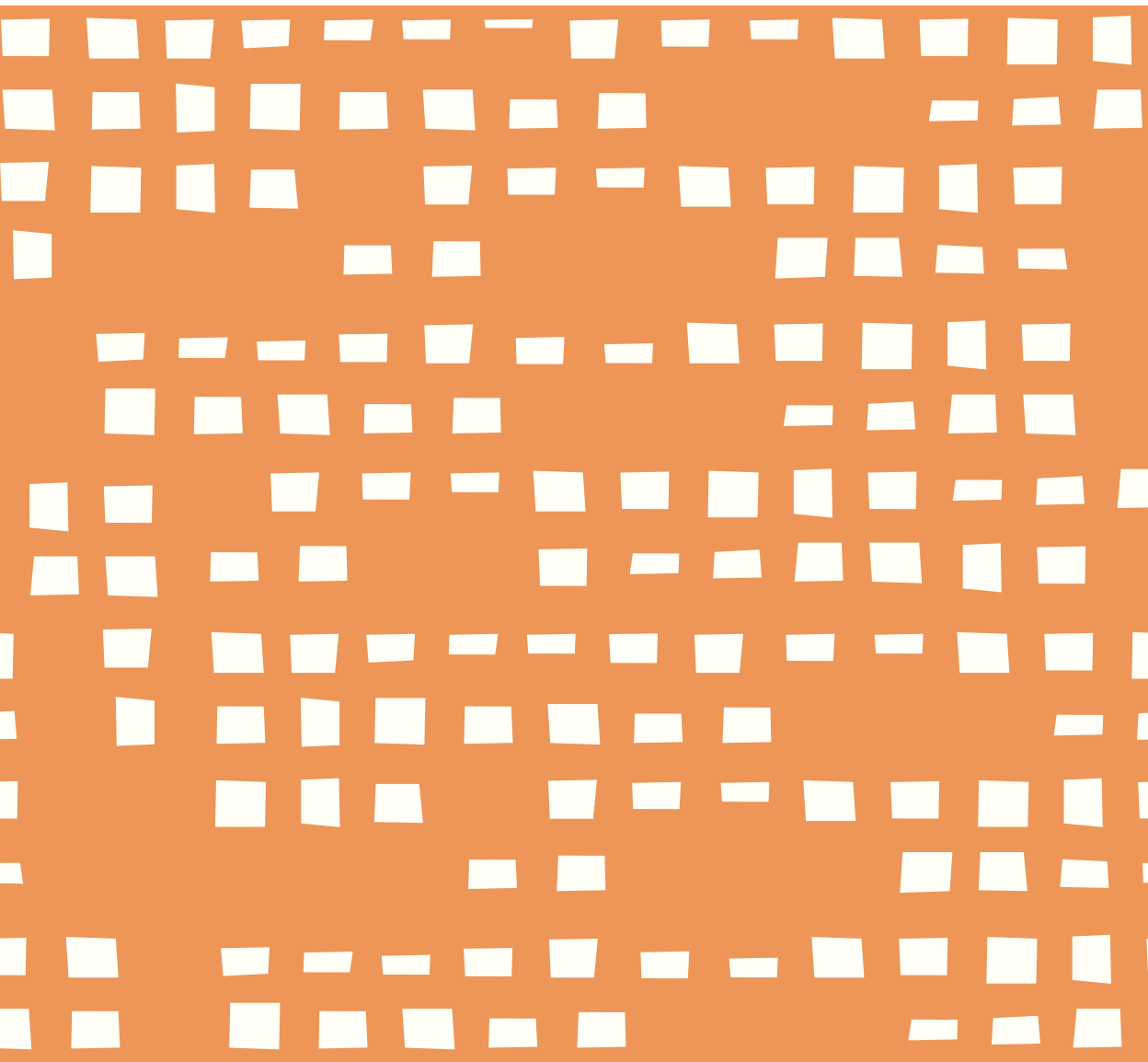


SKOLVERKETETS AKTUELLA ANALYSER 2013

# Forskning om skolreformer och deras genomslag



*Skolverket*

Publikationen finns att ladda ner som  
kostnadsfri PDF från Skolverkets webbplats:  
[skolverket.se/publikationer](http://skolverket.se/publikationer)

ISSN: 1652-2508

ISBN: 978-91-7559-033-2

Grafisk produktion: AB Typoform

Stockholm 2013

# Forskning om skolreformer och deras genomslag



## Förord

En strategi för utvärdering av reformer bör ta tillvara och bygga vidare på tidigare studier av reformimplementering inom utbildningsområdet. Många av de reformer som genomförts på skolområdet motsvarar det som kallas inkrementalistiska reformer, dvs. att man genomför gradvisa förändringar inom existerande ramar och förordningar.<sup>1</sup> Detta är emellertid inte fallet när det gäller införandet av det nya styrsystemet i början av 1990-talet. Denna reform handlade i stället om att utveckla och förändra grundläggande förhållanden i skolan. De studier som undersökt effekter av 1990-talets skolreformer har brottats med svårigheter att belägga konsekvenserna av dessa reformer. En anledning till detta, vilket även andra reformstudier visat, är att det är problematiskt att avgränsa effekter av en specifik reform när flera reformer genomförs under ungefär samma tidsperiod. Det är också komplicerat att separera effekter av reformer i relation till andra samhälleliga förändringar. Vad man ändå kan konstatera är att likvärdigheten minskat och resultatkillnaderna ökat under den aktuella perioden och att dessa förändringar tidsmässigt sammanfaller med de genomgripande förändringar av det svenska skolsystemet som genomförts sedan början av 1990-talet.<sup>2</sup>

En lång rad reformer håller för närvarande på att planeras och genomföras på utbildningsområdet som sammantaget kan komma att innebära relativt omfattande förändringar. De planerade reformerna syftar bl.a. till att förstärka den statliga styrningen genom tydligare styrdokument och ett nytt betygssystem.

Rapporten är skriven av Gunnar Åsén.

Stockholm, mars 2013

*Anna Ekström*  
Generaldirektör

*Sverker Härd*  
Enhetschef

---

1 Cuban, L. (1993) *How Teachers Taught*. Constancy and Change in American Classrooms 1880–1990. New York: Teacher College Press.

2 Skolverket (2009a) *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Skolverket.



# Innehåll

Förord	3
Allmänt om skolreformers genomslag	6
Forskning med fokus på läroplaner och andra styrdokument	10
Skolreformers betydelse för lärares arbetssituation	14
Hur påverkar nya läroplaner lärares planering?	19
Om lärares bedömning och betygsättning	24
Referenser	27

## Allmänt om skolreformers genomslag

Erfarenheter visar att det är viktigt att anlägga ett längre tidsperspektiv när man studerar en reform. Skolans verksamhet kan då förstås som det samlade resultatet av en långsiktig utveckling där även tidigare reformer haft betydelse.<sup>3</sup> Flera forskare påtalar vikten av att se reformer i ett vidare samhällligt och historiskt perspektiv. Eftersom reformer vanligen tar tid och involverar många, kräver studier av reformer ofta en omfattande empiri. Ofta är goda kunskaper om en institutions historia och traditioner nödvändiga om man ska kunna förstå även den senaste reformen.<sup>4</sup>

Det är ett känt mönster från utvärderingar inom utbildningsområdet att mer omfattande reformer behöver tid för att komma igång, för att få uppslutning och, inte minst, för att få genomslag i praktiken. Inom skolområdet tar det ofta 10–15 år, ibland ännu längre, innan man ser resultat av beslutade reformer.<sup>5</sup> Det är heller inte ovanligt att centralt beslutade reformer får en annan utveckling och leder till andra resultat än de som var avsedda. En internationell genomgång av pågående reformer kring skola och undervisning visar att de oavsedda konsekvenserna av reformerna är mycket påtagliga.<sup>6</sup> Förklaringarna på detta område är omfattande och sammansatta. Orsaker till att reformer får dåligt genomslag eller ger oönskade effekter kan vara att reformerna har bristande stöd, att de innehåller oklarheter och inre motsättningar, att det finns bristande förutsättningar när det gäller genomförandet eller att reformerna inte är tillräckligt starka i förhållande till existerande traditioner och etablerade system.<sup>7</sup>

Ett exempel på att reformer tar mycket längre tid att genomföra än vad som politiskt sett beslutats kan hämtas från Larry Cubans studier av läroplansförändringar i amerikansk skola. Han finner i dessa studier två ytterlighetsgrupper: de som genomför läroplansförändringar och de som inte gör det. Den sistnämnda gruppen är den största. Det finns också en mellangrupp som han kallar ”hybrider”, dvs. de som gör lite av varje och tar till sig något av det nya och kombinerar med det gamla och etablerade.

---

3 Liedman, S-E. (1997) *I skuggan av framtiden. Modernitetens idéhistoria*. Stockholm: Bonnier Alba.

4 Brunsson, N. & Olsen, J.P. (1990) *Makten att reformera*. Stockholm: Carlsson Förlag.

5 Haug, P. (2003a) *Om kvalitet i förskolan. Forskning om och utvärdering av förskolan 1998–2001*. Forskning i fokus nr 8. Stockholm: Skolverket.

6 Calderhead, J. (2001) International experiences of teaching reform. In: Richardson, V. (ed) *Handbook of research on teaching* (4th ed.) Washington: American Educational Research Association.

7 Sarason, S.B. (1990) *The Predictable Failure of Educational Reform*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. Tyack, D. & Cuban, L. (1995) *Tinkering toward Utopia. A century of public school reform*. London: Harvard University Press.



