

Högskolan i Halmstad

Sektionen för lärarutbildning

Lärarprogrammet för grundskolans senare år och gymnasieskolan

GRUNDSKOLAN - EN SKOLA FÖR ALLA
- EN IDÉANALYS AV NIVÅGRUPPERING ÖVER TID

Examensarbete lärarprogrammet

Slutseminarium 2010-06-03

Författare: Hannah Aleborg & Marie Askemyr

Handledare: KG Hammarlund & Anders Urbas

Medexaminatorer: Claes Erikson & Jonas Hansson

Examinator: Anders Nelson

Abstract

Den här uppsatsen undersöker, utifrån en beskrivande idéanalys, *hur* begreppet nivågruppering har använts över tid i läroplanerna Lgr-1962, Lgr-1969, Lgr-1980 och Lpo-1994 samt förarbetena SOU 1961:30, SÖ-1967, SÖ-1978, SOU 1992:94. Med *hur* avser vi att eftersöka argument som talar *för/mot* nivågruppering generellt men även specifikt *för/mot* organisatorisk nivågruppering (utanför den heterogena klassens ram) samt *för/mot* pedagogisk nivågruppering (inom klassens ram). I läroplanerna och förarbeten till dessa eftersöks även om nivågruppering förespråkas eller avstyrks, samt vem som anses dra nytta av nivågrupperingen det vill säga läraren eller eleverna.

Undersökningen byggs på tidigare forskning kring nivågruppering och de vanligast förekommande argumenten *för* respektive *mot* som uppträder däri. Utifrån dessa argument görs ett analyschema men undersökningen omfattar även argument som inte uppträder i forskningsgenomgången.

I analysen framkommer (bland annat) att samtliga argument som uppträder i tidigare forskning återfinns i en eller flera förarbeten respektive läroplaner och att det största antalet av argumenten vänder sig *mot* nivågruppering (även om det finns många *för* nivågruppering också och främst vad gäller pedagogisk nivågruppering). Trots detta har nivågruppering använts och används fortfarande. En slutsats blir att det inte upplevs finnas några fungerande alternativ.

Nyckelord: differentiering, heterogenitet, homogenitet, läroplaner, nivågruppering

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. INLEDNING OCH BAKGRUND	1
1.1 Syfte.....	2
2. EN HISTORISK TILLBAKABLICK PÅ SVENSK SKOLA	3
3. FORSKNINGSGENOMGÅNG	6
3.1 Organisatorisk och pedagogisk nivågruppering.....	6
3.2 Argument för/mot nivågruppering.....	7
3.2.1 Individuella olikheter	7
3.2.2 Olikheter som tillgång	9
3.2.3 Studera i sin egen takt	10
3.2.4 Motivation	10
3.2.5 Är nivågruppering demokratiskt?.....	11
3.2.6 De sociala skälen.....	12
3.2.7 I facken svaga & starka	13
3.2.8 Elevers kunskapsnivå generaliseras över flera ämnen.....	13
3.2.9 Socialgrupp kontra begåvning.....	14
3.2.10 Nivågrupperingens otillräcklighet	14
3.2.11 Hur påverkas framtida studiemöjligheter?.....	15
3.2.12 Strävan efter kunskap	16
3.2.13 Inläring	16
3.2.14 När undervisningen bedrivs på lägsta nivå.....	17
3.2.15 För lärarens och elevens nytta	17
4. PRESENTATION AV ANALYSVERKTYG.....	19
5. METOD OCH MATERIAL	22
6. RESULTAT/ANALYS.....	25
6.1 Resultatredovisning och analys.....	26
6.1.1 Analys av SOU 1961:30	27
6.1.2 Analys av Lgr-1962	30
6.1.3 Analys av SÖ-1967	32
6.1.4 Analys av Lgr-1969	32
6.1.5 Analys av SÖ-1978	33
6.1.6 Analys av Lgr-1980	34
6.1.7 Analys SOU 1992:94	35
6.1.8 Analys av Lpo-1994.....	36
7. AVSLUTNING	37

7.1 Slutsatser	37
7.2 Diskussion	40
REFERENSER	42

1. Inledning och bakgrund

Det skiljer 18 år i ålder mellan författarna till den här uppsatsen men vi har båda mött nivågruppering¹ under vår grundskoletid. Den har inte sett exakt likadan ut men intentionen har varit densamma, nämligen att åtskilja elever efter förmåga. Det har till exempel rört sig om allmän eller särskild kurs i matematik och engelska² samt ”färggrupper” där de olika färgerna symboliserade olika nivåer. Enligt vår erfarenhet ifrågasattes inte systemet av eleverna, men däremot hade åtminstone vi en väldigt klar bild över vilken grupp som innehöll eleverna med den högsta respektive lägsta förmågan.

Nivågruppering gör oss nyfikna som blivande lärare. Vad var intentionerna och hur gjordes urvalet på vår tid? Finns det idag stöd i läroplanen, Lpo-1994, för att använda det? Vi vet att nivågruppering förekommer, att det alltjämt skapar debatt och att inte minst nyttan eller onyttan med det diskuteras. Ämnet är som nämnt fortfarande högaktuellt och debatteras. Seger (2010), politiker, före detta lärare och skolledare skriver att nivågruppering har segregande effekter och vänder sig *mot* att det fortfarande är i bruk i Perstorps kommun. Seger förklarar i debattartikeln att elever stuvas om i varje årskurs efter förmåga, och hävdar ”Att placera de svagaste i en klass för sig är i praktiken en form av institutionaliserad mobbning”. Segers resonemang är flitigt förekommande i debatten och belyser om det är moraliskt försvarbart att nivågruppera och om det är förenligt med idén om en demokratisk skola för alla. En central fråga i debatten som Engström (1996, s.6) beskriver är ”De som är för betonar starkt effektiviteten, medan de som är *mot* lika ofta betonar andra saker som rättvisa och demokratiska värderingar”. Engström visar här på en stor klyfta i diskussionen gällande nivågruppering, nämligen den starka uppdelningen som finns mellan förespråkare och motståndare.

Läroplanerna är en del i det normativa regelverk som skolan ska följa. Mot den bakgrunden och med vad som ovan sagts anser vi att det är av intresse att granska hur regelverket uttrycker sig/har uttryckt sig kring nivågruppering. Detta för att problematisera frågan kring nivågrupperingens berättigande. Den valda metoden är en beskrivande idéanalys, vars syfte är att beskriva nivågruppering i läroplanerna och förarbetena och tolka dessa

¹ Det är viktigt att precisera vad vi avser med nivågruppering eftersom det ligger till grund för hur vi analyserar arbetet. Över tid har nivågruppering definierats på olika sätt och det skulle inte passa vår undersökning att enbart eftersöka ordet nivågruppering i analysarbetet. Det vi avser att söka efter är när elever åtskiljs på olika sätt för att skapa homogena grupper.

² Allmän och särskild kurs i matematik och engelska tillämpades i det så kallade alternativkurssystemet i Lgr-1962, Lgr-1969 samt delvis i Lgr-1980. Den allmänna kursen var en enklare variant. För vidare läsning se kapitel 2. *En historisk tillbakablick på svensk skola* samt 3. *Forskningsgenomgång*.

beskrivningar. Följaktligen är syftet inte att förklara eller ta ställning *för* eller *mot* nivågruppering.

Vi börjar vår undersökning i den första läroplanen för grundskolan, Lgr-1962, och granskar sedan Lgr-1969, Lgr-1980 samt Lpo-1994 tillsammans med förarbetena³ till dessa. Vi vill genom vår undersökning över tid skapa en större insikt i ämnet och även lämna ett bidrag i diskussionen kring nivågruppering. Undersökningens resultat kan även intressera och vara av vikt för en bredare massa. Inte minst kan lärare och övrig skolpersonal som fortfarande arbetar med eller överväger att arbeta med nivågruppering dra nytta av en djupare förståelse.

1.1 Syfte

Vår studies syfte är att beskriva ur ett idéanalytiskt perspektiv *hur* begreppet nivågruppering har använts över tid i läroplanerna Lgr-1962, Lgr-1969, Lgr-1980 och Lpo-1994 samt förarbeten till dessa. Med *hur* avser vi att eftersöka argument som talar *för* eller *mot* nivågruppering generellt men även specifikt *för* eller *mot* organisatorisk nivågruppering samt pedagogisk nivågruppering⁴. Vi beskriver även hur nivågruppering behandlats i tidigare forskning under de här årtiondena.

Ur syftet har vi utformat följande frågeställningar:

- Vilka är de generella argumenten *för/mot* nivågruppering i läroplanerna och förarbeten till dessa?
- Förespråkas eller avstyrks användande av organisatorisk respektive pedagogisk nivågruppering?
- Vilka är argumenten *för/mot* organisatorisk respektive pedagogisk nivågruppering?
- Vem anses dra nytta av nivågruppering, eleven eller läraren?

³ Med förarbeten avser vi SOU 1961:30 *Grundskolan. Betänkande avgivet av 1957 års skolberedning*, SÖ-1967, *Förslag till Kungl Maj:t angående översyn av läroplan för grundskolan*, SÖ-1978, *Förslag till förändring av grundskolans läroplan 1978* samt SOU 1992:94, *Skola för bildning. Betänkande av Läroplanskommittén*.

⁴ Med organisatorisk nivågruppering avses indelning utom klassens ram. Med pedagogisk nivågruppering avses indelning inom klassens ram.

2. En historisk tillbakablick på svensk skola

För att förstå hur nivågruppering har uppstått krävs en historisk tillbakablick. Det skulle kunna sägas att den svenska skolan, som vi känner den idag, grundades i mitten av 1800-talet. ”Principen om statens yttersta ansvar för alla medborgares uppfostran och undervisning fastslogs...” och detta gjorde att en massiv skolorganisation sedan började byggas upp och spridas över hela landet. I samband med detta skrevs den första folkskolestadgan 1842 (Richardsson, 2004, s.55). De två skolsystem som fanns under denna organisation var ”*ett statligt läroverk*” och ”*en kommunal folkskola*” (a.a. s.55). Det statliga läroverket hade som uppgift att utbilda medelklassen till ämbetsmän medan den kommunala folkskolan skulle utbilda resterande barn. Skillnaden mellan den ”fattiga” folkskolan och den ”rika” statliga skolan var mycket stor och splittringen däremellan skapade konflikter och samhällsklyftor. Det var då som tankarna om att byta ut parallellskolsystemet mot en integrerad enhetsskola väcktes (a.a. s.61-62) men de tankarna kom inte att förverkligas förrän på 1960-talet.

1940 gjordes en omfattande skolutredning där problemen med bland annat det splittrade skolsystemet behandlades. Betänkandena rörande skolväsendet resulterade i en reform som bland annat syftade till att genomföra en kunskapshöjning hos Sveriges samtliga elever. Det talades om att demokratisera skolan och skapa en enhetsskola. Ett begrepp som spelade stor roll på den pedagogiska scenen var bland andra individualisering (Richardsson, 2004, s.118). 1950 beslutade riksdagen att en försöksverksamhet skulle upprättas för att efterforska om den förslagna reformen var av fungerande och realistisk karaktär (a.a. s.121).

Utformningen av SOU 1961:30 byggde på försöksverksamhetens resultat och lade grunden till 1962 års riksdagsbeslut. Det beslutet innebar att ett helt nytt skolväsende infördes, vilket i sin tur medförde omfattande organisatoriska förändringar. Några av de förändringar som föreslogs var ”att folkskolan, realskolan och flickskolan skulle avvecklas och ersättas av en 9-årig, obligatorisk skola”, ”att den 9-åriga skolan skulle vara fördelad på 3-åriga stadier; låg-, mellan- och högstadium” och ”att årskurs 9 skulle vara delad på nio linjer”. I och med Riksdagens beslut infördes en ny läroplan för grundskolan kallad Lgr-1962 (Richardsson, 2004, s.122).

1968 tog Riksdagen ett beslut om revidering av 1962 års läroplan. Det var Skolöverstyrelsen som arbetade fram ett förslag till att revidera läroplanen (Richardsson, 2004, s.124). Främst handlade revideringen om att organisatoriskt förenkla det nya skolsystemet. Riksdagen införde, mot bakgrund av Skolöverstyrelsens förslag, en ny läroplan – Lgr-1969. Inriktningen mot en enhetlig, såväl som individualiserad, skola förstärktes i och

med den nya läroplanen då linjeindelningen i grundskolans årskurs 9 togs bort och tillvalsämnen lades till. Tillvalen bestod av tyska, franska, teknik, konst eller ekonomi (a.a. s.124).

Den individualisering det talades om i Lgr-1969 som skulle ske inom klassens ram med begåvningsmässigt heterogena klasser hade inte de effekter som förväntades. Metodiken och pedagogiken hamnade i skymundan i Riksdagens försök till att skapa en enhetlig skola under 1960-talet. Det som kom att bli problematiserat runt 1970-talet var därmed skolans inre arbete. Barn med särskilda svårigheter och differentieringsfrågan hamnade således i fokus i 1970 års utredning om skolans inre arbete, SIA-utredningen (Richardsson, 2004, s.180-181). De förändringar som SIA-utredningen bidrog med var bland annat ”*riktlinjer för skolans inre arbete*” (a.a. s.184-185).

I och med SIA-utredningen startade ett massivt läroplansarbete. I fokus för förändring låg främst arbetsmetodiken och förslagen handlade om ”ett undersökande och experimentellt arbetssätt, verklighetsförankring, probleminriktning, färdighetsutveckling, individualisering och samarbete samt medinflytande och medansvar” (Richardsson, 2004, s.186). Vidare skulle tillvalsämnena begränsas och förslag om borttagande av alternativkurserna gavs inför utformandet av den nya läroplanen. Riksdagen menade också att ”skolans differentierings- och individualiseringsproblem borde vara en inrepedagogisk fråga och inte en fråga av organisatorisk art” (a.a. s.186). År 1980 lade regeringen ett beslut om en ny läroplan – Lgr-1980. Den svåraste frågan under 1980-talet var utan tvekan differentieringsfrågan som sades kunna lösas med en så kallad anpassad studiegång där ”Syftet var att skolan på ett friare sätt skulle kunna anpassa skolgången till den enskilda elevens förutsättningar och behov” (a.a. 186-187).

