

## MERRE TART A SVÉD ISKOLA?

### VÁLTOZÁSOK A SVÉD OKTATÁSIRÁNYÍTÁSI ÉS TÁRSADALOMFILOZÓFIAI MODELLBEN

**F**OLYAMATOS ÁTALAKULÁSON MEGY ÁT A HETVENES ÉVEK eleje óta a svéd iskola, irányítási rendszerét és az iskolaszervezeten belüli választás szabadságát illetőleg. Az irányítási változásokat decentralizációs folyamatként írhatjuk le (*Berg 1989*), amelyben egyre jelentősebb szerephez jut a célok meghatározása, míg a választási szabadság egyaránt jelenti a tanulók tantárgyválasztási szabadságának valamint az egyes iskolák szabadságának növekedését saját szakmai profiljuk meghatározásában. Ezt egészíti ki a szülők és a tanulók iskolaválasztási szabadsága.

Ezek a változások részei annak a nagyobb átalakulási folyamatnak, amelyen az egész svéd társadalom és mindenekelőtt a közszolgáltatási szféra átmegy, és ami persze többé-kevésbé jellemző a nyugati világ legtöbb társadalmára. Tanulmányunkban azt vizsgáljuk, hogy a jelenlegi változások milyen következményekkel járnak az egységes alapiskolára (komprehenzív iskolára) nézve, azaz arra az intézményre vonatkozóan, amely a tanulókat mint a demokratikus és jóléti társadalom leendő felnőtteit felkészíti.

### A svéd modell átalakulása...

A „svéd irányítási modell” máig központosító jellegű volt. A döntéseket a parlament és a kormány hozza meg törvények formájában, és a központi kormánytól a helyi végrehajtó apparátusokig terjedő hierarchikus rendszerben hajtják végre azokat. Ez a társadalomirányítási modell egy domináns politikai párt irányítása alatt, egy gazdaságilag kedvező időszakban, a második világháborút követően igen sikeres volt a jóléti állam kiépítésében. Ez a „modell” hasonlóan működött az északi országokban.

A nemzetközi szakirodalomban egyre gyakrabban írnak az „Északi Modell” hanyatlásáról egy egyre inkább pluralizálódó és nyitottabbá váló társadalomban, amelyben erős és egymástól világosan elhatárolódó érdekcsoportok vannak jelen. A centralizált irányítási modell válságát okozza a gazdasági hanyatlás is, aminek következtében egyre nehezebb összeegyeztetni a lakossági igényeket és az állam lehetőségeit (*Selle 1991*). Mások a kormányozhatóság problémáit vetik fel. *Brunsson és Olsen (1990)* a reform (és a kormányozhatóság) lehetőségeit vizsgálva a szervezetek intézményesítettségére és azok környezete közti kapcsolatról szólnak, és rámutatnak a szervezet és a környezete közti határvonalak tisztázatlanságaira. Ez a kapcsolat olyan zavarokhoz vezethet, amelyek legitimációs problémaként írhatóak le. *Berg (1990)* az

iskolák irányításának legitimitációját a végrehajtók törvényes feladataival kapcsolatban vizsgálja, azaz a döntések végrehajtásának folyamatában. *Lindensjö és Lundgren (1986)* hasonló fogalmakat használnak, és más társadalomtudósokra is hivatkozva, kormányozhatatlan társadalmakról írnak.

Fenti szerzők a kormányozhatóság kérdéskörét olyan összefüggésben vizsgálják, ami a centralisztikus modellben az adott társadalomtól független. A svéd modell tündöklésének és bukásának általánosabb problémáit is kutatta egy bizottság a svéd kormány megbízásából, „Hatalom és demokrácia Svédországban” elnevezéssel. Arra hatalmazták fel őket, hogy a hatalommegosztás és az állampolgári befolyásolás kérdéskörét vizsgálják a svéd társadalomban. A bizottság központi jelentését az elnök, Olof Petersson angolul is összefoglalta (*Petersson 1991*). A következőkben ennek főbb megállapításait összegezzük.

A svéd modell kialakulása az iparosodás és a demokratizálódás párhuzamos folyamataként írható le, amelynek során két hatalmi elit fejlődött ki: a legfőbb munkáltatók és vállalkozók az egyik oldalon, a szervezett munkavállalók a másikon. A modell maga a két elit történeti kompromisszumára épült, amelyben a szociáldemokraták, a munkásmozgalom vezető politikai ereje évtizedeken keresztül megtartotta politikai hatalmát egy magántulajdonon alapuló gazdaságban.

Az erős és centralizáltan szervezett társadalomban „...az egymással ellentétes érdekeket össze lehetett fogni a társadalmi problémák kezelésére, az állami szektor expanzióján keresztül” (*Petersson 1991, p. 177*). A fejlődés során egy igen kiterjedt állami szektor, a svéd társadalom különböző szektoraiban pedig reformok sora jött létre. Visszamenőleg ezeket a reformokat a következő fogalmakkal lehet leírni: centralizmus, „társadalmi mérnöki” tevékenység [social engineering] és konszenzus. A munka és a tőke történelmi kompromisszumát egy másik, kevésbé látható kompromisszum egészítette ki, amely a nők szerepére vonatkozott a jóléti társadalomban, és a munkabérekben, a gyermekgondozási szolgáltatásokban testesült meg.

A legutóbbi évtizedben ez a modell többféleképpen átalakult. A decentralizáció, a partikularizmus és a polarizáció fogalmaival írhatjuk le ezt a változást, amelyben az állami szektort egyre inkább problémának, és egyre kevésbé megoldásnak tekintették. Kétségek támadtak a szakértők társadalmi döntésekben gyakorolt tekintélyével és a tudománynak a társadalmi tervezést megalapozó szerepével kapcsolatban. Ezt a változást a bizottsági jelentések belső és külső okokkal magyarázták. Belső oknak tekinthető az a feszültség, ami a modell különböző elemei között fellépett, nevezetesen ami a politikai alkuk és a szakértői szerepek, vagy az egyenlőség társadalmi értéke és a hatékonyság kívánalma között mutatkozik. Külső oknak tekintették pl. az ipari társadalomból a posztindusztriális és internacionalizálódó társadalomba való átmenetet, vagy azt a kulturális sokszínűséget, ami a növekvő bevándorlási arányok és a megerősödő és érdekeiket egyre jobban artikuláló csoportok jelenlétének következménye.