En viktig distinktion i studier av reformer och reformgenomförande är implementering kontra institutionalisering.<sup>8</sup> Med den förstnämnda avses den mer synliga processen av förändring som direkt konsekvens av reformarbetet, medan institutionalisering står för en indirekt förändring i institutionens mer grundläggande strukturer och kultur, dvs. en mer djupgående aspekt av förändring. Läroplansteoretikerna Smith & Lovat urskiljer tre faser i genomförandet av reformprocesser: initiering, implementering och institutionalisering.<sup>9</sup> I skolans värld brukar man tala om de pedagogiska idéernas långa inkubationstid – i betydelsen att skolans institutionella strukturer många gånger tycks överleva läroplansreformerna.<sup>10</sup> I forskningen om skolreformer är det numera ett välbelagt fenomen att reformer anpassar sig till institutionerna snarare än tvärtom.<sup>11</sup> Reformerna är inte ”direktiv från ovan” som enkelt kan implementeras i skolans organisation och verksamhet, utan de tolkas och omtolkas i en specifik skolkultur, ofta under olika former av kamp.<sup>12</sup> Det har visat sig i en rad nationella och internationella studier att skolans kultur spelar en avgörande roll för hur reformer införlivas och institutionaliseras.<sup>13</sup> Den ”riktiga” frågan vid studier av reformimplementering bör därför inte vara ”Hur förändrar reformer skolan?”, menar vissa forskare, utan ”Hur förändrar skolan reformerna?”<sup>14</sup> Ulf P. Lundgren är en av de forskare som mest systematiskt brukat ett institutionsperspektiv på skolans reformer och förändring. Han menar att ur ett läroplansteoretiskt perspektiv måste varje form av styrning av skolan förstås i förhållande till skolan som institution, där skolan har sin egen historia och tradition.<sup>15</sup>

En vanlig kritik har gällt vissa rationella föreställningar som omgärdar politiska reformer, föreställningar om att en statlig modell för förändring utan motstånd kan implementeras i en verksamhet. Flera forskare har pekat på att detta aldrig kan vara fallet och menar att reformering ofta fyllt en retorisk och

- 
- 8 Lingard, B. & Grrrick, B. (1997) Producing and practising social justice policy in Education: a policy trajectory study from Queensland, Australia. In Marshall, J. & Peters, M. (eds) *Education Policy*. Cheltenham: Edward Elgar.
  - 9 Smith, D.L. & Lovat, T.J. (1996) *Läroplaner, didaktik, undervisning: mot ett genomtänkt pedagogiskt handlande*. Göteborg: Gothia.
  - 10 Sundberg, D. (2005) *Skolreformernas dilemman. En läroplansteoretisk studie av kampen om tid i den svenska skolan*. Växjö: Växjö University Press.
  - 11 Tyack, D. & Cuban, L. (1995)
  - 12 Ball, S.J. (1994) *Educational reform – a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.
  - 13 Se t.ex. Berg, G. (1999) *Skolan i ett institutionsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur; Nias, J. (1989) Primary teachers talking: a study of teaching as work. London: Routledge.
  - 14 Sarason, S. (1991): *The Predictable Failure of Educational Reform: Can we Change Course before it is too late?* San Fransisco, Calif. Jossey-Bass; Tyack, D. & Tobin, W. (1994) The “grammar of Schooling. Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, vol. 31, nr 3, pp 453–479; Cuban, L. (1998) How schools change reforms: Redefining success and failure. *Teachers College Record*, 1988, vol 99, pp 453–477.
  - 15 Lindensjö, B. & Lundgren, U.P. (2000) *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS Förlag.

symbolisk funktion. I stället bör, enligt forskarna, reformprocesser förstås som mycket komplexa förlopp som involverar ett stort antal aktörer, ofta med olika synsätt, utgångspunkter och intressen. Intentionerna med en reform är således inte det samma som reformens resultat. Detta innebär emellertid inte att politiska reformers genomslag alltid är svagt eller sker långsamt, men resultatet kan ofta bli ett annat än det avsedda.<sup>16</sup>

Bachmann hävdar, bl.a. mot bakgrund av tidigare forskning, att man inte kan förvänta sig några omedelbara eller stora förändringar i skolpraktiken som följd av en läroplansreform. Däremot kan en sådan reform leda till att olika typer av åtgärder och insatser sätts igång, t.ex. kompetensutveckling, revidering av läroböcker och utgivning av nya läroböcker samt nya former av utvärderingar. Sådana förändringar kan vara väl så viktiga som själva reformen, menar hon.<sup>17</sup> Hopmann pekar på att det redan i lärarutbildningen sker en förmedling av läroplansstoff och ett sätt att förstå läroplanen som senare kan få indirekt betydelse för hur man som lärare förstår och använder nya läroplaner. Eftersom man som lärare i regel upplever flera läroplansreformer under sin yrkesaktiva tid kommer andra faktorer och insatser, bl.a. de ovan nämnda, att ha större betydelse än själva läroplanen.<sup>18</sup>

Läraren är en nyckelfaktor vid implementering av reformer, menar Cuban. Hans uppfattning är att fyra krav måste uppfyllas för en lyckad implementering: lärare ska engageras och involveras i att förändra undervisningen, de ska ha kunskap om vad förändringarna handlar om, de ska kunna ändra sin pedagogiska grundsyn och de ska kunna utveckla ett nytt sätt att undervisa. Cuban urskiljar också fyra faser i implementeringen av en utbildningsreform: ett behov av att reformera utbildningen uppstår, behovet blir formulerat i politiska termer och utbildningspolitiska dokument, reformdokumentet blir accepterat på olika nivåer inom utbildningssystemet och, slutligen, reformen operationaliseras bland de enskilda lärarna och i det enskilda klassrummet.<sup>19</sup> Dessa fyra faser visar att det är en lång väg från att ett reformbehov uppstår till att reformen får genomslag i skola och klassrum.

---

16 Rothstein, B. (1986) *Den socialdemokratiska staten: reformer och förvaltning inom svensk arbetsmarknads- och skolpolitik*. Lund: Lunds Universitet; Sundberg, D. (2005) *Skolreformernas dilemma*. En läroplansteoretisk studie av kampen om tid i den svenska skolan. Växjö: Växjö University Press; Skolverket (2009a).

17 Bachmann, K.E. (2005) *Laereplanens differens. Formidling av laereplanen til skolepraksis*. Dr.polit.-avhandling. Trondheim: Pedagogisk institutt, Norges Teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU.

18 Hopmann, S. (1999): The Curriculum as a Standard of Public Education. *Studies in Philosophy and Education*, 18, 89–105.

19 Cuban (1993)

Sammantaget är det således vanligt att det rationella och tekniska reformperspektiv som är tämligen utbrett inte fungerar som det varit tänkt. Ett förhållandevis vanligt resultat från utvärderingar är att ”unga” reformer ofta verkar vara mer misslyckade än reformer som fått tid att ”sätta sig”. Peder Haug kallar detta resultat för ”rituellt”.<sup>20</sup> Att man i utvärderingar kommer fram till att reformer som nyss påbörjats inte genomförts som förväntat, är en regel snarare än ett undantag. Men detta får inte tolkas som att en tidig utvärdering inte skulle vara intressant. Det kan den mycket väl vara, men då utifrån perspektivet att reformen är ny, vilket innebär att utvärderingen i grunden får en formativ funktion och där man tidigt i en sådan process kan identifiera förutsättningar eller element som bör förändras, implementeringsinsatser som behöver förstärkas etc.

---

20 Haug (2003a)

## Forskning med fokus på läroplaner och andra styrdokument

Forskning visar att läroplaner och kursplaner representerar en specifik typ av texter med egna karaktäristiska kännetecken: de är ett resultat av kompromisser på en formuleringsarena, de innehåller konsensusformuleringar och de avser att styra en pedagogisk praktik.<sup>21</sup> Genom att dokumenten kommer till genom kompromisser, där många olika instanser och intressenter försöker få inflytande på de formuleringar som görs, blir styrningen ofta svag. Eftersom dokumenten kan tolkas på olika sätt kan de styra i olika riktningar: Detta gäller både för läroplaner och för kursplaner.<sup>22</sup> Englund påpekar att inte bara läroplaner utan även kursplaner ger utrymme för olika tolkningar, vilket medför att det existerar olika sätt att förstå skolämnen. Att det finns olika sätt att förstå ämnesinnehåll har en avgörande betydelse för vad som erbjuds eleverna i undervisningen, menar han.<sup>23</sup> Att kursplaner ger utrymme för olika tolkningar visar också andra studier, bl.a. en studie av lärarutbildares sätt att tolka centrala begrepp i religionsvetenskap<sup>24</sup> och en studie av grundskollärares uppfattningar om kursplanerna i svenska, samhällskunskap och kemi.<sup>25</sup>

Läroplaner och kursplaner säger ingenting om att det finns olika kunskaps-traditioner och synsätt på de fält som skolämnena omfattar.<sup>26</sup> De ger i stället intryck av en ämnesmässig harmoni som inte existerar i verkligheten. Debatt och diskussion om olika sätt att se på ämnena berörs inte. I stället väljer man formuleringar som döljer att det kan finnas olika synsätt. Önskemål om mer diskuterande planer har visserligen förekommit, men har inte tillmötesgått.<sup>27</sup>

Det finns också forskning som visar att ett ämnes traditioner är viktiga att beakta när man studerar nya läroplaner och deras genomslag. Sett över tid kan man se att ett ”äldre” sätt att betrakta ett ämne inte försvinner utan lever kvar som historiska avlagringar eller traditioner, vilka förkroppsligas och bärs upp av olika lärargrupper i skolan. Detta gör att ämnet, trots nya läroplaner och kursplaner, hela tiden breddas, vilket i sin tur kan leda till stoffträngsel och

---

21 Lindensjö & Lundgren (2000); Engelsens, B.U. (2003) *Idéer som formet vår skole? Laereplanen som idebaerer – et historisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

22 Jfr Ross, A. (2000) *Curriculum. Construction and Critique*. London: Falmer Press.

23 Englund, T. (1997) Undervisning som meningserbjudande. I Uljens, M. (red) *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Stockholm: Studentlitteratur.

24 Falkevall, B. (2010) *Livsfrågor och religionskunskap. En belysning av ett centralt begrepp i svensk religionsdidaktik*. Doktorsavhandling i didaktik. Stockholm: Stockholms universitet.

25 Skolverket (2008) *Kursplanen – ett rättessnöre? Lärare om kursplanerna i svenska, samhällskunskap och kemi*. Rapport 310. Stockholm: Skolverket.

26 Andersson, L.G., Persson, M. & Thavenius, J. (1997) *Skolan och de kulturella förändringarna*. Stockholm: Studentlitteratur.

27 Engelsens, B.U. (1993) *När fagplan möter laerer*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

urvalsproblem och därmed också till en ”kamp” mellan ämnesföreträdare med rötter och utbildning i olika ämnestraditioner.<sup>28</sup> Detta kan relateras till Sven-Erik Liedman, som menar att det är omöjligt att nollställa en institution och starta om som om aktörerna i den inte har någon historia. De olika planer, föreställningar och tankemönster som varit förhärskande vid olika tidpunkter ligger i stället kvar som lager på lager i verksamheten och påverkar den. Gamla och nya idéer existerar sida vid sida och nya saker som tillkommer praktiserar i förhållande till det som fanns där sedan tidigare. Detta gör att nytt innehåll eller nya inslag som tillförs genom läroplaner och kursplaner har ganska svårt att få genomslag i skolan.<sup>29</sup>

I samband med utvärderingen av Reform 97 i Norge konstateras att intentionerna med den nya läroplanen haft svårt att få genomslag i skolan. En anledning till detta som framhålls är att den etablerade skoltraditionen har en enorm kraft och dominerar det som sker. Detta ser ut att gälla oavsett vilka slags reformintentioner det handlar om och vilken slags politik som förs, konstateras det i en sammanfattande analys.<sup>30</sup> I samband med utvärderingen av det norska kunskapslyftet konstateras att läroplanen har en stabiliserande kraft när det gäller skolans innehåll. Även om de politiska styrsignalerna bär bud om en ny typ av läroplan visar analyserna av reformen att ämnes- och timfördelningen är stabil och läroplanen på flera sätt vidareför traditionen.<sup>31</sup> Detta kan även relateras till Goodson som i sina studier av läroplansutvecklingen i England visar att läroplaners ämneskonstruktion står fast trots olika läroplansreformer.<sup>32</sup>

Lundgren menar att läroplaner har ett ”janusansikte”. Å ena sidan ska läroplanen vara ett styrdokument som ger konkreta råd och riktlinjer för arbetet i skola och klassrum. Å andra sidan kan läroplaner betraktas som politiska manifest som ger uttryck för den bild av skola och undervisning som de ansvariga politikerna vill lyfta fram.<sup>33</sup> Det är också viktigt att beakta att läroplaner, kursplaner och andra utbildningspolitiska dokument kommit till på en formuleringsarena.<sup>34</sup> De beskriver en idealiserad verklighet. De lyfter fram en undervisning som man gärna skulle se genomförd i praktiken, men en rad ramfaktorer bidrar till att det blir ett glapp mellan formuleringsarenan och realiseringsarenan.

