

”En trygg och framgångsrik skola”

Pedagogiska övertygelser i fyra landsortsskolor

*Anita Norlund, Jörgen Dimenäs, Kerstin Kolback
& Christer Wede*

This article is based on empirical material, collected within a school development project. The project involves four secondary schools located in manufacturing and non-academically oriented Swedish municipalities. More specifically, the material consists of teachers' written reactions in relation to certain activities, as well as of field notes from seminars and municipal reports. Certain convictions appearing from the involved teachers and school directions are analysed according to pedagogic discourses identified in Basil Bernstein's theory of sociology of education. There are two parallel aims of the article; first, to shed light on contemporary prevailing pedagogical convictions (primarily in schools similar to our selection) and second, to make specifications of an analytic tool intended for categorisations of pedagogical convictions. Referring to the first aim, our results point towards the fact that certain discourses are more dominant than others, all of which based on beliefs that naturalise differences between pupils. Grounded in this picture, the authors discuss possible consequences for pupils who, due to their social background, run the risk of being less familiar with what is expected from school as an institution.

Keywords: local pedagogic identities, Bernstein, pedagogical discourse analysis, school development project.

Anita Norlund är universitetslektor och fil. dr. i ämnesdidaktik med inriktning mot svenskämnet vid Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik, 501 90 Borås. E-post: anita.norlund@hb.se

Jörgen Dimenäs är universitetslektor och fil. dr. i pedagogik med ämnesdidaktisk inriktning vid Göteborgs universitet, Institutionen för didaktik och pedagogisk profession, Box 300, 405 30 Göteborg. E-post: jorgen.dimenas@gu.se

Kerstin Kolback är universitetsadjunkt i samhällsorienterande ämnen vid Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik, 501 90 Borås. E-post: kerstin.kolback@hb.se

Christer Wede är universitetsadjunkt vid Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik, 501 90 Borås. E-post: christer.wede@hb.se

Utgångspunkten för den här artikeln är övertygelser som lärare och rektorer gett uttryck för i samband med ett skolutvecklingsprojekt. Att vara lärare och rektor innebär att man i vardagen måste hantera komplexa situationer och ta många beslut som gäller undervisning och bedömning. Vårt antagande är att dessa beslut tas med elevers bästa för ögonen, men att besluten kan vara mer eller mindre medvetna och utgå från övertygelser och ideal som varierar med tid och rum. Vi kommer i den här artikeln i första hand att låta några skolors *lokala, pedagogiska identiteter* (se Bernstein 2000) komma i förgrunden. Begreppet 'identiteter', så som vi kommer att använda det, står ungefärligen för övertygelser och föreställningar. Lokala, pedagogiska identiteter ska inte ses som fristående från *officiella identiteter*. Parallellt med det aktuella projektet pågick ett preliminärt arbete med reformen Skola 2011. Detta utgör ett av många villkor på den officiella nivån.

Syftet med den här artikeln är dels att belysa några skolors lokala pedagogiska identiteter, dels att konkretisera ett utbildningssociologiskt orienterat analytiskt verktyg. Vi startar i en kort presentation av det nämnda skolutvecklingsprojektet för att sedan introducera vårt teoretiska och analytiska verktyg. Därefter behandlar vi systematiskt vårt empiriska material i enlighet med analysverktygets kategorier.

Urval och genomförande

Det empiriska material som vår analys grundar sig på har samlats in under de två första åren av ett specifikt treårigt skolutvecklingsprojekt benämnt *Fyrkommunsprojektet*. Fyra västsvenska kommuners högstadieskolor, inklusive högstadiesärskolor, har ingått. Skolorna har här försetts med fiktiva namn; *Aspfjärilsskolan*, *Glansbaggeskolan*, *Myrlejonskolan* och *Trollsländeskolan*. Samtliga skolor ligger i så kallade varuproducerande kommuner¹ och utmärks av en icke-akademisk tradition. En stor del av eleverna kan därför antas vara mindre bekanta med skolans kulturella och språkliga sfär. Skolornas möjligheter att utjämna skillnader som har med elevers sociala bakgrund att göra utgör därför en viktig aspekt för vårt kommande resonemang.

Projektet har haft för avsikt att leda fram till en förändring av elevers villkor i undervisningsvardagen och har bland annat utgått från följande mål ur projektplanen:

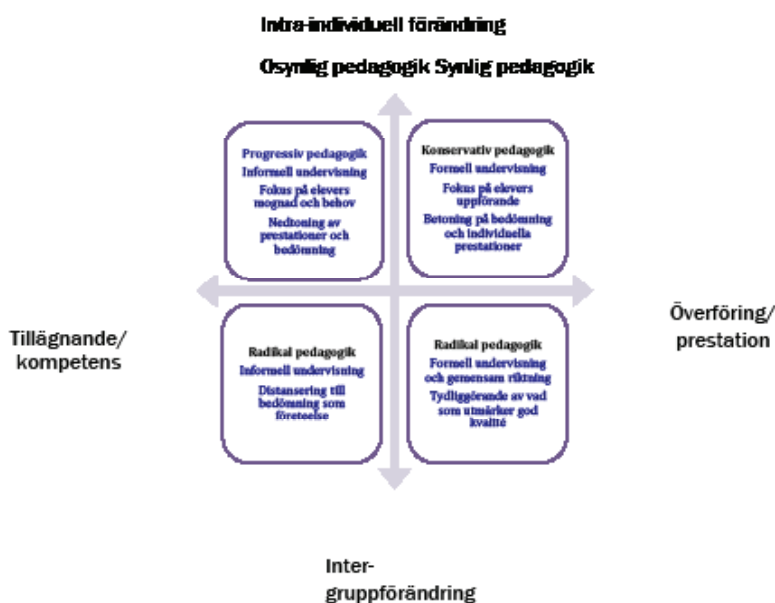
- lärarna exemplifierar konsekvenser av olika pedagogiska val och drar slutsatser kring dessa med hänsyn tagen till klass, kön och etnicitet. (Projektplan *Fyrkommunsprojektet*)

I den här artikeln hamnar etnicitetsperspektivet, och i viss mån könsperspektivet, i bakgrunden till förmån för klassperspektivet. Vi vill dock konstatera att de teoretiska antaganden vi beskriver under nästa rubrik tidigare också har varit utgångspunkt för frågor som berör såväl kön (se t ex Arnot 1995, Moss 2007) som etnicitet (se t ex Bernstein 1990, s 75, Rose 2004).

Vi som är författare till den här artikeln har i projektet utgjort en utmanargrupp om fyra personer med kompetens inom olika områden. Alla i denna grupp arbetar på den regionala högskola som de fyra skolorna vänt sig till för att få sin undervisnings- och bedömningspraktik genomlyst och förändrad. Gruppens roll har varit att utmana lärarna att se på sina egna villkor och på sin verksamhet med distanserade ögon. Gruppen har i en process planerat, styrt och följt upp de aktiviteter som de ca 160 deltagande lärarna genomfört. Aktiviteterna har skett såväl vid fysiska träffar som digitalt på en gemensam lärplattform. I en av dessa aktiviteter listade lärarna de tio begrepp som de tyckte var viktigast för deras elever att bemästra i respektive skolämne. Vi kommer nedan att i spaltform referera till dessa begrepp som *de kraftfulla begreppen*. I den övriga aktuella empirin ingår material från andra aktiviteter, exempelvis enkäter. Där ingår också utmanarnas fältanteckningar från seminarier med lärarna. Dessutom tillkommer de kvalitetsredovisningar, dokumenterade på såväl skolnivå som på kommunnivå², som gjorts tillgängliga för utmanargruppen strax före eller under projektiden.