Med Lgr-1980 följde också förändringar gällande ansvarsfördelning och styrning, vilket medförde att läroplanen var i behov av en revision där frågor om organisation, metoder och arbetssätt i skolan och arbetsplanering behövde lyftas. 1991 beslutade Regeringen att en läroplanskommitté skulle tillsättas för att komma med förslag till en ny läroplan. Kommitténs betänkandet *Skola för bildning* (1992) låg till grund för utformandet av en ny läroplan som i februari 1994 utfärdades som *Läroplanen för de obligatoriska skolformerna* – Lpo-1994 (Richardsson, s.188).

Lpo-1994 skiljer sig från de tidigare läroplanerna på många punkter och då främst i uppbyggandet. Dels omfattar läroplanen hela den obligatoriska skolan med sameskolan och specialskolan, dels har den en helt ny struktur som endast innehåller mål och riktlinjer och därmed inga direktiv om hur målen ska uppnås eller vilken typ av arbetsmetod som bör

användas, dels återger den värdegrund och skolans ursprung. Med Lpo-1994 togs även alternativkurserna i engelska och matematik och även stadiuppdelningen bort helt. (Richardsson, 2004, s.188-189). Dessa förändringar innebar naturligtvis en omfattande omorganisation av skolans arbete men också en stor omställning i lärarens eget arbete. Istället för tydliga direktiv lades betoningen på lärarens kompetens att med fria tyglar utforma en arbetsmetod och individualisering som skulle bidra till elevens kunskapsinhämtning.

Snart 20 år efter att den senaste läroplanen tagits i bruk brottas skolan med andra problem. Den numera mest angelägna frågan har kommit att bli kvalitetsproblem, då allt för många elever lämnar grundskolan utan godkänt i kärnämnen (Richardsson, 2004, s.190).

3. Forskningsgenomgång

I detta kapitel ges en inblick i tidigare forskning kring nivågruppering. Här kommer kortfattat att redogöras för hur organisatorisk och pedagogisk nivågruppering har behandlats i tidigare forskning. Vidare kommer de argument *för* och *mot* nivågruppering som har framkommit i undersökningar i tidigare forskning att presenteras. Dessa argument kommer att ligga till grund för denna uppsats analyschema. Det kan också tilläggas att argumenten *för* och *mot* i tidigare forskning har delats in i separat underkapitel nedan för att på ett översiktligt sätt kunna relateras till analyschemat. Slutligen visas i detta kapitel också på vad tidigare forskning säger om vem som drar nytta av nivågruppering det vill säga om det är eleven eller läraren.

3.1 Organisatorisk och pedagogisk nivågruppering

I de undersökningar som redogörs för i forskningsgenomgången här nedan är det främst organisatorisk nivågruppering som granskats av forskarna, det vill säga när nivågruppering har gjorts utanför klassens ram. Men det förekommer också pedagogisk nivågruppering i forskningsgenomgången, inte minst när det används som ett led i individualisering. Exempel finns i Vinterek (2006) som i sin undersökning problematiserar individualisering som begrepp och tittar på hur individualisering tillämpats över tid.

Däremot finns det ingen enhetlig användning av begreppen organisatorisk respektive pedagogisk nivågruppering i tidigare forskning kring nivågruppering. Innebörden kan ändå vara densamma som åsyftas i denna uppsats. Wallby m.fl. (2001) har till exempel studerat vad som ryms inom begreppet differentiering samt vad forskningen säger om effekterna av nivågruppering. De tar upp begreppen *inre differentiering* och *yttre differentiering* och menar att skillnaden består i om differentieringen är organisatoriskt bestämd (yttre) eller bestämd inom klassen (inre). Inom begreppet yttre differentiering hamnar till exempel uppdelningen av alternativa kurser i engelska och matematik som fanns i grundskolan under de tidigare läroplanen samt elevernas egna val som till exempel språkval. (a.a. s.36-37). Med inre differentiering menar Wallby m.fl. att man delar in elever i grupper inom klassen efter bland annat deras intresse, kön, ambitions- eller prestationsnivå eller förmåga. Grupperna blir många gånger på detta sätt homogena och till dessa hör till exempel nivågruppering anser Wallby m.fl. Detta följer i stort även den uppdelning som vi ämnar eftersöka i analysen av läroplanerna och dess förarbeten (se kapitel 1.1 Syfte).

3.2 Argument för/mot nivågruppering

De argument *för* och *mot* nivågruppering som tydligt framkommer i tidigare forskning presenteras nedan i underkapitel. Argumenten *mot* nivågruppering dominerar i den tidigare forskningen men det förs också fram argument *för*. Argumenten har varit relativt konstanta över lång tid vilket gör att äldre forskningsmaterial också har relevans.

I forskningsgenomgången gör vi ingen uppdelning i om argumenten gäller generellt eller specifikt *för* organisatorisk eller pedagogisk nivågruppering. Motiveringen till detta är att en sådan uppdelning inte skulle vara möjlig på grund av att den tidigare forskningen inte är indelad på detta sätt.

3.2.1 Individuella olikheter

När läraren anpassar undervisningen till alla elevers olikheter beskrivs det ibland som en individualisering. Eftersom elever inte är en homogen skara finns det en rad faktorer att ta hänsyn till och att redogöra för dessa faktorer kan bidra till förståelse för hur komplext området är. Alderborn (1997) använder sig av begreppen *kunskapsprofil* respektive *inlärningsprofil* och ger en definition av dessa för att visa på vilka faktorer som kan skilja olika individer åt. Hon konstaterar också att listan förmodligen inte är fulltaglig:

En elevs kunskapsprofil är en syntes av

- a) mängd ytliga faktakunskaper
- b) verklig förståelse av ett problem
- c) förmåga att koppla teorier till egna erfarenheter
- d) förmåga att tillämpa sina teoretiska kunskaper

En elevs inlärningsprofil är en syntes av

- a) koncentrationsförmåga
- b) samarbetsförmåga
- c) ansvarskänsla
- d) självständighet och kritiskt tänkande
- e) kännedom om var informationen som leder till kunskap finns
- f) motivation och lust att lära
- g) fysisk kondition
- h) hemförhållanden
- i) begåvning i och intresse för det aktuella ämnet

- j) eventuell dyslexi
- k) relation till läraren och studiekamrater
- l) roll i klassen m.m (a.a s.44).

När det argumenteras *för* eller *mot* nivågruppering, med motivet att elever är olika är det inte orimligt att ovanstående förhållanden tas med i bedömningen.

Vinterek (2006) anser att nivågruppering ibland hävdas vara ett medel för individualisering i den tidigare forskningen. Därför menar Vinterek att det är viktigt att titta närmare på området (a.a. s.9). Det Vinterek kommer fram till är att individualisera genom att dela upp elever efter förmåga och färdighet skulle kunna ses som en typ av nivågruppering. ”Instruktioner och utformning av uppgifter kan skifta på ett sätt som gör att elever får använda olika arbetssätt och arbetsformer. Eleverna kan arbeta enskilt, i par eller i större grupper och arbetssätten inom dessa olika arbetsformer kan skifta” (a.a. s.45).

Vinterek (2006) har även tittat på hur individualisering ser ut idag och tar matematikundervisningen som exempel. Hon menar att elever idag många gånger får förlita sig på läromedlen för att tillägna sig kunskap. Lärares handledarskap har minskat dramatiskt i takt med att individualiseringen har gått från att vara nivågrupperad till att vara totalt individanpassad:

[...] elevernas reella möjligheter att få en undervisning anpassad efter sina förutsättningar [har] reducerats. Skolarbetet bedrivs mer och mer i det som karaktäriseras av enskilt arbete där eleven själv får ta stort ansvar för vad som blir gjort och hur arbetet utförs. De får själva individualisera omfång, nivå och hastighet (a.a. s.70).

Wallby m.fl. (2001) menar att hur klasserna på en skola idag ska grupperas är upp till rektorn eftersom det i Lpo-1994 inte finns några riktlinjer alls över differentiering och gruppering men att det fortfarande används mot bakgrund av elevers olikheter visar Wallby m.fl. på:

Nivågruppering syftar till att skapa grupper som är relativt homogena beträffande prestation och förkunskaper. Sådana grupperingar kan vara relativt fasta och bestå under lång tid men de kan också vara mer eller mindre tillfälliga och användas för speciella avsnitt och moment. Med en sådan lösning kan man tillgodose elevers behov av repetition, extra undervisning eller ytterligare utmaningar (a.a. s.48).

Även Sund (2007) har tittat närmare på differentiering. Han har studerat om det finns något samband mellan nivågruppering i matematik under åk 7-9 och om eleverna går färdigt gymnasiet, samt om nivågruppering i matematik under åk 7-9 påverkar det första betyget i

matematik i gymnasiet. Sund har baserat sin undersökning på en jämförelse mellan elever som studerat med Lgr-1980 som läroplan. En del av de eleverna har nivågrupperats medan andra har gått i heterogena klasser på skolor som valt bort nivågruppering. I samband med detta sammanfattar Sund argumenten *för* och *mot* nivågruppering. Han kommer fram till att förespråkarna anser att alla är vinnare på att nivågruppera. De individer som har en hög förmåga drar nytta av mer utmanande uppgifter och de individer som har en lägre förmåga får instruktioner anpassade efter detta.

3.2.2 Olikheter som tillgång

En åsikt som ofta förekommer i diskussionerna kring nivågruppering är att det ger eleverna sämre möjlighet till att dra nytta av varandras olikheter. Anders Dunér (1975) diskuterar och visar på resultat från en undersökning som försöker utröna effekterna av uppdelandet av elever i heterogena eller homogena klasser. Han menar att risken med allt för homogena klasser leder till att eleverna kan "gå miste om erfarenheten att konfronteras med olikänkande kamrater" (a.a. s.9).

Eriksson & Lindblad (1987), som på Skolöverstyrelsens uppdrag utredde grupperingsfrågan under 1980-talet, anser också att det finns negativa aspekter av uppdelningen. De anser att det är "ganska troligt" att "en grupp med enbart svaga elever med dåligt utvecklat språk ger för lite stimulans åt varann och att detta kan vara en orsak till att nivågruppering som regel inte gynnar svaga elever" (a.a. s.69). De för också fram att lärare anser att de svaga eleverna är vinnare på heterogenitet. "Lärare som arbetat i sammanhållna grupper påpekar också tämligen enstämmigt att en hel del av de svaga eleverna (men förmodligen inte de svagaste) dras med av de duktigare och presterar något bättre än de skulle gjort i allmän kurs" (a.a. s.254).

Även Slavin (1990, s.473) skriver, efter att ha gått igenom tidigare forskning om nivågruppering och utrett dess effekter på prestation, att ett argument *mot* nivågruppering är att starka elevers närvaro stimulerar de svaga eleverna till att prestera bättre. En diskussion som också Sund (2007, paper III, s.2-3) redogör för när han beskriver att kritikerna till nivågruppering menar att i heterogena klassrum kan de starkare eleverna hjälpa de svagare såväl direkt som indirekt i egenskap av rollmodeller. Å andra sidan visar Slavin på ett argument som stödjer användandet av nivågruppering nämligen att högpresterande elever stimulerar andra högpresterande elever till att prestera ännu bättre

3.2.3 Studera i sin egen takt

Som en del i elevers olikheter är att de gör framsteg olika snabbt, något som specifikt har uppmärksammats i forskningen kring nivågruppering.

Vinterek (2006) skriver att i och med Lgr-1980 förändrades sättet att se på individualisering ganska radikalt och begreppet *egen takt* myntades. Ett fåtal klasser blev åldersblandade och man började individualisera genom att ge varje elev en individanpassad studieplan med individuella uppgifter. Genom att göra på det viset menade man att varje elev fick möjlighet att utvecklas i sin egen takt baserat på var i mognadsstegen han eller hon befann sig. Detta arbetssätt ledde dock till att klassrumsarbetet skedde i det tysta och var bundet till enbart papper och penna. Lärarens roll som undervisare hamnade i skymundan (a.a. s. 62-63).

När Eriksson & Lindblad (1987) utredde grupperingsfrågan fick bland annat lärarna komma till tals. Många lärare sa att det var just de svaga eleverna i den allmänna kursen som de värnade om vid nivågruppering ”Det har av försöksverksamheten liksom av lärarenkäterna och intervjuerna framgått, att de flesta lärare föredrar nivågruppering i engelska och ett viktigt motiv för detta är just omsorgen om de svaga eleverna. De behöver få utvecklas i sin egen takt” (a.a. s.254). Men att dessa elever generellt sett är vinnare på systemet håller Eriksson & Lindblad inte med om. Även Slavin (1990, s.473) konstaterar att förespråkare för nivågruppering motiverar det med att eleven får göra framsteg efter egen förmåga men liksom Eriksson & Lindblad håller inte Slavin med om detta.

3.2.4 Motivation

Flera forskare tar upp motivation som en del i argumenteringen kring nivågruppering. Främst syns synpunkterna att nivågruppering dämpar motivationen hos elever.

Dunér (1975) pekar på att de olikheter som eleverna har, inte bara socialt utan även begåvningsmässigt, hjälper till i det heterogena klassrummet. Han menar att elever med låg motivation och förmåga kan få hjälp och inspiration från en elev som har hög motivation och stark förmåga. ”Effekterna på motivation och prestation kan förstärkas av yttre förhållanden” hävdar Dunér (a.a. s.14).

