

SYNLIGGJORD SKOLKULTUR

**Att forma en inkluderande och hållbar skolvardag
för ungdomar i socialt utsatta områden**

Lovisa Bergdahl &
Elisabet Langmann (red.)



Trycksak
3041 0865

Södertörns högskola
Biblioteket
SE-141 89 Huddinge
www.sh.se/publications

© Författarna

Omslag: Jonathan Robson
Grafisk form: Per Lindblom & Jonathan Robson
Tryckt hos E-Print, Stockholm 2024

Södertörn Studies in Education 4
ISBN 978-91-89504-79-0

Kan skolan göra skillnad?

En kort genomgång av teorier om skolans roll för ökad jämlikhet inom utbildning

Alireza Behtoui

I det här kapitlet redogörs för de huvudsakliga teoretiska strömningar om skolans "utjämningsseffekt" som har funnits inom utbildningssociologi och utbildningsvetenskap från 1960-talet till idag. I den första delen redogörs för mer pessimistiska teorier som ser skolans betydelse för denna utjämningsseffekt som ytterst liten och som, lite förenklat, kan delas in i tre riktningar: a) teorier som bedömer skolans utjämnande roll som obefintlig eller försumbar eftersom de underordnade gruppernas kultur ligger bakom deras sämre skolresultat; b) teorier som ser formell utbildning som ett verktyg för att reproducera social hierarki i samhället eller för att disciplinera barn från underordnade grupper till framtidens arbetarklass, och; c) teorier som med strukturalismen som grund visar hur reproduktionen av sociala hierarkier genomsyrar skolans läroplan, pedagogik, normer och rutiner. I den andra delen redovisas mer optimistiska teorier som vuxit fram som en motreaktion mot den första strömningen och som går under parollen "skolan kan göra skillnad". Enligt dessa teoribildningar kan skolan minska ojämlika utbildningsmöjligheter, antingen genom 1) en mer effektiv organisation för alla skolor (SER) som även kan förbättra skolkvaliteten för skolor där barn till familjer ur lägre sociala grupper studerar; 2) en mer balanserad skolsammansättning där barn till personer ur olika sociala och etniska grupper möts och utbildas i blandade skolor (SC); eller 3) en förändrad maktstruktur där jämlikhet skapas genom att hänsyn tas till de maktförhållanden som råder inom skolor (CES). Sammantaget innebär den senare positionen att en mer genomgripande förändring av en skolas kultur, ett förändringsarbete som ofta behöver initieras och drivas underifrån.

Inledning

Under perioden efter andra världskriget rådde en optimism som utgick från att utbildningsinsatser skulle kunna rätta till den sociala ojämlikheten mellan människor. På den tiden antog huvudfåran inom den sociologiska forskningen att ”den viktigaste frågan var tillgång till skolan och utbildningsinstitutioner” (Weis, Dimitriadis, & McCarthy 2013, s. 2, *författarens översättning*). Grundantagandet var att ytterligare skolgång successivt kommer att eliminera skillnader mellan barn till arbetarklass och barn till andra sociala grupper (Aasen, 2003). Senare forskning visade dock på de komplexa sätt som klass, kön och etnicitet samspelar i motverkandet av mer jämlika utbildningsmöjligheter. Barn till personer inom olika sociala grupper åstadkom olika utbildningsresultat. Det hierarkiska samhällssystemet reproducerades systematiskt och klassamhällets rankingsystem levde kvar som tidigare. Det blev snart tydligt att expansionen av utbildningsväsendet och den ökade utbildningsmöjligheten för flickor och pojkar från lägre sociala samhällsskikt, inte var tillräcklig för att uppnå jämlikhet i samhället. En mängd olika faktorer skapade och överförde ojämlikheter i utbildningsresultaten, något som reproducerade klasskillnader inom arbetsmarknaden (Ibid.). På det hela taget förblev barn till arbetarklassen arbetare, medan barn till medelklassen och eliten behöll sina föräldrars positioner.

I det här kapitlet kommer jag kort att redogöra för de huvudsakliga teoretiska strömningarna som har rött inom utbildningssociologi och utbildningsvetenskap efter 1960-talet till i dag och som berör skolans ”utjämnings-effekt”. Fokus ligger på frågan ”kan skolan göra skillnad beträffande elevernas initiala ojämlika resurser?” Om svaret är ”ja” – hur, när och var kan skolor i så fall bidra till att minska ojämlika utbildningsmöjligheter?

Först redogörs för mer *pessimistiska* teorier som i en eller annan form ser skolans betydelse för utbildningsutjämning som ytterst liten eller till och med som försumbar. Denna teoriströmning kan förenklat delas in i tre inriktningar:

1. teorier som bedömer skolans roll för utbildningsutjämning som obefintlig eller försumbar eftersom de underordnade gruppernas *kultur* (eller *genetiska egenskaper*) antas ligga bakom deras sämre skolresultat,
2. teorier som ser formell utbildning som ett verktyg för att *reproducera* social hierarki i samhället. Dessa teorier utgår ifrån ortodoxt strukturella förklaringar till skolans roll inom den rådande kapitalistiska ordningen med uppdraget att reproducera de rådande klassförhållan-

- dena (funktionalism och ekonomisk determinism). En annan variant av samma kategori av teorier är de som ser skolan som en institution för att fostra och diciplinera barn från underordnade grupper till framtidens arbetarklass,
3. teorier som, till skillnad från de ovan nämnda, har *strukturalismen* som grund. Dessa teorier utgår från förklaringsmodeller som ser reproduktionen av sociala hierarkier via utbildning som ett resultat av *kulturella* faktorer som kommer till uttryck i läroplanens innehåll, skolpersonalens agerande, och skolans normer och rutiner.

Gemensamt för dessa teorier är att de inte lämnar något handlingsutrymme för pedagoger, elever och deras föräldrar under utbildningens gång.