Teoretiska utgångspunkter

Tidigt under projektprocessen uppenbarades, vilket kommer att framkomma nedan, föreställningar från de inblandade lärarna och rektorerna som indikerade att olika, och inte sällan motstridiga, pedagogiska övertygelser rådde på de fyra skolorna. För att förstå skolornas uttryckta prioriteringar, och relationen mellan dessa och elevers bakgrund, framstod det därför som relevant att vända sig till utbildningssociologisk teori. Basil Bernstein (1990) erbjuder en fyrfältsmodell som föreföll fruktbar med avseende på att pedagogiska prioriteringar via denna modell kan belysas i relation till skolors möjligheter att utjämna skillnader mellan elevgrupper.



Figur 1: Bernsteins fyrfältsmodell (1990, s 72) över olika pedagogiska praktiker, här med författarnas precisering.

De två övre fälten i denna modell, det progressiva och det konservativa, representerar pedagogiska praktiker som har som underförstått syfte att utveckla *intra-individuella* fenomen, det vill säga att främst bädda för förändringar inom den enskilda eleven³. De två nedre fälten, som båda benämns som *radikala*, med den skillnaden att den nedre vänstra betecknas som *osynlig radikal* och den nedre högra som *synlig radikal*, har istället förändring mellan grupper, *inter-grupp*, som mål. Med grupper avses sådana som är skapade utifrån kategorier som kön, klass och etnicitet. Den stående axeln i modellen står alltså för vilken typ av förändring som är prioriterad.

Den liggande axeln, i sin tur, handlar om undervisning och bedömning. De båda vänstra undervisningsidealen är definierade som *osynliga* och vill tona ned lärarens roll och auktoritet. Båda bygger på tanken att läraren i första hand bör fungera som *underlättare* så att elever kan förvärva kunskaper via eget upptäckande, inte genom att bli undervisade. I högerhalvan förväntas läraren istället inta en tydligare roll. Parallellt med synen på lärarens funktion löper i den liggande axeln synen på bedömning. Den vänstra ändpunkten står för synen att bedömning bör tonas ned medan en sådan nedtoning inte gäller för den högra ändpunkten.

I den utbildningssociologiska och sociolingvistiska tradition som följer med Bernsteins resonemang riskerar båda de övre idealen, liksom det osynliga radikala, att gynna elever med medelklassbakgrund. Det är dock inte så enkelt att det finns en pedagogisk form av praktik som särskilt gynnar barn utan akademisk tradition från hemmet. Däremot finns det forskare som i Bernsteins anda studerat vilken sammansättning av element som kan antas gynna *samtliga* elever. Vi ska senare återkomma till varför den synliga radikala identiteten kan antas ha större potential än de andra ifråga om att utjämna skillnader som har med elevers bakgrund att göra. Närvaron respektive frånvaron av den synliga radikala pedagogiken är därmed en viktig omständighet för vårt kommande resonemang⁴.

För svensk räkning har pedagogiska identiteter berörts av bland andra Anita Norlund (2009), Fredrik Hansson (2011) och Maj Asp-lund Carlsson (2012). Dessa studier visar att när olika pedagogiska aktörer handlar i enlighet med det osynliga progressiva synsättet, löper elever, trots att aktörerna handlar av välvilja, en risk att bli begränsade. Inte minst gäller detta elever med arbetarklassbakgrund, som då stängs ute från viss kunskap. Alla tre nämnda studier hör hemma inom svenskämnet. Mattias Nylund och Per-Åke Rosvall (2011) som har gått utanför svenskämnet har dock sett liknande konsekvenser. Så långt har vi främst berört studier av gymnasieskolan. Pedagogiska övertygelser på högstadiet har också studerats, bland annat av Marianne Dovemark (2004) i vars studie en pedagogisk övertygelse av neoliberal karaktär trädde fram, också den med negativa konsekvenser för elever med lägre kulturellt kapital. Anneli Schwartz undersökning (2010), publicerad i ett tidigare nummer av den här tidskriften, utgör ytterligare ett exempel som belyser pedagogiska övertygelser. Den högstadieskola som är i fokus hos Schwartz är organiserad enligt så kallad Monroe-pedagogik, ett koncept som visar sig bygga på både konservativa och neoliberal drag. Någon utjämnande effekt för de i studien aktuella förortsungdomarna framkom dock inte. Forskning liknande den som här har redogjorts för, men med ett större antal skolor inblandade, verkar saknas.

Modellen vi använder har i det nyväckta intresset för Bernsteins forskning använts av såväl Norlund (2009) som Hansson (2011). För övrigt är forskning som tar ett helhetsgrepp och exemplifierar samtliga diskurser sparsam, även i ett internationellt perspektiv. Som synes tar vi härmed upp tråden från den ständigt pågående vetenskapliga skoldebatten om hur det progressiva och konservativa förhåller sig till varandra, en diskussion som återigen tagit ny fart (se t ex www.skolaochsamhalle.se september 2011).

Analys

Vi har systematiskt behandlat vårt empiriska material via den modell som vi redogjort för ovan. Materialet har beaktats utifrån flera aspekter som relaterar till modellen. Detta tillvägagångssätt ska ses som en pedagogisk diskursanalys, inklusive en diskursinriktad dokumentanalys. Med pedagogiska diskurser avser vi här praktiker, synsätt, prioriteringar och ideal som i Bernsteins anda också kan benämnas pedagogisk identitet. Vi har alltså att göra med de berörda högstadielärarnas, och –skolornas, föreställningar om den goda pedagogiken. Dessa prioriteringar ställer vi i vår analys i relation till de olika pedagogiska praktiker som vi presenterat i figur 1. I samband med respektive kategori diskuterar vi också den kritik som i ett utbildningssociologiskt perspektiv kan riktas mot var och en av dessa. Vi startar i det övre, högra fältet, det vill säga i det *konservativa* idealet, för att därefter gå motsols i modellen.