Men Slavin (1990, s. 473) lägger fram ett argument för nivågruppering som framhållits i tidigare forskning, nämligen att det håller intresse och motivation uppe eftersom de starka eleverna inte blir uttråkade av arbeta tillsammans med de svaga. Å andra sidan säger Slavin också att det finns forskning som avråder från nivågruppering eftersom det ger sämre motivation för eleverna i de ”sämre” grupperna (a.a. s.490-491).

Det sistnämnda syns också i Eriksson & Lindblad (1987) som drar slutsatser kring undervisningen i de allmänna klasserna i alternativkurssystemet ”Med tiden upplevs dock undervisningen som tråkig och resulterar i dålig motivation och oro i klassen” (a.a. s.262).

3.2.5 Är nivågruppering demokratiskt?

När det föreslogs att alternativkurssystemet skulle tas bort på 1980-talet var det bland annat på grund av att det ansågs rent ideologiskt gå mot tankarna kring en grundskola/enhetsskola beskriver forskarna, Eriksson och Lindblad (1987, s.309-310).

Wallby m.fl. (2001) reflekterar också över demokrati och nivågruppering. De tar bland annat upp att skolan har misslyckats i sin uppgift att sammanföra individualisering och den demokratiska värdegrunden. Wallby m.fl. beskriver att skolan har två huvudsakliga mål, dels det samhällseliga, dels det individuella. Skolan har som uppgift att låta samhället utvecklas och påverkar även riktningen som utvecklingen tar. Skolan ska även fostra, utbilda och forma samhällets medborgare. Skolans uppgift är att ge varje enskild elev möjlighet till personligt utvecklande och tillfredställande (a.a. s.16-18). Vidare ska ”Samhällsmålen och de individuella målen [...] samverka och balanseras” (a.a. s.18). Wallby m.fl. menar att för att kunna nå upp till de två huvudmålen måste skolan organiseras och detta har i tiden skett på olika sätt. Genom en tillbakablick kan man se hur individualiseringen och det samhällseliga uppdraget många gånger krockat. En av de större sammanstötningarna kan sägas vara idén om enhetsskolan som sedan första läroplanen förespråkade en klasslös och demokratisk skola samtidigt som organiserad differentiering har delat in elever i grupper efter förmåga och begåvning (a.a. s.25-26):

Många av enhetsskolans förespråkare var kritiska till alternativkurserna och ansåg att de var ett avsteg från principen om en sammanhållen skola. Under hela grundskolans tid har försök gjorts att avskaffa alternativkurserna men det skulle dröja ända till 1994 innan det realiserades (a.a. s.25).

Anders Dunér (1975) behandlar också den demokratiska aspekten i sin diskussion kring nivågruppering. Hur påverkas elever av att antingen vara i en heterogen klass eller i en homogen klass är frågan Dunér ställer sig. Han kommer bland annat fram till att det är den heterogena klassen som bidrar till bästa möjligheter i formandet av demokratiska medborgare i skolan (1975, s.9). Resonemanget får även stöd av forskaren Slavin (1990) som har tittat på nivågrupperingseffekter med utgångspunkt i prestation. Han visar då på argument som säger att nivågruppering arbetar *mot* jämlikhet och en demokratisk värdegrund (1990, s.474).

3.2.6 De sociala skälen

Dunér (1975) tar upp olika nackdelar med differentiering och anför att ibland blir skillnaderna så stora att hierarkiska grupperingar i klassrummet blir följden. Han menar då att en ”minoritetsgrupp som känner sig isolerad kommer att inom sig utveckla normer som avviker från flertalets och kanske från skolans och samhällets. Då kan dessa elever visa brister i social anpassning, t ex asocialt beteende och brottslighet” (a.a. s.17).

Dunér (1975) beskriver även resultat från en undersökning som visar hur differentiering påverkar trivsel och prestation. Det är ett försök att se om klassens sociala sammansättning påverkar eleverna i någon riktning. Det som Dunér bland annat kommer fram till är att det ”innebär en sänkning i prestationsnivån att gå i en klass med elever huvudsakligen från lägre socialgrupp, om man själv kommer från högre socialgrupp” (a.a. s.49). Det skulle dock inte innebära att prestationsnivån skulle höjas om merparten av klasskamraterna kom från en högre socialgrupp förstår Dunér av resultatet (a.a. s.49).

Croxford (2010, s.12ff) beskriver att i Skottland kräver nu såväl skolinspektörer som starka föräldragrupper från de högre socialgrupperna nivågruppering, i grundskolans senare år (d.v.s. secondary school), med motiveringen att det höjer elevernas prestationer. De anför bland annat att med homogena grupper får lärarna det enklare att organisera lärandet och därmed kan de lägga mer tid på den faktiska undervisningen. Men Croxford vänder sig mot resonemanget och pekar på en rad studier som hon anser visar på att det inte minst ökar de sociala klyftorna och att det egentligen inte finns entydiga studier som visar på positiva effekter.

Resonemangen kring de sociala skälen går igen hos flera forskare. Eriksson och Lindblad (1987) anser det ”socialt värdefullt att alla eleverna hålls samman” (a.a. s.310) och Slavin (1990, s. 473) visar på sociala skäl som ett argument *mot* nivågruppering med motiveringen att det diskriminerar minoriteter och elever från lägre socialgrupper. Även Vinterek (2006, s.83) pekar på att en effekt av nivågruppering är klassegregering.

Harlen & Malcolm (1997, s.58) anser att det inte finns något som talar *för* att nivågruppera för elevernas del och menar att nackdelarna är väl dokumenterade inte minst att de sociala klyftorna ökar. Nivågruppering som inte har en effekt ur ett socialt perspektiv tror inte Harlen & Malcolm på ”Moreover, there are difficulties in forming groups in a way that does not reinforce the social divisions found outside the school, for it is undeniable that ability-group status is correlated with socio-economic status” (a.a. s. 54).

3.2.7 I facken svaga & starka

I forskning kring nivågruppering diskuteras svaga och starka elever och riskerna med att generalisera kring var eleverna befinner sig. Det uppmärksammas att det finns en fara i att sortera in elever, inte minst som att det kan leda till att eleverna aldrig tar sig ur facket de placerats i. Dessutom leder generaliseringarna till att eleverna lever upp till förväntningarna omgivningarna har av dem, det vill säga att bedömningen leder till självuppfyllande profetior.

Jonsson & Ahlström (1981) fick i uppdrag av Skolöverstyrelsen att analysera alternativkurssystemets varande eller icke varande och dessutom jämföra det med alternativa former av undervisning. Forskarna tittade specifikt på undervisningen i engelska i en undersökning som gick under namnet ANIS *Analys av individualisering i språkundervisningen*. De kom bland annat fram till att eleverna själva delar in sig efter andras förväntningar (a.a. s.33) och de anser också med stöd mot tidigare forskning att systemet missgynnar de svaga eleverna som skulle utvecklas mer i heterogena klasser (a.a. s.43-43). Även Slavin konstaterar att ett argument *mot* nivågruppering är att elever i de sämre grupperna har lägre förväntningar på sig från lärarna (1990, s.473).

Det är främst de svaga eleverna som far illa av att bli betraktade som permanent svaga visar forskningen. De negativt utgallrade eleverna blir isolerade. Såväl Slavin (1990, s.473) som Sund (2007 paper III, s. 2-3) visar på ett den här typen av isolering stigmatiserar eleverna.

En effekt av att bli betraktad som svag kan vara att eleverna utvecklar en dålig självuppfattning. Vinterek (2006, s.83) säger också att en negativ effekt av nivågruppering, sett ur det sociala perspektivet, är att elever kan uppfatta sig själva som mindre värda eller sämre än de i klassen som ligger på en högre nivå. Även Slavin (1990, s.491) tar upp detta som ett argument *mot* nivågruppering.

3.2.8 Elevers kunskapsnivå generaliseras över flera ämnen

Risken med nivågruppering ligger inte enbart i att eleverna blir permanent bedömda som svaga eller starka. Det kan också vara så att elever som bedöms som svaga i ett ämne automatiskt blir bedömda som svaga i andra ämnen. Det samma torde också gälla för de starka eleverna.

Vinterek (2006) beskriver att i läroplanerna under 1960-talet betonades vikten av individualisering starkt och många "individualiseringsprojekt" infördes. Genom att dela in elever i grupper efter begåvning trodde skolpolitikerna att de funnit en lösning. Ett av försöken till individualisering var nivåindelning av klasser. Det som undersökningar visade

var att det inte var individualiserande nog eftersom elever kan vara olika duktiga i olika ämnen:

Vissa av dessa undersökningar tog fasta på mätningar av elevernas intelligens och andra undersökningar mätte exempelvis eleverna läsförmåga. [...] Detta banade väg för slutsatsen att det inte skulle vara någon framkomlig individualiseringsväg att göra klassvisa nivåindelningar, eftersom eleverna i en och samma klass begåvningsmässigt kunde passa bättre i olika nivåer beroende på ämne (a.a. s.56).

3.2.9 Socialgrupp kontra begåvning

Även om tankarna kring nivågruppering är att eleverna ska sorteras in efter förmåga visar flera forskningsresultat att det är andra orsaker som styr indelningen. Ett av de vanligaste förekommande har varit att det är socialgruppen och inte begåvningen som är styrande.

Marklund (1985) har jämfört homogena och heterogena klasser. Han visar bland annat på den sociala snedrekrytering alternativkurssystemet inbjöd till (a.a. s.234). En jämförelse ett läsår på 70-talet mellan flickor, med akademikerföräldrar, och flickor, med föräldrar som var arbetare utan yrkesutbildning, och som valt särskild kurs i engelska och matematik samt B-språk visar att 77 procent av akademikernas barn gjort dessa val men bara 29 procent av arbetarnas barn. Liknande resonemang förs även i Eriksson & Lindblad (1987, s.40-41).

Även enligt Jonsson och Ahlström (1981) gjorde alternativkurssystemet att det i skolan blev en uppdelning efter socioekonomisk bakgrund. Fler från de högre socialklasserna valde särskild kurs. Samtidigt konstaterar de att upptäckterna inte var ”iögonfallande” och att de inte var ”fullständigt dokumenterade” (a.a. s.9).

3.2.10 Nivågrupperingens otillräcklighet

Nivågruppering som en metod att lösa alla differentieringsproblem är enligt forskarna inte särskilt realistiskt. Flera påpekar att nivågruppering inte räcker till.

Wallby m.fl. (2001) menar att nivågruppering i sig själv inte fungerar som ett pedagogiskt verktyg utan undervisningens utformning och innehåll är minst lika viktigt:

Resultaten av nivågruppering relateras ofta endast till grupperingen, inte till vad denna gruppering lett till beträffande val av innehåll och metoder. I praktiken är inte undervisning likadan i olika typer av grupperingar, så det är aldrig bara effekten av grupperingen som jämförs utan också påverkan av olika undervisningsmetoder, undervisningens kvalitet, lärarens förväntningar, elevernas förväntningar och olika materiel (a.a. s.93).

Vinterek (2006) visar vidare på otillräckligheten genom att peka på att elevernas resultat inte blir bättre med nivågruppering och säger att ”en differentiering av eleverna och organisatoriska förändringar som nivågrupperingar inte direkt inverkar på elevernas kunskapsutveckling” (a.a. s.11).

3.2.11 Hur påverkas framtida studiemöjligheter?

Jonsson & Ahlström (1981, s.19) beskriver hur alternativkurssystemet uppbyggnad utestängde möjligheterna för en del elever att studera inom vissa gymnasieutbildningar. För de elever som följde Lgr-1969 till exempel var det bara möjligt för dem som läste särskild kurs i engelska och matematik att söka till alla linjer i gymnasieskolan. ”Kursvalet i engelska har varit mest utslagsgivande; allmän kurs (Ak) i engelska har nämligen givit tillträde enbart till de tvååriga linjerna, medan särskild kurs i matematik fordrats endast för vissa tekniska och naturvetenskapliga utbildningar” (a.a. s.19). Däremot spelade det ingen roll i Lgr-1980 om eleven läste allmän eller särskild kurs vad gäller möjligheterna till att söka en specifik gymnasielinje om man inte tar i beaktande att de olika kurserna gav eleverna olika förkunskaper.

Detta resonemang syns även i Eriksson & Lindblad (1987) som visar på att flera elever från studieovana hem valde allmän kurs och därmed, oavsett begåvning, begränsade möjligheterna till framtida utbildningar. Eriksson & Lindblad framhåller att dessa elever förvisso hade möjlighet att söka till tre- och fyraåriga linjer i gymnasieskolan, men kanske mindre möjligheter att klara dem med bakgrund av att de läst en allmän kurs (a.a.s.40-41):

Allmän kurs är givetvis tänkt att i första hand ta hand om långsammare elever och sådana som har behov av mer hjälp och något lägre krav. Det visar sig dock i praktiken att det också ofta blir så att studietrötta, störande elever hamnar i ak [allmän kurs⁵] eller kanske rent av placeras där. Detta leder till att de svaga och långsamma elever som i och för sig skulle kunna lära sig en del med en för deras kapacitet tillrättalagd undervisning inte får denna hjälp. Det ger nog som regel de duktiga eleverna tillfälle att studera under goda förhållanden, men de svaga – som skolan säger sig vilja värna om på ett speciellt sätt – kommer ofta i kläm och ges inte fullvärdiga möjligheter (a.a. s.41).

Wallby m.fl. (2001) hänvisar till en undersökning gällande nivågrupperingens effekter utförd av amerikanen Boaler som bland annat visar på att elever vid nivågruppering kan uppfatta sig ”berövade möjligheter till höga betyg” (a.a. s.96). Det är inte svårt att följa

⁵ Uppsatsförfattarnas förtydligande.

tankegången då elever sätts i en grupp som de har svårighet att påverka avancemanget i. Detta leder till att de även begränsas till att uppnå vissa betyg.