Därefter redogör kapitlet för mer *optimistiska* teorier som kom som en motreaktion mot den första strömningens pessimistiska budskap och antaganden, och som gick under parollen ”skolan kan göra skillnad”. Enligt dessa teoribildningar kan skolan minska ojämlika utbildningsmöjligheter, antingen genom 1) organisationsförändringar som förbättrar alla skolors effektivitet (SER) och därmed även skolkvaliteten för skolor där barn till familjer ur lägre sociala grupper studerar; 2) en mer balanserad skolsammansättning där barn till personer ur olika sociala och etniska grupper möts och utbildas i blandade skolor (SC); eller 3) förändrade maktstrukturer där jämlikhet i utbildningsmöjligheter skapas genom att hänsyn tas till de maktförhållanden som råder inom skolor (CES). Till skillnad från de två andra teoribildningarna, betonar CES-teorier vikten av att etablera en mer jämlik relation mellan skolpersonal å ena sidan, och barn och ungdomar med arbetarklass-, minoritets- och migrationsbakgrund och deras föräldrar å den andra. CES föreslår även en pedagogisk verksamhet som tar hänsyn till dessa ungdomars livserfarenheter, kunskaper och levnadsvillkor samt lyfter fram vikten av att etablera nära kontakter med den omedelbara omgivningen och civilsamhällets organisationer i områden där skolan ligger. Sammantaget innebär detta en mer genomgripande och radikal förändring av skolans kultur, ett förändringsarbete som ofta behöver initieras och drivas underifrån.

Teorier som ifrågasätter skolans betydelse för utbildningsjämlikhet

Om vi fortsätter historieskrivningen kan man säga, lite översiktligt, att debatterna om klass och utbildningsresultat under 1960–1980 kom att domineras av följande två frågekomplex:

- 1) Varför har ungdomars socioekonomiska bakgrund, trots kraftig expansion av skolväsendet och andra utbildningsmöjligheter, fortfarande så stark påverkan på deras utbildningsprestationer? Varför korrelerar prestationsskillnaderna i skolan så kraftigt med elevernas klassbakgrund? Varför är den överväldigande majoriteten av de elever som presterar sämre i skolan barn till personer ur lägre sociala samhällsklasser?
- 2) Vad kan vi göra för att ge alla barn (oavsett bakgrund) en jämlik chans i skolan? Är det möjligt att förbättra skolans kompensatoriska och utjämnande effekt? Kan större ekonomiska resurser till skolor i arbetarklassområden påverka lägesbilden och motverka utbildningsojämlikheter?

Dessa olika frågor blev centrala för politiker och forskare under en period då efterkrigstidens optimistiska övertygelse om att expansionen av skolväsendet kommer att utjämna möjligheter för alla, konfronterades med en växande skepsis. Colemanrapporten (Coleman et al. 1966) *Equality of Educational Opportunity*, som beställdes av amerikanska kongressen under tiden när ett ”ovillkorligt krig mot fattigdomen” var aktuellt på den politiska dagordningen, är ett tydligt exempel på sådana idéer. Som Thrupp (1995, s. 185, *författarens översättning*) skrev: kongressledamöterna som gav Coleman uppdraget hoppades att forskargruppen skulle hitta ”uppenbara ojämlikheter i ekonomiska och materiella resurser mellan skolor i olika grannskap och områden”. Då skulle sådana skillnader legitimera ”en massiv federal investering i fattiga områdens skolor”. Men Colemans rapporters slutsatser var att det inte fanns stora ojämlikheter när det gäller tilldelningen av materiella resurser till skolorna i olika områden. I rapporten hade forskare använt följande variabler som indikation för skolans resurser: skolbyggnader, klassrumsmaterial och lärarkvalitet (Gottesman 2016). Resultaten tolkades så att dessa skolvariabler inte hade någon större effekt på elevernas utbildningsresultat, och då var en resursfördelning meningslös (Lagemann 2000). Mest avgörande var däremot variabler utanför skolan, såsom familjens resurser och struktur eller grannskapens karaktär. Mer konkret var rapportens slutsats att när familjebakgrunden står för den största delen av variationen i elevernas utbildningsprestationer, kan endast ”en liten del av skillnaderna i elevernas prestationer” tillskrivas själva skolornas verksamhet (Coleman et al. 1966, s. 22, *författarens översättning*). Med andra ord var skillnaderna i barnens utbildningsprestationer i större utsträckning kopplade till familjens

socioekonomiska bakgrund än till de potentiellt formbara skolbaserade resursvariablerna. Colemans analyser tolkades så att ”skolor inte gör någon skillnad” när det gäller att skapa jämlika utbildningsmöjligheter. Som Beare (2007) skriver om Colemans rapport: medan Coleman med en ganska pessimistisk syn konstaterade att skolan inte kan göra större skillnader, understök han samtidigt att ”det är det inlärningskapital som en elev tar med sig till skolan, som i första hand avgör hennes prestationer” (s. 32, *författarens översättning*). Ett sådant inlärningskapital härrör enligt Coleman till stor del från elevens hem. En annan slutsats i rapporten var att svarta elevers betyg har ett positivt samband med andelen vita elever i samma skola. Därför föreslog rapporten att integration (och inte resursfördelning) är det bästa sättet att förbättra svarta elevers skolresultat. Tilldelning av fler ekonomiska resurser till skolor där afroamerikanska barn studerar påverkar därför – enligt rapporten – knappast barnens resultat alls (Gottesman 2016, s. 34–35).

Under de årtionden som följde efter Colemanrapporten har många forskare tagit till sig detta ”underskottsperspektiv” för att förklara utbildningsutfallen för unga från lägre sociala klasser och icke-vita minoritetsgrupper. Till exempel tolkar Williams (2012) Colemanrapportens resultat på följande sätt: ”Hans slutsats tyder på att barn från fattiga familjer, som saknade de främsta förutsättningarna eller pro-utbildningsvärderingarna, inte kunde lära sig på samma nivå som sina mer välbärgade jämnåriga, oavsett skolans ansträngningar” (s. 11, *författarens översättning*).

I det följande redogör jag för andra teoretiska förklaringar om klass och utbildningsresultat som har samma pessimistiska budskap som Colemanrapporten, om än med andra utgångspunkter och utläggningar.

Strukturalismens förklaringar

Under 1970-talet var *strukturalism* en inflytelserik teoretisk tradition bland skolforskare. Något förenklat kan man säga att grundpelaren inom ett sådant perspektiv är att det är samhälleliga strukturer som ligger till grund för den enskilda individens föreställningar, tankar, handlingar och identiteter. Enligt detta synsätt är skolan bara en del av de bredare sociala sammanhangen. Utbildningen styrs av den rådande kapitalistiska ordningen och dess uppgift är att reproducera de rådande klassförhållandena, och därför kan inte heller skolorna främja jämlika utbildningsmöjligheter (se t.ex. Bowles & Gintis 1976). Skolor betraktas i stället som ”sorteringsmaskiner” där den befintliga strukturen av social och ekonomisk ojämlikhet i ett samhälle reproduceras. Det är i skolan som ”arbetarklassens barn lär sig sin plats” (Young 2009, s. 10, *författarens översättning*). Sorteringen verkställdes bland annat genom att

unga med arbetarklassbakgrund i skolan lär sig att vara disciplinerade, passa tider, respektera hierarkiska samhällsstrukturer och visa aktning för överheten. Enligt denna teoribildning är det inte heller möjligt att förändra skolsystemets funktioner om inte hela den ekonomiska strukturen i samhället förändras i grunden. Det innebär i sin tur, enligt Bowles och Gintis, att alla försök att genomföra utbildningsreformer och använda skolan som ett verktyg för att främja jämlikhet och motverka hierarkier i samhället, behöver ställas mot de kapitalistiska samhällsförhållandena, vilket alltså är dömt att misslyckas (Gottesman 2016, s. 43).