Konservativ pedagogisk identitet

Som ett prioriterat område hos de fyra skolorna framkommer ett bättre uppförande från eleverna. Vikten av arbete med elevers (dåliga) språkbruk är exempelvis poängterat av Myrlejonskolan (2007-2008, s 12) och av Aspfjäril kommun (2009, s 16). Dessutom har två av skolorna, Aspfjärilsskolan och Glansbaggeskolan, anslutit sig till *Quadriceps*, ett pedagogiskt koncept som har konservativa drag bland annat genom att betona disciplinfrågor, en betoning som utgör en hörnpelare i det konservativa idealet (jfr Chouliaraki 1996). Också eleverna i projektskolorna tycks, enligt de intervjuer lärarna gjort, uppfatta uppförande som en viktig faktor för att nå bra betyg:

Hit hör att man inte ska ”tjafsa”, utan vara inställsam, sköta sig, räcka upp handen, uppföra sig, fjäska, visa intresse /.../ ha rätt attityd och vara tyst och lugn. (Utmanargruppens analys av aktiviteten *Elevuppfattningarna* 4 mars 2010)⁵

Eleverna tycks alltså tro att det är *sättet* att arbeta på, snarare än att exempelvis nå begreppsförståelse eller att utveckla analysförmåga, som värdesätts. Detta faktum, det vill säga att bedömningskriterier antingen inte är kända för eleverna, alternativt kända men inte uppfattade som relevanta av eleverna, bör ses som en försvårande omständighet när det gäller att gynna samtliga elever (Morais, Neves & Pires 2004).

Synen på belöning som en viktig motivationsfaktor är ett annat kännetecken för en konservativ diskurs, som har behaviouristiska förtecken. En lärargrupp anger efter elevintervjuer:

De verkar trygga i arbetet och ger intryck av att, det är bara att redovisa så kommer belöningen, oftast i form av det betyg de satsat på. (Aktiviteten *Elevuppfattningarna* februari 2010)

I citatet nämns att elever *satsar* på olika betyg. Det framgår inte huruvida detta är något som lärarna uppmuntrar, bara att elever indirekt tillåts konstruera sig som mer eller mindre lyckade. Så här uttrycker dessutom en ämnesgrupp matematiklärare sin syn på elevers prestationer:

Hos vissa elever finns det begränsningar, som gör att de inte har möjlighet att uppnå de centralt och lokalt uppsatta målen, vilket är oberoende av arbetsmetoder (Myrlejonskolan 2007-2008, s 12).

Att uttrycka att det finns begränsningar hos elever påminner om det som David Rose (2005) betecknar som kännetecknande för en konservativ pedagogik, det vill säga att elever delas in i lyckade, medelmåttiga eller misslyckade. Schwartz studie (2010) visar att Monroe-pedagogiken, dit Quadriceps som fenomen hör, på liknande sätt lägger eventuella misslyckanden på eleven vars uteblivna framgång anses bero på att denna/denne inte varit beslutsam nog. Ytterligare en form av uttryckt naturaliserad differentiering mellan elever framkommer återkommande i genomförda fältsamtal. Där uttalar lärarna att de landsbygdsungdomar som de undervisar kommer att klara sig bra utan teoretiska kunskaper och därför inte kan, eller ska, behöva möta det teoretiska i skolan.

Progressiv pedagogisk identitet

En påfallande stor andel begrepp från läraraktiviteten kring *de kraftfulla begreppen* pekar mot en särskild typ av inre, individuellt baserade, elevgenskaper. Dessa kan vara av emotionell, terapeutisk och social karaktär, eller förbundna med elevers olika mognadsstadi-er, något som vi kategoriserar som en *progressiv* diskurs, en diskurs som grundar sig i Piagets teoretiska antaganden (Bernstein 1990). En progressiv övertygelse representeras av följande fyra inlämnade

begrepp, vilka alla premierar emotionellt och terapeutiskt, eller möjligen moraliskt, orienterade egenskaper:

självförtroende
självkänedom
mod
ödmjukhet

Också fenomenet 'trygghet', som utgör ett dominant tema i materialet, ger emotionella associationer. Den ena av skolorna nämner i ett av sina dokument en strävan efter "en tryggare skolsituation" (Myrlejonskolan 2009-2010, s 3) och ger i ett annat följande beskrivning:

Med avstamp i lägerskolan Udden arbetar vi kontinuerligt med olika samarbets- och trygghetsövningar, som följs upp under resten av högstadietiden (Myrlejonskolan 2007-2008, s 11).

Denna hållning på verksamhetsnivå återkommer i en individuell läraruppgiftslösning. Den aktuella läraren skriver där att:

Trollsländeskolan satsar på att skapa **trygghet** för att främja inlärning. (Ur aktiviteten *Iscensättningen* september 2009)⁶

För övrigt prioriteras i projektskolornas kvalitetsdokument också andra trygghetsbesläktade företeelser såsom 'klimat', 'trivsel', 'fin atmosfär' och 'god stämning'. Liknande innehåll syns i kvalitetsdokument från såväl Aspfjäril kommun (2009) som Myrlejonskolan (2007-08, s 7)⁷. Från Trollsländeskolans (2008-09, s 10) håll ägnas en sida åt skolans klimat, men också åt fenomenet "bättre stämning" (s 11). En klimatundersökning finns nämnd av Glansbaggeskolan (2008-09, s 1, 4) och att "klimatet är gott" betonas som viktigt av Aspfjäril kommun (2008, s 24).

En vanlig uppfattning i en progressiv pedagogik är att somliga faktorer *föregår* elevers goda resultat (se Chouliaraki 1996), och faktorer som trygghet och trivsel tycks i vårt empiriska material göra just så. Detta visar sig när skolorna lyfter fram tänkbara faktorer för sina förbättrade resultat:

I takt med en ökad trivsel bland Aspfjärilsskolans elever och att de fått en ökad kännedom om målen har deras meritvärde ökat (Aspfjäril kommun 2008, s 26).

Man uttalar i kvalitetsdokumenten också förhoppningen att en känsla av trygghet har lett till att eleverna ”därmed kunnat fokusera på sin kunskapsutveckling” (Myrlejonskolan 2007-2008, s 2) eller att lärarnas förbättrade möjligheter att uppmärksamma varje enskild elev troligen har gynnat elevernas lärande. För ämnet matematik gör man följande antagande:

Alla elever blir numera ”sedda” på ett helt annat sätt än tidigare. Därför blir varje elev aktivare (Myrlejonskolan 2007-2008, s 13).

Trygghetsspåret kommer vi att återvända till senare när vi behandlar neoliberal identitet som en tillfogad pedagogisk diskurs (se avsnittet *Neoliberal pedagogisk identitet*).

För att återgå till det emotionella och moraliska tema som vi berört ovan, ses en sådan prioritering i följande citat från en av lärarna:

Detta är kopplat till min tidigare inlämning om identitet. Det är ju ingen direkt ämneskunskap som behandlas utan mer värderingar och förhållningssätt, men ack så viktiga. (Aktiviteten *Det ideala resultatet*)⁸

Det är värt att uppmärksamma att företeelser av progressiv karaktär i förlängningen också påverkar bedömningen av eleverna, och då kan komma att inrikta sig på elevernas ”beliefs, emotions, perceptions, motivations” (Chouliaraki 1996, s 448). I samband med den ”tidigare inlämning” som berörs i citatet ovan har lärarna uppmanats att återge hur de önskar att deras elever redovisar kunskaper från ett behandlat arbetsområde. De förväntade replikerna i de muntliga elevredovisningarna i den ovan citerade lärarens exempel låter:

”Vi är från olika länder men kan ändå prata med varandra.”/...
/”Vi tänker inte alltid lika, men det är ok”. (Aktiviteten *Det ideala resultatet*)

De återgivna replikerna belyser alltså en fiktiv bedömningssituation och exemplifierar hur ett undervisningsinnehåll, som i det här fallet har karaktären av värdegrundsfrågor, kan ta sig uttryck.