A változások legfőbb tanulságait Petersson így foglalja össze (i.m. p.190):

„Vége lett annak a korszaknak, amelyet az állami szektor gyors növekedésével, a munka és a tőke történelmi kompromisszumán alapuló központosított érdekegyeztetésekkel, a társadalomirányítás és

központilag tervezett standardizált döntésekkel írhatnánk le. A jelenlegi időszakot az individualizáció és a nemzetközivé válás jellemzi. A demokrácia alapproblémája, vagyis az, hogy az egyéni szabadság hogyan valósuljon meg, ma új összefüggésekben merül fel.”

A bizottság szerint a svéd társadalom iparosodásával és demokratizálódásával összefüggő régi intézmények meggyengültek abban a folyamatban, amelyben az állampolgárok képzetesebbé, függetlenebbé és autonómabbá váltak.

### ...és az oktatási rendszer

Az oktatás a svéd modell átalakulásának szerves része, több szempontból is. Először is, az oktatási rendszer igen korán kiterjedt, és a reformok többnyire konszenzussal születtek a „társadalmi mérnöki” tevékenység standardizált megoldásainak folyamataiban, amelyek azt szolgálták, hogy egy modern, egalitárius és meritokratikus társadalom alakuljon ki. A svéd modell hanyatlását is – amit a decentralizáció és a polarizáció fogalmaival írhatunk le – könnyen összefüggésbe hozhatjuk az oktatással. Az oktatási rendszert így a svéd modell tündöklésének és hanyatlásának kulcsröledeként kezelhetjük. Másrészt, az oktatás maga is egyik oka lehetett a modell válságának. Óvatosan megkockáztathatjuk azt a feltételezést, hogy az oktatási reformok hozzájárultak az autonómabbá váló állampolgár kifejlődéséhez, és hogy az oktatási expanzió váratlan, de talán nem teljesen szándékolatlan következményeként csökkent az oktatás jelentősége az egyéni életlehetőségekben. Harmadsorban, a demokrácia és a hatalom változásai Svédországban magukban is példázják az oktatás körülményeinek és az oktatás iránti igények változásait. Erről a későbbiekben még részletesebben szót ejtünk.

#### *Az oktatás mint a svéd modell átalakulásának példája*

Az oktatási változások jól illeszkednek a svéd modell átalakulásának általánosabb tendenciáiba. Nagy vonalakban elmondható, hogy az oktatás többféleképpen is összekapcsolódott a svéd társadalom modernizációjával. Az oktatási reformot – pl. a tanulmány középpontjában álló komprehenzív iskolát – kezdettől fogva olyan eszköznek tekintették, amelynek segítségével ki lehet alakítani egy egyenlőbb és demokratikusabb társadalmat. A nagy iskolareformokat olyan időszakban vitatták meg és készítették elő, amikor az ipari termelés a leginkább virágzott, és amikor mindenki hitt a társadalom reformját célzó központi és átfogó változtatásokban. A szolidaritás és a kollektívizmus értékein alapuló *folkhemmet* (jóléti társadalom) eszméje vezérelte a változásokat, ám a reformok kora ugyanakkor a gazdaság és az állami kiadások gyors növekedésének ideje is volt, amelyben az oktatást beruházásnak tekintették a jövőbe. Egy hierarchikus irányítási modellen alapuló oktatási rendszer fejlődött ki, amely centralizált infrastruktúrát és egy felduzzadt oktatásirányítói apparátust hozott létre. A reformdöntéseket igen nagy mértékben a tudományból származtatott érvekkel legitimálták. A tanítás és az iskolai szervezetek szükséges változását technológiai értelemben képzelték el: mint olyan standardizált

megoldásokat, amelyeket tudományos kutatómunkán és gyakorlati tapasztalatokon keresztül fejlesztenek ki. A központi utasításokat és innovációt felülről lefelé vezették be, és a változások így érték el a rendszer perifériáján elhelyezkedő, egységes csoportként kezelt tanárokat.

A hetvenes évek közepe óta azonban nagy átalakulások zajlanak az oktatásban. A döntések decentralizációját gazdasági restrikció kíséri. A központi tervezést és végrehajtást kezdték kevésbé hatékonynak és kevésbé célravezetőnek látni. A helyi hatóságok felelőssége megnövekedett, és támogatták a helyi kezdeményezéseket. Ennek fontos állomása volt az Országos Pedagógiai Intézet megszüntetése, és az új Svéd Oktatásfejlesztési Tanács létrehozása.

Egyre többen követelnek beleszólást a szülők számára a gyerekeik iskolaválasztásába, és nagyobb lehetőséget az iskolák számára saját szakmai profiljuk kialakítására. Mindez része annak az általánosabb bizalmatlanságnak, ami az állami iskolázással szemben kialakult, és amelynek eredményeként nő a magániskolák iránti igény vagy az az elvárás, hogy az iskola erőteljesebben készítsen fel az életre és a munkára.

### *Az oktatás mint részleges magyarázat*

Az oktatás nemigen került a „Hatalom és demokrácia Svédországban” Bizottság munkájának középpontjába. Ez részben talán annak tulajdonítható, hogy a társadalomtudósok többsége az oktatást sokkal inkább függő, semmint független változónak tekintti (Abrahamsson 1973), olyan rendszernek, amely inkább a társadalom újratermeléséhez járul hozzá. Kétségbe vonhatjuk azonban az oktatás ártatlanságát akkor, ha más tényezőkkel együtt vizsgáljuk a hatását az állampolgárok formálásában. Általánosságban a tömegoktatás eredetét szokásos a jövő állampolgárainak individualizációjával, a modern individuum létrejöttével összekapcsolni (Boli & Ramirez 1986). Az oktatást olyan rendszernek lehet tekinteni, amely inkább az egyéni előrelépést segíti elő, mintsem a kollektív cselekedeteket és életlehetőségeket (Gesser 1985), és amelyben az iskola leginkább az egyéni önkiteljesedést szolgálja. Sőt, mi több, az oktatási rendszer alakulása az egyéni választásokon és életutakon alapul, és ez hozzájárulhatott ahhoz is, hogy az emberek egyre nagyobb elvárást fűzzenek a társadalom különböző szféráira gyakorolt személyes befolyásukhoz és reményeket tápláljanak az egyéni életlehetőségekkel kapcsolatban. Ha azonban az oktatás egyéni hasznát nézzük, könnyen csalódást okozhatnak az osztály- és nemi különbségekből adódó korlátok. Talán megkockáztathatjuk azt az óvatos következtetést, hogy az oktatás, más egyéb társadalmi meghatározóval együtt, olyan állampolgár kialakulásához járult hozzá, aki sem az oktatás domináns paradigmáját, sem a jóléti svéd modellt nem igazolja vissza igazán.