Liknande teorier bygger på Michel Foucaults arbete (1991) där han menade att maktutövning och styrning i det moderna samhället utgörs av en bred repertoar av teknologier (*governmentality*). Skolan (vid sidan av fångelser, kliniker, mentalsjukhus och andra institutioner för övervakning och kontroll) är här bara en av de många domäner där denna *governmentality* utspelas (Simons & Masschelein 2006). Enligt detta perspektiv disciplinerar skolan eleverna. Skolan är ett centrum för makttekniker och maktrelationer, där vissa färdigheter och talanger lyfts fram som goda, önskvärda och eftersträvansvärda, medan andra betraktas som ofullständiga, problematiska och i behov av omskolning (Young 2009).

Genetiskt arv, kulturell utarmning och undermåliga studieresultat

En del forskare hävdar att den primära orsaken till undermåliga studieprestationer bland elever från arbetarklassfamiljer och minoriteter är ett genetiskt betingat problem. Arthur Jensen, till exempel, professor i pedagogisk psykologi, publicerade redan under 1960-talet texter om genetiska skillnader mellan vita (rika) och svarta (fattiga) amerikaner som en viktig orsak till IQ-skillnader och skillnader i utbildningsprestation mellan de två grupperna (Jensen 1967). Han försvarade efteråt sina (och andra likasinnade forskares) vetenskapliga resultat (som förlitar sig på IQ som ett giltigt mått på intelligensskillnader mellan grupper) på följande sätt: ”Att förneka den genetiska komponenten i mänsklig variation, även mellan grupper, är inte bara dålig vetenskap, det är också skadligt både för individer och samhället” (Rushton & Jensen 2005, s. 285, *författarens översättning*). Bland Jensens efterföljare är Herrnstein och Murray (1994) de mest kända. De har hävdat att intelligens till stor del är genetiskt bestämd och att klassuppdelningar i samhället och skillnader mellan olika ”raser” i första hand beror på den ”mindre kognitiva förmågan” hos individer som tillhör underordnade grupper (Ibid.)

I Sverige har utbildningssociologen Robert Erikson (2019, s. 36) i en av sina senaste skrifter skrivit om ”barnens potential” (med inspiration från

teorier om biologisk ärftlighet) på följande sätt: ”Barn till högre utbildade föräldrar ärver i genomsnitt troligtvis något mer gynnsamma genetiska förutsättningar för framgångsrika studier” och citerar nutida genforskare som under senaste åren har hittat ”ett samband mellan det genetiska arvet och utbildning” (Ibid.). Erikson tillägger: ”barnens potential” realiseras ”i högre utsträckning i medelklassfamiljer”, därmed får de ”bättre studieförutsättningar”. Han fortsätter: ”Samtidigt som det verkar finnas en viss effekt av det genetiska arvet på utbildningssambandet, ska denna effekt inte överdrivas. Sambanden mellan vad som kallas ’polygenetic score’ och utbildning är av måttlig storlek” (Ibid.).

Teorier som populariserades med benämningen kulturell fattigdom eller *kulturell utarmning* (eng. *cultural deprivation*) på 1960-talet, lägger också ansvaret för uteblivna skolframgångar för barn till fattiga familjer på barnen själva och deras föräldrar, men denna gång lyfts deras kultur (och inte deras gener) fram som orsak till uteblivna studieframgångar. William Ryan (1972) beskrev dessa teorier med beteckningen ”*blaming the victim*”. Ur ett sådant perspektiv framställs dessa elevers tillkortakommande i skolan genom deras sociala miljöer ”underutvecklade kultur”. Med andra ord betonar teorin om kulturell utarmning den ekonomiska och kulturella atmosfären i ”dysfunktionella familjer och kaotiska omgivningar” och ser sociala miljöer som den huvudsakliga förklaringen till det ”kognitiva underskott” och de ”sociala missförhållanden” som karaktäriserar barn till föräldrar med låga inkomster (Bloom, Davis & Hess 1965). Förespråkare för denna typ av teorier menar att oproportionerliga akademiska problem bland elever från familjer med låg status till stor del beror på patologier eller brister i deras sociokulturella bakgrund (Valencia 1997). Dudley-Marling (2007) skriver om återkomsten av begreppet kulturell utarmning i USA, och nämner i sammanhanget till exempel Ruby Paynes (2005) bästsäljande bok *A Framework for Understanding Poverty* där en kortfattad sammanfattning av Ruby Paynes berättelse om människor som lever i fattigdom lyder ungefär såhär: de vet hur de ska få tag på vapen, de vet också exakt i vilka sopkärl och i vilka livsmedelsbutiker de kan få tag på slängd mat. De flyttar ofta och har informella äktenskap, de blir tidigt föräldrar och ser fängelset som en vanlig del av livet. Deras hem är kaotiska och bullriga. De är våldsamma och icke-verbala. Männerna är ofta frånvarande och ensamstående mödrar ägnar sig åt frekvent, tillfälligt sex. Barnens liv kompliceras av droger, våld i hemmet och gängkriminalitet, sexuella och fysiska övergrepp, prostitution, fylleri och tonårsgraviditeter.

Som Banks (2013, s. 75, *författarens översättning*) skriver, utgår teorier om kulturell utarmning från att ”inlärningsproblem” hos elever från låginkomst-

familjer beror på eleverna själva, genom de kulturer de socialiseras in i inom familjen, snarare än genom skolans kultur som för dessa elever ofta ter sig främmande och repressiv.

Teorier om kulturell reproduktion

Enligt Bourdieu & Passeron (1990) legitimerar den vita medelklasskulturen (som genomsyrar skolor) inte bara de dominerande gruppernas intressen och värderingar. Den marginaliserar, misskrediterar och avfärdar samtidigt kunskapsformer och erfarenheter av underordnade och förtryckta grupper. Detta visar sig tydligt i det sätt på vilket skolan behandlar barn till arbetarklassen, migranter och minoritetsgrupper, menar han. Därför deltar eleverna från dessa grupper ofta i oppositionella beteenden mot de dominerande ideologiska kunskapsmönster och maktförhållanden som står i direkt konflikt och motsättning till deras levda erfarenheter i skolan. Således, menade Bourdieu (1999), visade sig inte tillgång till skolan och utbildning vara en garanti för akademisk framgång.