En annan prioritering kopplad till bedömning uttrycks av en av de deltagande lärarna i att denne är ”försiktig med prov” (Aktiviteten *Iscensättningen*). I en snarlik försiktighet anger en av skolorna följande som förslag på kommande åtgärder:

Utveckla metoder för att möta elever som skolan har svårt att möta. Alla lärare arbetar för en ökad acceptans för att hitta andra sätt för eleven att visa kunskapskvalitéer (Trollsländeskolan 2008-2009, s 30).

Det är troligt att man med ”andra sätt” att visa kunskap avser alternativ till traditionella prov, en förvissning som också återkommande uttrycks under gemensamma seminarier. Sammanfattningsvis syns man dela dels en distansering till bedömning som helhet, dels en distansering till traditionella bedömningsformer. Allt som allt utgör detta tendenser som pekar mot det som är karaktäristiskt för en progressiv pedagogik. Där är synsättet närmare bestämt att alla elever bär med sig inre kompetenser in i skolan, ett faktum som gör det överflödigt att resultat visas upp eller jämförs med en fastställd standard.

Annat av prioriterade företeelser i vårt material samlas kring ’lust’ som viktig ingrediens:

lust
glädje
rörelseglädje

Betoningen på det lustfyllda syns också i projektskolornas kvalitetsredovisningar. Myrlejonskolan (2007-2008, s 6, 2009-2010, s 6) anordnar talangjakt och Trollsländeskolan (2008-2009, s 16) en spexdag. Inte bara företeelser som ’lust’ kan ses som typiska för en progressiv pedagogik utan också följande (jfr Chouliaraki 1996):

fantasi
nyfikenhet
kreativitet (fantasi)

Som vi tidigare nämnt har två av skolorna, Aspfjärilsskolan och Glansbaggeskolan, anknytning till det pedagogiska konceptet *Quadriceps*. På konceptets hemsida understryks att:

”Vi måste vinna deras hjärtan” säger en annan guru dr Gordon Neufelt, som hävdar anknytningens betydelse för lärandet. Han menar att för att få igång den naturliga mognadsprocessen i hjärnan behövs:

1. en nära emotionell kontakt med en mogen vuxen person som bryr sig
2. en plats där det är tryggt att känna sig sårbar, en plats där tårarna kan komma

3. utrymme för glädje, nyfikenhet och framåtanda i barns liv. (www.quadriceps.se)

I punkt 3 i citatet syns den företeelse som vi nyss har behandlat, det vill säga det lustfyllda. Innehållet i de tre punkterna sammantaget, med sin betoning på det emotionella, innebär att Quadriceps utöver sin konservativa prägel, också kan sägas dra åt ett progressivt synsätt. Detsamma gäller för citatets formuleringar om ”anknytningens betydelse” och ”den naturliga mognadsprocessen”.

En annan kategori som framhålls relativt frekvent i vårt material handlar om elevers *sociala* förmågor. Tre sådana begrepp är:

EQ
social kompetens
samarbetsvillig

’EQ’ som komponent hittas också i textutdrag som rör särskolan:

Man ser vikten av en lugn inlärningsmiljö på skolan och har därmed arbetet [sic] med EQ-frågor (Glansbagge kommun 2009, s 11).

Vikten av att utveckla elevers sociala förmågor genom att arbeta ”Montessoriiinspirerat” understryks av en annan av särskolorna:

De äldre eleverna ska ges möjligheter att klara sig så självständigt som möjligt i det vuxna livet. Vardagskunskaper som personlig hygien och enklare matlagning tränas liksom att genom dagliga promenader stärka elevernas fysik. Personalen kan se att arbetet leder till att eleverna blir mer självständiga och pigga och de är angelägna om att gå promenaderna (Aspfjäril kommun 2009, s 26).

Ett accentuerande av elevers sociala förmågor via begrepp som ’EQ’ och ’social kompetens’ är överensstämmande med vad Lilie Chouliraki (1996) framhäver som kärnbegrepp i en progressiv pedagogik. Annat handlar om andra, medfödda, egenskaper som viktiga i ett utbildningssammanhang. I samband med en lärardiskussion antecknar utmanargruppen:

I en grupp talas om att jonglera med språket. En av lärarna säger att det är meriterande att som elev kunna se att Arbetsslösigkeit språkligt liknar arbetslöshet. En annan av lärarna säger att en del elever ”ser det” medan andra inte gör det. (Fältanteckningar 13 augusti 2009)

Att elever beskrivs ”se” språkliga parallella fenomen naturligt, och möjligen medfött, framkommer också i ett av *de kraftfulla begreppen*:

språköra

I analogi med att elevers språköra ses som viktigt för deras resultat nämns i en av kvalitetsrapporterna (Myrlejonskolan 2007-2008, s 10) ”språkkänslan” som betydelsefull. Vi är här återigen inne på det spår som kännetecknar progressiv pedagogik, där man på ett piagetanskt sätt betraktar förmågor som inre och medfödda hos eleven (jfr ’internal property’ hos Chouliaraki 1996, s 108). Till denna grupp vill vi också föra övertygelsen att elever har olika inlärningsstilar, något som framkommer i följande utsaga:

Undervisning i varierande former så att olika inlärningsstilar kan komma till användning för att gagna så många elever som möjligt (Myrlejonskolan 2009-2010, s 11).

Likartade synsätt framträder i samband med ett genomfört litteraturseminarium (26 januari, 2010) där det hävdas att flickors bättre resultat beror på att de är biologiskt mognare än pojkar (jfr Grahn 2008). I anslutning till ytterligare en aktivitet ges uttryck åt uppfattningen att pojkar *är* på ett visst sätt och flickor på ett annat, underförstått relaterat till deras resultat:

Vi tycker oss se att det finns skillnader mellan tjejer och killars sätt att lära. Killarna verkar vara mer taktila. De har större behov av att se och höra. De har ofta ett stort motstånd till att skriva längre texter, särskilt för hand. De har också ett större behov av aktivitet och variation. Många killar känner sig hemma när de får sitta vid datorn och jobba och har lättare att motivera sig till arbetet där. Tjejerna är generellt mer kommunikativa, de tycker om att skriva berättelser eller berätta muntligt. De är ”petiga”, kan sitta länge och pilla med små detaljer för att det ska bli fint, låta bra, se snyggt ut. De har oftast också en längre uthållighet i uppgifterna. (Arbetslag från Glansbageskolan, aktiviteten *Genusaspekten*)⁹

Inte bara tanken om olika inlärningsstilar, utan alltså också tanken om stadier eller nivåer, är kännetecknande för en progressiv diskurs. I en sådan kan det handla om att man:

... behöver bli bättre på att möta alla elever på rätt nivå (Trollsländeskolan 2008-2009, s 29).