### *Az oktatás megváltozott feltételei*

A svéd modell átalakulása különféle változásokat jelent az oktatás feltételei és az iránta támasztott igények területén. Nyilvánvaló tény, hogy a standardizált megol-

dások és „a társadalom mérnökeinek” ideje lejárt az oktatás területén. Valószínűnek látszik, hogy az oktatás helyzete – legalábbis bizonyos értelemben – gyengült, már ami a média növekvő társadalmi szerepét vagy az oktatáshoz való hozzájutás kiterjedését illeti. Az elemi és középfokú oktatást ma már mindenki természetesnek veszi, és nem tartják az egyéni előrelépés eszközeként. A tanári tekintélyt és az oktatás tartalmát ma sokan megkérdőjelezzik, és pedig nemcsak a diákok, hanem olyan művelt állampolgárok is, akik a tanároknál magasabb képzettséggel rendelkeznek, és a korábbi generációknál jóval többféle információhoz és tudáshoz jutnak hozzá.

A fiatalok ma olyan társadalmi arénára készülnek fel (Johansson & Persson 1991), amelybe nagyfokú egyéni szabadsággal lépnek be, nem gátolja őket sem lakóhelyük, sem képzettségük, sem munkájuk. Az oktatást mint társadalmi intézményt egyre nagyobb kihívások elé állítja az új ifjúsági kultúra, azoknak a fiataloknak a kulturális szokásai, akik ellenállást tanúsítanak az engedelmességet és a tanítási szövegek reprodukcióját megkövetelő, domináns iskolai paradigmával szemben (Willis 1977; Kåller 1990; Pérez 1992). Abban az időben, amikor a jelenlegi svéd iskolarendszert kialakították, a tanár tekintélye, a kiválasztott tananyag „igazsága” és a tanulói engedelmesség voltak az iskolán belüli és kívüli legitím viselkedési minták fő alkotóelemei. Ma a helyzet egészen más (lásd pl. Lindblad et al 1991). Ezt általánosságban Petersson így jellemzi (1991, p. 189):

„Az állampolgárok növekvő mértékű függetlensége veszélyezteti azoknak az intézményeknek a fennmaradását, amelyek a külső engedelmességen alapulnak. Ma az intézmények egyre inkább a belső meggyőzésre törekkenek, és a csoportokat a viták és az érvek tartják össze. A felettes és a beosztottak intézményét felváltja a koordináció és a kooperáció intézménye.”

Így ma az oktatás is új feltételek között működik. A diákok alárendelődésének és engedelmességének régi mintái ma már nem élvezik azt a legitimitást, mint korábban. De, mint azt Ekholm és munkatársai (1987) kimutatták, az új munkaszervezetek kialakítása területén – beleértve a tanulói munkát is – alig történt valami a svéd iskolákban. Halaszthatatlan feladatnak látszik, hogy az oktatás hierarchikus hatalmi szervezete valamint a tanárok és a diákok közti mindennapos iskolai érintkezés területén alternatívát találjunk.

## Az átalakulás két iránya

### *Az irányítási modell változásai*

A kulcsszavak itt a decentralizáció és a célok meghatározásával történő irányítás. Ezek első jeleivel már a hetvenes évek elején találkoztunk egy központi bizottság jelentésében. Az abban az évtizedben született munkaerő-piaci törvényekkel párhuzamosan, amelyek a munkavállalók befolyását erősítették a munkakörülmények alakításában, a bizottság kiindulópontként azt a célt tűzte ki, hogy az iskolában erősíteni kell a demokráciát, valamint a munkáltatók és a munkavállalók közti megegyezéseket. Már ekkor megjelent a legitimitáció motívuma: a parlamentben vitatni kezdték a komprehenzív iskolázást, és követelték a működésével kapcsolatos

hatékonyságvizsgálatokat. Az az elképzelés, hogy a szakma képviselőinek több beleszólást kell biztosítani a célok meghatározásával történő irányítás révén, nem csupán a csökkenő mértékű legitimitáció kihívására kínált választ, de azt is ígérte, hogy a szakma kreativitása és innovációs készsége jobban hasznosul.

Az új tendenciák kialakulása azonban igen lassú folyamat volt. Az iskoláról szóló viták csak azután kezdődtek el, miután a gazdasági élet szereplői bevezettek olyan fogalmakat mint az önálló elszámolású egységek [divisionalisation], az elszámoltathatóság, az egymással *mellérendeltségi* viszonyban lévő szervezetek [„flat” organizations] valamint a komparatív kultúra, és ezek segítségével vitát kezdeményeztek az állami szektor hatékonyságáról.

A hetvenes évek során kísérletek születtek a helyi és a szakmai befolyás növelésére. Ennek egyik példája volt a fogyatékos tanulók képzésére szánt pénzeszközök elosztása, miszerint az igények szerinti elosztásra tértek át. Az irányítás kérdésében azonban csak a nyolcvanas évek közepére alakult ki új értelmezés. Ekkor a parlament döntést hozott az irányítási rendszer átalakításáról. A decentralizációnak megfelelően a helyi hatóságok hatalma és felelőssége megnőtt. A jövőben a helyi oktatási rendszer működtetésére szánt állami támogatást szabad felhasználással, nem pántlikázott összegként kapják. Az állam csupán azt követeli meg, hogy a helyhatóságok készítsék el saját helyi „iskolázási terv”-üket, amelyben ellenőrizhető módon leírják céljaikat valamint az erőforrások elosztásának és felhasználásának módját.

Ebben az összefüggésben kell értelmeznünk az Országos Pedagógiai Intézet és a megyei oktatásirányítás megszüntetését is. A helyi szint fokozódó hatalma és felelőssége feleslegessé tette olyan közvetítő jellegű intézmények jelenlétét, mint amilyen az Országos Pedagógiai Intézet volt. Az új Oktatásfejlesztési Tanács alapvetően két feladatot lát el: értékeli az iskolai munkát és elősegíti a fejlődését.

A decentralizáció így nem a központ elutasítását jelenti, hanem inkább ráirányítja a figyelmet a központ és a periféria közti egyensúly problémájára. Az egyensúly kérdését úgy is megfogalmazhatjuk, hogy a decentralizáció a helyi szint számára a korábbinál kiterjedtebb feladatok fölötti ellenőrzést eredményez, és még inkább azt a célok meghatározásával történő irányítás, amely értelemszerűen nagyobb mozgá szabadságot jelent. A vállalatoknál, éppúgy mint a mai iskoláknál ez a szabadság az elszámoltathatóság és az értékelés erősödését jelenti, ami csupán a célok meghatározásával történő irányítás eredményeként másik oldala.