Teorier om *kulturell reproduktion* betonar, i motsats till kulturell deprivation, de strukturella ojämlikheterna samtidigt som de ger plats åt mänskligt handlingsutrymme. Enligt Willis (1977) uppfattar elever med arbetarklassbakgrund mycket väl bias och fördomar i skolans ovälkomna miljö, men genom att förkasta medelklassens livsstilar och skolans dominanta medelklasskultur reproducerar de samtidigt sin egen underordning. I *Learning to Labour* ställer därför Paul Willis (1977) en klassisk fråga om den roll som skolan har i den sociala reproduktionen: varför får medelklasselever ett bättre utbildningsresultat som förbereder dem för professionellt medelklassarbete, medan arbetarklassens elever får en utbildning som förbereder dem för manuellt arbetarklassyrke?

Burawoy (2012, s. 108) menar att bilden som Paul Willis målar upp visar väl hur arbetarklassens pojkar gör uppror mot den dominerande skolkulturen. Resultatet blir att de blir hängivna sin egen jordnära praktiska arbetarklasskultur med all dess problematiska sexism och rasism. Att luta sig mot arbetarklassens kultur blir enligt Willis en aktiv del av underordningsprocessen. Arbetarklassens ”*Lads*”, som de kallas av Paul Willis, tenderar att betrakta sig själva som överlägsna skolans ”mesiga” intellektualism. De ägnar sig åt sabotage och förstörelse under lektionerna. En sådan identifieringsprocess leder till dåliga skolresultat som i slutändan låser fast dem i en underordnad social position. Arbetarklasspojken trotsar öppet skolans auktoriteter och lämnar gärna skolan så snart som möjligt för att börja ett liv med arbete i okvalificerade manuella arbeten som de ärver genom sina fäders

kontakter eller genom kontakter från andra släktingar, skriver Willis. Sådana processer som beskrivs i boken fungerade till stor del tack vare arbetarklassens kultur, samt tack vare industriproduktionens behov av arbetskraft, vilka tillsammans utgör grunden för en relativt stabil och begränsad inkomst och identitet (Willis 1977). I samförstånd med Willis, konstaterar Bourdieu att ”pojkar” från arbetarklassen utesluter sig själva från skolan genom ”våldsamma lekar, skolk och brottslighet” och att de därmed låser in sig själva i sitt tillstånd som dominerade (Bourdieu & Wacquant 1992, s. 82, *författarens översättning*).

Burawoy (2012, s. 110–112, *författarens översättning*) menar dock att det i ”Bourdieus *kritiska pessimism*” inte kan finnas någon alternativ utbildning, så länge som skolkulturen och klasstrukturen är som den är. Därför är talet om ”de förtrycktas pedagogik” (Freire 2018) och varje försök till ”medvetandegörande” av de underordnade i Bourdieus ögon en farlig fantasi – en intellektualistisk illusion hos en del intellektuella som *tror* och *antar* att de kan 1) besegra sitt eget habitus som intellektuella (en dominerad fraktion av den dominerande klassen), och 2) främja en omvandling av habitus hos de underordnade grupperna, vilket är ännu svårare. Brown (1987, s. 31, *författarens översättning*), kritiker av dessa teorier, menar att problemet i Willis och Bourdieus reproduktionsteorier är att klargöra hur man ”kan ... tolka de variationer i arbetarklassens barnpositioner och inriktning i skolan och på arbetsmarknaden”.

Är utbildningsutfall följer av rationella utilitaristiska val?

Rational Action Theory (RAT) är en annan förklaringsmodell som används för att belysa svaga utbildningsutfall hos barn från de lägre sociala klasserna, men nu på individnivå, snarare än på strukturnivå. RAT betraktar ojämlikhet i utbildning som ”resultatet av *rationella* utilitaristiska *val* som görs av individer med olika klasspositioner i ett ojämlikt samhälle” (Hatcher 1998, s. 20, *författarens översättning*). Detta står i kontrast till teorier om kulturell reproduktion som förklarar ojämlikheter i utbildning i termer av omedvetna kulturella processer. Som svar på frågan om ”hur selektionen vid olika övergångar mellan skolstadier för barn till olika sociala grupper verkar”, menar Goldthorpe (1996, s. 485, *författarens översättning*) att klasskillnaderna kvarstår och reproduceras trots expanderade utbildningsmöjligheter, något som beror på att ”kostnaderna” och ”riskerna” med utbildning är större för elever med arbetarklassbakgrund jämfört med barn från högre klasser. Elever från medelklassen är alltså villiga att ta större risker för ett eventuellt misslyckande i val av utbildningen på grund av sina korrekta och rationella

kalkyler av sannolikheten att lyckas. Baserat på Boudon (1974), förklarar RAT att selektionsprocessen är grundad på två olika effekter som tillsammans orsakar utbildningsojämlikheter (den sociala snedrekryteringen). Den *primära* effekten är att barn från högre socialgrupper presterar bättre i skolan än övriga barn. Orsaken enligt Erikson (2019, s. 36) är att barn ”till högre utbildade föräldrar” och i ”välsituerade familjer”, utöver ”det genetiska arvet” (dvs. bättre utveckling av kognitiva förmågor), har uppväxtförhållanden och en hemmiljö som i genomsnitt är mer gynnsam för lärande. Därför realiseras ”barnens potential i högre utsträckning realiseras i medelklassfamiljer och därmed får de därmed får bättre studieförutsättningar” (Ibid.). Den *sekundära* effekten innebär att även vid lika goda prestationer i skolan, väljer barn från högre samhällsklasser (mer än andra) att fortsätta sina studier. Anledningen är att barn från högre samhällsklasser bedömer och värderar *kostnader, fördelar* och *risker* för högre utbildning på andra sätt och ”samtliga tre bedömningar torde utfalla mer positivt för ungdomar från högre samhällsklasser” (Ibid., s. 37).

Den kritik som har riktats mot RAT av Som Hatcher (1998, s. 15) är att 1) resultatet av etnografiska studier visar att utbildningsval inte kan reduceras till enbart utilitaristiska rationella val i ekonomiska termer, och att 2) RAT inte heller kan förklara skillnader i utbildningsprestationer bland barn med olika klassbakgrund.