Det progressiva synsätt som i inte ringa utsträckning förekommer i det insamlade materialet har, förutom av Bernstein av flera forskare kritiserats för att fungera ofördelaktigt för elever utan akademisk tradition från hemmet (se t ex Rose 2005). Det finns flera anledningar till detta. För det första brukar övertygelsen att förmågor utvecklas efter stadier uppmärksammas. Att se förmågor som inneboende eller medfödda hos eleverna och att se förmågor som något som därför utvecklas naturligt, riskerar, menar man, att negligera undervisningens potential för de elever som inte anses vara mogna nog (jfr Bourne 2003). Bedömning tenderar då snarast att handla om elevers "preexisting linguistic skills" (Chouliaraki 1996, s 104), vilka kan se olika ut hos barn med olika klasstillhörighet. Undervisningens potential kan också begränsas av vad vi redogjort för ovan; det vill säga betoningen på det lekfulla och på synen om att självförtroende behövs byggas upp först. Om det egentliga kunskapsarbetet inte tros kunna genomföras parallellt, riskerar det senare att bli uppskjutet (jfr Andreasson 2007). Som en kritisk punkt kan man också se den ambition som lärarna uttrycker ifråga om att anpassa bedömningsformer till varje elev. Ur ett bernsteinskt perspektiv är det istället angeläget att elever ges möjlighet till en *bred* repertoar.

Chouliaraki (1996, s 103) hävdar att kravet på att uppvisa de goda vanorna i en progressiv pedagogik blir lika viktiga som i en konservativ. Skillnaden är att det som kännetecknar de goda vanorna i en progressiv pedagogik är vagare uttryckt än i en konservativ sådan. Medelklassens barn kan oftare förväntas känna till skolans koder också i detta avseende och om skolor eller lärare i första hand bedömer elevers moraliska hållningar och värderingar, såsom deras mod eller ödmjukhet, löper elever risken att vara beroende av den värdemässiga fostran som de har med sig från hemmet eller från andra gemenskaper utanför skolan.

Neoliberal pedagogisk identitet – ett tillägg

I den läraraktivitet som vi tidigare berört och som genererade de så kallade *kraftfulla begreppen* inkom en relativt dominant grupp begrepp av följande karaktär:

målmedvetenhet
envishet
tålamod
handlingskraftig
ledaregenskaper
motivation
förändringsbenägen
våga
uppfinningsförmåga
ansvar(-sfull)

Begreppen illustrerar att en viss typ av inre, individuella elevegenskaper prioriteras. Inte minst den egenskap som handlar om att ta 'ansvar' och att vara 'ansvarsfull' framstår som betydelsefull och återkommer i kvalitetsdokument från alla fyra skolor respektive kommuner. Så här uttrycks exempelvis prioriteringen från två av skolorna/kommunerna:

Under devisen **Lär dig äta - inte matas** tränas elever i att ta eget ansvar, framför allt under EAT-passen. Där avgör eleverna, med stigande ålder, i allt större utsträckning själva, vad de behöver arbeta med för att nå goda resultat (Myrlejonskolan 2007-08 s 13).

Det mångåriga arbetet med att utveckla elevernas förmåga att ta ansvar för sig själv och för varandra ger resultat (Aspfjärilskommun 2008, s 25).

I samband med att de aktuella lärarna intervjuat varandras elever om hur dessa tror att man lyckas bra i olika ämnen, uttrycker eleverna dessutom, till exempel i anslutning till ämnet *Idrott och hälsa*, att man bör visa "kämparglöd". I utmanarnas sammanställning och analys av samma aktivitet konstateras på liknande sätt:

En dominerande mängd formuleringar rör sig om att "göra sitt bästa" (idrott på Trollsländeskolan och Myrlejonskolan), "bara man försöker" (Aspfjärilsskolan), "så gott man kan" (Aspfjärilsskolan) eller att man "ger inte upp" (Aspfjärilsskolan). (Utmanargruppens analys av aktiviteten *Elevuppfattningarna* 4 mars 2010)

De ideal som lärarna och skolorna uttryckt i form av att till exempel framåtanda är centralt inbegriper en prioritering av en elev som motiverar sig själv och tar eget ansvar, ideal som också eleverna tycks ha uppfattat. Dessa övertygelser kategoriserar vi som hörande till den övre halvan av modellen, men inte liktydigt vare sig med den progressiva eller med den konservativa pedagogiken. Idén om 'undersökande arbete' som välvald arbetsform, angivet som ett av de så kallade kraftfulla begreppen, kan visserligen liknas vid det progressiva idealet där elever förväntas upptäcka kunskap på egen hand, och där 'kreativitet' ges utrymme, men trots sådana gemensamma drag finns det tydliga skillnader. För det första används i den ansvarsrelaterade identitetstypen snarast en entreprenörsretorik. För det andra skiljer sig synen på bedömning; medan en progressiv pedagogik inte känner sig bekväm med att elever bedöms, premieras här en (självmotiverande och) tävlingsinriktad elev (se Norlund 2009).

Det syns med andra ord som om ytterligare en pedagogisk diskurs trätt fram, det vill säga den som liknar det som från Skolverkets sida benämns som den *entreprenöriella*¹⁰, men som av forskare snarast hänförs till en neoliberal diskurs (jfr Norlund 2009, 2011). Precis som i en konservativ och en progressiv praktik handlar det i en 'eget ansvars'-präglad undervisning om *hur* man som elev arbetar, med särskild betoning på uthållighet och framåtanda. Detta, inklusive den parallella tanken om en passiv lärarroll där eleverna själva tar ansvar och styr sina egna val har bland annat i Dovemarks studie (2004) visat sig vara socialt reproducerande. Endast vissa elever, med visst kulturellt kapital, visade där upp framåtanda.

När vi under en tidigare rubrik har behandlat det framträdande temat 'trygghet' har vi kategoriserat det som en progressivt färgad idé. Emellertid belyser Per Lindqvist och Ulla-Karin Nordänger (2011) att företeelsen trygghet också har kommit att anta neoliberala förtecken och att skolor numera vill presentera sig som trygga i sin marknadsföring. Att understryka 'trygghet' som en policy känns igen i de undersökta projektskolornas kvalitetsdokument. Som ett prioriterat mål poängteras följande:

Mål: Glansbaggeskolan – en trygg och framgångsrik skola
(Glansbaggeskolan 2008-2009, s 1).

Vi kan här se att trygghet lyfts fram i en lokal pedagogisk identitet, inte bara uttryckt i kvalitetsdokument utan också av en enskild lärare (se under rubriken *Progressiv pedagogisk identitet*). Det innebär att villkor på en officiell nivå, det vill säga att skolor numera konkurrerar på en marknad, också tycks återspeglas lokalt.