---

28 Åsén, G. (1992) Från linearritning till bild. I Lind, U., Hasselberg, K. & Kühllhorn, B.M (red) *Tidsbilder. Perspektiv på skola och bildskapande under 150 år*. Stockholm: Skolverket/Utbildningsradion; Åsén, G. (2006) Varför bild i skolan? En historisk tillbakablick på argument för ett marginaliserat skolämne. I Lundgren, U.P. (red) *Uttryck, intryck, avtryck – lärande estetiska uttrycksformer och forskning*. Vetenskapsrådets rapportserie 4:2006. Stockholm: Vetenskapsrådet.

29 Liedman (1997)

30 Haug, P. (2003b) *Evalueringsrapport av Reform 97. Rapport fra styret for Program for evaluering av Reform 97 i Noregs forskingsråd*. Oslo: Noregs forskingsråd.

31 Engelsen, B.U. & Karseth, B. (2010) *Kunskapsløftet og lokale aktører: Laereplanens styringskraft*. Oslo: Oslo Universitet.

32 Goodson, I. (1997) *The changing curriculum – studies in social construction*. Oslo: P Lang.

33 Lundgren, U.P. (1979) *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Publica.

34 Lindensjö & Lundgren (2000)

Därför bör man i analyser av sådana dokument beakta att de inte beskriver en verklighet, utan bara något som man vill uppnå.

Viktiga element i läroplaner och kursplaner har traditionellt varit: formulering av mål för utbildning och undervisning, val och organisering av undervisningsinnehåll, val av undervisningsmetoder och bedömningskriterier.<sup>35</sup> Dessa kan formuleras och ordnas på olika sätt, vilket resulterar i olika plantyper.<sup>36</sup> Att lägga huvudvikten vid målen är i linje med en internationell trend. Tidigare hade skolmyndigheterna ofta en samsyn kring vad som borde vara centrala mål och obligatoriskt undervisningsinnehåll, något som också beslutades centralt. I dag kan delar av läroplansutvecklingen i stället överföras till lokala skolor och lärare, medan den centrala kontrollen förstärks genom nationella prov, utvärdering och inspektion. Vad som utvärderas kommer då att få betydelse för vad man väljer att lägga störst vikt vid i undervisningen.<sup>37</sup>

Lundgren har, mot bakgrund av svenska förhållanden, skisserat tre olika läroplansnivåer. På den första nivån riktar han uppmärksamheten mot de principer som ligger till grund för en utbildning och som kommer till uttryck genom en läroplan. Den andra nivån handlar om de besluts- och kontrollprocesser som äger rum i samband med utvecklingen av ett läroplansdokument. Med andra ord riktar han uppmärksamheten mot den politisk-administrativa nivå där själva dokumentet utformas. Den tredje nivån avser hur läroplansdokumentet styr själva undervisningen och därmed också elevens lärande och socialisation.<sup>38</sup>

Förhållandet mellan den avsedda och den realiserade undervisningen kan ytterligare preciseras med hjälp av Goodlads fem läroplansnivåer. *Idéernas läroplan* avser de idéer som förs fram bl.a. i debatten om skola, utbildning och undervisning. Vissa av dessa idéer får betydelse för innehållet i läroplanen, andra inte. Denna nivå hos Goodlad motsvarar närmast Lundgrens första nivå. *Den formella läroplanen* är själva läroplansdokumentet, dvs. Lundgrens andra nivå. De nästa tre nivåerna kan ses som en precisering av Lundgrens tredje nivå; *Den uppfattade läroplanen* är den enskildes (lärares eller andras) tolkning av den formella läroplanen. *Den operationaliserade läroplanen* handlar om vad som faktiskt sker i den konkreta undervisningen. *Den upplevda läroplanen* representerar de olika aktörernas upplevelse av undervisningen.<sup>39</sup>

En central fråga är i vad mån läroplaner påverkar undervisningspraktiken. Svaren på denna fråga varierar. En uppfattning är att läroplanen, om än i varierande grad, kan omsättas i klassrummet. Andra menar att andra källor förmedlar innehållet i läroplanen och att de är viktigare för att framkalla förändringar i

---

35 Lundgren (1979)

36 Se t.ex. Engelsens (2003)

37 Engelsens (2009)

38 Lundgren (1979)

39 Goodlad, J.I. m.fl. (1979) *Curriculum Inquiry. The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill Book Company.

skolan, framför allt handlar det om läroböcker och annat undervisningsmaterial, utvecklingsarbete och kompetensutveckling. Dessa har i samband med en studie av Reform 97 i Norge betecknats som ”sekundära läroplansbindningar”.<sup>40</sup> Sådana faktorer och redskap är relaterade till läroplanen och kan, direkt eller indirekt, fungera som stöd för lärarna i deras arbete. I Hatties (2009) metastudie av hur olika faktorer påverkar elevens studieresultat framkommer bl.a. att läroplaner och kursplaner har mindre betydelse än de strategier som lärare använder för att genomföra dem i praktiken.<sup>41</sup>

Skolverkets utvärdering av nu gällande kursplaner för grundskolan, vilka kom till 1994 och reviderades 2000, visar på det dilemma som finns inbyggt i mål- och resultatstyrningen som styrform. Resultaten visar att många lärare vill ha en tydligare styrning av betygsättningen samtidigt som många – ofta samma lärare – vill behålla sitt stora friutrymme när det gäller planerandet och genomförandet av undervisningen. Dessutom visar utvärderingen att friutrymmet generellt är underutnyttjat om man ser till lokal anpassning och elevinflytande. När det gäller det lokala kursplanarbetet uppskattar många lärare själva processen när kursplanerna bearbetas lokalt genom att det ges tid och möjlighet till pedagogiska samtal med kollegor. Samtidigt har det visat sig svårt att formulera lokala dokument som alla är nöjda med. Många gånger blir de lokala formuleringarna lika allmänna som de nationella och de lokala uttolkningarna av kursplanerna verkan sällan leda till förändringar av verksamheten.<sup>42</sup>

Enligt Nils Brunsson kan det finnas fyra relationer mellan en läroplan och en praktik. Det första är att planen styr praktiken. En läroplanstext kan direkt ligga till grund för den verksamhet som bedrivs i skolan. Den andra relationen är att praktiken styr och bestämmer planen, dvs. att verksamheten i skolan bestämmer det som står i läroplanen, läroplanen sätter ord på det arbete som redan bedrivs. Den tredje relationen är att det inte finns något samband mellan plan och praktik överhuvudtaget. Formuleringarna och realiseringarna lever sina egna liv. Det fjärde är att formuleringarna i planen döljer eller överskuggar det som sker i praktiken och ger ett intryck av att det som formuleras är det som händer.<sup>43</sup> Resultaten från utvärderingen av Reform 97, liksom av den första nationella utvärderingen av förskolan i Sverige, visar att alla fyra alternativen kan vara verksamma samtidigt.<sup>44</sup>

---

40 Bachmann, K., Sivesind, K., Afsar, A. & Hopmann, S. (2003) *En komparativ evaluering av laereplansbaserte virkemedler, dets utformning, konsistens og betydning for laererens praksis*. Oslo og Trondheim: Pedagogisk forskningsinstitutt, UiO og Pedagogisk institutt, NTNU.

41 Hattie, J. (2009) *Visible learning*. London: Routledge.

42 Skolverket (2008) *Kursplanen – ett rättesnöre? Lärare om kursplanerna i svenska, samhällskunskap och kemi*. Rapport 310. Stockholm: Skolverket.

43 Brunsson, N. (1989) *The Organisation of Hypocrisy*. Chichester: John Wiley & Sons.

44 Haug (2003b); Skolverket (2004) *Förskola i brytningstid. Nationell utvärdering av förskolan*. Rapport 239. Stockholm: Skolverket.

## Skolreformers betydelse för lärares arbetssituation

Inom dagens utbildningsforskning finns en stor enighet om att skolan och lärarna befinner sig i en kontext av globala förändringar och skolreformer, som både har gemensamma drag och som skiljer sig mellan olika nationer.<sup>45</sup> I en jämförande internationell studie konstateras att de senaste decennierna varit ”outstanding” beträffande volymen på skolreformer i hela världen. Bakom reformerna ligger ett tryck från globaliseringen, informationsrevolutionen, internationell ranking av nationernas utbildningssystem och nya krav från regeringar, föräldrar och allmänhet. I studien redovisas en stor enighet bland lärarna om att reformerna påverkat deras arbetsvardag i form av tidsbrist, ökad arbetsbörda och mer stress.<sup>46</sup> Andra forskare visar också på ett samband mellan de krav på effektivitet och kvalitet som följer med globaliseringen och krav på skolförändring och ökad stress bland lärarna.<sup>47</sup> Andra forskare poängterar att det inte är förändring i sig som skapar stress utan snabba förändringar som lärarna inte ser som önskvärda eller möjliga att ha inflytande över.<sup>48</sup>

En annan internationell trend sedan slutet av 1990-talet är att lärarnas professionella utveckling betraktas som en väsentlig ingrediens i lyckad skolreformer och skolutveckling.<sup>49</sup> Detta kan relateras till det stora ansvar som krävs av lärarna för genomförandet av reformer.<sup>50</sup> Kopplingen mellan professionell utveckling och implementeringen av nationella utbildningsreformer har blivit vanlig både i policy och forskning<sup>51</sup> och har blivit ”det dominerande” paradigmet för förändringar av skolsystem i OECD-länderna.<sup>52</sup> I detta sammanhang knyts också stora förhoppningar till rektorers och skolledares förmåga att bidra

---

45 Lindblad, S. & Popkewitz, T.S. (Eds) (2000) *Public discourses on education governance and social integration and exclusion: Analyses of policy texts in European context*. Uppsala: Uppsala University, Department of Education.

46 Poppleton, P. & Williamson, J. (Eds) (2004) *New Realities of Secondary Teachers' Work*. Oxford: Symposium Books.

47 Goodson, I. & Numan, U. (2003) *Livshistoria och professionsutveckling. Berättelser om lärares liv och arbete*. Lund: Studentlitteratur.

48 Blenkin, G.M., Edwards, G. & Kelly, A.V. (1997) Perspectives on Educational Change. In Harris, A., Bennet, N. & Preedy, M. (Eds) *Organizational Effectiveness and Improvement in Education*. Philadelphia: Open University Press.