3.2.12 Strävan efter kunskap

Marklund (1985) gjorde en undersökning där de homogena klasserna sattes samman efter resultat på intelligenstest och kunskapsprov. De slutsatser han drog efter undersökningen var ”att elevernas kunskaper inte påverkats av om de tillhört en intelligensmässigt eller kunskapsmässigt homogen eller heterogen klass” (a.a. s.87). Det här gällde såväl de svaga som starka eleverna och gick helt i strid mot tanken kring nivågruppering nämligen att eleverna i systemet skulle lära sig mer.

Det här visar Vinterek (2006) på och beskriver att under 1960-, 70- och 80-talet var individualisering lika med nivågruppering med motiveringen att fler elever kunde få bättre hjälp i en homogen grupp konstruerad på basis av förmåga, arbetstempo etcetera. Vad som dock uppdagades var att elevgruppering inte ledde till någon större ökning eller förbättring gällande kunskapsnivån hos eleverna (a.a. s.11).

3.2.13 Inläring

Tätt förknippat med kunskap är naturligtvis hur inläring sker, och i diskussionen kring nivågruppering har inläring använts som skäl till att argumentera *för* eller *mot* särskiljandet.

”Differentiering är en rikedom i livet” skriver Dunér (1975, s.9) och med det menar han att man ska försöka undvika att skapa allt för homogena klasser eftersom det inte gynnar inlärandet.

Men det finns studier som pekar på att de starka eleverna drar nytta kunskapsmässigt av nivågruppering. Sund (2007, paper III, s.2-3) kommer fram till detta och även Slavin (1990, s. 473) beskriver det som ett argument som ska visa på fördelarna med nivågruppering.

Det är fortfarande ett skäl som används i modern tid för att motivera nivågruppering. Croxford (2010, s.12ff) beskriver att de skolinspektörer och starka föräldragrupper från de högre socialgrupperna som vill ha nivågruppering, i grundskolans senare år (d.v.s secondary school), gör detta just med motiveringen att det höjer elevernas prestationer. Här diskuteras det dock inte att det specifikt skulle gynna de starka eleverna.

Samtidigt går det inte att bortse från att forskning visar på att det missgynnar de svaga eleverna vilket Jonsson & Ahlström (1981) framför med ett påpekande om att de svaga eleverna som skulle utvecklas mer i heterogena klasser (a.a. s.43-43).

3.2.14 När undervisningen bedrivs på lägsta nivå

Ytterligare skäl som talar *mot* att nivågruppera, inte minst med beaktande av de svaga eleverna, är att forskning visar att undervisningen för dessa bedrivs på en slags generell lägsta nivå. Flera forskare visar på detta däribland Eriksson & Lindblad (1987) som säger att det ”skulle kunna vara att kravnivån i dessa grupper [homogent svaga grupper] ofta sätts onödigt lågt för vissa elever” (a.a. s.70).

Harlen & Malcolm (1997) beskriver, efter att ha gått igenom ett antal studier kring nivågruppering, att lärare har lägre förväntningar på de svaga eleverna och därigenom bedrivs undervisningen utifrån dessa förväntningar (a.a. s. 58). Det här tar även Croxford (2010, s.12ff.) och Slavin (1990, s.473) upp. Slavin säger att elever i sämre grupper får lägre kvalitet på undervisningen och arbetet går långsammare framåt.

3.2.15 För lärarens och elevens nytta

Lärarkåren har i olika sammanhang varit framträdande i diskussionerna kring nivågruppering. Under 1980-talet vände sig lärarnas fackorganisationer *mot* att ta bort alternativkurssystemet. Marklund (1985, s.267) förklarar att kravet på alternativkurser utformade som praktiska respektive teoretiska i det då relativt nya obligatoriska ämnet engelska kom från lärare. Han skriver också att lärarna i teoretiska ämnen tyckte att det överhuvudtaget var otillräckligt med grundkurser och överkurser⁶. När de förespråkade en uppdelning mellan teoretiska och praktiska kurser tolkar Marklund det som att lärarna ville ha en delning för att kanske till och med slippa undervisa eleverna som de ville sortera in i de praktiska kurserna (a.a. s.271).

När det sedan föreslogs ett borttagande av alternativkurserna beskriver Eriksson & Lindblad (1987) att det spreds en allmän oro i lärarkåren över att elevgrupperna skulle bli större om systemet togs bort. De beskriver också att lärarkåren uttryckte att det skulle innebära svårigheter att nivåanpassa undervisningen utan alternativkurssystemet (a.a. s.310).

Fortfarande förespråkas nivågrupperingen för att göra arbetet lättare för lärarna. Croxford (2010) beskriver att i Skottland är ett argument *för* bland annat att med homogena grupper får lärarna det enklare att organisera lärandet och kan därmed lägga ner mer tid på den faktiska undervisningen (a.a s.12ff).

Men det är inte bara lärarna som drar nytta av en enklare organisation. Sund (2007) visar på ett argument *för* nivågruppering som säger att läraren i homogena grupper når alla studenter bättre (a.a. paper III, s.2-3). Vinterek (2006) anser också att undersökningar visar på

⁶ Grundkurs är gemensam för alla elever. Överkurser är fördjupning eller komplettering.

att elever drar nytta av nivågruppering i just de här sammanhangen. Hon beskriver att homogena grupper utifrån elevernas mentala mognad exempelvis kan ha en positiv inverkan på elevernas skolresultat om de används för att möjliggöra för läraren att ge mer direkt undervisning till eleverna (a.a. s. 8).

Även Slavin (1990) lyfter resonemanget när han studerar argumenten *för* nivågruppering. Han påtalar att förespråkare för nivågruppering anser att det möjliggör för läraren att anpassa instruktionerna efter gruppens behov och att det underlättar för läraren i undervisningen (a.a. s.473).

4. Presentation av analysverktyg

I detta kapitel redogörs för hur de olika delarna i analys-schemat har valts ut samt hur analysen skall läsas. Självfallet är analys-schemat baserat på det syfte och de frågeställningar som uppsatsen bygger på. Vidare är tabellerna utformade med intentionen att ge en överskådlig bild av hur frågeställningarna besvarats och för att på ett enkelt sätt möjliggöra en jämförelse av läroplanerna och dess förarbeten över tid.

I forskningsgenomgången har det framgått att nivågruppering kan avse olika saker. Den typ av nivågruppering som görs utanför klassens ram och den typ av nivågruppering som görs inom klassens ram. Vinterek (2006) och Wallby m.fl. (2001) tar upp de olika formerna men använder olika språkbruk för det. Vi har för att underlätta förståelsen, läsningen av analysen, och för att ge enhetliga begrepp valt att benämna nivågruppering utom klassens ram för *organisatorisk nivågruppering* och den som sker inom klassens ram för *pedagogisk nivågruppering*. Dessa begrepp finns också i tidigare forskning men avser inte alltid strikt uppdelningen nivågruppering inom/utom klassens ram. Här har vi valt att sortera in användandet noggrant efter vår tolkning att det som är utom klassens ram är organisatorisk nivågruppering och det som är inom klassens ram är pedagogisk nivågruppering.

I våra frågeställningar eftersöks *hur* begreppet nivågruppering syns i läroplanerna och förarbeten till dessa. *Hur* har preciserats till att det innebär att vi avser eftersöka argument som talar *för/mot* nivågruppering generellt men även specifikt *för/mot* organisatorisk nivågruppering samt *för/mot* pedagogisk nivågruppering. Argumenten har framträtt i forskningsgenomgången. Uppdelningen mellan generellt och specifikt är gjord mot bakgrund av att det i tidigare forskning ibland generaliseras kring nivågruppering och att det då inte går att tyda om det avser alla former av åtskillnader eller specifikt de som sker inom eller utom klassens ram. Det är inte osannolikt att anta att resonemang förs i generella termer även i läroplanerna och dess förarbeten. Men eftersom det även kan förekomma argument, i läroplanerna och förarbeten till dessa, som inte har noterats i den tidigare forskningen kommer vi också att redogöra för dessa. Vidare ämnar vi analysera om nivågruppering förespråkas eller avstyrks i läroplanerna och förarbeten till dessa. Det är också av intresse att se om det redogörs för vem som drar nytta av nivågrupperingen, det vill säga eleven eller läraren.

För att få en fingervisning om hur frekvent pedagogisk och organisatorisk nivågruppering förespråkas/avstyrks samt hur ofta respektive argument *för/mot* nivågruppering förekommer noteras detta. Men eftersom det rör sig om ett urval av texter kan det finnas andra textavsnitt

som inte ryms inom resultatredovisningen som tar upp samma företeelser, till exempel om det rör sig om rena upprepningar. Vår intention är inte att få ett kvantitativt underlag men det kan vara av intresse att se om någon del i analysen är anmärkningsvärt vanligt förekommande eller sällsynt.

Slutligen kan också preciseras att under tabelldelen i kapitlet *6.1 Resultatredovisning och analys* följer en analys-sammanfattning av varje läroplan samt förarbeten. Här summeras *de viktigaste* upptäckterna i respektive läroplaner och förarbeten och detta förtydligas med citat och resonemang ur dem.

Nedanstående utgör analys-schemat:

Generella argument *mot* nivågruppering

Argument	SOU 1961:30	Lgr- 1962	SÖ- 1967	Lgr- 1969	SÖ- 1978	Lgr- 1980	SOU 1992:94	Lpo- 1994
Sociala skäl ⁷								
Eleven får dålig självuppfattning ⁸								
Odemokratiskt								
Isolerar negativt utgallrade elever								
Permanent bedömda som svaga/starka								
Elevens kunskapsnivå generaliseras över flera ämnen								
Svårt att dra nytta av varandras olikheter								
Undervisningen bedrivs på en generell lägsta nivå ⁹								
Ger sämre kunskaper än i heterogena grupper								

Generella argument *för* nivågruppering

Argument	SOU 1961:30	Lgr- 1962	SÖ- 1967	Lgr- 1969	SÖ- 1978	Lgr- 1980	SOU 1992:94	Lpo- 1994
Individuella olikheter ¹⁰								
Bidrar till ökad inlärning								

Förespråkas eller avstyrks användandet av pedagogisk nivågruppering?

Inställning nivågruppering:	SOU 1961:30	Lgr- 1962	SÖ- 1967	Lgr- 1969	SÖ- 1978	Lgr- 1980	SOU 1992:94	Lpo- 1994
Rekommenderar pedagogisk nivågruppering ¹¹ :								
Avstyrker pedagogisk nivågruppering:								

⁷ Inom sociala skäl ryms såväl klassklyftor som socialiseringsprocessen.

⁸ I kolumnen ”Eleven får dålig självuppfattning” ryms även att nivågruppering skapar känslor av underlägsenhet.

⁹ I kolumnen ” Undervisningen bedrivs på en generell lägsta nivå” ryms även att eleverna riskerar att stagnera på en nivå.

¹⁰ Med individuella olikheter menas skillnader i förmåga, intellekt, motivation med mera.

¹¹ Med pedagogisk nivågruppering bildas homogena grupper utifrån heterogena klasser.

Förespråkas eller avstyrks användandet av organisatorisk nivågruppering?

Inställning nivågruppering:	SOU 1961:30	Lgr- 1962	SÖ- 1967	Lgr- 1969	SÖ- 1978	Lgr- 1980	SOU 1992:94	Lpo- 1994
Rekommenderar organisatorisk nivågruppering ¹² :								
Avstyrker organisatorisk nivågruppering:								

Argument för/mot pedagogisk nivågruppering

Argument för pedagogisk nivågruppering:	SOU 1961:30	Lgr- 1962	SÖ- 1967	Lgr- 1969	SÖ- 1978	Lgr- 1980	SOU 1992:94	Lpo- 1994
Individuella olikheter								
Bidrar till ökad motivation								
Organisatorisk nivågruppering är otillräckligt								
Eleven får avancera i sin egen takt								
Bidrar till bättre inläring								
Bidrar till ökad lärarhandledning								

Argument mot pedagogisk nivågruppering:	SOU 1961:30	Lgr- 1962	SÖ- 1967	Lgr- 1969	SÖ- 1978	Lgr- 1980	SOU 1992:94	Lpo- 1994

Argument för/mot organisatorisk nivågruppering

Argument för organisatorisk nivågruppering:	SOU 1961:30	Lgr- 1962	SÖ- 1967	Lgr- 1969	SÖ- 1978	Lgr- 1980	SOU 1992:94	Lpo- 1994
Individuella olikheter								
Pedagogisk nivågruppering är otillräckligt								

Argument mot organisatorisk nivågruppering:	SOU 1961:30	Lgr- 1962	SÖ- 1967	Lgr- 1969	SÖ- 1978	Lgr- 1980	SOU 1992:94	Lpo- 1994
Nivåindelning baseras på socialgrupper, ej begåvning								
Odemokratiskt								
Kan begränsa framtida studiemöjligheter								

Vem anses dra nytta av nivågruppering?

	SOU 1961:30	Lgr- 1962	SÖ- 1967	Lgr- 1969	SÖ- 1978	Lgr- 1980	SOU 1992:94	Lpo- 1994
Eleven								
Läraren								

¹² Med organisatorisk nivågruppering bildas homogena klasser i olika ämnen.

5. Metod och material

Vi har valt att göra en beskrivande idéanalys¹³ över tid. Urvalet av empiri består av läroplanerna Lgr-1962, Lgr-1969, Lgr-1980 samt Lpo-1994 och förarbetena till dessa:

1961	1962	1967	1969	1978	1980	1992	1994
SOU 1961:30	Lgr-1962	SÖ-1967	Lgr-1969	SÖ-1978	Lgr-1980	SOU 1992:94	Lpo-1994

Undersökningen bygger på *samtliga* läroplaner och förarbeten från 1961 och fram till dagens läroplan eftersom de alla i viss bemärkelse bygger på begreppet *en skola för alla*¹⁴. Enligt Beckman (2005, s. 51 och 53) är en idéanalytisk beskrivning beroende av en jämförelse vilket vi ämnar göra i undersökningen.