Så här långt har vi berört den övre halvans två (tre) pedagogiska ideal. Det är därmed dags att förflytta sig till den nedre halvan av modellen, den som inrymmer de pedagogiska ideal som ger företräde åt förändring mellan grupper (inter-grupp). Det osynliga radikala idealet som har en anti-skolorienterad hållning och därmed distanserar sig från såväl traditionellt skolinnehåll som bedömning, behandlas dock inte eftersom inget i materialet tycks indikera en övertygelse som närmar sig ett sådant ideal. För att ändå säga några ord om osynlig radikal pedagogik kan kritiken mot den handla om att den i egenskap av sin informella prägel inte är tillräckligt tydlig för att främja social rörlighet (se Norlund, 2009).

Synlig radikal pedagogisk identitet

Forskare har i Bernsteins anda studerat vilken sammansättning av element som kan antas gynna *samtliga* elever, även dem utan studietradition från hemmet. För en sådan sammanställning hänvisar vi till Ana Morais, Isabel Neves och Delmina Pires (2004, se också Norlund 2009) som identifierar vad de kallar en *mixed pedagogy*. Denna mix av element ligger nära den konkretisering av synlig radikal pedagogik som Jill Bourne (2004) presenterar. Också James R. Martin (2005), som företräder genrepedagogisk forskning, ser pedagogik i enlighet med modellens nedre högra hörn som potentiellt utjämnande. Martin ger den därför benämningen *subversiv*.

Ett kännetecken för en skola som främjar en synlig radikal pedagogik är att undervisningen är tydlig och explicit och att elever där blir hemmastadda i att röra sig i en formell kontext. En formell kontext känns igen av de elever som intervjuats inom ramen för vårt projekt:

... såsom genreskillnader (musik), regler och säkerhet (idrott), ordförråd (språk) algebra (matte), signalsubstanser, nervsystemet (NO) eller kunskaper om ett land (särskolan). (Utmanargruppens analys av aktiviteten *Elevuppfattningarna 4 mars*, 2010)

Att ge utrymme för formellt innehåll skulle också kunna ses som ett val byggt på ett konservativt ideal. Det är emellertid fullt tänkbart att istället kategorisera det som tillhörande synlig radikal pedagogik. Även här har nämligen begreppsförståelse (Morais, Neves & Pires 2004) och traditionellt innehåll hög prioritet, det senare med förbehållet att det *icke*-traditionella tillåts samexistera med det traditionella. Hasan (2005) bidrar med följande tankegång:

A culture that does not attend to its own maintenance – and such cultures are more the figments of our imagination than real historical facts – has no sense of history; where there is no sense of history there can be no sense of change. Cultural change and cultural maintenance are mutually defining phenomena: the one is unknowable without the other. So the reproduction of knowledge as the object of teaching has a definite value in the life of a community. Nonetheless, if it were to remain the sole object of teaching, this could give rise to some serious problems (Hasan 2005, s 234)

I denna något besvärliga relation mellan stabilitet och förändring som utbildning hamnar (se Norlund 2009 för ett längre resonemang), anses också undervisning i vad som benämns *generella kompetenser* vara betydelsefull för att elever ska kunna bryta hierarkier. Projekt-skolornas elever verkar i viss mån medvetna om att generella, kognitiva aktiviteter värderas högt:

... att tänka logiskt (matte), resonera (NO), bedöma trovärdighet, tolka och dra slutsatser (SO), samt argumentera och motivera (svenska). (Utmanargruppens analys av aktiviteten *Elevuppfattningarna* 4 mars 2010)

Också för lärargrupper syns generella, kognitiva aktiviteter vara betydelsefulla:

analysförmåga
analys (förekommer två gånger)

Den kognitiva aktiviteten 'analys' som lärarna här prioriterar betonas som en särskilt viktig komponent i en synlig radikal pedagogik (Daniels 2001). Tanken är att elever oavsett sociologiskt definierad tillhörighet bör ges möjlighet att analysera samhället och därmed synliggöra villkor som handlar om egna, i form av historiskt nedärvda och eventuellt underordnade, positioner. Specialiserade kunskaper behövs alltså också för detta.

När det gäller bedömning poängterar en synlig radikal pedagogik det ofrånkomliga faktum, utifrån den verksamhet som utbildning är, att elever behöver visa upp texter (och produkter) för bedömning. Detta faktum innebär dock inte en tävlingsinriktning. Ett annat fenomen som har med bedömning i analogi med synlig radikal pedagogik att göra är att det är viktigt att elever får veta vartåt de, kollektivt och solidariskt, tillsammans med läraren, ska röra sig. En lärare som

verkar i enlighet med en synlig radikal pedagogik är därför tydlig och utformar undervisning utifrån förståelsen att elever via sin sociala bakgrund i olika grad är bekanta med skolans urval, kultur, språk och krav. Läraren håller i sin undervisning följaktligen fokus på kommande examinationer (Bourne 2004) och tydliggör vad som allmänt anses vara kvalitet på det man som elev förväntas uttrycka, formulera eller producera. Representativt är alltså att elever tydligt får veta hur slutresultatet förväntas se ut. Om detta osynliggörs kan det innebära att elever går genom skolan ovetandes om vad som kännetecknar den högkvalitativa texten, analysen eller produkten.

En önskan syns från projektlärarna om att hitta konkreta elev-exempel för att visa olika sorters kvalitet (Aktiviteten *Tydligheten* april 2010)¹¹. En liknande medvetenhet antyds i ett kvalitetsdokument:

De [Eleverna] måste veta hur man ska visa vad man lärt sig och vad som ligger till grund för de bedömningar som görs (Trollsländan kommun 2009, s 51).

Dock visar inte den sammantagna bild som framträder ur vår studie på ett övertygande sätt att bedömningsvillkoren i de medverkande skolorna följer en synlig radikal pedagogik. Flertalet lärarsvar i materialet pekar exempelvis inte på en prioritering av att medvetandegöra elever om vad som förväntas av dem vid examinationstillfällena. Det framstår snarare som problematiskt och möjligen provocerande för lärarna att formulera förväntade elevsvar. Ett uttalande från en grupp låter följaktligen:

Vad är idealet? Det absolut bästa svaret, eller är det att alla når så långt de kan? Hur betygsätter man ett enskilt svar? Tittar vi inte på helheten? Hur gör vi med uppgifter som inte finns i betygsriterierna, utan gäller de övergripande målen? Vad är poängen med att försöka uttrycka sig som en elev som ger det ideala svaret? (Aktiviteten *Övergången* december, 2009)¹²

Vi vill här ta tillfället i akt att uppmärksamma ett par väsentliga skiljelinjer mellan modellens övre pedagogiska diskurser och det synliga radikala synsättet. En väsentlig skiljelinje föreligger mellan en konservativ och en synlig radikal pedagogik. I den senare ser man i första hand *undervisningen* som lyckad, medelmåttig eller misslyckad. Så uttrycks det också i ett dokument:

Inga bortförklaringar där man lägger ansvaret för elevens misslyckande utanför skolans ansvar (Glansbagge kommun 2009, s 21).

Den konservativa pedagogiska synen ser istället *eleven* som lyckad, medelmåttig eller misslyckad (Rose 2005). En av projektlärarna betonar angående att ”våga tala”:

”mer eller mindre utvecklade svar beroende på individens förmåga”. (Aktiviteten *Iscensättningen* september 2009)

I en synlig radikal pedagogik skulle motsvarande formulering lyda ”mer eller mindre utvecklade svar beroende på hur väl undervisningen fungerat”.