49 Walsh, F. & Gamage, D. (2003) The Significance of Professional Development and Practice towards a better public education system. *Teacher Development*, 7 (3), 363–383.

50 Gunter, H. et al (2005) Teachers, time and work: findings from the Evaluation of the Transforming School Workforce Pathfinder Project. *School Leadership and Management*, 25 (5), 441–454.

51 Fullan, M. (2003) *Change Forces with a Vengeance*. London: Routledge Falmer.

52 Bolam, R. & McMahon, A. (2004) Literature, definitions and models: towards a conceptual map. I Day, C. & Sachs, J. (Eds) *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Maidenhead: Open University Press.



till implementeringen av reformer och leda förändringsarbetet på skolorna.<sup>53</sup> Tidigare studier av rektorsfunktionen visar emellertid att rektors möjligheter att påverka undervisningens kärna, oavsett vilka reformprogram man försöker genomföra, inte är särskilt stora.<sup>54</sup>

OECD-rapporten ”Teachers Matters” innehåller en analys av trender och utvecklingslinjer rörande läraryrket i 25 länder, fördelade över hela världen. I rapporten betonas det faktum att läraryrket blivit allt mer komplext i takt med att världen blir allt mer globaliserad och att detta innebär att läraruppdraget i sig förändrats på avgörande punkter, inte minst genom att bli mer omfattande. Några exempel på detta är ökat fokus på individuellt lärande, utvärderings- och kvalitetsarbete, professionell rådgivning till föräldrar, samarbete med kollegor, deltagande i utvecklingsprojekt och kontakter med det omgivande samhället.<sup>55</sup>

I en annan OECD-rapport redovisas resultat från TALIS, en omfattande enkätundersökning bland 70 000 lärare och rektorer i 23 länder. Rapporten fokuserar bl.a. på lärares upplevelser av sitt yrke. Resultaten visar att den stora majoriteten av lärarna är nöjda med sitt arbete och är positiva till att delta i olika utbildningsåtgärder. Tre fjärdedelar av lärarna menar emellertid att de inte får något erkännande i de fall där de deltagit i utvecklingsprojekt eller utvecklat sin undervisning. Rapporten visar också att det är svårt att förändra lärares undervisningspraktik då en majoritet av lärarna svarar att de fortfarande använder förmedlingspedagogiska strategier i strukturerade undervisningssituationer i större utsträckning än mer elevorienterade strategier.<sup>56</sup>

I en undersökning om effekterna av införandet av marknadstänkande och management (new public management) i brittiska skolor fann forskarna att lärarnas arbetsbörda ökade och att de alltmer tvingades arbeta på ett sätt som minskade deras autonomi och inflytande över arbetets innehåll samt att allt mer tid kom att ägnas åt uppgifter som de inte uppfattade som viktiga för undervisningen. Arbetet kom att inriktas mot det som ledningen kunde bedöma i stället för det som undervisningen krävde. Lärarna fann att deras arbete kom att definieras och bestämmas av nya uppgifter såsom nationella prov, nationella utvärderingar, olika måldokument, skolutvecklingsplaner och olika utvärderingskriterier.<sup>57</sup> I ett professionsperspektiv innebär detta att arbetet allt

---

53 Fullan, M. (2001) *The new Meaning of Educational Change*. London: Routledge.

54 Scherp, H-Å. (1998) *Utmanande eller utmanat ledarskap? Rektor, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan*. Göteborg: Göteborgs universitet.

55 OECD (2005) *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Overview*. Paris: OECD.

56 OECD (2009) *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris: OECD.

57 Menter, I. & Muschamp, Y. (2002) Markets and management. The case of primary schools. In Exworthy & Halford (eds) *Professionals and the New Managerialism in the Public Sector*. London: Open University Press.

mindre kom att definieras av professionen och dess normer och allt mer av nya utvärderings- och uppföljningssystem.

Ball menar att samtida utbildningsreformer inte bara syftar till att förändra strukturen på världens utbildningssystem, utan också att förändra synen på vad en lärare är och vad det innebär att undervisa. Ett marknadsanpassat skolsystem behöver en ny typ av lärare, vilka är experter på att maximera sina prestationer i förhållande till de mål som skall uppnås.<sup>58</sup> Hargreaves ger en liknande bild av läraryrkets utveckling och väljer att kalla processen för deprofessionalisering.<sup>59</sup> I England har det utökade inslaget av kontroller, inspektioner och standardiserade obligatoriska prov inneburit att läraryrket blivit allt mer tekniskt till sin karaktär. Paradoxalt nog har talet om lärarna som ”professionella” ökat under samma period som marknadsanpassningen av skolsystemet genomförts.<sup>60</sup>

Det svenska utbildningssystemet har sedan början av 1990-talet genomgått genomgripande förändringar, som i mycket påminner om den utveckling som ägt rum i England. Under de senaste tjugo åren har en omstruktureringsprocess ägt rum som innebär att utbildningssystemet transformerats från att ha varit ett av de mest centraliserade i västvärlden till att bli starkt decentraliserat.<sup>61</sup> Svenska skolor har i dag större frihet rörande t.ex. timplaner, undervisningsmetoder och innehåll än de flesta andra länder. Utöver detta har det statliga utbildningsmonopolet avskaffats och ett system med skolpeng och skattefinansierade friskolor inrättats i syfte att öka föräldrars och elevers valfrihet och därmed skapa konkurrens i syfte att nå ökad effektivitet i utbildningssystemet.<sup>62</sup> Lundahl menar att professionalism är ett nyckelord i styrningen av den decentraliserade svenska skolan, men att denna professionalism inte vare sig är initierad eller drivs på av lärarna själva utan är en ovanifrån skapad konstruktion. Tvärt emot vad ökad professionalisering borde medföra i form av större autonomi upplever lärare emellertid sin arbetstid som alltmer kontrollerad, främst på grund av att man anser sig fått fler och nya arbetsuppgifter vilka inte tillhör vad man uppfattar som egentligt lärararbete.<sup>63</sup>

---

58 Ball, S.J. (2003) The Teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, vol. 18(2), s. 117–133.

59 Hargreaves, A. (2000) Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, vol 6(2), s. 151–182.

60 Helsby, G. (1999) *Changing Teachers' Work*. Buckingham: Open University Press.

61 Lundahl, L. (2005) A Matter of Self-Governance and Control. *European Education*, vol. 37 (1), s. 10–25.

62 Carlgren, I. & Klette, K. (2008) Reconstruction of Nordic Teachers: Reform policies and teachers' work during the 1990s. *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 52 (2), s. 117–133.

63 Lundahl, L. (2005); Lindblad, S., Lundahl, L., Lindgren, J. & Zackari, G. (2002) Educating for the New Sweden. *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 46 (3), s. 283–303.

I en ESO-rapport<sup>64</sup> om läraryrket och dess förändring behandlas 1990-talets svenska skolreformer och deras konsekvenser för lärares arbete. Kommunaliseringen av skolan har, tillsammans med andra reformer, bidragit till en mer kontrollerad och kringskuren lärarprofession än tidigare. Införandet av mål- och resultatstyrning, kopplad till ökad decentralisering av ansvar och befogenheter till lärare och skolledare, nådde knappast det uttalade syftet. I stället fördes en ny maktfaktor, kommunen, in i bilden och upptog mycket av det maktutrymme som staten lämnade ifrån sig. De nationella kursplanernas ottydlighet gav också utrymme för konsulter och andra externa aktörer som marknadsförde planerings- och bedömningsmaterial. Decentraliseringen och det nya styrsystemet ledde till en ökad reglering av lärarnas arbetsförhållanden, bl.a. i form av arbetstidsreglering, individuell lönesättning och kollektiva arbetsformer (arbetslag). Dessa förändringar innebar nya arbetsuppgifter och att fokus förflyttades till arbetsuppgifter som inte har med kunskapsförmedling och undervisning att göra, menar man i rapporten. Införandet av den nya lärarutbildningen 2001 innebar också en löneutjämning mellan olika lärarkategorier och en betoning av allmänna pedagogiska färdigheter snarare än ”traditionella” ämneskunskaper. Utjämnningen appellerade i hög grad till arbetsgivarna som framför sig såg en kommunal lärararbetsmarknad där lärare var utbytbara. I rapporten menar man att valfrihetsreformen och den växande andelen friskolor också har bidragit till att skolor utsätts för konkurrens, i vissa fall på ett sätt som hotar lärarprofessionens autonomi. Detta visar sig bl.a. i det faktum att friskolorna, i betydligt mindre utsträckning än de kommunala skolorna, anställer behöriga lärare. I en enkät bland rektorer på fristående skolor som Statskontoret utfört meddelade merparten av rektorerna att de kräver att lärarna ska ställa upp på det arbetssätt och den pedagogik som gäller på just deras skola.<sup>65</sup> En slutsats, utifrån denna studie, som dras i ESO-rapporten är att det professionella friutrymmet är mindre vid de fristående skolorna än vid de kommunala. Sammanfattningsvis konstateras det i rapporten att läraryrket trängts alltmer av reformer på en rad olika områden, vilka tillsammans bidragit till att utrymmet för en professionell lärarroll minskat. Där är därför viktigt att lärarnas arbetsvillkor får en central roll vid framtida skolreformer, menar man.

Anders Persson har i en studie av drygt 500 lärare funnit att de är nöjda som lärare, men missnöjda som anställda. Orsakerna till missnöjet bör, enligt författaren, sökas i lärararbetets förändring under 1990-talet och första delen av 2000-talet, vilken karaktäriseras av minskat inflytande, minskad yrkesautonomi och ökad styrbarhet. Även Persson lyfter fram styrformen New public manage-

---

64 Stenlås, N. (2009) *En kär i kläm – Läraryrket mellan professionella ideal och statliga reformideologier*. Rapport till Expertgruppen för studier i offentlig ekonomi. Stockholm: Finansdepartementet.

