

# Перемены в шведской системе образования: изменение действий или возникновение новой деятельности?

И. Эрикссон,

кандидат наук, Стокгольмский институт образования

В статье рассматривается вопрос о валидности результатов проведенного в рамках теории деятельности исследования, в котором указывается на возникновение нового типа деятельности внутри шведской школьной системы в результате реструктуризации, включающей, в том числе, новую систему отметок и оценивания. Поднимается вопрос о том, следует ли интерпретировать полученные данные в качестве предмета деятельности или как цель определенных действий. Автор предпринимает попытку показать, как с помощью анализа можно провести различие между предметом деятельности и целями, относящимися к действиям. Автор также обращается к проблеме интерпретации эмпирических данных с помощью понятия абдукции, разработанного Чарльзом Сандерсом Пирсом.

**Ключевые слова:** абдуктивный процесс, система оценок, изменяющаяся деятельность, «коллективное припоминание», изменяющиеся процессы, индивидуальное обучение, предмет деятельности, осознание мотива, реструктуризация, саморегулируемое обучение, шведская школа, изменяющийся предмет, валидность.

Данная статья была представлена в форме доклада на Международной конференции «Культурно-историческая психология: современное состояние и перспективы» 2–4 октября 2006, Москва, Россия.

исследование, затем кратко представляет результаты исследования и, наконец, обсуждает вопрос о достоверности полученных результатов.

## Введение

Данная статья носит теоретический характер и рассматривает вопрос о валидности данных исследований, выполненных в рамках теории деятельности.

В теории деятельности понятие *предмета деятельности* является мощным аналитическим инструментом. Принято считать, что определение предмета деятельности помогает исследователям выявить ее структуру и интерпретировать часто разрозненные и беспорядочные эмпирические данные [16]. Однако это понятие остается еще не до конца разработанным [9, 14, 24, 30]. Кроме того, исследователям воспользоваться преимуществами этого понятия для практического анализа весьма непросто.

Данная работа не ставит своей целью расширить теоретическое понимание понятия предмета деятельности; скорее, ее цель состоит в том, чтобы проанализировать использование этого понятия в качестве аналитического инструмента в недавно завершеном исследовании, длившемся три с половиной года [11–13]. Основная задача работы заключается в определении валидности полученных данных, которые могут быть интерпретированы в плане возникновения как новой деятельности, так и нового ряда действий.

Статья составлена следующим образом: сначала автор описывает предпосылки, на которые опирает-

## Место действия: Швеция

Шведская общеобразовательная школа является девятилетней обязательной школой, которую посещают все учащиеся независимо от пола, этнической принадлежности, географического и социо-экономического положения. Это означает, что все учащиеся имеют равные возможности, т. е. компетенция учителей, изучаемые предметы и средства обучения одинаковы для всех [6]. Вышесказанное не означает, что обучение во всех школах и для всех детей должно быть одинаковым. Важно принимать во внимание местные и индивидуальные особенности.

На протяжении последних 15–20 лет во многих странах, включая Швецию, произошли радикальные изменения [1, 5, 17, 22]. Они коснулись как образовательной политики, так и школьной практики. В образовательной политике управление было реструктурировано от централизованного до «моделей управления целями и результатами». Кроме того, новая модель управления была соединена с новой национальной программой обучения и новой системой оценок.

*Учебный план.* Учебный план претерпел значительные изменения. Из подробного национального плана, определяющего цели, содержание и в определенной степени педагогические методы, он превратился в документ, задающий лишь общие цели и направления. Два основных понятия нового учебного плана — *от-*

даленные цели, к которым нужно стремиться, и цели, которые необходимо достичь [23]. Эти два типа целей и их специфические значения символизируют собой одно из самых важных изменений.

Отдаленные цели прописаны как в общем учебном плане, так и в частных программах по каждому предмету. Они составляют основу всего школьного обучения. Их можно охарактеризовать как цели, определяющие учительское планирование (уточнение содержания и методов) с тем, чтобы способствовать развитию у детей способностей и склонностей, описанных в учебном плане.

Цели, которые необходимо достичь, указаны для двух уровней — те, которые нужно достичь к V и IX классам. Их следует рассматривать только в качестве показателей минимального объема знаний, который ребенок должен получить по определенному предмету, чтобы двигаться дальше. Согласно учебному плану, каждому учащемуся *гарантируются* возможности приобретения минимального уровня знаний, определяемого достижимыми целями. Однако национальные цели и в учебном плане, и в отдельных программах по предметам сформулированы достаточно свободно, что создает необходимость их интерпретации и наполнения конкретным содержанием учителями и учениками уже на локальном уровне.