En andra skiljelinje illustrerar vi med ’trygghet’, ett fenomen som har lyfts fram både av skolorna generellt och av de enskilda lärarna. Vi menar att det finns (minst) tre definitioner av fenomenet. Den ena är lika med ett av kärnbegreppen i progressiv undervisning och den andra i en neoliberal. Den tredje innebär trygghet i termer av tydlighet och i termer av att elever upplever struktur och vet vad som förväntas. Med denna jämförelse vill vi konstatera att trygghet mycket väl kan utgöra ett väsentligt inslag också i en synlig radikal pedagogik, men att det inte räcker med den trygghet som följer med en terapeutisk hållning eller med vad som främst är en marknadsföringsfråga.

Avslutande kommentarer

Vi har i den här artikeln presenterat hur en större grupp lärare, liksom rektorer och utvecklingsledare, uttrycker sin lokala pedagogiska identitet. Vårt resonemang bygger på ett rikligt och varierat empiriskt material. Skolornas kvalitetsdokument är intressanta inte minst för att skolorna där visar vilka åtgärder man vidtagit, och kommer att vidta, för att öka eleverns möjligheter att lyckas väl. Jackson et al. (1993) menar att inte bara utsagor från lärare och elever om moral är intressanta; också hur till exempel klassrummet är inrett bidrar till en *expressive morality*. På samma sätt, menar vi, kan kvalitetsdokumentens innehåll, som vi gett relativt stor betydelse i vår analys, representera de involverade skolornas ’expressive morality’. Vi vill därför, trots att klassrumsobservationer inte är gjorda, hävda att även de utsagor som utgör vårt material kan bidra med relevanta insikter. I samband med detta väcks naturligtvis frågan huruvida de fyra skolorna i det specifika projektet kan ses som representativa för allmänt spridda uppfattningar om vår samtid. Här vill vi hävda att de skolor som ingår i vårt material i vilket fall som helst bör kunna betraktas som ’vanliga’, men att det faktum att de är landsortsskolor

i så kallade varuproducerande kommuner självfallet skapar vissa specifika kulturella villkor.

Efter den genomgång vi gjort framträder osynlig progressiv identitet som den mest tongivande av de identiteter som diskuterats. Det är inte förvånande; en progressiv retorik är förförisk (Rose 2005) och attraherar en medelklass verksam i offentlig verksamhet (Bernstein 1990, s 74). Den progressiva diskursens dominans är alltså ett resultat av vår studie. Ett annat resultat handlar om dominansen för hela den övre delen av modellen, det vill säga övertygelsen om intra-individuella skillnaders betydelse för elevers framgång, oavsett om skillnaderna uppfattas som medfödda, genusbaserade, en följd av vanor eller annat. Prioriteringar som kan klassificeras som hemmahörande i den nedre halvan av modellen, det vill säga sådant som syftar till förändring mellan sociala grupper, har istället visat sig på ett vagare vis.

Vi har tidigare nämnt att inget i materialet lämnar eftertryck som har med den radikala osynliga pedagogiken att göra; denna diskurs ser helt enkelt ut att uppfattas som förlegad av de inblandade. Istället har en neoliberal diskurs som vi känner igen från skolretorik sedan 90-talet seglat upp som en starkare kandidat. Somligt har alltså förändrats sedan Bernstein introducerade fyra pedagogiska diskurser för drygt 20 år sedan, även om Bernstein var tydligt medveten om neoliberal tendenser redan då. Bernsteins modell bygger på teoretiskt förankrade diskurser; det konservativa fältet är baserat på Skinners behaviouristiska teorier, det progressiva på Piagets utvecklingspsykologi och det radikala på Freires frigörande pedagogik (Bernstein 1990, s 213). När andra pedagogiska synsätt ger sig till känna har de andra ursprung. En entreprenöriell diskurs hämtar näring utanför pedagogiska teorier och Quadriceps-konceptet har ledarskapsfrågor som sin bas. Det kan vara en anledning till att nya pedagogiska synsätt visserligen går att relatera till modellens axlar om förändring, undervisning och bedömning, men att dessa då närmast tar formen av amöbor. Oavsett bör modellen ses som användbar för att kunna identifiera förändringar och peka ut nya dimensioner som har med tidsandan att göra.

Att något alltid prioriteras i skolans vardag är ett faktum som omgärdas av komplexitet. Vi hyser en förhoppning om att vårt angreppssätt har bidragit till att systematiskt belysa de val, och motiven för dessa, som görs i skolvardagen och att ge en förståelse för de ofta motstridiga ideal som bestämmer elevers, lärares och rektorers villkor. Vi har därtill förhoppningar om att ha bidragit med konkretiseringar av ett analysverktyg. Inte minst viktig är modellen som redskap för att peka ut tänkbara konsekvenser för elever. Slutligen hoppas vi ha gett vårt bidrag till den ständigt pågående debatten där det progressiva och

det konservativa inte sällan på ett förenklat sätt ställs mot varandra. Vår ambition har varit att inte reducera denna debatt till en dikotomi utan även lämna plats för den synliga radikala identiteten och för ett resonemang om dess utjämnande möjligheter.

Noter

1. www.skl.se
2. När vi refererar till kvalitetsdokumenten anger exempelvis "Aspfjäril kommun" att dokumentet härrör från kommunens utbildningsförvaltning och "Trollsländeskolan" att det är den skolspecifika kvalitetsredovisningen som avses.
3. Vi skriver konsekvent *eleven* när vi refererar till den övre halvan av modellen och *elever* när vi berör den nedre halvan.
4. När Bernstein talar om olika pedagogiska identiteter använder han också en annan modell än den vi presenterar i den här artikeln (se Bernstein, 2000, s 67). I detta benämns den konservativa pedagogiken *Old conservative* och den progressiva pedagogiken *Therapeutic*. Den radikala finns inte med i denna modell utan är borttagen till förmån för såväl *Neo-Conservative* som *Neo-Liberal* identitet. Även om Bernstein i samband med denna senare modell gör vissa preciseringar av undervisnings- och bedömningsfrågor knyter den i störst utsträckning an till officiell pedagogisk identitet, inte till den lokala eller klassrumsnära. Detta är en av anledningarna till att vi valt den fyrfältsmodell som den här artikeln grundar sig på. Bernstein uttalade redan 1990 att denna modell kunde byggas ut.
5. Elevuppfattningarna ingår som en lärarutmaning. I den har lärarna intervjuat varandras elever om vad dessa tror är viktigt för att få bra betyg.
6. *Iscensättningen* ingår som en lärarutmaning. I den har lärarna beskrivit hur de i praktisk undervisning tänker stödja eleverna på vägen till att bemästra ett sk kraftfullt begrepp.
7. För Myrlejonskolans del gäller att det man lyfter fram om klimat med mera är ett återgivande från Skolverkets utbildningsinspektion.
8. Det *ideala resultatet* ingår som en lärarutmaning. I den har lärarna beskrivit hur de önskar att elevernas slutprodukter ser ut eller sluttexter formuleras.
9. *Genusaspekten* ingår som en lärarutmaning. I samband med den har lärarna läst forskning om genusfrågor och diskuterat med kollegor något de känner igen från skolvardagen.
10. Skolverkets lansering av entreprenöriellt lärande (<http://www.skolverket.se/skolutveckling/entreprenorskap>) har vid studiens genomförande startat.
11. *Tydligheten* ingår som en lärarutmaning där lärare läst en vetenskaplig text om bedömning, relaterat det till egna erfarenheter och diskuterat sina intryck med en kollega.
12. *Övergången* ingår som en lärarutmaning där lärarna har diskuterat bedömning med varandra och bekantat sig med det betygssystem som följer med reformen Skola 2011.