65 Statskontoret (2007) *Lärares utbildning och undervisning i skolan. Kartläggning och analys*. Stockholm: Statskontoret.

ment, vilken påstås ge såväl politiska beslutsfattare som ”kunder” större insyn i skolans prestationer och kvalitet, men som framför allt utgör en ekonomisk styrning som inneburit att lärarna förlorat en del av inflytandet över sina arbeten. Han lyfter också fram att implementeringen av mål- och resultatstyrningen i skolan sammanföll med en djup statsfinansiell kris i början av 1990-talet, vilket medförde att skolans resurser för undervisning minskade med en femtedel samtidigt som lärartätheten minskade. Det nya styrsystemet kom i realiteten att bli så ekonomistiskt att förändringen kan betraktas som en övergång från byråkratisk regelstyrning till ekonomisk normstyrning, vilken mer syftade till budgetbalans än till hög kvalitet i verksamheten, konstateras det i rapporten.<sup>66</sup>

I en undersökning utförd på uppdrag av Lärarnas Riksförbund framkommer att införandet av skriftliga omdömen och nya nationella prov medfört att lärares arbetsbörda ökat avsevärt. Tidsåtgången för att genomföra de nya reformerna har skett utan att andra arbetsuppgifter tagits. Bland de nya arbetsuppgifter som varit mest tidskrävande nämns förberedelser för och rättning av nationella prov samt utarbetande av individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen.<sup>67</sup>

Ulf Lundström pekar i en studie av gymnasielärares arbete på tiden som en bristvara bland lärare. Han tar också upp motsättningen mellan arbetslag och ämneslag och menar att föreställningen om att ämnesövergripande arbetslag utgör kärnan i skolutveckling inte är lyhörd för den realitet som de som ska genomföra förändringar och reformer befinner sig i. Arbetslagen upplevs ofta som påtvingade och krockar med lärarnas behov av att samarbeta med ämneskollegor.<sup>68</sup>

I samband med utvärderingen av Kunskapslyftet i Norge studerades bl.a. lärares professionsförståelse i relation till reformen. Ett uttalat mål med reformen var att skapa en balans mellan den politiska styrningen och de professionellas utrymme. Resultaten visar emellertid att lärarna känner sig alltför styrda i sitt arbete och upplever en hierarkisk styrning. Reformen tycks ha bidragit till att öka lärarnas arbetsbörda, bl.a. genom lokalt läroplansarbete, ökad byråkrati och krav på ökad dokumentation. Många problematiserar också det tidskrävande lokala arbetet med att utveckla bedömningskriterier och efterlyser i stället centralt utarbetade kriterier. Lärarna är också mer negativa till nationella prov än vad rektorerna är, men båda grupperna är mycket kritiska till att provresultaten publiceras.<sup>69</sup>

---

66 Persson, A. (2006) Nöjda som lärare, missnöjda som anställda – skolexistens mellan mening och missnöje. I Petersson, H., Leppänen, V., Jönsson, S. & Tranquist, J. (red) *Villkor i arbete med människor – en antologi om human servicearbete*. Malmö: Arbetslivsinstitutet.

67 Lärarnas Riksförbund (2010) *Låt inte lärarna betala reformerna!* Stockholm: Lärarnas Riksförbund.

68 Lundström, U. (2007) *Gymnasielärare – perspektiv på lärares arbete och yrkesutveckling vid millennieskiftet*. Doktorsavhandlingar inom den Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete nr 7. Umeå: Umeå universitet.

69 Möller, J., Pröitz, T.S. & Aasen, P. (2009) *Kunskapslyftet – tung bör å baere?* Underveisanalyse av styrningsreformen i skjaeringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon. Oslo: Oslo Universitet.

## Hur påverkar nya läroplaner lärares planering?

En stor del av den forskning som gjorts internationellt kring lärares planering genomfördes på 1970-talet som en del av ett starkare forskningsfokus på lärares tänkande ("teacher thinking"). Ett par av förgrundsgestalterna inom denna forskning är Clark & Peterson som i en genomgång av forskningen inom området visade att lärares sätt att tänka kring planering varierade från en planering för att möta ett mer omedelbart behov av överblick och kontroll till en planering i syfte att förbättra undervisningen eller för att möta administrativa krav. De visade också att lärare oftast inte planerar särskilt detaljerat eller i skriftlig form annat än när de första gången planerar ett nytt tema eller ett nytt undervisningsstoff. Generellt var lärarnas planer mer en form av mentala bilder av lektioner och hur de skulle tackla situationer som uppstår under lektionerna. Detta innebär att en stor del av planeringen inte finns tillgänglig eller synlig för andra. Den forskning som Clark & Peterson gick igenom och beskrev hade en tendens att fokusera på en typ av lärare, nämligen en erfaren lärare som ägnade tid åt planering.<sup>70</sup>

Calderhead har försökt lyfta fram komplexiteten i lärares praktik och menar att planering för lärare inte kan ses som en linjär process, så som rationella modeller för planering ofta beskrivs, utan består av en mängd överväganden. Lärares planering kan vara kreativ, interaktiv, problemsökande och problemlösande. Den kan starta med t.ex. en idé, en elevs svårigheter, en text eller ett avsnitt i läroplanen. Sedan integreras kunskap om barn, undervisningsstrategier, hur olika aktiviteter ska organiseras, hur lång tid det tar för barn att göra vissa saker, undervisningsmaterial, accepterade sätt att göra inom skolan osv, för att slutligen utmynna i en uppfattning om en klassrumsaktivitet eller en serie sådana. Lärares planering är inte bara komplex, mångfacetterad och icke-linjär, den är också i hög grad kontextberoende.<sup>71</sup>

Tidigare forskning visar också att lärare har en tendens att i hög grad stödja sig på läromedel (läroböcker och lärarvägledningar) och det i så hög grad att Goodlad kunnat hävda att läroboken är den dominerande formen av läroplan.<sup>72</sup> Merparten av ovan nämnda forskning kommer från Nordamerika, men även nordisk forskning, bl.a. Hodgson m.fl. bekräftar i en studie Goodlads tes att läroboken är den mest dominerande formen av läroplan.<sup>73</sup> Wennberg konstaterar i sin avhandling

---

70 Clark, C.M. & Petersen, P. (1986) Teachers' thought processes. I Wittrock, M.C. (red) *Handbook of Research on Teaching*. 3rd Edition. New York: Macmillan.

71 Calderhead, J. (1993) Dilemmas in developing reflective teaching. *Teacher Education Quarterly* 20(1): 93–100.

72 Goodlad, J.L. (1984) *A place Called School*. New York: McGraw-Hill.

73 Hodgson, J., Rönning, W., Skogvold, A.S. & Tomlinson, P. (2009) *På vei fra laereplan till klasserom. Om laereres fortolkning, planlegging og syn på LK06*. Bodö: Nordlandsforskning.

att ytterst få av de 33 lärare som ingår i hans studie använder kursplanen som grund för sin planering. I stället förlitar man sig på läroboken eftersom de förutsätter att läroboksförfattarna följt kursplanen.<sup>74</sup> Även Bachmann, som gjorde en undersökning bland lärare i grundskolan i samband med utvärderingen av Reform 97, hävdar att läroböcker och lärarvägledningar har centrala funktioner i planeringsarbetet. Huruvida läroboken återspeglar mål och innehåll i läroplanen kommer därför att spela en viktig roll för hur läroplanen realiserar i skolan. I en genomgång av tidigare forskning visar Bachmann att läroböckerna styr mest i de ämnen som har mest struktur, medan mindre strukturerade ämnen, t.ex. samhällskunskap, i mindre grad styrs av läroböcker.<sup>75</sup> Liknande resultat visade också en studie genomförd av Skolverket där undervisningen i engelska, ett ämne med relativt fast ämnesstruktur, i hög grad styrdes av läroböcker till skillnad mot i ämnen som samhällskunskap och bild där andra typer av läromedel dominerade.<sup>76</sup> I en annan genomgång av tidigare forskning framkommer också att läroboken dominerar som läromedel i skolan. Där framkommer också att det finns relativt små skillnader mellan olika ämnen, men mycket tyder på att läroboken har en mest central roll i ämnen som matematik och engelska. Lärare på högre stadier använder läroböckerna mest traditionellt, medan lärare på lägre stadier oftare använder andra läromedel. Mycket tyder på att stora delar av undervisningstiden används till att eleverna arbetar individuellt med uppgifter i läroböckerna, mest med reproducerande kunskapsuppgifter och uppgifter som de kan hitta svaret på direkt i lärobokstexten.<sup>77</sup>

Tidigare studier visar att lärare ofta har läroplanen ”i bakhuvudet”. Även om de inte läser den regelbundet så känner de till dess innehåll så pass mycket att de kan ha den i tankarna i samband med planeringen av undervisningen.<sup>78</sup> En ny läroplan kan dock realiserar först genom lärarens tolkningar och konkretiseringar. Flera forskare menar att nya läroplaner endast i liten grad eller inte alls förändrar lärarnas sätt att undervisa. Ändå menar lärarna att undervisningen ligger i linje med föreskrifterna.<sup>79</sup>

---

74 Wennberg, G. (1990) *Geografi och skolgeografi – ett ämnes förändringar*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

75 Bachmann, K.E. (2004) *Laereboken i reformtider – et verktøy for endring?* I Imsen, G. (red) *Det ustyrte klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

76 Skolverket (2006) *Läromedlens roll i undervisningen. Grundskollärares val, användning och bedömning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap*. Rapport nr 284. Stockholm: Skolverket.

77 Rønning, W., Fiva, T., Henriksen, E., Nilsen, N.O., Skogvold, A.S. & Solstad, A.G. (2008) *Laereplan, laereverk og tilrettelegging for laering. Analyse av laereplan og et utvalg laereverk i naturfag, norsk og samfunnsfag*. Bodø: Nordlandforskning.

78 Stenmo, L.M. (1999): *Med læreplanen i bakhodet – En undersøkelse om lærernes bruk av L97 i undervisningen*. Hovedoppgave. Trondheim: Pedagogisk institutt, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

79 Bachmann, K.E. (2002): *Læreplanens betydning for lærernes arbeid*. I Nesje, K. & Hopmann; S. (red.): *En lærende skole. L97 i skolepraksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag; Hauge, M. (1999) *Ei ”inspirasjonskjelde” eller ei ”vangstrøye” – Ei undersøkning av læreren sin bruk av L97*. Hovedoppgave. Trondheim: Pedagogisk institutt, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

I en summering av resultaten från utvärderingen av Reform 97 framkommer att lärarna är mycket positiva till den nya läroplanen, men de flesta menar att planen i liten grad bidragit till att förändra deras planering och genomförande av undervisningen. De skolor som kommit längst, både när det gäller kvalitet och genomförande av reformen, tycks ha varit engagerade i ett mer omfattande och långsiktigt utvecklingsarbete där hela skolan involverats. Kompetensutvecklingen i samband med reformen har varit mest till hjälp för det övergripande planeringsarbetet, medan läroplanen och läroböckerna varit viktigast för planeringar av innehåll, progression och arbetssätt. Den mest centrala kritiken mot läroplanen gäller den höga ambitionsnivån och det alltför omfattande innehåll som ämnena har fått. När planen blir för omfattande måste något väljas bort. En konsekvens blir att lärarna måste bestämma själva vad som ska tas upp eller inte tas upp i undervisningen och därmed tappar läroplanen den styrande funktion som den skulle ha haft.<sup>80</sup>

I en studie av vad som styr lärares planering i ämnet historia framgår att en rad olika faktorer, utöver styrdokumentet, har betydelse för planeringen. Som exempel kan nämnas läroböcker, tradition, lärares kompetens, tiden och andra ramfaktorer, elevernas och lärarnas intresse samt ledningen på den enskilda skolan.<sup>81</sup> En annan studie pekar också på vilket komplext arbete som sker i lärares planering. Läraren har att ta hänsyn och förhålla sig till kontexten, eleverna (både som grupp och var för sig), skolans tradition och organisation, samhällets allmänna opinion och praktiska begränsningar. Till detta kommer styrdokumentet och läraren egna begränsningar och förmågor.<sup>82</sup> I en avhandling om lärares planering under och efter lärarutbildningen lyfts planering fram som ett sätt att föregripa de aktiviteter som kan bli aktuella i praktiken, t.ex. frågor och svar, relationer och handlingar. Under planeringen är läraren begränsad av sin oförmåga att kontrollera och förutse framtiden. Erfarna lärares planering framstår dock som mer långsiktig och dynamisk än de mindre erfarnas.<sup>83</sup> Liknande resultat framkommer också i tidigare studier av lärares arbete, vilka visar hur erfarenhet och utbildning kan ge en ökad förmåga till överblick och struktur samt en bredare repertoar av olika tänkbara metoder och innehåll som kan manifesteras i undervisningen.<sup>84</sup>

---

80 Haug, P. (2004) *Resultat fra evalueringa av Reform 97*. Oslo: Noregs forskningsråd.

81 Casservik, M. (2005) Vad styr? Om lärares planering av historieundervisningen. I Ericsson, H.-O., Johansson, P.G. & Larsson, H.A. (red) *Historiedidaktiska perspektiv*. Jönköping: Jönköping University Press.