I respektive läroplan/förarbete har vi sedan gjort ett urval av texter där vi har eftersökt begreppet nivågruppering explicit såväl som implicit. Kontexten har spelat en väsentlig roll. I de fall generaliseringar görs kring homogena och heterogena grupper och/eller nytta och onytta med olika former av särskiljande tar vi upp detta oavsett om ordet nivågruppering nämns eftersom det speglar de tankegångar som finns. Vår undersökning kommer att fokusera på *begreppet* nivågruppering och det kommer att eftersökas mot bakgrund av den definition vi har gjort i inledningsskapitlet nämligen att nivågruppering är när elever åtskiljs på olika sätt för att skapa homogena grupper. Utifrån ett analyschema (se kapitel 4. *Presentation av analyschema*) kommer vi sedan att analysera och tolka vårt material.

Beckman (2005) menar att beskrivande idéanalys inte enbart handlar om att återberätta ett material utan det egentliga syftet är att dra slutsatser kring det aktuella materialet (a.a. s.49):

En beskrivande idéanalys syftar inte till ett ställningstagande i de frågor som en text eller ett budskap själv uttalar sig om. Men en beskrivande idéanalys kan inte undandra sig ett ställningstagande om hur en text, ett begrepp eller en ideologisk ståndpunkt ska begripas och förstås. Att beskriva en text innebär ofrånkomligen att vi menar oss kunna säga något om dess innebörd som förhoppningsvis inte är självklart och som därmed står i strid med hur åtminstone någon annan hävdar att texten bör förstås (a.a. s. 50).

¹³ Det finns även andra infallsvinklar för idéanalyser än beskrivande. Dessa andra angreppssätt kan ha som syfte att förklara eller ta ställning. Samtliga infallsvinklar kan kombineras i större arbeten (Beckman, 2005).

¹⁴ När grundskolan skapades gjordes det mot bakgrund av att man då ville ha en enhetlig skola som skulle rymma alla barn och ungdomar i samhället. Detta betraktades som ett sätt att demokratisera skolan. En definition av begreppet lyder ”En skola för alla är en utmaning och målsättning för skolan och dess personal att skapa förutsättningar för alla barn att inom ramen för grundskolan få en meningsfull skolgång” (Persson, 2007, s.8).

En av fördelarna med en beskrivande idéanalys är att den har en hög grad av objektivitet inte minst som att avsikten inte är att ta ställning. I och för sig kan det hävdas att slutsatser är subjektiva men samtidigt är materialet så tillgängligt för alla att granska så den typen av subjektivitet skulle vara relativt enkel att upptäcka.

Även ett analyschema kan utformas efter subjektiva värderingar men är också lika kontrollerbart. Den valda analystekniken för den här uppsatsen är en argumentationsanalys (Beckman, 2005, s.38ff.). Läroplanerna och förarbeten till dessa bygger på en politisk ideologi och som Beckman skriver används just argumentationsanalys i granskandet av politiska texter. Ofta är det i debatter som argumentationsanalys nyttjas för att pröva för- och motargument men det är lika tillämpningsbart på de texter som ingår i denna undersökning. Vår avsikt är inte att ta ställning men som Beckman skriver kan man ”*beskriva skillnader* mellan argumenten för och emot en ståndpunkt. På så sätt hoppas vi öka vår förståelse av vad en debatt egentligen handlar om” (a.a. s.38). I vår undersökning är det av vikt att öka förståelsen för hur nivågruppering har använts över tid i läroplanerna och dess förarbeten. Beckman skriver att i en argumentationsanalys utgår undersökarna från en samling texter som uttrycker ”olika uppfattningar i en fråga” (a.a. s.40). Det behöver inte finnas en polemik i det som undersöks (a.a. s.40), men i den tidigare forskningen som vi har granskat har polemiken framträtt tydligt. Vidare framhålls i Beckman vikten av att inte bara presentera någon form av pro- och contraschema utan att även ha en sammanhängande text som visar de tankegångar som analyschemat leder fram till (a.a. s.42), vilket också ämnas efterföljas.

Genom att följa ett analyschema baserat på frågeställningar (se kapitel 1.1 *Syfte*) har undersökningen om nivågruppering en hög grad av standardisering. Det medför naturligtvis en risk eftersom viktig information kan förbises. Problemet är uppmärksammat ”Vid hög grad av standardisering [...] måste vi försäkra oss om att vi verkligen täcker alla delområden” skriver Patel & Davidson (2003, s.73). För att försäkra oss om detta har schemat prövats mot ett par texter och därefter har det reviderats.

Vidare har vi valt att i analyschemat ange hur frekvent *vissa* företeelser förekommer, men det ska inte betraktas som exakt eftersom vi har gjort ett urval av texter baserat på våra tolkningar. Däremot ger angivelserna en fingervisning om hur frekvent företeelserna förekommer. Där är vi medvetna om att undersökningen är inne på *innehållsanalysens* (Beckman, 2005, s. 42ff.) område som emellanåt kvantifierar sitt material, men i övrigt finns inga gemensamma nämnare. Vår kvantifiering görs enbart för att underlätta tolkningen av materialet.

Fördelarna med en hög grad av standardisering överträffar nackdelarna. De viktiga frågorna täcks in och jämförelsen mellan läroplanerna blir exaktare. Med detta säkrar vi också vår undersöknings validitet. Vidare går det också att se att en beskrivande idéanalys lämnar ett stort utrymme för verifikation av resultat och analys ”*Bevis kräver att de idéer och förklaringar som forskaren lägger fram har stöd i empiriska belägg*” skriver Denscombe (2004, s.237). Vårt material kommer att ligga helt öppet för betraktaren och de empiriska belägen blir på så vis identifierbara.

Frågeställningarna som undersökningen görs utefter har baserats på syftet med uppsatsen nämligen att undersöka *hur* begreppet nivågruppering har använts över tid (se kapitel 1.1 *Syfte*), men de har också uppstått ur vår granskning av tidigare forskning (se kapitel 3. *Forskningsgenomgång*). Den tidigare forskningen visar på vad som har föranlett användandet av nivågruppering och vilka argument förespråkare och motståndare har använt sig av.

Avslutningsvis måste vi klargöra arbetsfördelningen i den här uppsatsen eftersom vi är två personer som har arbetat med den. Vi har i samtliga avsnitt arbetat tillsammans med såväl undersökning som författande med undantag av kapitlet 2. *En historisk tillbakablick på svensk skola* samt kapitlet 3. *Forskningsgenomgång*. I de sistnämnda har vi delat upp materialet i såväl läsning som refererande för att sedan diskutera innehållet och skriva ihop det till en sammanhållen text. Anledningen till uppdelningen är den massiva litteratur som området består av och att vi ville få en så bred översikt som möjligt.

6. Resultat/Analys

I överensstämmelse med vår studies syfte, att beskriva ur ett idéanalytiskt perspektiv hur begreppet nivågruppering har använts över tid i läroplanerna Lgr-1962, Lgr-1969, Lgr-1980 och Lpo-1994 samt förarbeten till dessa, har vi utformat ett analyschema som ska täcka in samtliga frågeställningar under syftet.

Den första frågeställningen lyder: ”Vilka är de generella argumenten *för/mot* nivågruppering i läroplanerna och förarbeten till dessa?”. Eftersom det i läroplanerna och förarbeten till dessa inte alltid specifikt talas om vilken typ av nivågruppering som åsyftas, det vill säga organisatorisk respektive pedagogisk nivågruppering, har argument som inte går att sortera in under dessa betraktats som generella.

Den andra frågeställningen lyder: ”Förespråkas eller avstyrks användande av organisatorisk respektive pedagogisk nivågruppering?”. Här ges en bild av vilken inställning respektive läroplan och förarbeten till dessa visar.

Den tredje frågeställningen lyder: ”Vilka är argumenten *för/mot* organisatorisk respektive pedagogisk nivågruppering?”. Dessa motsvarar de argument som redogjorts för i tidigare forskning, men i resultatredovisningen noteras även argument som inte varit synliga där men i läroplanerna och dess förarbeten.

Den fjärde frågeställningen lyder: ”Vem anses dra nytta av nivågruppering, eleven eller läraren?”. Det har i den tidigare forskningen tagits upp huruvida det är läraren eller eleven som drar nytta av nivågruppering och mot den bakgrunden eftersöks svaret på den frågeställningen i läroplanerna och förarbeten till dessa.

I nedanstående resultatredovisning är det angivet hur många gånger en viss företeelse uppträder i de textavsnitt som är utvalda. Men eftersom det rör sig om ett urval kan det finnas andra textavsnitt som inte ryms inom denna resultatredovisning som tar upp samma företeelser, till exempel om det rör sig om rena upprepningar. Angivandet av antal fyller ändå en viss funktion eftersom det ger en fingervisning om hur frekvent en företeelse är.

Efter tabellerna följer en analysmanfattning av varje läroplan samt förarbeten. Här summeras de *viktigaste* upptäckterna i respektive läroplaner och förarbeten och detta förtydligas med citat och resonemang ur dem.

6.1 Resultatredovisning och analys

Generella argument *mot* nivågruppering

Argument	SOU 1961:30	Lgr- 1962	SÖ- 1967	Lgr- 1969	SÖ- 1978	Lgr- 1980	SOU 1992:94	Lpo- 1994
Sociala skäl ¹⁵	I				II			
Eleven får dålig självuppfattning ¹⁶					I	I		
Odemokratiskt	I							
Isolerar negativt utgallrade elever	I							
Permanent bedömda som svaga/starka					I			
Elevens kunskapsnivå generaliseras över flera ämnen					I	I		
Svårt att dra nytta av varandras olikheter					I			
Undervisningen bedrivs på en generell lägsta nivå ¹⁷					I	I		
Ger sämre kunskaper än i heterogena grupper						I		

Generella argument *för* nivågruppering

Argument	SOU 1961:30	Lgr- 1962	SÖ- 1967	Lgr- 1969	SÖ- 1978	Lgr- 1980	SOU 1992:94	Lpo- 1994
Individuella olikheter ¹⁸	I			I	I	I		
Bidrar till ökad inläring					I	I		
Eleven får dålig självuppfattning	I							

Förespråkas eller avstyrks användandet av pedagogisk nivågruppering?

Inställning nivågruppering:	SOU 1961:30	Lgr- 1962	SÖ- 1967	Lgr- 1969	SÖ- 1978	Lgr- 1980	SOU 1992:94	Lpo- 1994
Rekommenderar pedagogisk nivågruppering ¹⁹ :	III	III	I	III	II			
Avstyrker pedagogisk nivågruppering:								

Förespråkas eller avstyrks användandet av organisatorisk nivågruppering?

Inställning nivågruppering:	SOU 1961:30	Lgr- 1962	SÖ- 1967	Lgr- 1969	SÖ- 1978	Lgr- 1980	SOU 1992:94	Lpo- 1994
Rekommenderar organisatorisk nivågruppering ²⁰ :	IIIIII		II					
Avstyrker organisatorisk nivågruppering:			I		I			

¹⁵ Inom sociala skäl ryms såväl klassklyftor som socialiseringsprocessen.

¹⁶ I kolumnen "Eleven får dålig självuppfattning" ryms även att nivågruppering skapar känslor av underlägsenhet.

¹⁷ I kolumnen "Undervisningen bedrivs på en generell lägsta nivå" ryms även att eleverna riskerar att stagnera på en nivå.

¹⁸ Med individuella olikheter menas skillnader i förmåga, intellekt, motivation med mera.

¹⁹ Med pedagogisk nivågruppering bildas homogena grupper utifrån heterogena klasser.

²⁰ Med organisatorisk nivågruppering bildas homogena klasser i olika ämnen.

Argument för/mot pedagogisk nivågruppering

Argument för pedagogisk nivågruppering ²¹ :	SOU 1961:30	Lgr- 1962	SÖ- 1967	Lgr- 1969	SÖ- 1978	Lgr- 1980	SOU 1992:94	Lpo- 1994
Individuella olikheter	II	III	I	III	I			
Bidrar till ökad motivation	I							
Organisatorisk nivågruppering är otillräckligt	I	I		I				
Eleven får avancera i sin egen takt	I							
Bidrar till bättre inläring		I		I				
Bidrar till ökad lärarhandledning		I		I				

Argument mot pedagogisk nivågruppering ²² :	SOU 1961:30	Lgr- 1962	SÖ- 1967	Lgr- 1969	SÖ- 1978	Lgr- 1980	SOU 1992:94	Lpo- 1994

Argument för/mot organisatorisk nivågruppering

Argument för organisatorisk nivågruppering:	SOU 1961:30	Lgr- 1962	SÖ- 1967	Lgr- 1969	SÖ- 1978	Lgr- 1980	SOU 1992:94	Lpo- 1994
Individuella olikheter	III		II					
Pedagogisk nivågruppering är otillräckligt	II							

Argument mot organisatorisk nivågruppering:	SOU 1961:30	Lgr- 1962	SÖ- 1967	Lgr- 1969	SÖ- 1978	Lgr- 1980	SOU 1992:94	Lpo- 1994
Nivåindelning baseras på socialgrupper, ej begåvning ²³	I				I			
Odemokratiskt	I							
Kan begränsa framtida studiemöjligheter	I							

Vem anses dra nytta av nivågruppering?