### *A választási szabadság növekedése*

A második világháborút követő időszak kezdetén a reformok háttérében húzóódó motívumok között – pl. hogy a Hitler-korszakot követően hozzájáruljanak a demokratikus társadalom kiépítéséhez – az is szerepelt, hogy kielégítsék az elemi szintű iskolázásnál magasabb képzésre irányuló igényeket. A társadalmi mobilitás iránti politikai törekvések az oktatási esélyegyenlőség koncepciójában jelentek meg. Ez az elképzelés a jól képzett munkaerőt igénylő gazdaság részéről is legitimitációs megerősítést nyert – ez volt az emberi tőke-elmélet virágkora. Az oktatási reformok ebben a

tekintetben sikeresek is voltak, bár a kulturális tőke területén az osztálykorlátokat nem tudták felszámolni. A fejlődés mégis létrehozott egyfajta meritokratikus társadalmat.

Az oktatás – és a társadalom – demokratizálásához ugyan nem elégséges feltételként, de egy önmagában vett értéként tételezett esélyegyenlőség felfogása következtében magának az egyenlőségnek a fogalma és hangsúlyai is megváltoztak. A viták arról folytak, hogy vajon az eredmények vagy az eljárások egyenlőségéről legyen-e szó, és hogy a tanulók közti különbségeket erősítsék-e vagy sem. Ebben az összefüggésben kell látnunk a fent említett igények szerinti elosztást, ami azt jelenti, hogy nagyobb figyelmet kell azokra fordítani, akik iskolai munkájukban nagyobb segítségre szorulnak. Az egyenlőségre törekvés másik példája volt a differenciálás (a tanulók képességek szerinti elkülönítése) megszüntetése, bár a választható tantárgyak bevezetése már a hatvanas években megbontotta az iskolai osztályokat. A cél az volt, hogy a tanulókat egy csoportban tartsák iskolai pályafutásuk teljes tartama alatt. Az iskola úgy reagált erre, hogy gyorsan nőni kezdett a speciális igényű (fogytékos) tanulók száma, ami elfogadott differenciálási formává vált, és csökkentette a normál iskolai osztályok létszámát. A szükségletek szerinti elosztásra szánt erőforrásokat ezután arra használták, hogy a tanulócsoportok létszámát tovább csökkentsék.

Ma a célok meghatározásán keresztül történő irányítás látszik a legmegfelelőbb módszernek arra, hogy a szakmabeliek érintettsége növekedjék, és hogy a tantervek helyi alkalmazása megtörténjen. Az 1980-as tantervi útmutató azt is megfogalmazta, hogy a reformokat a helyi fejlesztő munka segítségével kell megvalósítani. Ez lényegileg megtörte a korábbi, felülről lefelé bevezetett reform modelljét. A változás tükrözi mind a korábbi változási modell problémáinak felismerését, mind azt az erősödő kívánalmat, hogy növelni kell az iskolák tanszemélyzetének motivációját.

A hetvenes évek második felében, a nemzetközi tendenciáknak megfelelően, kívülről is támadás érte az iskolát, mind oktatási, mind politikai értelemben. Megerősödtek a bírálatok a hagyományos tantárgyak terén elért tanulói teljesítményekkel kapcsolatban. Amikor az alacsony teljesítményeket összevetették az oktatás pénzügyi kiadásaival, ugyanolyan kritikák fogalmazódtak meg az oktatás hatékonyságával kapcsolatban, mint az állami szektor egészére vonatkozólag. Az IEA-vizsgálatok eredményei egyáltalán nem azt mutatták, hogy Svédország a maga rendkívül magas iskolai költségeivel, kis osztálylétszámaival és jól képzett tanáraival a csúcson lenne. A „15.000 óra” elnevezésű *Rutter-vizsgálatok (1975)* hatására megfogalmazódott az a kérdés is, hogy egyáltalán mit is csinál az iskola.

Ebben az időszakban már beszélhettünk az iskola legitimációs válságáról, és az irányításnak is számításba kellett vennie ezt a helyzetet. Ennek jeleként született az Új Nemzeti Értékelési Program, ami az iskolák fejlesztését célozta, de alapvetően az iskola társadalmi elfogadottságát igyekezett növelni. Ma még nem látni, hogy ez milyen sikerrel jár (*ezt a kérdést tárgyalja pl. Franke-Wikberg 1988*). A program legfőbb problémája az, hogy az értékelés milyen kritérium alapján történjék, hogy ne arról folyjék a vita, hogy „mi az elegendő”, hanem arról, hogy „mi a megfelelő”.

A legitimációs problémák megoldásának másik útja a tanulók és a szülők választási szabadságának növelése volt. Ennek első lépéseként bizonytalanul megindultak azok a munkálatok, amelyek eredményeként az iskolák számára formálisan is megadták a jogot arra, hogy saját profiljukat kialakítsák. Az alsó középiskolákban pl. a heti órák kb. 30%-a szabadon választhatóvá vált (a választhatóság a tantárgyakra, a kurzusokra, a témákra és egyéb tevékenységekre is vonatkozhat). Ennek a szabadon felhasználható időnek egy részét a helyi környezethez vagy a tanárok speciális tudásához és érdeklődéséhez igazodó profilok kialakítására is lehet fordítani. A következő lépés az volt, hogy a tanulók illetve szülei megválaszthatták, milyen iskolába jelentkezzenek, azaz lehetőség nyílt arra, hogy „a lábukkal szavazzanak”. Ezt a változást új magániskolák alapításával egészítették ki. A magániskolák számára a teljes költség 85%-át biztosítja az a helyi hatóság, amelynek a területén az iskola elhelyezkedik, és a létrejöttüket is ők engedélyezik.

A svéd oktatási arénába így bekerült a piaci gondolkodás. Ezt a legitimációs kérdés megoldásának eszközéül szánták, de a politikai körülmények is megváltoztak.