82 Imsen, G. (1999) *Lärares värld. Introduktion till allmän didaktik*. Lund: Studentlitteratur.

83 Stukát, S. (1998) *Lärares planering under och efter utbildning*. Göteborg: Göteborgs universitet.

84 Linde, G. (1986) *Yrket som livsform*. Stockholm: Högskolan för lärarutbildning; Naeslund, L. (1991) *Läraryntentioner och skolverklighet: explorativa studier av uppgiftsutformning och arbetsförhållanden på grundskolans högstadium*. Stockholm: HLS Förlag.

Det finns också forskning kring lärares planering som har andra infallsvinklar. Mc Cuthcheon & Milner visade i en engelsk studie att lärare kunde ägna sig åt ”backwards building”, dvs. de skapar sig en bild av hur de önskar att utfallet ska bli bland eleverna, och startar planeringen utifrån detta.<sup>85</sup> I en studie från Canada<sup>86</sup> följdes 29 lärare under fem år, främst med fokus på hur lärarna tolkade och implementerade en ny målorienterad läroplan. Forskarna kom fram till att arbetet med att översätta förhållandevis abstrakta mål till konkreta undervisnings- och elevaktiviteter är en väldigt komplex uppgift för de flesta lärare. Målen upplevdes som för vaga, och i vissa fall för många och för omfattande, men inte minst upplevde man det som svårt att utifrån målen värdera elevernas måluppfyllelse. Lärarna efterlyste i stället mer vägledning eller riktlinjer för hur arbetet med ett visst mål skulle kunna utformas, hjälp att välja läromedel och en klarare struktur som de kunde stödja sig på i planeringen. De flesta lärare i denna studie var nyutbildade, men även mer erfarna lärare deltog och hade också problem med att förstå, tolka och omsätta, vad man uppfattade som abstrakta och tvetydiga läroplansmål i praktiken. Vissa lärare i studien menade också att det var onaturligt och begränsande att följa en linjär planeringsmodell som startade med målen, utan att ta hänsyn till den kontext de arbetade i. I praktiken valde de istället ofta att arbeta ”inside-out”, där planeringen utgick från deras förståelse av eleverna, såväl känslomässigt som kognitivt. De planerade således utifrån en intuitiv värdering av vad som skulle kunna komma att fungera i deras egna klassrum.

Sarason har analyserat bristerna med ”top-down styrda” läroplansreformer, där det i regel ges för lite tid för genomförandet, fästs för lite uppmärksamhet vid de underliggande problemen med arbetet i klassrummet samt att lärarna får för lite stöd i implementeringsarbetet.<sup>87</sup> Vanderberghe fann emellertid klara problem även med ”bottom-up” reformer, något som medförde att han föreslog en blandform, där input från nationell nivå komineras med reflektion och feedback från lokal nivå (skolor och lärare).<sup>88</sup> Hodgson m.fl. menar att LK 06 kan ses som ett exempel på en sådan blandform.<sup>89</sup>

I den pågående forskningen kring implementeringen av kunskapslyftet i Norge visar Engelsen att läroplanen LK 06 ger lite eller ingen hjälp hur man ska ”översätta” läroplanens formuleringar till konkret undervisning.

---

85 Mc Cuthcheon, G. & Milner, H.R. (2002) A contemporary studie of teacher planning in a high school English class. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8, 1, s. 81–94.

86 Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. & Manning, S. (2001) *Learning to Change. Teaching Beyond Subjects and Standards*. San Francisco: Jossey-Bass.

87 Sarason, S. (1990)

88 Vanderberghe, R. (1988) School Improvement: A European Perspective. I Parquet, F. (red) *Improving Schools for the 21st century: implications for research and development*. Gainesville: University of Florida.

89 Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A.S. & Tomlinson, P. (2009)



En av hennes viktigaste invändningar är att man på lokal nivå inte får någon hjälp genom vägledning eller annat material från den nationella nivån.<sup>90</sup> Sandberg & Aasen har, i likhet med Engelsen, funnit brister i implementeringen av LK 06 så tillvida att huvudmännen inte uppfyller sin roll i samband med implementeringen på ett tillfredsställande sätt.<sup>91</sup> Möller, Pröitz & Aasen menar att reformen fått ett positivt mottagande i kommunerna och att stora kommuner har större förväntningar på reformen än mindre kommuner. Resultaten visar också på brister när det gäller implementeringen av reformen och att det främst är större kommuner som har kompetens och resurser att genomföra reformen. I ett par av de delstudier som redovisas i rapporten framgår det att lärare och lärarnas fackliga organisationer dels påtalar brister i implementeringen, dels menar att reformen bidragit till att öka lärares arbetsbörda, bl.a. genom lokalt läroplansarbete, ökad byråkrati och krav på dokumentation. Många lärare problematiserar det tidskrävande lokala arbetet med utveckling av betygskriterier och efterlyser en starkare styrning från statlig och kommunal nivå samt att den nationella nivån borde ha tagit fram sådana kriterier i samband med den nya läroplanen. Sammantaget visar de olika delstudierna att kunskapslyftet som styrningsreform är svagt förankrad på alla nivåer samt att implementeringen har skett med ett ”uppifrån och ned-” perspektiv.<sup>92</sup>

När det gäller planeringsprocesserna visar en norsk studie<sup>93</sup> att det finns klara skillnader mellan grundskola och gymnasium. I gymnasiet är lärares planering i huvudsak individuell, medan lärare i grundskolan oftast planerar tillsammans med andra. Mycket av det lokala läroplansarbetet i grundskolan görs av lärarteam, men följs sällan upp av skolledningen i syfte att säkra en gemensam utveckling på den enskilda skolan. Det finns också exempel på hur lärare planerar för varandra, vilket i vissa fall leder till att lärare undervisar efter planer som de bara i begränsad utsträckning känner till grunden för. Detta, menar forskarna, är ett förhållande som skolledare bör vara uppmärksam på och som lärare bör problematisera eftersom lärarsamarbete är ett centralt element i arbetet med att implementera en ny läroplan på ett bra sätt.<sup>94</sup>

---

90 Engelsen, B.U. (2008) *Kunnskapsløftet. Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter*. Oslo: Universitetet i Oslo, Pedagogisk Forskningsinstitutt.

91 Sandberg, N. & Aasen, Petter (2008) *Det nasjonale styringsnivået. Intensjoner, forventninger og vurderinger*. Rapport 42/2008. Oslo: NIFU Step.

92 Möller, J., Pröitz, T.S. & Aasen, P. (2009)

93 Vibe, N., Aamodt, P.O. & Carlsten, T.C. (2009) *Å være ungdomsskollærer i Norge. Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS)*. Rapport 23/2009. Oslo: NIFU Step.

94 Jfr Hargreaves m fl (2001)

## Om lärares bedömning och betygsättning

Lundahl har beskrivit och analyserat kunskapsbedömningar i ett längre historiskt perspektiv. Han gör också en analys av 1990-talets förändringar och införandet av ett nytt betygssystem. Han pekar bl.a. på de svårigheter som lärare hade att tillämpa det nya betygssystemet när det infördes. Enligt Lundahl har staten, både initialt och i sina reformjusteringar, i alltför liten utsträckning beaktat de praktiska konsekvenserna av det nya bedömningssystemet. Han pekar också på att kunskapen om bedömningens funktion i undervisningen och dess påverkan på lärares arbete är relativt utvecklad. Förståelsen för relationen mellan läroplaner/kursplaner och skolornas olika sätt att bedöma måste också fördjupas, menar han.<sup>95</sup>

Selghed har i en studie av 30 ämneslärare i grundskolan funnit att merparten av lärarna haft svårt att lära sig förstå och tillämpa det nya betygssystemet. De har inte förstått principerna bakom systemet, den deltagande målstyrningen och de öppet utformade nationella målen och kriterierna. Lärarna ser också det lokala konkretiseringsarbetet som tidskrävande. Den fria betygsfördelningen verkar, enligt Selghed, snarare utgå från lärares egen uppfattning om en rimlig fördelning än från elevernas faktiska prestationer. Lärarna anger att kunskaper och färdigheter är det som väger tyngst vid betygsättningen, men relativt många väger även in beteendenaspekter. Vissa lärare undviker att sätta höga betyg innan slutbetyget ges och många godkänner elever som de egentligen anser inte har uppnått målen. Detta av hänsyn till eleven.<sup>96</sup>

Även Tholin belyser de svårigheter som grundskolans lärare haft att tolka de nationella betygskriterierna. Han finner bristande kunskaper om betygssystemet och dess funktionalitet både centralt och lokalt. I praktiken använder lärarna det nuvarande målrelaterade betygssystemet på samma sätt som det tidigare normrelaterade.<sup>97</sup> Korp, som undersökt de nationella provens betydelse för betygsättningen i gymnasieskolan, kommer till liknande slutsatser som Selghed och Tholin. Många kärnämneslärare väljer, av yrkesetiska skäl, att godkänna elever som ligger strax under gränsen för godkändnivån.<sup>98</sup> Ett par experimentella studier visar på bristande likvärdighet i betygsättningen. Den ena studien visar på stor betygsmissig spridning, oftast till flickornas fördel, vilket bl.a. kan

---

95 Lundahl, C. (2006) *Viljan att veta vad andra vet: kunskapsbedömning i tidigmodern, modern och senmodern skola*. Uppsala: Uppsala universitet.

96 Selghed, B. (2004) *Ännu icke godkänt: lärares sätt att erfarva betygssystemet och dess tillämpning*. Lund: Lunds universitet.

97 Tholin, J. (2006) *Att klara sig i okänd natur: en studie av betyg och betygskriterier – historiska betingelser och implementering av ett nytt system*. Göteborg: Göteborgs universitet.