	SOU 1961:30	Lgr- 1962	SÖ- 1967	Lgr- 1969	SÖ- 1978	Lgr- 1980	SOU 1992:94	Lpo- 1994
Eleven	IIIIII	III	III	III	I	I		
Läraren	I	I		I	I			

6.1.1 Analys av SOU 1961:30

Det som är utmärkande för analysen av SOU 1961:30 är främst den övervikt som rekommendationerna av organisatorisk nivågruppering utgör. Det mest förekommande

²¹ Bland argumenten för pedagogisk nivågruppering fann vi två argument som vi inte sett dokumenterade i tidigare forskning nämligen att det skulle bidra till ökad ansvars känsla samt självständighet. Båda återfanns i SOU 1961:30.

²² Det finns inga argument mot pedagogiska nivågruppering.

²³ När valen görs utefter socialgrupp och inte begåvning framhålls att en konsekvens blir att samhället går miste om potentiella studiebegåvningar.

argumentet för att stödja detta är elevernas individuella olikheter, och det är just elevernas behov som beredningen anser vara det viktigaste.

Bakom beredningens förslag till ny läroplan ligger en massiv forskning som enligt beredningen visar på vikten av att nivågruppera ”Genom tidigare forskning har det klarlagts att olikheterna mellan eleverna inbördes i intellektuella förutsättningar för skolarbete och i faktiska skolprestationer tenderar att växa med stigande ålder [...] samtidigt ökar behovet av differentiering” (SOU 1961:30, s.118).

Det som framkommer i resonemangen är att den pedagogiska nivågrupperingen betraktas som otillräcklig och därför behövs den organisatoriska nivågrupperingen. Detta tas bland annat upp i diskussioner kring att individualisera undervisningen för att ta hänsyn till elevernas särkillnader:

De individuella olikheter mellan eleverna, som redan vid intagningen påkallar skolans uppmärksamhet, blir under de nio obligatoriska åren successivt allt mer utpräglade. Elevmaterialet differentieras, kraven på lärarens förmåga att differentiera sin undervisning växer därmed också, och slutligen måste även organisatoriska hjälpmedel tillgripas: skolan själv måste mer eller mindre djupgående differentieras (SOU 1961:30, s.62).

I ytterligare ett sammanhang där organisatorisk nivågruppering, för att individualisera, synliggörs är i diskussionerna kring alternativkurssystemet som ska utgöra ett komplement till grundkurser och överkurser ”Elevernas varierande studieförutsättningar ansågs motivera även en kvalitativ uppdelning” (a.a. s.72) skriver beredningen. Det kan tilläggas att inför arbetet med den nya läroplanen bedrevs olika former av försöksverksamhet som skulle utreda vilken typ av undervisning som fungerade bäst ”Alternativkurserna i färdighetsämnena språk och matematik har enligt försöksrapporterna motsvarat ett behov och allmänt godtagits i försöksskolan. Detta förhållande har varit avgörande för utformningen av förslaget till kurser i dessa ämnen” (a.a. s.88).

Även i generella resonemang kring differentiering förespråkar beredningen nivågruppering. De anser att elever är olika och har olika förutsättningar men reflekterar också över att elevernas begåvning dessutom kan skifta mellan olika ämnen. Mot bakgrund av detta anser det att en flexibilitet krävs såväl i val av ämnen som i val av kurser. Vidare uttrycks att heterogenitet inte har så stor betydelse för inläringen ”som vanligen antas” (a.a. s. 136).

Det är inte en fråga för beredningen om organisatorisk nivågruppering, på grund av individuella olikheter, ska göras utan när denna indelning ska göras. Därför anser

beredningen att det är viktigt att försöka få vetskap om när det är lämpligt att differentiera organisatoriskt och först då försöka avgöra vilka elevens förutsättningar är (a.a. s.271).

En organisatorisk uppdelning av elever, specifikt i språk och matematik, menar beredningen gynnar såväl elever (som har olika förutsättningar) som lärare "För att ge läraren bättre möjligheter att åstadkomma denna inlevelse [att skapa en ersättning för främmande miljöer i språkundervisningen²⁴] är det motiverat att ge honom tillgång till kurser med skilda innehåll" (a.a. s.318).

Trots att det är den organisatoriska nivågrupperingen som är framträdande finns det också en vilja att använda sig av pedagogisk nivågruppering med samma motivering som man har för att förespråka organisatorisk nivågruppering nämligen otillräckligheten med att bara använda en av grupperingsformerna:

Framför allt måste lärarna göra allvarliga ansträngningar för att individualisera undervisningen *inom klassens ram*. En utgångspunkt bör därvid vara, att det i en skola för alla inte är realistiskt att kräva samma prestationer av alla elever i en klass. [...] Vid sådan gruppundervisning i t. ex. matematik har det visat sig, att en klass uppdelad i 2 – 3 grupper kan undervisas av samma lärare och att varje grupp kan beredas tillfälle att avancera i sin egen takt, om lämplig övningsmateriel finns disponibel (a.a. s. 217-219).

Men det har också funnits meningsskiljaktigheter i arbetet med den nya läroplanen där åsikterna gått isär om man ska ägna sig åt pedagogisk nivågruppering eller organisatorisk nivågruppering. Det här påpekas av departementschefen i beredningen som en påminnelse (a.a. s. 63).

Även i de fallen där beredningen talar om pedagogisk nivågruppering förespråkas den på grund av elevernas individuella olikheter. Nivågrupperingens nytta motiveras med att det bland annat skulle ge en ökad självständighet och motivation och beredningen ger även förslag på hur den pedagogiska nivågrupperingen kan se ut:

Ett huvudmoment kan för en viss klass eller för vissa elever ges ett mera konkret och praktiskt innehåll, medan det med andra elever kan göras till föremål för studier på ett mera teoretiskt plan. Huvudmomenten kan behandlas mer eller mindre ingående. Det är inte heller nödvändigt, att alla elever fördjupar sig i varje moment i kursen (a.a. s.192-193).

²⁴ Uppsatsförfattarnas förtydligande

Beredningen anser att det är viktigt att hänsyn tas till studiemål och "elevernas standard" men också att såväl elevernas som lärarnas intressen tillvaratas. Det påpekas att det är lärarna som är bäst lämpade för att avgöra vad som passar eleverna bäst. Vidare påtalas att eleverna också kan få tillfälle att arbeta självständigt i avsikt att utveckla deras självständighet, och att om eleverna får konkreta mål att sträva efter kan de också uppleva en större motivation till att uppnå målen. Beredningen hoppas också på att detta sammantaget ska bidra till att elevernas ansvarskänsla ska ökas (a.a. s.192-193).

Men det syns en ambivalens i hur beredningen ställer sig till att nivågruppera. Beredningen framhåller vikten av en positiv socialiseringsprocess, där det bland annat talas om hänsyn, förmåga att sköta sitt arbete och bra kommunikation. Beredningen menar att en heterogen grupp sammansättning gynnar detta och att eleverna därför bör vara kvar i dessa sammansättningar så länge som möjligt. Samtidigt anser de att heterogena grupper inte får skapas på bekostnad av skolans övriga krav, och för också fram resonemang kring att det finns synpunkter på att svaga elever kan känna sig underlägsna i en jämförelse med starka elever. Å andra sidan visar de på att elever som tillhör "den s.k. negativt utgallrade klassen" kan fara illa av detta, men att det skulle kunna gynna den homogent starka klassen eftersom de svaga kan begränsa de starkas kunskapsutveckling. Den heterogena klassen betraktas vidare som mer demokratisk (a.a. s.260-264).

Nackdelarna med nivågruppering som beredningen diskuterar går även utöver den enskilde individen och blir en samhällsfråga. De flaggar för att en tidig uppdelning av elever kan få sociala konsekvenser och drar det så långt som att kalla det ett handikapp. Beredningen menar att när elever väljer utefter socialgrupp istället för begåvning blir det ett resursslöseri för samhället eftersom studiebegåvningar går förlorade. Detta menar beredningen också rimmar illa med tankarna kring en demokratisk skola (a.a. s.269). Ytterligare argument *mot* nivågruppering som framförs, och mer specifikt *mot* organisatorisk, är att elever som inte gör rätt tillval utestängs från möjligheter till att söka vissa gymnasielinjer (a.a. s.277-278).

6.1.2 Analys av Lgr-1962

I analysen av *Läroplan för grundskolan 1962* (Lgr-1962) är det iögonfallande hur frånvarande den organisatoriska nivågrupperingen är i materialet. Istället är det den pedagogiska nivågrupperingen som står i fokus och mestadels för att individualisera undervisningen på grund av elevernas olikheter i förmåga med mera. Det betyder dock *inte* att den organisatoriska nivågrupperingen är borttagen, inte minst som att alternativkurssystemet existerar. Däremot diskuteras inte tankarna bakom uppdelandet i läroplanen. Dock konstateras

det i läroplanen att ”Någon undervisningsform eller något arbetssätt, som kan betecknas som fördelaktigast för alla lärare, elever, ämnen och skolstadier, finns inte” (a.a. s.46).

Elevernas förutsättningar och intressen står i fokus när den pedagogiska nivågrupperingen förespråkas och i läroplanen föreslås att elever får olika innehåll i sin undervisning med fokus på mer praktiska respektive teoretiska studier. En annan aspekt som tas upp är att olika elever kan tränga olika djupt in i ett ämne utefter sina individuella förutsättningar och efter vart eleven strävar med sina studier. Även elevernas och lärarens intressen kan avgöra hur en pedagogisk nivågruppering kan göras. Men i läroplanen framhålls att så många som möjligt, oavsett om det är i enskilt studerande eller i grupp, ska arbeta med överkursuppgifter. Överkursuppgifterna kan i sin tur anpassas efter bland annat omfattning och svårighetsgrad.

Elevernas olikheter går igen i många resonemang och att eleverna får möjlighet att göra sitt bästa efter såväl intresse som förutsättningar. Vidare att det sker på ett sådant sätt så att eleverna ser positivt på att studera. Pedagogisk nivågruppering förordas också för att det ger bättre inlärningsresultat. Här framhålls också att det är nödvändigt med en individualisering i en skola för alla ”Valet av undervisningsform och arbetssätt måste ske med hänsyn till elevernas förutsättningar, lärostoffet och den färdighetsträning och de inlärningsresultat man söker uppnå. Det förutsätter sålunda god individuell kännedom om eleverna i klassen”. Läroplanen förordar en blandning av individuellt arbete, grupparbete och helklassarbete. Det påpekas också att elevernas framgång inte bara går att härleda till ”graden av deras intellektuella utrustning” utan också elevernas ”psykiska och fysiska egenskaper, intressen, hemförhållanden” (a.a. s. 17-20).

Främst är den pedagogiska nivågrupperingen i avsikt att individualisera till för eleven men även läraren drar nytta av den eftersom det möjliggör för läraren att ge gemensam ”information, instruktion och handledning” (a.a. s.45).

Vidare förs den pedagogiska nivågrupperingen fram eftersom den organisatoriska nivågrupperingen inte anses vara tillräcklig. Elevernas olikheter är återigen skälet och att man i en skola för alla inte kan fodra samma prestation av alla elever. Det förmodas också att lärarens möjlighet till att handleda ökar vid pedagogisk nivågruppering samtidigt som det poängteras att det är lärarens uppgift att individualisera inom klassen ”En ensidig klassundervisning, avpassad efter »medelnivån», medför alltid betydande olägenheter och otillfredsställande resultat för både de svagaste och de duktigaste eleverna. Redan genom sina yttre anordningar syftar grundskolan till individualisering. [...] Dyliga yttre anordningar är dock inte tillfyllest”. Det framförs också att det finns en risk för att om eleverna arbetar med

vitt skilda uppgifter har läraren inte tid att handleda dem. Därför är det fördelaktigt att gruppera efter ”färdighet och arbetstakt” vilket skulle underlätta handledningen (a.a. s.51-52).

6.1.3 Analys av SÖ-1967

Det är märkbart i analysen av SÖ-1967 att det handlar om en revidering av en befintlig läroplan. Fördelar och nackdelar med olika slags differentiering diskuteras inte tillnärmelsevis lika mycket som i förarbetet till 1962 års läroplan.

Vidare går det i den här föreslagna revideringen att se förslag till förändringar som handlar om att göra rationaliseringsåtgärder i avsikt att spara pengar. Eventuellt kan rationaliseringsåtgärder och kostnadseffektivitet ligga bakom förslaget om att slå ihop allmän och särskild matematik till en kurs även om detta inte uttrycks explicit. (Förslaget att slå ihop allmän och särskild matematik genomfördes dock inte i läroplanen 1969).

Det finns inget som går som en röd tråd vad gäller nivågruppering i SÖ-1967 inte minst som det diskuteras relativt lite. Vid något tillfälle rekommenderas pedagogisk nivågruppering i avsikt att individualisera men då tas även organisatorisk nivågruppering upp med samma motivering – allt i syfte att göra det bästa för eleven (SÖ-1967, s.13-14).

Vad gäller engelska, och de valbara ämnena tyska och franska, vill man fortfarande ha en allmän och särskild kurs i förslaget till en ny läroplan, det vill säga att man förespråkar organisatorisk nivågruppering, men det föreslås vissa förändringar i hur det ska vara uppbyggt ”Huvudmomenten för allmän och särskild kurs på högstadiet, som åtskiljs i 1962 års läroplan, har sammanslagits, eftersom mål, medel och metoder i princip bör vara desamma för de två kurserna. Skillnaden mellan allmän och särskild kurs ligger i inlärningstempo och progression och i kursinnehållets omfattning”. Den organisatoriska nivågrupperingen görs mot bakgrund av individualisering för elevens bästa (a.a. s.45).

6.1.4 Analys av Lgr-1969

I Lgr-1969 talas det främst om den pedagogiska nivågrupperingen, men det ska hållas i minnet att den organisatoriska, till exempel i form av alternativkurssystemet, fortfarande tillämpas. I läroplanen fästs vikt vid heterogenitet, för elevernas utveckling, och med detta som bakgrund står det uttryckligen i läroplanen att det i organisationen såväl som i det inre arbetet måste hänsyn tas till detta (Lgr-1969, s.10).