## Egyenlőség és egyenlő jogok

A jelenlegi fejleményeket pedagógiai megközelítésből bírálja *Ahlström (1991)* „Piaci irányítással a hatékonyabb iskolákért?” című cikkében. Rámutat a társadalmi szegregáció veszélyeire is, de alapvetően a piaci orientációjú rendszerben folyó verseny kérdésével foglalkozik. Nem tagadja, hogy szükség van a nagyobb tanulói és szülői választási szabadságra, de nem tartja az iskolák vagy a tanárok közti versenyt alkalmas eszköznek az oktatás minőségének javítására. Hiszen a verseny eszméje alapvetően a közgazdasági gondolkodáson alapul, és így nem veszi figyelembe az iskolázás sajátos jellemzőit, valamint azt, hogy milyen nehéz a célokat és az eredményeket ezen a területen meghatározni (lásd még *Berg 1989*). *Wennäs (1991)* is bírálja a javasolt *voucher* (oktatási utalvány)-rendszert, és kimutatja annak társadalmi szegregációs hatásait. Figyelmeztet, hogy a piaci rendszerben az iskolák közt folyó szabad verseny hatására A és B típusú iskolák alakulhatnak ki. Érvelését a következőképpen fejezi be (p. 10):

„Nemigen valószínű, hogy a piachoz ilyen jól alkalmazkodó iskola elősegíti az esélyegyenlőséget, és megszünteti a társadalmi szegregációt. Valamikor pedig ez volt az oktatáspolitikai egyik sarkköve. És ennek is kellene lennie!”

*Rothsteinnel (1988)* vitázva, aki amellet érvel, hogy a szülőknek biztosítani kell azt a jogot, hogy elforduljanak a számukra elfogadhatatlan iskoláktól, *Englund (1989)* az egyenlőségen alapuló nemzeti komprehenzív iskolarendszer mellett teszi le a garast. Szenvedélyesen érvel a jelenlegi fejlemények egyéni orientációja ellen, és olyan közösségi alternatívát sürget, amely a jogok lehetőségét is figyelembe veszi.

A korábbiakból és az idézett szerzők műveiből is az derül ki, hogy két alternatíváról van szó, egyrészt egy tervezett elosztási rendszerben megvalósuló egyenlőségről, másrészt pedig egy olyan liberális rendszerrel, amely alapvetően az esélyek egyenlő-



ségét segíti elő, azaz „annak jogát, hogy az egyén társadalmilag sikeres legyen” (Shklar 1986). Lyttkens (1991) ezt a következőképpen fogalmazza meg:

„Az egyenlőség eszméjének elkötelezett politika meg akarja szüntetni az emberek közti társadalmi, gazdasági és kulturális különbségeket. Amikor viszont a társadalmi igazságosság eszméje kerül az előtérbe, a politika az emberek egyenlő esélyét kívánja megteremteni. Az igazságosság szémszögéből el kell fogadnunk, hogy a különböző emberek különböző célokat akarnak megvalósítani, különböző módokon. Úgy is mondhatnánk, hogy az egyenlőség soha nem békélhet meg az igazságosság hatásaival.”

A svéd társadalom Lyttkens szerint liberális osztálytársadalom, amely olyan lényegi megszorításokkal működik, amelyeket a szociáldemokrata korszakban vezettek be. Ő örömmel üdvözli az oktatás területén is megvalósuló liberalizmust. Ugyanakkor óvakodna a *voucher* bevezetésétől, mert szerinte az egy konzervatív rendszer kialakulásához vezetne. Az új liberális szellemnek megfelelően, a parlamentben és a helyi szinten is elhangzottak olyan javaslatok, miszerint az iskolák számára lehetővé kellene tenni, hogy tandíjakat szedjenek a szülőktől. Miért nem lehetne a szülőknak megengedni, hogy beruházzanak gyerekeik jövőjébe? – így az érvek.

Ez megengedné az A és B iskolák létrejöttét, ha egyáltalán van összefüggés a pénzügyi ráfordítások és az oktatás minősége között. Lyttkens fő ellenérve azonban úgy szól, hogy a tandíjakkal valami olyasmit vezetnénk be, ami ellentétes a liberalizmus eszméjével. A liberális oktatási rendszerben ugyanis a a gyerekek képességének és érdeklődésének kell a választás alapjául szolgálnia, nem pedig a családi háttérnek. Ha a családok anyagi helyzete a tanulók képességénél erőteljesebben meghatározza a jövő lehetőségeit, akkor ezzel a veleszületett tulajdonságoknak nyitunk teret, azaz a liberális társadalmaktól idegen, merev osztálystruktúra kialakulását segítjük elő.

Lyttkens érvelése rávilágít a svéd oktatási rendszer jelenlegi átalakulásának két alapvető problémájára. Az egyik a svéd oktatáspolitikai által érvényre juttatott egyenlőség valamint az oktatási lehetőségekhez való egyéni jogok liberális értelmezése közti konfliktus – vagy inkább egyensúly – kérdése. A másik, hogy ha a közfinanszírozással működtetett ingyenes oktatási rendszerbe tandíjakat vezetünk be, ez azzal a következménnyel járhat, hogy konzervatívvá tesszük a rendszert.

A fenti érvelést tekintve, nem kétséges, hogy a svéd oktatás különböző szempontokból tekintve liberálisabbá válik. A decentralizáció és a célok meghatározása által történő irányítás azonban nem jelenti a központ kiiktatását. Mint ahogy a tanulók és a szülők nagyobb választási szabadsága sem jelenti azt, hogy mindenféle korlátozás megszűnik. Nagyon is messze van ez a liberális értékeknek olyan extrém teljesülésétől, amelyet *Hans Magnus Enzensberger* (1991) sejtetett, a Nobel szemináriumon, Stockholmban elmondott beszédében:

„A demokráciában mindenkinek joga van ahhoz, hogy idióta legyen. De ugyanilyen joggal követelheti bármelyikünk, hogy hozzájuthasson mindenféle irodalomhoz, még a legkomolyabbhoz is.”

A kijelentés első részével – még ha az „idióta” fogalmát nem határozzuk is meg pontosan – komoly problémáink vannak. Az oktatásban persze még egyéb problémák is mutatkoznak. Például az, hogy a piaci elvet milyen mértékben lehet itt alkalmazni. *Ahlström* (1986) szerint nem nagyon, *Nielsen* (1991) pedig még erősebben elutasítja ezt a lehetőséget. Ennek okát abban látja, hogy (p. 20):

„...az állami iskolát (népiskolát) nem lehet ésszerű összefüggésbe hozni a piaccal, csakis a demokráciával, azaz az állammal a kötelezettségével, hogy általános képzést kell nyújtania, valamint az egyéneknek a közjóért (a társadalomért) érzett felelősségével.

A demokrácia, és így a közoktatás is, normatív politikai orientációt feltételez, szétválaszthatatlanul összefonódik a társadalmi dialógussal. Egyetlen társadalom sem képes önmagát létrehozni, fenntartani vagy szabályozni.”