98 Korp, H. (2006) *Lika chanser i gymnasiet?: en studie om betyg, nationella prov och social reproduktion*. Lund: Lunds universitet.

ledas tillbaka till att det finns ett relativt stort tolkningsutrymme och oklarheter kring betygsriterierna.<sup>99</sup> Den andra studien visar att lärares vetskap om elevernas tidigare prestationsnivå påverkar betygsättningen. Resultaten tyder på att lärare som får veta vilket betyg eleven tidigare uppnått till stor grad låter det spela in när betygen sätts.<sup>100</sup> I en studie av Lindberg konstateras att flertalet lärare i studien ansåg att de saknar stöd för sitt bedömningsarbete och att det skulle vara önskvärt med fortbildning och mer avlagd till för diskussion och reflektion tillsammans med kollegor.<sup>101</sup> Enligt Linde är det inte mätteoretiska problem förknippade med det nuvarande betygssystemet, utan problemet består i hur lärarna tolkar kriterierna.<sup>102</sup>

Samtliga de ovan redovisade studierna pekar på svårigheterna att med nuvarande betygssystem upprätthålla en likvärdig bedömning. Det betygssystem som infördes under 1990-talet, men också det tidigare betygssystemet, ger dock ett osäkert underlag för att utvärdera elevernas kunskapsförändringar över tid. Att elevernas betygsgenomsnitt, framför allt i gymnasieskolan, ökat över tid behöver således inte vara tecken på ökade kunskaper, utan kan i stället tyda på en viss betygsinflation, framför allt åren efter att det nuvarande betygssystemet infördes. På nationell nivå har emellertid den genomsnittliga betygsnivån i gymnasiet legat fast under de senaste sju åren.<sup>103</sup>

Wedin har i en studie av lärares arbete funnit att arbete relaterat till betygsättning är ett huvudinslag, utöver själva undervisningen, i lärares arbete. I likhet med Selghede konstaterar hon att betygssättande i princip är tyst närvarande i den dagliga verksamheten. Allt som eleverna gör bedöms av lärarna enligt de betygsriterier som finns för ett visst arbetsområde och som oftast tagits fram av lärarna själva. Arbetet med att ta fram sådana kriterier är mycket omfattande och tenderar att vara ett arbete utan slut då lokala kursplaner ständigt revideras och kriterierna ständigt ska skrivas om utifrån förändrad kurslitteratur eller byte av fokus i kursen. Sedan betygssystemet med en gräns för godkänd infördes brottas lärarna också med kravet att hjälpa alla elever till ett godkänt betyg och här har de utvecklat strategier för att klara det, alltifrån ledsagning och ständiga förmaningar till en grundlig träning inför nationella prov. För att kunna sätta

---

99 Fjellman, A.M. (2008) *Duktiga flickor och tuffa pojkar – en experimentell studie om könskillnader i betygsättningen*. Examensarbete i samhällskunskap. Göteborg: Göteborgs universitet.

100 Ström, M. (2009) *Påverkas gymnasielärare av tidigare resultat i betygprocessen? En experimentell studie om huruvida lärares vetskap om elevers tidigare prestationer påverkar betygsättningen*. Kandidatuppsats i statsvetenskap. Göteborg: Statsvetenskapliga institutionen, Göteborgs universitet.

101 Lindberg, V. (2002) *Införandet av godkändgränsen – konsekvenser för lärare och elever*. I Skolverket (2002) *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygsättning*. Stockholm: Skolverket.

102 Linde, G. (2003) *Kunskap och betyg*. Lund: Studentlitteratur.

103 Skolverket (2009b) *Beskrivande data 2009. Förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning*. Rapport 335. Stockholm: Skolverket.

rättvisa betyg utvecklar de rutiner som att föra noggranna anteckningar över inlämnade uppgifter och sina egna bedömningar.<sup>104</sup>

Studier från Skolverket om sambandet mellan nationella prov och betyg i grundskolan och gymnasieskolan visar på betydande brister när det gäller likvärdigheten mellan lärares och skolors betygsättning. Vilket betyg en elev kommer att få i förhållande till sitt provresultat beror mer på vilken lärare eleven får än vilken skola eleven går på, men skolskillnaderna är också väsentliga. Trots att en rad åtgärder vidtagits både på statlig nivå och av olika huvudmän för att öka samstämmigheten i betygsättningen, har skillnaderna mellan skolors betygsättning i förhållande till proven inte förändrats över tid. I rapporterna förs en diskussion om de mest troliga förklaringarna till dessa resultat: att lärare gör olika tolkningar av mål och betygsriterier, att lärare ger elever ett betyg de inte förtjänat, att betygen sätts på andra grunder än kursplanens mål och kriterier samt att särskilda insatser görs för elever som inte klarat proven.<sup>105</sup>

Även Klapp Lekholm har i sin avhandling studerat relationen mellan resultat på nationella prov och betyg. Hon finner, i likhet med Skolverket, stora skillnader i betygsättning mellan skolor. Resultaten visar bl.a. att faktorer som inte har med ämneskunskaper att göra spelar större roll i skolor med en stor andel lågutbildade föräldrar. Hon finner också att flickornas betyg, i högre utsträckning än pojkarnas, influeras av annat än kognitiva faktorer, t.ex. visad motivation och intresse.<sup>106</sup>

I januari 2009 fick Skolverket ett regeringsuppdrag att utarbeta nya kursplaner för grundskolan, vilka ska bygga på ett nytt målsystem med tydligare mål och kunskapskrav. Regeringen har också fattat beslut om att införa en ny betygsskala i samtliga skolformer. Den nya betygsskalan innehåller sex steg samt en sjunde markering, ett streck, om underlag för bedömning saknas. Skolverket har fått i uppdrag att i samband med förslaget till nya kursplaner utarbeta kunskapskrav för godtagbara kunskaper samt för betygsstegen A, C och E för grundskola och motsvarande skolformer. Den nya betygsskalan och de nya kursplanerna infördes i grundskolan och gymnasieskolan läsåret 2011/2012. De nya betygen gäller fr.o.m. årskurs 6.

---

104 Wedin, A-S. (2007) *Lärares arbete och kunskapsbildning. Utmaningar och inviter i den vardagliga praktiken*. Linköping Studies in Pedagogic Practices 2. Linköping: Linköpings universitet.

105 Skolverket (2007) *Provbetyg – Slutbetyg – Likvärdig bedömning? En statistisk analys av sambandet mellan nationella prov och slutbetyg i grundskolans årskurs 9, 1998–2006*. Rapport 300. Stockholm: Skolverket; Skolverket (2009c) *Likvärdig betygsättning i gymnasieskolan? En analys av sambandet mellan nationella prov och betyg*. Rapport 338. Stockholm: Skolverket.

106 Klapp Lekholm, A. (2008) *Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics*. Göteborg: Göteborgs universitet, institutionen för pedagogik och didaktik.

## Referenser

- Andersson, L.G., Persson, M. & Thavenius, J. (1997) *Skolan och de kulturella förändringarna*. Stockholm: Studentlitteratur.
- Bachmann, K.E. (2002): Læreplanens betydning for lærernes arbeid. I Nesje, K. & Hopmann; S. (red.): *En lærende skole. L97 i skolepraksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bachmann, K., Sivesind, K., Afsar, A. & Hopmann, S. (2003) *En komparativ evaluering av laereplansbaserte virkemedler, dets utforming, konsistens og betydning for laereres praksis*. Oslo og Trondheim: Pedagogisk forskningsinstitutt, UiO og Pedagogisk institutt, NTNU.
- Bachmann, K.E. (2004) Laereboken i reformtider – et verktoy for endring? I Imsen, G. (red) *Det ustyrilige klasserommet. Om styring, samarbeid og laeringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bachmann, K.E. (2005) *Laereplanens differens. Formidling av laereplanen til skolepraksis*. Dr.polit.-avhandling. Trondheim: Pedagogisk institutt, Norges Teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU.
- Ball, S.J. (1994) *Educational reform – a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- Ball, S.J. (2003) The Teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, vol. 18(2), s. 117–133.
- Berg, G. (1999) *Skolan i ett institutionsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur
- Blenkin, G.M., Edwards, G. & Kelly, A.V. (1997) Perspectives on Educational Change. In Harris, A., Bennet, N. & Preedy, M. (Eds) *Organizational Effectiveness and Improvement in Education*. Philadelphia: Open University Press.
- Bolam, R. & McMahon, A. (2004) Literature, definitions and models: towards a conceptual map. I Day, C. & Sachs, J. (Eds) *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Maidenhead: Open University Press.
- Brunsson, N. (1989) *The Organisation of Hypocrisy*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Brunsson, N. & Olsen, J.P. (1990) *Makten att reformera*. Stockholm: Carlsson Förlag.
- Calderhead, J. (1993) Dilemmas in developing reflective teaching. *Teacher Education Quarterly* 20(1): 93–100.
- Calderhead, J. (2001) International experiences of teaching reform. In: Richardson, V. (ed) *Handbook of research on teaching* (4th ed.) Washington: American Educational Research Association.

- Carlgren, I. & Klette, K. (2008) Reconstruction of Nordic Teachers: Reform policies and teachers' work during the 1990s. *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 52 (2), s 117–133.
- Casservik, M. (2005) Vad styr? Om lärares planering av historieundervisningen. I Ericsson, H-O., Johansson, P.G. & Larsson, H.A. (red) *Historiedidaktiska perspektiv*. Jönköping: Jönköping University Press.
- Clark, C.M. & Petersen, P. (1986) Teachers' thought processes. I Wittrock, M.C. (red) *Handbook of Research on Teaching*. 3rd Edition. New York: Macmillan.
- Cuban, L. (1993) *How Teachers Taught*. Constancy and Change in American Classrooms 1880–1990. New York: Teacher College Press.
- Cuban, L. (1998) How schools change reforms: Redefining success and failure. *Teachers College Record*, 1988, vol 99, pp 453–477
- Engelsen, B.U. (1993) *När fagplan möter laerer*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Engelsen, B.U. (2003) *Idéer som formet vår skole? Laereplanen som idebaerer – et historisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Engelsen, B.U. (2008) *Kunnskapsløftet. Sentrale styringssignaler og locale strategidokumenter*. Oslo: Universitetet i Oslo, Pedagogisk Forskningsinstitutt.
- Engelsen, B. U. & Karseth, B. (2010) *Kunnskapsløftet och lokale aktörer: Laereplanens styringskraft*. Oslo: Oslo Universitet.
- Englund, T. (1997) Undervisning som meningserbjudande. I Uljens, M. (red) *Didaktik – teori, refleksjon och praktik*. Stockholm: Studentlitteratur.
- Falkevall, B. (2010) *Livsfrågor och religionskunskap. En belysning av ett centralt begrepp i svensk religionsdidaktik*. Doktorsavhandling i didaktik. Stockholm: Stockholms universitet.
- Fjellman, A.M. (2008) *Duktiga flickor och tuffa pojker – en experimentell studie om könsskillnader i betygsättningen*. Examensarbete i samhällskunskap. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Fullan, M. (2001) *The new Meaning of Educational Change*. London: Routledge.
- Fullan, M. (2003) *Change Forces with a Vengeance*. London: Routledge Falmer.
- Goodlad, J.I. m fl (1979) *Curriculum Inquiry. The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill Book Company
- Goodlad, J.I. (1984) *A place Called School*. New York: McGraw-Hill Book Company
- Goodson, I. (1997) *The changing curriculum – studies in social construction*. Oslo: P Lang.