Vikten av pedagogisk nivågruppering framhålls i Lgr-1969 mot bakgrund av att eleverna har olika förutsättningar, det vill säga att undervisningen måste individualiseras för elevernas bästa. Grundkurser och överkurser är ett sätt att differentiera undervisningen mot denna

bakgrund och det framhålls att det är viktigt att lärarens och elevernas intressen tas tillvara samt att arbeta efter vilka mål eleverna strävar efter att uppnå (a.a. s.45). Läroplanen ger också råd om hur den pedagogiska nivågruppering ska genomföras till exempel att arbeta mer teoretiskt respektive praktiskt och mer eller mindre djupt bearbeta ett område (a.a. s.44).

På samma sätt som i Lgr-1962 betonas att inläringen kan öka med pedagogisk nivågruppering. Mot bakgrund av att elever har olika intressen och förmåga måste kraven differentieras genom att undervisningen organiseras på olika sätt till exempel genom enskilt arbete, grupparbete eller helklassarbete. Det påpekas att inget av detta ska användas ensidigt och att hänsyn ska tas till elevens önskemål (a.a. s. 13-15).

I Lgr-1969 konstateras dock att kollektiv undervisning av större grupper sällan är gynnsamt. Istället förespråkar de undervisning i mindre grupper eller enskilt. Den pedagogiska nivågrupperingen görs inte bara för att individualisera utan även för att eleverna ska få mer handledning, något som inte bara de utan även läraren drar nytta av "Som indelningsgrund kan tas bestämmningar eller bedömningar av t ex arbetstakt, studieförutsättningar eller studieresultat. [...] I samtliga dessa fall undervisar och handleder läraren grupperna var för sig" (a.a. s.56).

Även i mer generella termer förespråkas nivågruppering som något bättre än att undervisa på en slags jämn nivå som vare sig gynnar sämre utrustade elever eller för den delen bättre. Även pedagogisk nivågruppering uppmärksammas och resonemanget är på nytt för att individualisera för eleven men också att det inte är tillräckligt med den organisatoriska nivågrupperingen som tillämpas (a.a. s.62). Resonemanget förstärks: "Vid en del färdighetsträning är det lämpligt, att *eleverna arbetar med nivågrupperade uppgifter på två eller flera färdighetsnivåer*" (a.a. s.63).

6.1.5 Analys av SÖ-1978

I SÖ-1978 ifrågasätts alternativkurserna och det framförs ett förslag om att avveckla alternativkurserna successivt inom en period om fem år efter att läroplanen börjat gälla (a.a. s.66). (Med facit i hand går det att se att det skulle dröja ända till nästa läroplan Lpo-1994 innan förslaget realiserades). Förslaget om ett borttagande föll inte i god jord bland lärargrupper med motiveringen att alternativkurssystemet behövdes för individualisering (a.a. s.63-64).

Vikten av en sammanhållen skola påtalas och det ges även en tillbakablick i läroplanen till SOU 1961:30 där detta först togs upp. Vidare framhålls att individualiseringen inte kan tillgodoses med organisatorisk nivågruppering och att det kan vara socialgrupp snarare än

begåvning som utgör grunden för elevernas val. Däremot uppmärksammas att alternativkurssystemet i sig själv medför hög lärartäthet. Den pedagogiska nivågrupperingen fördöms inte (a.a. s.64-65)

Den pedagogiska nivågrupperingen föreslås i andra stycken i läroplanen med hänvisning till elevernas olikheter och med deras bästa för ögonen ”Svårigheterna beror främst dels på olikheterna i elevernas utvecklingstakt och i deras intellektuella, känslomässiga och fysiska förutsättningar, dels på deras skilda uppväxtvillkor. [...] Arbetet organiseras i stor utsträckning i grupper inom klassens eller arbetsenhetens ram” (a.a. s.41).

I mer generella termer förespråkas nivågruppering mot bakgrund av elevernas olikheter och att det skulle öka inläringen, men det påpekas också att nivågrupperingen inte ska göras permanent:

Den färdighetsnivå som eleverna uppnått vid ett visst tillfälle är nämligen aldrig ett säkert mått på deras förutsättningar eller begåvning. Eleverna utvecklas dessutom olika snabbt. Det vore olyckligt om vissa elevers utveckling skulle bindas permanent eller för längre tid till en grupp med långsam studietakt därför att de en gång bedömts som svaga (a.a. s. 43).

Dock framförs också generella argument *mot* och det är riskerna med att elever får en permanent stämpel som svaga eller starka i alla ämnen och att de också riskerar att stagnera på en nivå. Vidare sägs det att det kan vara negativt ur socialiseringssynpunkt och att eleverna kan uppleva det som nedvärderande att vara placerad i vissa grupper samt att om alla elever befinner sig på samma nivå kan det vara svårt att ge dem individuell lärarhandledning (a.a. s. 42-43).

Andra generella argument som förs fram *mot* nivågruppering är att heterogenitet gynnar socialiseringen och att elever på olika nivåer lär av varandra (a.a. s. 43).

6.1.6 Analys av Lgr-1980

I Lgr-1980 syns en markant förändring gentemot tidigare arbeten. Nu är inte differentiering något som frekvent diskuteras. Det talas inte längre om olika former av nivågruppering, det vill säga pedagogisk eller organisatorisk. Istället finns det ett klart ställningstagande *mot* nivågruppering främst om grupperingen pågår under en längre tid. Det här blir motsägelsefullt eftersom alternativkurssystemet fortfarande får tillämpas. Dock försvinner preciseringen av vad som ska ingå i alternativkurserna. Kursplanen är också utformad på samma sätt oavsett om man väljer allmän eller särskild engelska och matematik. Det enda stycket i läroplanen som alternativkurser omnämns i är under en not i *Föreskrifter för timplaner* som lyder ”På

högstadiet finns alternativa kurser i ämnena matematik och engelska. Föräldrar till elev väljer efter samråd med eleven för varje läsår alternativkurs” (a.a. s.159).

Argumenten *mot* nivågruppering är generella och det visar sig som ett motstånd mot överkurser ”Kurserna får inte heller utformas så att de utgör parallell – eller överkurser till de obligatoriska ämnena, exempelvis matematik, vilket snabbt skulle kunna leda till en nivågruppering på de vanliga lektionerna i ämnet” (a.a. s.35).

Andra generella argument *mot* nivågruppering som tas upp är att det medför en risk att undervisningen läggs på en nivå som motsvarar de elever som är sämst i gruppen, och att den här typen av grupperingar leder till sämre kunskaper jämfört med heterogena grupper. Vidare påpekas att det kan leda till en negativ självuppfattning för eleven men också att det finns en risk att eleven grupperas som om den hade samma kunskapsnivå i alla ämnen. Trots detta anses det i Lgr-1980 att det finns utrymme för nivågruppering under kortare tid för att individualisera och öka möjligheterna till inläring:

Många elever måste ha betydligt mer hjälp än andra. Det kan framförallt gälla, när de söka lära in grundläggande färdigheter och när de arbetar för att tillägna sig en nödvändig kärna av kunskaper. Men det kan också gälla elever, som har ett starkare behov av känslomässigt stöd och uppmuntran. För att de skall kunna få hjälp på bästa sätt kan det då vara nödvändigt att samla dem i mindre grupper (a.a. s.46).

6.1.7 Analys SOU 1992:94

Nivågruppering i SOU 1992:94 är i det närmaste obefintligt uttryckt förutom att det ligger ett förslag på att ta bort alternativkurserna i engelska och matematik (a.a. s. 21). Det som istället blir tydligt är att det är upp till respektive skola och/eller lärare, företrädesvis i samförstånd med eleverna, att bestämma vilka arbetsmetoder som ska användas. I en sammanfattning av motiv och bakgrund till läroplansförslagen görs en jämförelse med tidigare läroplaner där det konstateras att det nuvarande förslaget skiljer mot äldre läroplaner så till vida att ”anvisningar om organisation, innehåll, metoder, arbetssätt” ska göras på ”lokal nivå” (a.a. s.143).

Den betydligt mindre styrda läroplanen förväntas därför också väcka reaktioner, eftersom det i förslaget förs fram att det är lärare och elever som gemensamt ska hitta målen för undervisningen och hur man ska arbeta för att nå dit ”Kursplanerna kommer inte att ge anvisningar om hur detta skall gå till och inte ange några vägar till målen. Det kan därigenom komma att uppfattas som torftiga jämfört med tidigare kursplaner” (a.a. s.174).

Vidare konstateras på nytt elevernas olikheter och att det ska tas hänsyn till dessa men hur detta ska göras är inte uttryckt i detta läroplansförslag som istället säger ”Undervisningen

skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. [...] Hänsyn skall tas till elevers olika förutsättningar. Det finns också olika vägar att nå målen. Med dessa utgångspunkter kan undervisningen aldrig bli lika för alla ” (a.a. s.147-148).

Socialiseringen framhålls också som viktig och kollektivets betydelse för denna. Fokus har i de här sammanhangen förflyttats från individen till kollektivet (a.a. s.60).

6.1.8 Analys av Lpo-1994

Nivågruppering existerar inte i Lpo-1994 trots att det tillämpas i skolan. Det uttrycks i läroplanen att det finns ”olika vägar att nå målet. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla” (a.a. s.4). Vidare läggs ansvaret i huvudsak på läraren att utforma undervisningen på olika sätt (även om eleven också ska vara delaktiga) ”Läraren skall [...] organisera och genomföra arbetet så att eleven – utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga, – upplever att kunskap är meningsfull och att den egna kunskapsutvecklingen går framåt” (a.a. s.12).

Det här ansvaret medför troligen att nivågruppering fortfarande tillämpas och det finns utrymme i läroplanen att tolka in användandet ”Läraren skall [...] svara för att eleverna får pröva olika arbetssätt och arbetsformer” (a.a. s.13). Om det sedan står i strid med den värdegrund som samma läroplan förespråkar är en annan fråga.

7. Avslutning

Varje frågeställning i uppsatsen har besvarats under *6.1 Resultatredovisning och analys*.

Här nedan, i *7.1 Slutsatser*, redovisas de slutsatser som undersökningen lett fram till. Dels ges en övergripande redovisning av det mest utmärkande för varje läroplan och förarbeten till dessa, dels de slutsatser som kan dras vid en jämförelse av dem över tid i enlighet med intentionerna i en beskrivande idéanalys.

I *7.2 Diskussion* diskuteras resultatet tillsammans med tidigare forskning och här berörs också den vidare forskning som vårt resultat kan generera.

7.1 Slutsatser

Sett över tid är det märkbart att det är i SOU 1961:30 som det argumenteras som mest för den organisatoriska nivågrupperingen. Eleven står i centrum och deras olikheter är just den motivering som väger tyngst i argumenten *för* den organisatoriska nivågrupperingen som föreslås tillämpas i alternativkurser. Här syns också resonemanget att pedagogisk nivågruppering med fördel kan användas, också på grund av att eleverna är olika, men att det absolut inte räcker till som enda väg att individualisera undervisningen och att heterogenitet inte är särskilt viktigt. Det ideala är en kombination av organisatorisk och pedagogisk nivågruppering.

Trots att det i SOU 1961:30 anses att heterogenitet inte är särskilt viktig framhålls det som betydande för socialiseringsprocessen men det står i skymundan i jämförelse med kunskapskraven. Beredningen beskriver även ett antal negativa effekter med nivågruppering. De är till exempel medvetna om att utgallringen kan få negativa effekter för elever i de sämre grupperna och att det kan vara socialgruppstillhörighet som avgör i vilken grupp eleverna hamnar istället för begåvning. De beskriver också att den heterogena gruppen upplevs som mer demokratisk.

När sedan den färdiga läroplanen, Lgr-1962, läggs fram är argumenteringen *för* den organisatoriska nivågrupperingen fullständigt borttagen och fokus ligger enbart på pedagogisk nivågruppering. Det kan i och för sig bero på att den organisatoriska nivågrupperingen redan är inskriven i läroplanen genom alternativkurssystemet och det behöver inte argumenteras för användandet eftersom det är tvingande för skolorna att tillämpa detta. Däremot är den pedagogiska nivågrupperingen mer upp till den enskilde läraren att tillämpa och därmed framträder argumenten desto tydligare för detta arbetssätt. Det trycks på att pedagogisk nivågruppering är viktig på grund av elevernas olikheter, för att öka inläring och att det

bidrar till ökad lärarhandledning men det beskrivs även att organisatorisk nivågruppering är otillräcklig.

SÖ-1967 är ett förslag till revidering av läroplanen efter att grundskolan har varit igång några år. Det talas om rationaliseringsåtgärder i vissa sammanhang i förslaget och en försiktig tolkning är att detta kan ligga bakom förslaget att slå ihop allmän och särskild matematik till en kurs men det skrivs inte uttryckligen ut. Däremot föreslås tillvalskurserna i språk, med uppdelningen allmän och särskild kurs vara kvar, och de motiveras med bakgrund av behovet att individualisera för att eleverna är olika.

Överlag är det mycket lite diskussioner kring nivågruppering och det gäller såväl pedagogisk som organisatorisk nivågruppering, vilket gör att det går att dra slutsatsen att de ställningstaganden som uttrycks i tidigare läroplan fortsätter att gälla eftersom det rör sig om en revidering.

Lika frånvarande som diskussionen kring nivågruppering är i förarbetet till Lgr-1969 är den närvarande i läroplanen. Men återigen är det den pedagogiska nivågrupperingen som framhävs, vilket precis som i Lgr-1962 kan bero på att alternativkurssystemet är inskrivet och obligatoriskt och därför inte behöver argumenteras för. Den organisatoriska nivågrupperingen nämns överhuvudtaget inte bortsett från att det faktiskt ska tillämpas och att grupperingsformens otillräcklighet används som ett argument *för* pedagogisk nivågruppering. Det är i synnerhet det faktum att elever är olika som används som argument *för* den pedagogiska nivågrupperingen men även att det ger ökade möjligheter till inläring och mer lärarhandledning beskrivs. På nytt kan det tolkas som att lärarna måste förstå vikten av att individualisera sin undervisning.