Den gemensamma nämnaren för alla teorier som skildras ovan, är att de från olika håll ger en djupt *pessimistisk* bild av skolans potentiella utjämnande roll och tenderar att avfärda ”illusionen” om att skola och utbildning kan vara ett instrument för rättvisa, social omvandling och förändring.

Senare empirisk forskning inom det utbildningsvetenskapliga fältet bestrider denna pessimism och visar att ojämlikheten skulle vara större om skolan inte fanns tillgänglig för alla (Raudenbush & Eschmann 2015). Sammanfattningen av dessa studier, enligt Downey och Condrón (2016), är följande. Den relevanta frågan om förhållandet mellan elevernas initialt ojämlika resurser och utbildning är *inte* om ”skolor kan göra någon skillnad eller inte” (s. 216 *författarens översättning*). Vi bör i stället fråga *hur, när* och *var* skolor kan minska ojämlikheten mellan elever med olika bakgrund och förbättra utbildningsresultaten för dem som har mindre resurser i familjen. De ger följande bild av ljusets hastighet som liknelse: genom luft går ljuset nästan lika fort som i vakuum, men genom vatten eller glas, färdas ljuset

avsevärt långsammare. Den här egenskapen, att ljus går olika fort genom olika media (luft, vatten eller glas), gör att hastigheten kan bli olika (långsammare, snabbare eller liknande) när det byter från ett medium/en kontext till ett annat medium/en annan kontext. Ljushastigheten minskar till exempel när det rör sig från luft till vatten. På samma sätt, menar Downey och Condron (2016), bryts elevernas initiala ojämlikheter när de kommer in i skolan. Ojämlikheten (i hemresurserna) kan förändras eller *förbli oförändrad* när barnen går i skolan, beroende på hur olika typer av skolor kan påverka den ursprungliga ojämlikheten (Ibid.). Skolans effekt kan alltså: A) vara *neutral*, det vill säga att skolor inte har någon inverkan på den initiala ojämlikheten (skillnader i hemresurserna), B) *accelerera* de initiala ojämlikheterna, och slutligen C) *minska* de initiala ojämlikheterna (ibid.). För att summera kan de ursprungliga ojämlikheterna öka, minska eller vara opåverkade beroende på vilken typ av skola eleverna studerar i. I linje med detta skriver Holtmann och Bernardi (2019) att forskning visar att skolans utjämnande effekt till exempel är starkare i länder som Finland, där barn från missgynnade familjer (tillsammans med elever med hög socioekonomisk status) går i integrerade skolor med ”undervisning av högre kvalitet, kamrater med högre ambitioner och ett skolklimat som är mer gynnsamt för bättre resultat” (s. 260, *författarens översättning*).

Nedan redogör jag för mer *optimistiska* teorier som menar att *skolan kan göra skillnad*, antingen genom organisationsförändringar för att förbättra skolors effektivitet (SER), eller genom att uppnå en mer balanserad skolammansättning (SC). Till sist redogörs för kritiska pedagogiska studier (CES) som menar att varje försök för att öka jämlikheten inom utbildningssystemet även måste ta hänsyn till och påverka de *maktförhållanden* som råder inom skolor.

Skolan kan göra skillnad

Först inom denna teoribildning presenteras *School Effectiveness Research* (SER), som var en direkt reaktion på Colemanrapportens pessimistiska budskap. Senare utvecklades den till en forskningstradition med ambitionen att analysera vilka förändringar som är möjliga att genomföra av den enskilda skolans karaktär, ledning, organisation och arbetssätt. Därefter redogörs för en forskningsinriktning som fokuserat på skolans *sammansättning* (*School Composition*, eller SC-forskning). Enligt SC kan en balanserad blandning av elever med olika bakgrund påverka skolmiljön och därmed utbildningsutfallet för barn från underordnade sociala grupper. Slutligen redogörs för Kritiska Utbildningsstudier (*Critical Educational Studies*, CES) som kriti-

serar de två ovannämnda modellerna för att de inte tar hänsyn till de *maktförhållanden* som råder inom skolan och utbildningssystemet.

School Effectiveness Research (SER)

Mot Colemanrapportens huvudbudskap protesterade Ronald Edmonds (1979), en afroamerikansk pedagog och forskare verksam i skolor med svarta amerikanska elever. Edmonds förklarade att Colemanrapporten var överdrivet deterministisk och pessimistisk (Ibid.) och betonade i stället potentialen som finns för att genomföra reformer i skolorna i utsatta områden. Som argument framhöll han det arbete som genomfördes av hans kolleger (hängivna och progressiva pedagoger i fattiga områden). Denna forsknings-tradition, som senare blev känd som ”forskning om skolans effektivitet” (SER), lockade till sig ett stort antal forskare och praktiker. Efter 1980-talet har SER även fått ett stort politiskt genomslag.

Fokus för SER under senare år har varit koncentrerad till att identifiera de aspekter av skolans karaktär, såsom ledning, organisation och arbetssätt, som kan ha en positiv påverkan på elevernas utbildningsprestationer och skolans effektivitet (för en internationell översikt se Reynolds et al. 2014). Enligt en metaanalys av Scheerens et al. (2007), har mellan 10 till 15 procent av variationen i elevernas skolprestationer med skolan att göra medan resterande procent har att göra med faktorer utanför skolan. SER-forskare betraktar *skolledningen* som den viktigaste faktorn bakom vad som utmärker framgångsrika skolor (Pashiardis & Johansson 2021) liksom hur *lärarsamarbete* ser ut och om lärarna har höga *förväntningar* på sina elever. *Skolans etos* (skolans karaktäristiska värderingar, attityder och beteenden) är en annan viktig faktor (Townsend 2007). Rothstein (2018, s. 43) menar att utrymmet för *skolans effektivitet* har ökat i Sverige och att det numera, till skillnad från perioden före reformerna under 1990-talet, är ”inte bara [är] tillåtet utan önskvärt att den enskilda skolan profilerar sig [...] skolor har också fått ökad handlingsfrihet att själva bestämma över hur den enskilda skolan ska vara organiserad”.

SER-forskningen har dock kritiserats för att den reducerar sociala strukturer till enskilda elever och ser skolor som isolerade enheter, vilket i sin tur frikopplar skolan från elevernas livsvärldar och från skolans historiska och socioekonomiska sammanhang (Wrigley 2004). Kritiker menar att problemet för skolor med låga skolresultat inte kan lösas med tekniska medel och ”*policy engineering*” ovanifrån. De menar att SER-perspektivet avpolitiserar skolpolitiken (Lauder, Jamieson, & Wikeley 2003), genom att betrakta

skolans problem som en teknisk process där lärdomar från en specifik skola lätt kan appliceras på alla andra skolor (Slee, Weiner, & Tomlinson 2003).