Nielsen szerint a normatív dialógus a demokrácia *sine qua non*-ja. Az a hivatása, hogy felvázolja az emberi fejlődés jövőképét, és egyben eszközt nyújtson az adott gyakorlat bírálatához. A piac, szerinte, egészen más. Erkölcsi vakságban szenved, és semmi biztosíték nincs arra, hogy hozzájárul a közjóhoz. Nielsen szerint, a piacorientált értelmezésben mindaz, ami az iskolákban folyik, a termelés fogalmaival írható le, és eredményességét a verseny minősíti.

Az értékelési rendszernek, az oktatásra alkalmazott és a termékre összpontosító piaci szemlélettel ellentétben, arra kellene törekednie, hogy a tudást ne pusztán terméként értékelje, hanem figyeljen a megértés folyamatára, az oktatás és eredményeinek belső, érzelmi és társas tulajdonságaira is. A szabad iskolaválasztással működő liberális rendszerben benne rejlik az a kockázat – amint erre *Ahlström (1991)* is rámutat –, hogy a szülők és a tanulók, a magán vagy a sajátos szakmai profillal rendelkező állami iskolák által hozott döntések túlságosan felszínesen történnek, túlságosan egyszerű kritériumokon nyugszanak. A döntések indokoltsága így a termelési elvekhez lesz hasonlatos: túlságosan előnyben részesítik a mérhetőt, és elhanyagolják azt, amit csak érdemes lenne mérni vagy egyáltalán megismerni.

A piaci koncepció azt jelenti, hogy a legjobb megoldás marad fenn a más megoldásokkal folyó versenyben. Mint mindig, a problémát itt is csak az okozza, hogy hogyan is határozzuk meg „a legjobb”-at. Gazdasági értelemben ez azt jelenti, hogy egy adott termelő fennmarad. Az azonban vitatható, hogy ez hogyan alkalmazható az oktatásban. A brit tapasztalatok (*Ball 1990*) nem túlságosan biztatóak az iskolák közti versenyek hatásait illetően. A szóban forgó témát a liberális modell hívei gyakran a finanszírozás, a szabályozás és a termelés közti különbségek kategóriáival írják le. Úgy fogalmazzák, hogy az államnak finanszíroznia kell az oktatást, a célok meghatározásával kell irányítania, ám a termelést magára kell hagyni, és még magánszereplők számára is lehetővé kell tenni. Ez a felfogás az árutermelésen és gazdasági metaforákon alapul, míg ugyanezt pedagógiai fogalmakkal sokkal inkább a célok és az eszközök közti kapcsolatként írhatnánk le.

## Az országosan érvényes tantervi útmutató

A svéd oktatási rendszer egyik fő jellegzetessége azonban az, hogy létezik egy országosan érvényes tantervi útmutató, amely célokat fogalmaz meg, és általánosságban kijelöli az oktatás tartalmát és formáját, valamint meghatározza az iskolai munka egyéb aspektusait. Ezek a meghatározások az emberről és a társadalomról, a tudásról és a tudás megszerzhetőségéről alkotott képzeteken és értékeken alapulnak, melyek a liberálisabbá váló rendszerben is érvényesek. Érdeemes megvizsgálnunk, hogy az

oktatási rendszer növekvő sokszínűsége milyen kapcsolatban van ezekkel a meghatározásokkal.

Habár hamarosan várható a megváltozott tantervi útmutató megjelenése, abban teljes egyetértés van, hogy szükség van útmutatóra. Korlátok tehát a jövőben is létezni fognak. Az állam, mint már leszögeztük, nem szűnik meg. A tantervi útmutató lesz az állam és a helyi érdekek közti egyensúly eszköze, és ez szolgál majd „az állam társadalmasításának” ellensúlyozására (Berg 1989).

Ez bizonyára triviális megállapításnak tűnik a svéd rendszerre vonatkozólag, ahol mindig is volt központi tanterv. Más országokban azonban, mint pl. az Egyesült Királyságban, éppen ellentétes folyamatok játszódnak azzal, ami Svédországban történik. Ott a központi tantervi utasítások bevezetése, a központi vizsgarendszerrel együtt, egyidőben játszódik le a rendszer liberalizálásával. A nemzetközi vitákban (lásd pl. Tomlinson 1981), amelyek olyan meghatározóak a svéd rendszerre, fontolgatják a komprehenzív iskola bevezetését a nyugati országokba. Az iskolák mozgásteret annyira megnő, és olyan sokszínűség alakul ki, hogy az egységes iskolarendszer összeomlik. Azonban, amint azt a svéd példán is láttuk, az állam nem szorul vissza teljesen, és egyre erősebb az a meggyőződés is, hogy a svédhez hasonló, országosan érvényes tantervi útmutatásra szükség van a nemzeti identitás és a közös tudásanyag megőrzése érdekében. A sokszínűséget össze kell fognia a közös vagy kollektív kulturális örökség és erkölcsi alapelvek megtartására irányuló igyekezetnek, valamint a társadalom, a gazdaság és az egyén számára szükséges és elvárt tudásról kialakított közös elképzeléseknek.

A nemzeti tantervi útmutatóval kapcsolatos vitákban gyakran hangoztatják azt a vádat, hogy túlzott korlátokat jelent a szakma vagy azon csoportok számára, amelyeknek érdekei ellentétesek az előírásokban megfogalmazottakkal. Az előírások azonban hagynak mozgásteret, és az adott keretek között (ameddig azok egyáltalán léteznek) a rendszer liberalizálására kell törekedni. Ahlström (1986) például a jelenlegi változásokkal kapcsolatos kemény bírálata után azt mondja (p. 47):

„A szakmai profil általánosabb értelemben vett kialakítása, azaz az iskola hozzáigazítása a tanulók élményvilágához és érdekeihez, azért, hogy azokat elmélyítsék és kiszélesítsék, az egyetlen lehetséges fejlődési irány. Ez azt jelenti, hogy az iskolai tartalmakat össze kell kapcsolni a helyi közösség egyedi sajátosságaival, hogy azokat elemezni lehessen, hogy a tanulók látókörét folyamatosan ki lehessen szélesíteni a helyitől a globális felé haladva, hogy építeni tudjunk a tanulók érdeklődésére, és olyan tárgyak és összefüggések felé irányítsuk ezt az érdeklődést, amelyek korábban ismeretlenek voltak számukra. Ily módon új érdeklődést támaszthatunk bennük, és új élményeket nyújthatunk számukra... Szabadon választható tevékenységeket kell tehát kialakítani, elsősorban azért, hogy tanulóink a világot jobban megértsék, és nem csupán azért, hogy jobban élvezzék a tanulást, és ezzel növeljük a motivációjukat.”

