrín (1990): *Svenska samhällsvetenskaper*. Stockholm: Carlsons.
- Foucault, Michel (1966/2002): *The Order of Things. An Archaeology of the Human Sciences*. London och New York: Routledge.
- Giddens, Anthony (1990): *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, Anthony (1991/2002): *Modernitet och självidentitet. Självet och samhället i den senmoderna epoken*. Göteborg: Daidalos.
- Habermas, Jürgen (1987): *The Theory of Communicative Action. The Critique of Functionalist Reason*. Vol 2. Boston: Beacon Press.
- Habermas, Jürgen (1996): *Kommunikativt handlande. Texter om språk, rationalitet och samhälle*. 2:a upplagan. Göteborg: Daidalos.
- Hall, Rudolf B m fl (1921): *Sveriges Allmänna Läroverksstadgar 1561–1905*. (1561, 1611 och 1649 års skolordningar i avtryck och de båda senare i översättning). Årsböcker för svensk undervisningshistoria, 1921 vol IV. Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Hall, Rudolf B m fl (1922): *Sveriges Allmänna Läroverksstadgar 1561–1905*. (1693, 1724 och 1807 års skolordningar i avtryck). Årsböcker i svensk undervisningshistoria, 1922 vol VII. Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Hallgren, Siver (1947): Intelligens och social miljö. *Folkskolan – svensk lärartidning*, Årg 1, s 224–229.
- Heilbron, Johan; Magnusson, Lars & Wittrock, Björn, red (1998): *The Rise of the Social Sciences and the Formation of Modernity. Conceptual Change in Context, 1750–1850*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Hoskin, Keith (1979): The examination, disciplinary power and rational schooling. *History of Education*, 8(2), s 135–146.

- Jacobsson, Bengt & Sahlin-Andersson, Kerstin (1995): *Skolan och det nya verket. Skildringar från styrningens och utvärderingens tidevarv*. Stockholm: Nerenius & Santénius Förlag.
- Korp, Helena (2003): *Kunskapsbedömning – hur, vad och varför. Forskning i fokus*, nr 13. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Fritzes förlag.
- Korp, Helena (2006): *Lika chanser i gymnasiet? En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion*. Malmö: Malmö Studies in Educational Sciences, 24.
- Koselleck, Reinhart (1959/1988): *Critique and Crisis. Enlightenment and the Pathogenesis of Modern Society*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Koselleck, Reinhart (2004): *Erfarenhet, tid och historia. Om historiska tiders semantik*. Göteborg: Daidalos.
- Lindblad, Sverker & Popkewitz, Tom (2001): *Education Governance and Social Integration and Exclusion: Studies in the Powers of Reason and the Reasons of Power*. A report from the EGSIE project. Uppsala Reports on Education, no 39. Department of Education. Uppsala University.
- Linné, Agneta (1996): *Moralen, barnet eller vetenskapen? En studie av tradition och förändring i lärarutbildningen*. Stockholm: HLS förlag, Studies in Educational Sciences, 6.
- Lundahl, Christian (2006): *Viljan att veta vad andra vet. Kunskapsbedömning i tidigmodern, modern och senmodern skola*. Arbetsliv i omvandling 2006:8. Akademisk avhandling vid Uppsala universitet. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Lundahl, Christian & Forsberg, Eva (2006): *Kunskapsbedömningar i förändring – utvärdering, betyg och nationella prov*. I Eva Forsberg & Erik Wallin, red: *Skolan som moraliskt rum – i spänningsfältet mellan sociala visioner och teknokratiska mardrömmar*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lundgren, Ulf P (1979/1989): *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Lund: Liber.
- Lärarnas tidning* nr 16, 2006. Stockholm: Lärarförbundet.
- Nytell, Hans (2006): *Från kvalitetsidé till kvalitetsregim. Om statlig styrning av skolan*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala Studies in Education, 114.
- Pettersson, Sten & Wallin, Erik (1998): *Målstyrning och resultatansvar*. I *Analyser och utvärderingar 1996–1999*. Stockholm: Skolverket och Liber.
- Posner, George J (1994): *The role of student assessment in curriculum reform*. *Peabody Journal of Education*, 69(4), s 91–99. [Our evolving curriculum, part 2.]

- Riksrevisionen 2004:11. *Betyg med lika värde? – en granskning av statens insatser*. Stockholm: Riksdagstryckeriet.
- Rose, Nikolas (1998): *Inventing our Selves. Psychology, Power and Personhood*. New York/Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, Nikolas (1999): *Powers of Freedom. Reframing Political Thought*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Selghed, Bengt (2004): *Ännu icke godkänt: lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen*. Malmö Studies in Educational Sciences, 15.
- Skolverket (1996): *Bilden av skolan 1996. Rapport nr 100*. Stockholm: Liber.
- Skolverket (2000): *Nationella kvalitetsgranskningar 2000. Helheten i utbildningen. Utbildning på entreprenad. Betygsättningen*. Rapport 190. Stockholm: Liber.
- Skolverket (2002): *Att döma eller bedöma. Tio artiklar om bedömning och betygsättning*. Skolverket: Fritzes.
- Skolverket (2003): *Det nationella provsystemet – vad, varför och varthän?* Dnr 01-2003:2038. www.skolverket.se [Hämtad 2003-11].
- Skolverket (2004a): *Handlingsplan för en rättssäker och likvärdig betygsättning*. Dnr 00-2004:556.
- Skolverket (2004b): *Likvärdig bedömning och betygsättning. Allmänna råd och kommentarer*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2004c): *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Sammanfattande huvudrapport. Rapport nr 250*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1961:30. *Grundskolan. Betänkande avgivet av 1957 års skolberedning*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- Thelin, Bengt (1981): *Exit Eforus. Läroverkens sekularisering och striden om kristendoms-undervisningen*. Stockholm: Liber UtbildningsFörlaget.
- Tholin, Jörgen (2006): *Att kunna klara sig i ökad natur. En studie av betyg och betygskriterier – historiska betingelser och implementering av ett nytt system*. Borås: Högskolan i Borås.
- Wahlström, Ninni (2002): *Om det förändrade ansvaret för skolan. Vägen till mål- och resultatstyrning och några av dess konsekvenser*. Örebro Studies in Education, 3.