- Goodson, I. & Numan, U. (2003) *Livshistoria och professionsutveckling. Berättelser om lärares liv och arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Gunter, H., Rayner, S., Thomas, H., Fielding, A., Butt, G. & Lance, A. (2005) Teachers, time and work.: findings from the Evaluation of the Transforming School Workforce Pathfinder Project. *School Leadership and Management*, 25 (5), 441–454.
- Hargreaves, A. (2000) Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, vol 6(2), s. 151–182.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. & Manning, S. (2001) *Learning to Change. Teaching Beyond Subjects and Standards*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hattie, J. (2009) *Visible learning*. London: Routledge.
- Haug, P. (2003a) *Om kvalitet i förskolan. Forskning om och utvärdering av förskolan 1998–2001*. Forskning i fokus nr 8. Stockholm: Skolverket.
- Haug, P. (2003b) *Evalueringa av Reform 97. Rapport fra styret for Program for evaluering av Reform 97 i Noregs forskingsråd*. Oslo: Noregs forskingsråd.
- Haug, P. (2004) *Resultat fra evalueringa av Reform 97*. Oslo: Noregs forskingsråd.
- Hauge, M. (1999) *Ei "inspirasjonskjelde" eller ei "tvangstrøye" – Ei undersøking av læreren sin bruk av L97*. Hovedoppgave. Trondheim: Pedagogisk institutt, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Helsby, G. (1999) *Changing Teachers' Work*. Buckingham: Open University Press.
- Hodgson, J., Rönning, W., Skogvold, A.S. & Tomlinson, P. (2009) *På vei fra laereplan till klasserom. Om laereres fortolkning, planlegging og syn på LK06*. Bodö: Nordlandsforskning.
- Hopmann, S. (1999): The Curriculum as a Standard of Public Education. *Studies in Philosophy and Education*, 18, 89–105.
- Imsen, G. (1999) *Lärares värld. Introduktion till allmän didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Klapp Lekholm, A. (2008) *Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics*. Göteborg: Göteborgs universitet, institutionen för pedagogik och didaktik.
- Korp, H. (2006) *Lika chanser i gymnasiet?: en studie om betyg, nationella prov och social reproduktion*. Lund: Lunds universitet.
- Liedman, S-E. (1997) *I skuggan av framtiden. Modernitetens idéhistoria*. Stockholm: Bonnier Alba.

- Lindberg, V. (2002) Införandet av godkändgränsen – konsekvenser för lärare och elever. I Skolverket (2002) *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygsättning*. Stockholm: Skolverket.
- Lindblad, S. & Popkewitz, T.S. (Eds) (2000) *Public discourses on education governance and social integration and exclusion: Analyses of policy texts in European context*. Uppsala: Uppsala University, Department of Education.
- Lindblad, S., Lundahl, L., Lindgren, J. & Zackari, G. (2002) Educating for the New Sweden. *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 46 (3), s 283–303.
- Linde, G. (1986) *Yrket som livsform*. Stockholm: Högskolan för lärarutbildning.
- Linde, G. (2003) *Kunskap och betyg*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U.P. (2000) *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lingard, B. & Garrick, B. (1997) Producing and practising social justice policy in Education: a policy trajectory study from Queensland, Australia. In Marshall, J. & Peters, M. (eds) *Education Policy*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Lundahl, C. (2006) *Viljan att veta vad andra vet: kunskapsbedömning i tidig-modern, modern och senmodern skola*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Lundahl, L. (2005) A Matter of Self-Governance and Control. *European Education*, vol. 37 (1), s. 10–25.
- Lundgren, U.P. (1979) *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplans-teori*. Stockholm: Publica.
- Lundström, U. (2007) *Gymnasielärare – perspektiv på lärares arbete och yrkesutveckling vid millennieskiftet*. Doktorsavhandlingar inom den Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete nr 7. Umeå: Umeå universitet.
- Lärarnas Riksförbund (2010) *Låt inte lärarna betala reformerna!* Stockholm: Lärarnas Riksförbund.
- Mc Cuthcheon, G. & Milner, H.R. (2002) A contemporary studie of teacher planningin a high school English class. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8, 1, s 81–94.
- Menter, I. & Muschamp, Y. (2002) Markets and management. The case of primary schools. In Exworthy & Halford (eds) *Professionals and the New Managerialism in the Public Sector*. London: Open University Press.
- Möller, J., Pröitz, T.S. & Aasen, P. (2009) *Kunskapslöftet – tung bör å baere? Underveisanalyse av styrningsreformen i skjaeringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon*. Oslo: Oslo Universitet.



- Naeslund, L. (1991) *Lärarintentioner och skolverklighet: explorativa studier av uppgiftsutformning och arbetsförhållanden på grundskolans högstadium*. Stockholm: HLS Förlag.
- Nias, J. (1989) *Primary teachers talking: a study of teaching as work*. London: Routledge.
- OECD (2005) *Teachers Matter. Attracting, Developing och Retaining Effective Teachers. Overview*. Paris: OECD.
- OECD (2009) *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris: OECD.
- Persson, A. (2006) Nöjda som lärare, missnöjda som anställda – skolexistens mellan mening och missnöje. I Petersson, H., Leppänen, V., Jönsson, S. & Tranquist, J. (red) *Villkor i arbete med människor – en antologi om human servicearbete*. Malmö: Arbetslivsinstitutet.
- Poppleton, P. & Williamson, J. (Eds) (2004) *New Realities of Secondary Teachers' Work*. Oxford: Symposium Books.
- Ross, A. (2000) *Curriculum. Construction and Critique*. London: Falmer Press.
- Rothstein, B. (1986) *Den socialdemokratiska staten: reformer och förvaltning inom svensk arbetsmarknads- och skolpolitik*. Lund: Lunds Universitet.
- Rønning, W., Fiva, T., Henriksen, E., Nilsen, N.O., Skogvold, A.S. & Solstad, A.G. (2008) *Laereplan, laereverk og tillrettelegging for laering. Analyse av laereplan og et utvalg laereverk i naturfag, norsk og samfunnsfag*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Sarason, S. (1990) *The Predictable Failure of Educational Reform*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sandberg, N. & Aasen, Petter (2008) *Det nasjonale styringsnivået. Intensjoner, forventninger og vurderinger*. Rapport 42/2008. Oslo: NIFU Step.
- Scherp, H-Å. (1998) *Utmanande eller utmanat ledarskap? Rektor, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Selghed, B. (2004) *Ännu icke godkänt: lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning*. Lund: Lunds universitet.
- Skolverket (2004) *Förskola i brytningstid. Nationell utvärdering av förskolan*. Rapport 239. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2006) *Läromedlens roll i undervisningen. Grundskollärares val, användning och bedömning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap*. Rapport 284. Stockholm: Skolverket.

- Skolverket (2007) *Provbetyg – Slutbetyg – Likvärdig bedömning? En statistisk analys av sambandet mellan nationella prov och slutbetyg i grundskolans årskurs 9, 1998–2006*. Rapport 300. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2008) *Kursplanen – ett rättesnöre? Lärare om kursplanerna i svenska, samhällskunskap och kemi*. Rapport 310. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2009a) *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2009b) *Beskrivande data 2009. Förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning*. Rapport 335. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2009c) *Likvärdig betygsättning i gymnasieskolan? En analys av sambandet mellan nationella prov och betyg*. Rapport 338. Stockholm: Skolverket.
- Smith, D.L. & Lovat, T.J. (1996) *Läroplaner, didaktik, undervisning: mot ett genomtänkt pedagogiskt handlande*. Göteborg: Gothia.
- Statskontoret (2007) *Lärares utbildning och undervisning i skolan. Kartläggning och analys*. Stockholm: Statskontoret.
- Stenlås, N. (2009) *En kår i kläm – Läraryrket mellan professionella ideal och statliga reformideologier*. Rapport till Expertgruppen för studier i offentlig ekonomi. Stockholm: Finansdepartementet.
- Stenmo, L.M. (1999): *Med læreplanen i bakhodet – En undersøkelse om lærernes bruk av L97 i undervisningen*. Hovedoppgave. Trondheim: Pedagogisk institutt, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Ström, M. (2009) *Påverkas gymnasielärare av tidigare resultat i betygsprocessen? En experimentell studie om huruvida lärares vetskap om elevers tidigare prestationer påverkar betygsättningen*. Kandidatuppsats i statsvetenskap. Göteborg: Statsvetenskapliga institutionen, Göteborgs universitet.
- Stukat, S. (1998) *Lärares planering under och efter utbildning*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Sundberg, D. (2005) *Skolreformernas dilemman. En läroplansteoretisk studie av kampen om tid i den svenska skolan*. Växjö: Växjö University Press.
- Tholin, J. (2006) *Att klara sig i okänd natur: en studie av betyg och betygskriterier – historiska betingelser och implementering av ett nytt system*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Tyack, D. & Cuban, L. (1995) *Tinkering toward Utopia. A century of public school reform*. London: Harvard University Press.

- Tyack, D. & Tobin, W. (1994) The “grammar of Schooling. Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, vol. 31, nr 3, pp 453-479
- Vanderberghe, R. (1988) School Improvement: A European Perspective. I Parquet, F. (red) *Improving Schools for the 21st century: implications for research and development*. Gainesville: University of Florida.
- Vibe, N., Aamodt, P.O. & Carlsten, T.C. (2009) *Å vaere ungdomsskollærer i Norge*. Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS). Rapport 23/2009. Oslo: NIFU Step.
- Walsh, F. & Gamage, D. (2003) The Significance of Professional Development and Practice towards a better public education system. *Teacher Development* 7 (3), 363-383
- Wedin, A-S. (2007) *Lärares arbete och kunskapsbildning. Utmaningar och inviter i den vardagliga praktiken*. Linköping Studies in Pedagogic Practices 2. Linköping: Linköpings universitet.
- Wennberg, G. (1990) *Geografi och skolgeografi – ett ämnes förändringar*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Åsén, G. (1992) Från lineärritning till bild. I Lind, U., Hasselberg, K. & Kühllhorn, B.M (red) *Tidsbilder. Perspektiv på skola och bildskapande under 150 år*. Stockholm: Skolverket/Utbildningsradion.
- Åsén, G. (2006) Varför bild i skolan? En historisk tillbakablick på argument för ett marginaliserat skolämne. I Lundgren, U.P. (red) *Uttryck, intryck, avtryck – lärande estetiska uttrycksformer och forskning*. Vetenskapsrådets rapportserie 4:2006. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Det tar ofta lång tid innan man ser resultat av beslutade reformer, det gäller alla områden men framför allt skolområdet. Reformerna leder dessutom ofta till andra resultat än de som var avsedda. Med fokus på de genomgripande förändringar som genomförts i det svenska skolsystemet sedan början av 1990-talet, går rapporten igenom vad forskningen kan säga om skolreformers betydelse för lärares arbetssituation, nya läroplaners påverkan och hur lärare tillämpar nya betygssystem.