Ahlström fontos felismerése, hogy bár szükség van a választható tevékenységek kialakítására, nem feledkezhetünk meg a kötelező tantárgyakról és tevékenységekről sem. Ezekre azért is szükség van, hogy „a tanulók fogalmi világához közelebb vigyük, és számukra érthetőbbé tegyük az ismereteket”. Az „egyéni profilok kialakítása” vagy az iskola individualizálása kiválthat olyan bírálatot is, hogy túlságosan egyén-központú, és így háttérbe szorulnak a kollektív élmények és ismeretek. Eze-

ket az érveket komolyan kell vennünk, ám fel kell hívni a figyelmet az egyéni munka és az individualizálódás különbségeire.

### *Új helyzetben az iskola vezetése*

A növekvő mértékű decentralizáció és a célokkal történő irányítás körülményei közepette átalakuló iskolarendszerben megváltozik az iskolaigazgató szakmai helyzete is. Ez a megváltozott helyzet abban áll, hogy az iskolavezetés a különböző – gyakran egymással ellentétes – elvárások kereszttüzébe került. Ezek az elvárások az iskolai környezet bonyolult összefüggésrendszerében gyökereznek, és együttesen alakítják ki azt a szokásrendet, amely közvetlen vagy közvetett módon befolyásolja az iskolaigazgató mindennapos tevékenységét. Ha mélyebben meg akarjuk érteni az iskolavezetés és -irányítás problémáit, akkor magának az iskolának a formális (a célok és a szabályok által vezérelt) és informális (pl. az iskola „kultúra”-jában gyökerező) kontrollmechanizmusait kell megismernünk. Azaz, az iskolaigazgató helyzetét és viselkedését az oktatás teljes összefüggésrendszerében kell vizsgálnunk.

Az irányítás és a kontroll, ha e szavakat a fentebb jelzett szélesebb értelmükben használjuk, lényegében mindazon befolyások összességét jelenti, amelyet az állam és a társadalom az iskolára mint intézményre és szervezetre gyakorol (Berg 1992). Továbbmenve, ez a kontroll pontosítja az iskola manifeszt céljait és látens funkcióit is. Az iskola vezetői viselik a legfőbb felelősséget e célok és funkciók megvalósításáért. Mi tehát ezek lényege? Erre a kérdésre egyrészt azokból a forrásokból szerezhettünk választ, amelyek az állam – az iskola végső megbízója – közvetlen és formális kontrolljáról szólnak. Az informális kontroll pedig az államhoz közvetlenül nem kapcsolódó egyéb érdekcsoportok részéről érkező befolyásban gyökerezik. Ha megkülönböztetjük is a kontroll és irányítás e két alapvető forrását, nem zárhatjuk ki azt a lehetőséget, hogy az államtól illetve a társadalomtól eredő kontroll eredménye lényegében egybe is eshet. Valójában ez az egyik legfontosabb empirikus kérdés, amelynek vizsgálatára szükség lenne.

Ha a formális állami irányítás és kontroll lényegét vizsgáljuk, kezdhethetjük a jogi megközelítéssel, ami a törvényalkotó állami kontrollt mutatja be. A főként a társadalomból eredő informális kontroll a jogi megközelítés számára rejtve marad, hiszen ez a fajta befolyás nem formalizált jogi gyakorlaton alapul, hanem inkább olyan társadalmi jelenségekben nyilvánul meg, amelyeket pl. a rítusok, a hagyományok vagy a közvélemény többé-kevésbé időhöz kötött alakváltozásaival írhatunk le.

Berg (1990) bemutatja, hogy ha az iskolavezetést tisztán jogi megközelítésből írjuk le, akkor az igazgatókkal szemben támasztott követelmények azonosak azokkal az elvárásokkal, amelyeket az állam támaszt velük mint a mindennapos iskolai tevékenységért a legfőbb felelősséggel rendelkező személyekkel szemben. Ha viszont az iskolavezetéssel szemben legitimációs megközelítésben megfogalmazott elvárásokat akarjuk megérteni, akkor az a legfőbb követelmény, hogy az igazgató szerepe többé-kevésbé korlátozódjék az ügyek adminisztrációjára. Röviden: a formális irányítás és kontroll alapján az igazgató szerepe az, hogy az adott iskolán kívül hozott politikai

döntéseknek megfelelő módon járjon el. Az igazgató adminisztratív szerepe viszont inkább azt jelenti, hogy a mindennapos tevékenységet az adott kívánalmaknak megfelelően tartsa kézben.

Az igazgató adminisztratív szerepe azon a képzeten alapul, hogy az iskola vezetője a tanárok elvárásával összhangban végzi a munkáját. Minthogy a tanárok általában úgy gondolják (*lásd pl. Nytell 1992*), hogy ők az iskolában folyó tevékenységek legfőbb irányítói, ennek megfelelően az igazgatótól azt várják, hogy az iskola adminisztrációját tartsa kézben. Ez, az iskola vezetője és tanárai közti merev munkamegosztás lényegében azt jelenti, hogy az igazgató autonómiája az osztálytermen kívüli munkára korlátozódik. Az ehhez a korlátozott szerepvállaláshoz szükséges és elégséges tudás, pl. az adott szabályozórendszer, az adminisztratív technikák stb. ismerete.

A skála másik végpontján az igazgató holisztikusabb felelősséget vállal az iskola mindennapos tevékenységéért, az alapvetően az állam irányából megfogalmazódó elvárásoknak megfelelően. Ennek a szerepfelfogásnak az az alapfeltétele, hogy az igazgatónak a külső meghatározottságokat is jól kell ismernie (*Berg & Wallin 1984*), azaz azokat az alapvető feladatokat és funkciókat, amelyeket az iskolának meg kell valósítania. E szerint a szerepelvárás szerint az igazgatónak főnöknek is kell lennie (a külső feltételekre kell figyelnie), de vezetőnek is (segítenie kell kollégáit abban, hogy a lehetőségeknek megfelelően ellássák munkájukat). Ehhez olyan tudásra van szüksége, amely az iskolát mint intézményt és társadalmi környezetben működő szervezetet látja.

Egy olyan oktatási rendszerben mint amilyen a mai svéd oktatás, amely pedagógiai és politikai értékeken alapuló országosan érvényes tantervekkel működik, felmerül az a probléma, hogy milyen egyensúly teremthető az oktatási törvényekben és a tantervben megjelenő jogi alapok valamint az egyes iskolai tantestületek helyzetértelmezése között (*Berg 1990*). Úgy fogalmazhatunk, hogy a szakmai önállóság adott keretek között érvényesül.