School Composition-teorin (SC)

I ljuset av ovannämnda kritik, har en del forskare betraktat skolans *sammansättning* och skolsegregationen som ett centralt problem (*School Composition* eller SC-forskning). Enligt detta forskningsperspektiv kan en del problem i segregerade skolor med dåliga studieresultat tacklas genom att blanda elever med olika klassbakgrund (Thrupp 2001). Antagandet bakom denna teori är att en större blandning av elever från utsatta områden och elever med medelklassbakgrund förbättrar de förras akademiska prestationer. Detta sker, skriver Kahlenberg (2001, s. 201), genom att elever från lägre sociala grupper erbjuds det positiva inflytande som ”medelklassens värderingar” har. Enligt SC-teorin leder blandningen av social klass- och minoritet-/majoritetsbakgrund till:

- A. En direkt *peereffekt*. I en blandad skola präglas den dominerande kulturen i skolan huvudsakligen av medelklasselevs kultur, som i sin tur ”smittar av sig” på arbetarklasseleverna. En sådan skolkultur modifierar/förändrar subkulturen hos lägre klassers barn och höjer deras akademiska ambitioner och prestationer jämfört med samma elever i segregerade skolor (Thrupp 1995, s. 197).
- B. En *förmedlingseffekt*. Närvaro av medelklasselever och deras ”engagerade föräldrar” kan generera fler resurser i en skola. Detta sker genom till exempel fler finansiella resurser för skolan och fler kvalificerade lärare. Medelklassföräldrar ger upphov till, enligt SC, högre förväntningar från lärarnas sida på elevers förmåga att lära. Dessa föräldrar har mer tid att närvara i sina barns studier och engagera sig i skolans olika aktiviteter. De har mer tid, ork, självförtroende och färdigheter att protestera mot brister i skolan och uppmuntra till utveckling av skolans verksamheter (Kahlenberg 2001).

Kritiker av CS-teorin menar att de empiriska undersökningar om skolans sammansättning som har genererats är blandade och inte enbart visar positiva resultat (för en systematisk metagranskning se Van Ewijk & Slegers 2010). De ledande personerna bakom SC-teorin har också i efterhand självkritiskt skrivit att det inte räcker med enbart en blandning av elever med

olika bakgrund. I vilken utsträckning skolans kontext, miljö och kultur är *inkluderande* bör även värderas lika högt som dess sammansättning (Thrupp & Lupton 2006). Det är möjligt att barn från lägre sociala klasser studerar i en blandad skola, men det är också möjligt att de inte är accepterade av de andra eleverna som likvärdiga och i stället känner sig som outsiders. Samtidigt betonar Thrupp och Lupton (2006, s. 316) att det finns kontextuella skillnader mellan skolor i utsatta områden som är beroende av till exempel det finansiella stöd de får, antal lärare i varje klass, extra lärarassistenter, tillgång till stödpersonal för kontakt med föräldrar, extra undervisning och läxhjälp, samt en läroplan som värderar olika färdigheter och egenskaper.

Utöver de blandade resultat som empiriska undersökningar visar, finns också teoretiska eller normativa argument emot sådana interventioner. Ett av dessa argument är att en sådan intervention (t.ex. att lägga ner skolor i utsatta områden och skicka eleverna till andra skolor eller skolsammanslagningar) inte tar hänsyn till den sociala dimensionen av skolan och huruvida inflyttade elever från utsatta områden känner sig otrygga och som outsiders i de nya skolorna. Nedläggningen av skolor i förorter bryter dessutom upp den tillhörighet och de starka relationer som dessa elever känner till varandra och sin skola samt den gemenskap som existerar dem emellan (Lindbäck 2021). Med nedläggning av skolor i förorterna utarmas även lokalsamhället ytterligare genom att en viktig institution försvinner från området. Med spridningen ökas avståndet mellan elevernas hem och skola samt mellan skola och andra lokalt närvarande institutioner som till exempel socialtjänst, polis och fritidsgårdar (Bunar, Hagström, & Rojas 2021). Dessutom är acceptansen av elever från utsatta förorter i medelklassområdets skolor i dagens politiska klimat mycket lägre jämfört med tidigare decennier. Dessa ungdomar bär med sig stigma relaterat till klass, etnicitet och plats, vilket gör att de ofta avvisas och inte känner tillhörighet på innerstadens skolor (Holm & Dove-mark 2020).

Critical educational studies (CES)

Organisationsförändringar för att förbättra skolor (SER) eller uppnå en mer balanserad skolsammansättning (SC), tar sällan hänsyn till de *maktförhållanden* och den ojämlikhet som råder inom utbildningssystemet. Att klass- och etnisk segregation i skolor bryts, har länge varit ett mål för progressiva politiska och sociala rättviserörelser som till exempel medborgarrättsrörelsen i USA. Men åtgärder som föreslås av SER och SC berör samtidigt inte ”curricula, pedagogies, and school structures, cultures, and practices *within* schools that have been shown to produce unequal opportunities to learn and

that reproduce broader social inequalities” (Lipman 2013, s. 97). Tekniska reformer av detta slag riskerar ofta att lämna de rådande normerna oförändrade (Oakes & Rogers 2006). Sådana kommentarer och varningar, som kommer från Kritiska Utbildningsstudier (*Critical educational studies*, CES), är inspirerade av Paulo Freires (2018) medvetandegörande och frigörande pedagogik. CES-perspektivet uppmanar oss att försöka se världen genom de förtrycktas ögon och agera mot de institutionella processer som reproducerar orättvisa förhållanden (Apple, Au, & Gandin 2009). Lösningar på skolproblem kan följaktligen åstadkommas genom att koppla skolreformer till processen att främja *empowerment* och aktiv medverkan av elever och deras familjer i marginaliserade bostadsområden.