Referenser

- Andreasson, Ingela (2009): *Eleoplanen som text – om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg Studies in Educational Sciences 259.
- Arnot, Madeleine, M. (1995): Bernstein's theory of educational codes and feminist theories of education: A personal view. I Alan R. Sadovnik, red: *Knowledge and Pedagogy: The Sociology of Basil Bernstein*, s 297-321. Westport: Ablex Publishing Company.
- Asplund Carlsson, Maj (2012): Svenska som demokratiämne och social reproduktion. I Sigmund Ongstad, red: *Nordisk morsmålsdidaktik. Forskning, felt och fag*, s 203-223. Oslo: Novus forlag.
- Bernstein, Basil (1990): *Class, Codes and Control. Vol. 4, The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.
- Bernstein, Basil (2000): *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Bourne, Jill (2003): Vertical discourse: The role of the teacher in the transmission and acquisition of decontextualised language. *European Educational Research Journal*, 2(4), s 496-521.
- Bourne, Jill (2004): Framing talk towards a 'radical visible pedagogy'. I Johan Muller; Brian Davies & Ana Morais, red: *Reading Bernstein, Researching Bernstein*, s 61-74. London: Routledge Falmer.
- Chouliaraki, Lilie (1996): Regulative practices in a 'progressivist' classroom: 'Good habits' as a 'disciplinary technology'. *Language and Education*, 10 (2&3), s 103-118.
- Daniels, Harry (2001): *Vygotsky and Pedagogy*. London: Routledge.
- Dovemark, Marianne (2004): *Ansvar – flexibilitet – valfrihet: en etnografisk studie om en skola i förändring*. Göteborg Studies in Educational Sciences 223. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg Studies in Educational Sciences 259.
- Hansson, Fredrik (2011): *På jakt efter språk. Om språkdelen i gymnasieskolans svenskämne*. Malmö Studies in Educational Sciences No 60.
- Hasan, Ruqaiya (2005): Jonathan J. Webster, red: *Language, Society and Consciousness. The Collected Works of Ruqaiya Hasan Volume 1*. London and Oakville: Equinox.
- Grahn, Karin (2008): *Flickor och pojkar i idrottens läromedel: Konstruktioner av genus i ungdomsträna-utbildningen*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg Studies in Educational Sciences 259.

- Jackson, Philip Wesley; Boostrom, Robert E. & Hansen, David T. (1993): *The Moral Life of Schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lindqvist, Per & Nordänger, Ulla Karin. (2011): Mellan försiktighetsprinciper och kreativitetsmod. Lärares arbete som balansakt i risk- och granskningssamhället. *Nordic Studies in Education*. 31(3) s 180-193.
- Martin, James R. (2005): Mentoring semogenesis: 'genrebased' literacy pedagogy. I Frances Christie, red: *Pedagogy and the Shaping of Consciousness: Linguistic and Social Processes*, s 123-155. London: Continuum.
- Morais, Ana; Neves, Isabel, & Pires, Delmina. (2004): The *what* and the *how* of teaching and learning Going deeper into sociological analysis and intervention. I Johan Muller; Brian Davies & Ana Morais, red: *Reading Bernstein, Researching Bernstein*, s 75-90. London: Routledge Falmer.
- Moss, Gemma (2007): *Literacy and Gender. Researching texts, contexts and readers*. London: Routledge.
- Norlund, Anita (2009): *Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov*. Göteborg Studies in Educational Sciences 273. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg Studies in Educational Sciences 259.
- Norlund, Anita (2011): The interplay between subject recontextualizers: Social reproduction through critical reading. *Journal of Curriculum Studies*, 43(5), s 659-678.
- Nylund, Mattias & Rosvall, Per-Åke (2011): Gymnasiereformens konsekvenser för den sociala fördelningen av kunskaper i de yrkesförberedande utbildningarna. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 16 (2), s 81-99.
- Rose, David (2004): Sequencing and pacing of the hidden curriculum: how indigenous learners are left out of the chain. I Johan Muller; Brian Davies & Ana Morais, red: *Reading Bernstein, Researching Bernstein*, s 91-107. London: Routledge Falmer.
- Rose, David (2005): Democratising the classroom: a literacy pedagogy for the new generation. *Journal of Education*, 37, s 131-168.
- Schwartz, Anneli (2010): Att "nollställa" elevens bakgrund för en effektiv skola. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 19 (1), s 1-167.

Kvalitetsredovisningar

- Aspfjäril kommun (2008). Kvalitetsredovisning 2008. Utbildningsnämnden. Aspfjäril kommun.
- Aspfjäril kommun (2009). Kvalitetsredovisning 2009. Utbildningsnämnden. Aspfjäril kommun.
- Glansbaggeskolan (2008-2009). Kvalitetsredovisning 2008-2009 för Glansbaggeskolan.
- Glansbagge kommun (2009). Kvalitetsredovisning 2009 Utbildningsförvaltningen. DOKID 61078.
- Myrlejonskolan (2007-2008). Kvalitetsredovisning, Myrlejon 7-9, Myrlejon rektorsområde, läsåret 2007-2008. Myrlejon kommun.
- Myrlejonskolan (2009-2010). Kvalitetsredovisning, läsåret 2009/2010. Myrlejonskolan 7-9.
- Trollsländeskolan (2008-2009). Kvalitetsredovisning för Trollsländeskolan 7-9 Läsåret 2008/2009. Trollsländans kommun.
- Trollsländan kommun (2009). Kvalitetsredovisning. Bildningsnämnden. Kalenderåret 2009. Trollsländan kommun.

Aktiviteter och övriga dokument

- Det ideala resultatet* (oktober 2009).
- Elevuppfattningarna* (februari 2010).
- Fältanteckningar (13 augusti, 2009).
- Genusaspekten* (19 november 2010).
- Iscensättningen* (oktober 2009).
- Projektplan *Fyrkommunsprojektet*.
- Litteraturseminarium (26 januari 2010) med Myrlejonskolan och Trollsländeskolans lärare.
- De kraftfulla begreppen* (13 augusti 2009).
- Tydligheten* (april, 2010).
- Utmanargruppens analys av aktiviteten *Elevuppfattningarna* (4 mars 2010).
- Övergången* (december 2009).