I SÖ-1978 syns en utvecklad ståndpunkt generellt *mot* nivågruppering och det framförs många olika argument *mot* användandet. I förslaget fästs stor vikt vid vad som händer med eleven vid nivågruppering. Bland annat tas de sociala skälen upp och att det är svårt att dra nytta av varandras olikheter samt att elever riskerar att bli bedömda som permanent svaga/starka. Samtidigt syns ett par generella argument *för* nivågruppering nämligen att det skulle bidra till ökad inläring och att det behövs på grund av elevernas individuella olikheter.

I SÖ-1978 ligger ett förslag om att ta bort alternativkurssystemet vilket ska ses mot ovanstående argument *mot* nivågruppering. Det talas om vikten av att ha en sammanhållen skola, vilket var intentionerna när grundskolan skapades. Den organisatoriska nivågrupperingen avstyrks specifikt mot bakgrund av att indelningen sker efter socialgrupp istället för begåvning. I förslaget förespråkas pedagogisk nivågruppering vid ett par tillfällen mot bakgrund av elevernas individuella olikheter.

Slutsatsen efter en genomgång av SÖ-1978 är att det uppenbarligen är ett mycket motsägelsefullt förslag som läggs fram. Det finns ett markerat avståndstagande från nivågruppering men samtidigt förespråkas det vid ett fåtal tillfällen. Det talas positivt om det i generella termer men det *kan* naturligtvis röra sig specifikt om pedagogisk nivågruppering även när det inte uttrycks. Det är sannolikt att anta att i förslaget finns starka intentioner att skapa den avsedda sammanhållna skolan men att det har varit svårt för dem som har fått uppdraget att lägga fram förslag om hur detta ska göras.

Ytterligare ett steg ifrån den organisatoriska nivågrupperingen tas i Lgr-1980 då det uttryckligen skrivs att nivågruppering inte får pågå under en längre period. Men samtidigt plockas inte alternativkurssystemet bort. Det som förändras här är att det inte beskrivs vad som ska ingå i alternativkurserna. Systemet får helt enkelt tillämpas godtyckligt och efter gammalt vedertaget bruk. Detta kan tolkas som att det inte går att hitta ett bra alternativ till systemet och att det finns en medvetenhet om att det strider mot tankarna kring en sammanhållen skola. Istället för att precisera vad som ska ingå, och därmed acceptera och förespråka organisatorisk nivågruppering negligeras problematiken i läroplanen. Generellt argumenteras det både *för* och *mot* nivågruppering och det kan tolkas som att ett definitivt ställningstagande inte kan tas.

I SOU 1992:94 föreslås det återigen att alternativkurssystemet ska tas bort, men i övrigt är nivågruppering inte något som diskuteras explicit, vilket blir mycket tydligt i den tomma tabellen i analysen. I det här förslaget lämnas det istället över till skolorna och lärarna att bestämma hur de ska organisera arbetet och vilka metoder som ska användas. Skillnaden mot de tidigare mer styrda läroplaner uppmärksammas i förarbetet och att den föreslagna läroplanen kan uppfattas som simpel. Det uttrycks ett krav på att individualisera för att elever är olika vad gäller såväl förutsättningar som behov men det preciseras inte tydligt hur den individualiseringen ska göras. Vidare framhålls socialiseringsprocessen som viktig. En tolkning som kan göras kring SOU 1992:94 är att läroplanskommittén inte har ansett sig kunna lämna förslag på en undervisning som gynnar alla elever och därför istället lämnat över ansvaret till skolorna och mer specifikt lärarna att göra detta.

Lpo-1994 är den läroplan som fortfarande tillämpas. Den lämnar över ansvaret på skolorna och lärarna att lösa att elever behöver nå sina mål på olika sätt och den poängterar att det ska tas särskild hänsyn till elever med svårigheter. I Lpo-1994 betonas värdegrunden stort vilket kan vara en bidragande orsak till att nivågruppering inte ens omnämns då det kan hävdas att det står i strid mot denna. Å andra sidan om nivågruppering inte längre får tillämpas skulle det gå att hävda att det borde framgå av läroplanen eftersom användandet utgör en etablerad

undervisningsmetod. Lpo-1994 är mycket tolkningsbar och lämnar därför öppningar för lärare och skolor att fortsätta använda nivågruppering.

7.2 Diskussion

Vårt syfte har varit att beskriva ur ett idéanalytiskt perspektiv hur begreppet nivågruppering har använts över tid i läroplanerna Lgr-1962, Lgr-1969, Lgr-1980 och Lpo-1994 och förarbeten till dessa samt att beskriva hur nivågruppering behandlats i tidigare forskning under de här årtiondena. Genom ovanstående analys har vi redogjort för detta och visat på när nivågruppering förespråkats och avstyrkts och om detta gjorts generellt eller specifikt *för/mot* organisatorisk respektive pedagogisk nivågruppering. Argumenten *för* och *mot* nivågruppering har identifierats och beskrivits och slutsatser har dragits kring upptäckterna. Vidare har vi noterat att det är eleven som står i fokus i de allra flesta fallen där nivågruppering förespråkas eller avstyrks.

Sedan en skola för alla (grundskolan) skapades har det i läroplanerna och förarbetena till dessa ständigt återkommit till hur denna skola ska vara så sammanhållen som möjligt. Intentionerna har varit tydliga men hur dessa skulle/ska genomföras har varit en debatterad fråga. Den gamla uppdelningen mellan folkskola och realskola följde med in i grundskolan genom den organisatoriska nivågrupperingen i form av alternativkurssystemet, men att det hela tiden har funnits en medvetenhet om vad detta riskerar göra med eleverna och att indelningen i alternativkurssystemet kunde handla mer om socialgruppstillhörighet än begåvning har gått att se i studien av läroplaner och förarbetena till dessa.

Det som också följt med i många resonemang i förarbeten och läroplaner är att nivågrupperingen främst motiverats med elevers individuella olikheter, det vill säga att det behövs för att individualisera för elevens bästa. Men det har som ovan redogjorts för även handlat om en rad andra argument. Nästan alla dessa är kända argument sedan tidigare och beskrivna i forskningsgenomgången ovan som också har legat till grund för utformandet av denna uppsats analyschema. Förutom att nivågrupperingen har förespråkats på grund av individuella olikheter hos eleverna har andra argument varit att det bidrar till ökad inläring, ökad motivation, ökad lärarhandledning och att eleven får avancera i sin egen takt. Vidare har argument varit kopplade till att nivågruppering kan vara såväl organisatorisk som pedagogisk och då har argument varit att bara använda en av formerna skulle var otillräckligt. Endast två argument som inte hittats i forskningsgenomgången av tidigare forskning har upptäckts och det är att pedagogisk nivågruppering leder till ökad ansvarskänsla och självständighet.

Motargumenten har också de varit desamma som kommit fram i forskningsgenomgången som legat till grund för analys-schemat. Som skäl *mot* nivågruppering har uppgetts sociala skäl såsom klassklyftor och att det inte gagnar socialiseringsprocessen, att elever får dålig självuppfattning och att nivågruppering skapar känslor av underlägsenhet. Vidare är skäl *mot* nivågruppering att det är odemokratiskt, att det isolerar negativt utgallrade elever, att eleverna blir permanent bedömda som svaga eller starka och att elevernas kunskapsnivå generaliseras över flera ämnen. Men det finns än fler argument *mot* nivågruppering såsom att det är svårt att dra nytta av varandras olikheter och att undervisningen bedrivs på en generell lägstanivå, vilket innefattar risken att stagnera på en nivå, och att det ger sämre kunskaper än i heterogena grupper samt att nivågruppering baseras på socialgrupper och inte begåvning (vilket också gör att samhället går miste om potentiella studiebegåvningar samt att det kan begränsa framtida studiemöjligheter). Som synes är motargumenten i kraftig majoritet över argumenten *för* nivågruppering vilket föranleder en tolkning att medvetenhet om problematiken har funnits inför respektive läroplansarbete men att det inte hittats några alternativ till nivågruppering. Vidare går att konstatera att inget argument, vare sig *för* eller *mot* nivågruppering, tas upp i samtliga förarbeten eller läroplaner.

Stegvis går det att se i läroplanerna och förarbetena ett större avståndstagande från den organisatoriska nivågrupperingen mot bakgrund av all skada den anses göra mot individerna som hamnar i de sämsta grupperna. Det syns också en brist på alternativa lösningar och slutligen avstås det helt från att diskutera nivågruppering och det lämnas över åt läraren att lösa hur grupperingarna ska se ut. Det går att tolkas som ett slags uppgivande. Vidare går det att se att den pedagogiska nivågruppering framhålls som ett bra komplement/alternativ genomgående även då den organisatoriska tillämpas.

Vad som är synligt i dagens skolor är att nivågruppering fortfarande tillämpas såväl organisatoriskt, som i exemplet Perstorp ovan, som pedagogiskt i de indelningar som sker inom klasser. Uppenbarligen finns det inte något fungerande alternativ till nivågruppering eftersom det fortfarande används trots att motståndare hävdar att det står i strid mot värdegrunden i Lpo-1994. I vidare forskning kring ämnet skulle en jämförelse mellan värdegrunden och bruket av nivågruppering vara av intresse att studera närmare. Det vore också önskvärt att undersöka hur frekvent organisatorisk respektive pedagogisk nivågruppering tillämpas i dagens skolor och hur användarna motiverar bruket. Hur väl stämmer argumenten *för* respektive *mot* nivågruppering, från ovan gjorda analys och tidigare forskning, med elevernas/lärarnas uppfattningar om nivågruppering idag?

Referenser

- Alderborn, E. (1997, i Ågren, L. 1997, red). *Att arbeta individanpassat i gymnasieskolan. Sex lärare berättar*. Solna: Ekelunds Förlag AB.
- Beckman, L. (2005). *Grundbok i idéanalys. Det kritiska studiet av politiska texter och idéer*. Stockholm: Santérus Förlag.
- Croxford, L. (2010). Tensions Between the Equity and Efficiency of Schooling: the Case of Scotland. *Education Inquiry. Volume 1, No 1, March 2010*, 12-15. Umeå: University Sweden. http://www.use.umu.se/digitalAssets/32/32723_inquiry_croxford.pdf (2010-02-26)
- Denscombe, M. (2004). *Forskningens grundregler. Samhällsforskarens handbok i tio punkter*. Lund: Studentlitteratur.
- Dunér, A. (1975). *Smygdifferentiering? En studie i skolklassers sociala sammansättning*. Stockholm: Skolöverstyrelsen och LiberLäromedel/Utbildningsförlaget.
- Engström, A. (1996). *Differentieringsfrågan tur och retur. Nivågruppering på frammarsch*. Malmö:Lärahögskolan.
- Eriksson, R. & Lindblad, T. (1987). *GEM-engelska: Slutrapport från engelskdelen av projektet Grupperingsfrågor i engelska och matematik på grundskolans högstadium*. (Skrifter från Avdelningen för språkpedagogik. Rapport nr 1987:08). Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Jonsson, M. & Ahlström, K-G. (1981). *Fri elevgruppering*. Lund: Studentlitteratur.
- Lgr-1962, *Läroplan för grundskolan 1962. Allmän del*. Skolöverstyrelsens skriftserie 60. Stockholm: SÖ-förlaget.
- Lgr-1969, *Läroplan för grundskolan 1969. Allmän del*. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Liber Utbildningsförlaget.
- Lgr-1980, *Läroplan för grundskolan 1980. Allmän del*. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Liber Utbildningsförlaget.
- Lpo-1994, *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet*.
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1069> (2010-04-01).
- Marklund, S. (1985). *Skolsverige 1950-1975. Del 4. Differentieringsfrågan*. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Liber Utbildningsförlaget.
- Persson, P. (2007). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber AB.
- Richardson, G. (2004). *Svensk utbildningshistoria. Skola och samhälle förr och nu*. Lund: Studentlitteratur.

- Seger, K. (2010). Debatt: Nivågruppering är inte rätta svaret.
Dagens samhälle. Kommunernas och landstingens tidning.
<http://www.dagenssamhalle.se/zino.aspx?articleID=17345> (2010-03-24)
- Slavin, R.E. (1990). Achievement Effects of Ability Grouping in Secondary Schools: A Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, Vol. 60, No. 3, pp. 471-499.
<http://www.jstor.org/stable/1170761> (2010-05-03)
- SOU 1961:30 *Grundskolan. Betänkande avgivet av 1957 års skolberedning*. Stockholm.
- SOU 1992:94, *Skola för bildning. Betänkande av Läroplanskommittén*. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- Sund, K. (2007). *Teachers, Family and Friends: Essays in Economics of Education*. Sverige: Stockholms Universitet.
- SÖ-1967, *Förslag till Kungl Maj:t angående översyn av läroplan för grundskolan*. (1967). Stockholm: SÖ-förlaget och Skolöverstyrelsen.
- SÖ-1978, *Förslag till förändring av grundskolans läroplan 1978*. Stockholm: Skolöverstyrelsen och LiberUtbildningsförlaget.
- Harlen, W. & Malcolm, H. (1999). *Setting and Streaming: A research review*. Edinburgh: The Scottish Council for Research in Education.
- Patel, R & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Vinterek, M. (2006). *Individualisering i skolsammanhang*. Stockholm: Liber.
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1844>
- Wallby, K, Carlsson, S, Nyström, P. (2001). *Elevgrupperingar - en kunskapsöversikt med fokus på matematikundervisning*. Stockholm: Liber.