I denna tradition betraktas skolor som en del av demokratins offentliga sfär och därmed som möjliga platser för ”hegemonisk” och ”kontrahegemonisk” kunskapsproduktion i Gramsciansk mening (Giroux 2005). CES-teorin, såsom Apple (2012) skriver, ändrar forskningens fokus från att behandla skolan uteslutande som ”en social reproduktionsmaskin” till att betrakta skolor även som möjlighetsrum – platsen där förändring kan ske – genom att omforma skolans kultur, förändra relationer mellan pedagoger, elever och deras familjer, revidera den pedagogiska verksamheten samt dess undervisningsrepertoarer såsom, till exempel, hur prov och betygssättning genomförs. CES godtar inte antagandet att utbildning är sekundär och en *biprodukt av en större samhällsorganisation* eller att skolan kan förändras enbart efter att hela ”samhällets struktur” har förändrats i grunden (Apple 2018). Genom att peka på utbildningssystemets motsägelsefulla karaktär, understryker Anyon (2014) att skolan å ena sidan har varit den primära agenten för reproduktion och social kontroll. Men å andra sidan ”har utbildning också haft (och fortsätter att ha) potentiellt frigörande och transformativa möjligheter” (s. 167, *författarens översättning*). Skolor i denna teoretiska tradition betraktas som en del av den demokratiska *offentliga sfären* (Giroux 2005), det vill säga, som platsen för identitetsbildning och som ett centrum för att revidera ojämlikheter och erkännande av olika individuella identiteter (klass, kön, ras/etnicitet, religion, sexualitet) och som rummet för motsättningar och möjlig handling (Apple 2018).

Med utgångspunkt i Deweys idéer om medborgarnas engagemang och vikten av gräsrots- och påverkansgrupper, menar CES-forskare att aktiverandet och mobiliserandet av människor i utsatta områden för att uppnå en mer rättvis skolgång (genom att utmana kulturella normer och förändra maktförhållanden) ”skulle vara mycket effektivare än en konventionell skolreform” (Oakes & Rogers 2006, s. 17, *författarens översättning*). Förändring i

skolor, enligt CES, kräver även förändring av maktrelationer till fördel för utsatta elever från mindre bemedlade familjer. Det sker bland annat genom att bilda strategiska allianser mellan å ena sidan elever, deras föräldrar och lokala aktivister, å andra sidan progressiva lärare och socialarbetare som har haft livserfarenhet av och kunskaper om både arbetarklass- och medelklasskultur, om både etniska minoritetskulturer och mainstreamkulturen (Anyon 2014). De sistnämnda grupperna har, på grund av sin relativt privilegierade status (professionella medelklasspositioner) en unik möjlighet, menar Anyon, att hjälpa ungdomar i utsatta områden, medla mellan dem och myndigheterna samt motverka de dominerande mediala och byråkratisk-akademiska berättelserna om dessa barns misslyckanden på grund av deras ”bristande kultur och motivation” (Anyon 2014, s. 167, *författarens översättning*).

Kritiken som riktas mot CES handlar bland annat om att teorin ofta lutar sig mot (och är beroende av) så kallade eldsjälar; det vill säga, engagerade och progressiva pedagoger. Problemet med att bygga en verksamhet på eldsjälar är att det finns en risk att de rörelser som CES förespråkar försvinner när eldsjälarna försvinner. Att vara beroende av eldsjälar förhindrar att sådana lokala rörelser blir riksomfattande.

Som den här genomgången av olika teoretiska perspektiv under perioden efter andra världskriget visar, avfärdades den naiva optimismen gällande att expansionen av utbildningsväsendet och den förbättrade utbildningsmöjligheten för flickor och pojkar från lägre sociala samhällsskikten i sig är tillräcklig för att uppnå jämlikhet i samhället. I detta sammanhang erbjuder de teoribildningar som har presenterats i kapitlet olika förklaringar till varför en sådan naiv optimism inte kunde förverkligas.

Som Michael Young (2009, s. 149) uttrycker det: teorierna om strukturell och kulturell reproduktion missar historien om den emancipatoriska kampen om massutbildningen, hur både ”dominant and subordinate classes have attempted to use schools to realise their widely different purposes”. Den första gruppen har använt skolor för ”frigörelse/emancipation” och den andra för ”styrning/dominans”. Likaså tillbakavisar den senaste empiriska forskningen inom utbildningsområdet de pessimistiska teorier som hävdar att skolan inte kan göra någon skillnad (se Raudenbush & Eschmann 2015). Barn från olika sociala grupper kommer med olika resurser till skolan och för att alla dessa barn ska kunna utveckla sina färdigheter och förverkliga sin potential, räcker det inte bara att de har tillgång till utbildning. Det behövs

mer. De skolor där dessa barn studerar behöver *först få förstärkta ekonomiska resurser* för att kunna kompensera för mindre familjeresurser. Sådana riktade förstärkande insatser kan användas för att till exempel rekrytera särskilt meriterade skolledare och pedagoger, finansiera lovskola och läxhjälp eller erbjuda högre lön till lärare som arbetar i dessa skolor. *Sedan* måste det frambringas en *skolkultur* som både möjliggör bättre akademiska resultat och empowerment av eleverna. En jämlikhetssträvande och inkluderande skolkultur, såsom Lingard et al (2003, s. 87-88) skriver, kommer till uttryck genom till exempel respektfulla, empatiska och jämlika sociala relationer mellan skolpersonal, elever och deras vårdnadshavare. Den kommer även till uttryck genom undervisningsrepertoarer och pedagogiska metoder som är anpassade till elevernas bakgrund, livserfarenheter, behov och historia och som därmed är bättre anpassade för att möta elevernas kultur, språk och sociala interaktionsmönster. Kort sagt måste ovanifrånåtgärder för förbättring av skolor med låga skolresultat kombineras med kontextkänsliga underifråninitiativ som ämnar att förstärka och stimulera elevernas och deras familjers empowerment.

Referenser

- Aasen, P. (2003). What happened to social-democratic progressivism in Scandinavia? Restructuring education in Sweden and Norway in the 1990s. I: Apple, M. W. (red.). *The state and the politics of knowledge*. London: Routledge.
- Anyon, J. (2014). *Radical possibilities: Public policy, urban education, and a new social movement*. New York: Routledge.
- Apple, M. W. (2012). *Can education change society?* New York: Routledge.
- Apple, M. W. (2018). *The struggle for democracy in education: Lessons from social realities*. New York: Routledge.
- Apple, M. W., Au, W. & Gandin, L. A. (2009). *The Routledge international handbook of critical education*. New York: Taylor & Francis.
- Banks, J. A. (2013). The construction and historical development of multicultural education, 1962–2012. *Theory into practice*, 52(1), s. 73–82.
- Beare, H. (2007). Four decades of body-surfing the breakers of school reform: Just waving, not drowning. I: Townsend, T. (red.). *International handbook of school effectiveness and improvement*. Dordrecht: Springer
- Bloom, B. S., Davis, A., Hess, R. D., & Silverman, S. B. (1965). *Compensatory education for cultural deprivation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in western society*. New York: Wiley & Sons.
- Bourdieu, P. (1999). *The weight of the world: Social suffering in contemporary society*. Oxford: Polity.

- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Cambridge: Polity.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America* (57). New York: Basic Books.
- Brown, P. (1987). *Schooling ordinary kids: Inequality, Unemployment and the New Vocationalism*. London: Tavistock.
- Bunar, N., Hagström, M. & Rojas, C. (2021). *Barn och ungdomar i stadens olikheter: om segregation, gränser och möjliggörande interventioner i det uppdelade urbana rummet*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Burawoy, M. & Von Holdt, K. (2012). *Conversations with Bourdieu: The Johannesburg moment*. New York: NYU Press.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). Equality of educational opportunity. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, (Report No. OE-3800).
- Downey, D. B. & Condrón, D. J. (2016). Fifty years since the Coleman Report: Rethinking the relationship between schools and inequality. *Sociology of Education*, 89(3), s. 207–220.
- Dudley-Marling, C. (2007). Return of the deficit. *Journal of Educational Controversy*, 2(1), s. 1–13.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational leadership*, 37(1), s. 15–24.
- Erikson, R. (2019). Hur ska likvärdighet i skolan bäst bedömas? I: Erikson, R. & Unemo, L. (red.). *Lika för alla? En ESO-antologi om skolans likvärdighet*. Stockholm: Rege- ringskansliet, Finansdepartementet.
- Foucault, M. (1991). *The Foucault effect: Studies in governmentality*. Chicago: University of Chicago Press.
- Freire, P. (2018). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Bloomsbury Academic
- Goldthorpe, J. H. (1996). Problems of "Meritocracy". I: R. Erikson & J. O. Jonsson (red.), *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective*. Boulder, Colo.: Westview Press.
- Gottesman, I. (2016). *The critical turn in education: From Marxist critique to post-structuralist feminism to critical theories of race*. New York: Routledge.
- Giroux, H. A. (2005). *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. New York: Routledge.
- Hatcher, R. (1998). Class differentiation in education: rational choices? *British Journal of Sociology of Education*, 19(1), s. 5–24.
- Hernstein, R. J. & Murray, C. (1994). *The bell curve: intelligence and class structure in American life*. New York: Free Press.
- Holm, A-S. & Dovemark, M. (2020). School Choice, We-Ness and School Culture. I: Lund, S. (red.). *Immigrant Incorporation, Education, and the Boundaries of Belonging*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Jensen, A. R. (1967). *How much can we boost IQ and scholastic achievement?* San Diego: California University Press.

- Kahlenberg, R. D. (2001). *All together now, creating middle-class schools through public school choice*. Washington, D.C.: Brookings Institution Press.
- Lagemann, E. C. (2000). *An elusive science: The troubling history of education research*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lauder, H., Jamieson, I. & Wikeley, F. (2003). Models of effective schools: limits and capabilities. I: Slee, R., Tomlinson, S. & Weiner, G. (red.). *School effectiveness for whom?* London: Routledge.
- Lindbäck, J. (2021). *Värsta bästa skolan – Om unga i förorten och segregation i skolan*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lipman, P. (2013). *The new political economy of urban education: Neoliberalism, race, and the right to the city*. New York: Routledge.
- Oakes, J., and J. Rogers (2006). *Learning Power: Organizing for Education and Justice*. New York: Teachers College Press.
- Pashiardis, P. & Johansson, O. (2021). Successful and effective schools: Bridging the gap. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(5), s. 690–707.
- Payne, R. K. (2005). *A framework for understanding poverty*. Baytown, Tex: RFT Pub.
- Raudenbush, S. W. & Eschmann, R. D. (2015). Does schooling increase or reduce social inequality? *Annual review of sociology*, 41, s. 443–470.
- Reynolds, D., Creemers, B., Nesselrodt, P. S., Shaffer, E., Stringfield, S. & Teddlie, C. (2014). *Advances in school effectiveness research and practice*. New York, NY: Elsevier.
- Rothstein, B. (2018). Att styra organisationer genom tillit – skolan som exempel. I: Bringelius, L. (red.). *Styra och leda med tillit*. SOU 2018:38.
- Rushton, J. P. & Jensen, A. R. (2005). Thirty years of research on race differences in cognitive ability. *Psychology, public policy and law*, 11(2), s. 235–294.
- Ryan W. (1972). The art of savage discovery: How to blame the victim. I: New York Vintage Books (red.) *Blaming the victim* (s. 1–3). New York: Random House Inc.
- Scheerens, J., Luyten, H., Steen, R. & Luyten-de Thouars, Y. (2007). *Review and meta-analyses of school and teaching effectiveness*. Enschede: Department of Educational Organisation and Management, University of Twente.
- Simons, M. & Masschelein, J. (2006). The learning society and governmentality: An introduction. *Educational philosophy and theory*, 38(4), s. 417–430.
- Slee, R., Weiner, G. & Tomlinson, S. (2003). *School effectiveness for whom? Challenges to the school effectiveness and school improvement movements*. London: Routledge.
- Thrupp, M. (1995). The school mix effect: the history of an enduring problem in educational research, policy and practice. *British Journal of Sociology of Education*, 16(2), s. 183–203.
- Thrupp, M. (2001). Sociological and political concerns about school effectiveness research: Time for a new research agenda. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(1), s. 7–40.
- Thrupp, M. & Lupton, R. (2006). Taking school contexts more seriously: The social justice challenge. *British journal of educational studies*, 54(3), s. 308–328.
- Townsend, T. (2007). *International handbook of school effectiveness and improvement: Review, reflection and reframing* (17). Dordrecht: Springer.
- Van Ewijk, R. & Slegers, P. (2010). The effect of peer socioeconomic status on student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 5(2), s. 134–150.

- Weis, L., Dimitriadis, G. & McCarthy, C. (2013). Introduction. I: Weis, L., Dimitriadis, G. & McCarthy, C. (red.). *Ideology, curriculum, and the new sociology of education: Revisiting the work of Michael Apple*. New York: Routledge.
- Williams, J. C. (2012). *Examining the relationship between Louisiana principals' self-efficacy beliefs and student achievement*. New Orleans: University of New Orleans.
- Willis, P. E. (1977). *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*. Farnborough: Saxon House.
- Wrigley, T. (2004). 'School effectiveness': the problem of reductionism. *British educational research journal*, 30(2), s. 227–244.
- Young, M. (2009). What are schools for? I: Daniels, H., Lauder, H. & Porter, J. (red.). *Knowledge, Values, Educational Policy: A Critical Perspective*. London: Routledge.