Visszajutottunk tehát a svéd oktatási rendszer jelenlegi helyzetéhez, amit deregulációval és liberalizálódással jellemezhetünk egy olyan liberális osztálytársadalomban, amelynek jól képzett és érdekei megjelenítésére alkalmas polgárai vannak, és ahol továbbra is érvényben vannak a nemzeti tantervek. Mindaddig, amíg ez marad a helyzet, az iskolaigazgatók képzésében az adminisztratív és vezetői képességek és tudás kialakítására éppúgy figyelmet kell fordítani, mint a szakmai autonómiával kapcsolatos tudásra. Hasonlóképpen, a tanárok képzésében is megfelelő hangsúlyt kell helyezni a szaktárgyi tudás átadására és az autonóm tanári gyakorlat kialakításához szükséges értékek ismeretére. A jelenlegi helyzet egy másik következménye – függetlenül attól, hogy az egyenlőség vagy a liberalizmus alapértékére helyezük-e a hangsúlyt, és hogy a választási szabadságot pozitív célokra kívánjuk használni vagy továbbra is egy kétharmados társadalom kiépítésén fáradozunk – az, hogy a szülőknek is állást kell foglalniuk abban a kérdésben, hogy mi is az a megfelelő oktatás.

ERIK WALLIN & SVERKER LINDBLAD & GUNNAR BERG  
(angolból fordította Nagy Mária)

## IRODALOM

- ABRAHAMSSON, B. (1973) Utbildningsfunktioner. *Sociologisk Forskning*, No 4, pp. 3–19.
- AHLSTRÖM, K.-G. (1991) *Marknadsstyrning för en effektivare skola?* In: MONSEN & TILLER, 1986.
- BERG, G. (1988) *Organisational Analysis. Conceptual Instrument and Classification Scheme*. Uppsala, Department of Education, Uppsala University. Reports on Education 26.
- BERG, G. (1989) Educational Reform and Teacher Professionalism. *Journal of Curriculum Studies*, No. 21.
- BERG, G. (1990) *Skolledning och professionellt ledarskap. Perspektiv på skolledares uppgifter och funktioner*. Pedagogisk Forskning i Uppsala 92. Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- BERG, G. (1992) Changes in the Steering of Swedish Schools: a Step towards "Societification of the State". *Journal of Curriculum Studies*, No. 24.
- BALL, S. J. (1990) *Education, Inequality and School Reform. An Inaugural Lecture in the Centre for Educational Studies*. London, London Institute of Education. (Manuscript.)
- BOLI & RAMIREZ (1986) *World Culture and the Institutional Development of Mass Education*. In: RICHARDSSON (1986).
- BRUNSSON, N. & OLSEN, J. (ed) (1990) *Makten att reformera*. Stockholm, Carlsson.
- EKHOLM, M. (et al) (1987) *Skolreformer och lokalt ansvar*. SÖ-rapport R87:24. Stockholm, Skolöverstyrelsen.
- ENGLUND, T. (1989) Offentligt och privat. *Forskning om utbildning*, No. 1, pp. 46–49.
- ENZENSBERGER, H. M. (1991) Vi klarar oss utan finkulturen. *Dagens Nyheter*, 31 December, p B2.
- FRANKE-WIKBERG, S. (ed) (1988) *Fem professorer tar ordet*. Stockholm, HLS Förlag.
- GESSER, B. (1985) *Utbildning. Jämlikhet, Arbetsdelning*. Lund, Arkiv.
- JOHANSSON, M. & PERSSON, L. O. (1991) *Regioner för generationer*. Stockholm, Allmänna förlaget.
- KÄLLER, K. (1990) Learning to Second Rank. A Study of the Process of Domination from the Beginning of School and Through the Educational System from the Perspective of Women's Studies. *Uppsala Studies in Education*, No. 34. Acta Universitatis Upsaliensis. Stockholm, Almqvist & Wiksell International.
- LINDBLAD, S. & HANSSON, A. & MARDONES, H. S. & PÉREZ, P. H. (1991) Skola utan lärare. Vad innebar lärarnas strejk för eleverna? *Nordisk Pedagogik*, No. 2.
- LINDENSJÖ, B. & LUNDGREN, U. P. (1986) *Politisk styrning och utbildningsreformer*. Stockholm, Liber.
- LUCASH, F. S. (ed) (1986) *Justice and Equality Here and Now*. Ithaca and London, Cornell University Press.
- LYTTKENS, L. (1991) Ett mer liberalt klassamhället? *Dagens Nyheter*, 14. December, p. A4.
- MONSEN, L. & TILLER, T. (eds) (1991) "Effektive skoler" – skoleutveckling eller mer byråkrati? Oslo, AdNotam förlag.
- NIELSEN, K. (1991) Folkeskolen mellem danelse- og markedsorientering. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, No. 4, pp. 204–209.
- PÉREZ, P. H. (1992) School and Experience: The Pupil's Perspective. *Uppsala Studies in Education*, No. 43. Acta Universitatis Upsaliensis. Stockholm, Almqvist & Wiksell.
- PETERSSON, O. (1989) *Makt i det öppna samhället*. Stockholm, Carlsson.
- PETERSSON, O. (1991) Democracy and Power in Sweden. *Scandinavian Political Studies*, No. 2, pp. 173–191.
- RICHARDSSON, J. (ed) (1986) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. London, Greenwood Press.
- ROTHSTEIN, B. (1988) Noteringar om privat och offentligt inom skolvärlden. *Forskning om utbildning*, No. 3.
- ROTHSTEIN, B. (ed) (1991) *Politik som organisation*. Stockholm, SNS Förlag.
- RUTTER, M. (1975) *Fifteen Thousand Hours*. London, Open Books.
- SHKLAR, J. (1986) *Injustice, Injury, and Equality. An Introduction*. In: LUCASH (ed) (1986).
- SELLE, P. (1991) *Decentralisering – ett troll med minst två huvuden*. In: ROTHSTEIN, B. (ed) (1991).
- TOMLINSSON, J. (1991) Comprehensive Education in England and Wales, 1944–1991. *European Journal of Education*, No. 2, pp. 143–154.
- VENNÄS, O. (1991) Skolledarna har ett stort ansvar för att inte valfriheten missbrukas. *Skolledaren*, No 2.
- WILLIS, P. (1977) *Learning to Labour. How Working-Class Kids Get Working-Class Jobs*. Franborough, Saxon House.