*Средства обучения* (учебники, задания, методики, организация классной комнаты) также должны выбираться теми, кто участвует в процессе образования — учащимися и учителями. Результаты (часто под ними подразумевается только итоговая успешность учеников) должны быть оценены как на национальном, так и на местном уровне, и если оценка удовлетворительная, школа может продолжать свою деятельность; в противном случае правительство имеет право поставить условие о внесении коррективов в работу школы.

*Система оценок.* Эта система также претерпела изменения. С 1960 г. действовала принятая нормоориентированная 5-балльная система оценок. Однако эта система не предусматривала того, что ученик мог «провалиться» и не быть аттестованным вообще — за самые низкие результаты ставилась отметка «плохо». Новая система оценивания была введена, как и новый учебный план, в 1994 г. и представляла собой трёхуровневую шкалу с показателями «сдано» (С), «сдано с отличием» (СО), «сдано с особым отличием» (СОО). В случае если ученик не может сдать тот или иной предмет, отметка по нему вообще не выставляется («н/а» также не ставится), однако если ученик не получил «сдано» хотя бы по шведскому, английскому языкам и математике, то его возможности продолжить обучение на следующем уровне — в старшей школе (гимназии) — будут ограничены.

*Финансирование и выбор школы.* Реструктуризация школьной системы повлияла и на систему школьного финансирования. Непосредственно от государства функция финансирования перешла на муниципаль-

ный уровень и осуществляется при помощи школьных ваучеров. Каждый ученик обладает определенной денежной суммой и имеет возможность выбрать себе любую школу, муниципальную или частную. Подобное положение вещей создало ситуацию, в которой школы подчас вынуждены конкурировать друг с другом, дабы привлечь больше учеников и тем самым обеспечить себе хорошее финансирование. Таким образом, школы с высоким показателем неуспешных учеников имеют проблемы с финансированием, поскольку это непосредственно влияет на их репутацию.

Как следствие управления школой, направленно-го на новые цели и результаты, появилась критика в адрес национального расписания, предписанного Шведским образовательным актом (ШОА), который отводит определенное время на изучение в школе каждого учебного предмета в течение года. Национальное расписание сочли устаревшим и препятствующим достижению национальных целей. В результате Министерство образования и науки Швеции установило пятилетний испытательный срок\*. На это время ряд муниципалитетов получил возможность — без изменения круга полномочий — работать без оглядки на расписание. Общее количество часов, установленных ШОА для всех 9 лет, осталось неизменным (6665 ч.), но каждая школа в рамках испытательного срока могла самостоятельно решать, каким образом использовать эти часы. Государство оставило общую задачу неизменной, указав тем самым, что задачи, поставленные перед учителями и изложенные в национальном учебном плане, необходимо выполнять [7]. Министерство образования и науки Швеции больше не считает, что расписание влияет на объем и глубину знаний учащихся.

В то же время появились ожидания, связанные с отменой национального расписания. Во время испытательного срока учителя получили новые возможности и стимулы улучшения качества своей работы, способов ее интерпретации и оценки. Правительство ожидало, что изменения прежде всего коснутся методов преподавания и организации учебного времени. Иными словами, правительство полагало, что отмена расписания будет способствовать развитию сотрудничества среди учителей, предметной интеграции, более индивидуализированному подходу к работе с детьми [29].

Хотя расписание и рассматривалось как препятствие для образовательной системы, ориентированной на цели и результаты, тем не менее можно говорить о том, что учителя в школах работают в традиции, которая имеет тенденцию воссоздавать текущую практику — не полностью точь-в-точь, но с изменениями, зачастую происходящими очень медленно и чрезвычайно трудно распознаваемыми. По-видимому, прошлая педагогическая система оказала значительное влияние на формирование взглядов учителей. Этот исследовательский проект был разработан с учетом данного предположения.

\* В 2005 г. испытательный срок для получения решения правительства был продлен до 2007.

### Результаты исследования: культура обучения в школах без расписания\*

Одной из задач нашего исследования было определить и описать влияние отмены расписания на работу учителей [11–13]. Мы получали данные в четырех школах в течение трех учебных лет (2001–2002, 2002–2003, 2003–2004 гг.). Эти школы различались не только по социально-экономическому положению, но и по успеваемости.

В рамках проекта мы отслеживали работу пяти команд учителей\*\* как в учительских, так и в классах. На каждую команду приходилось 20–30 аудиозаписей запланированных собраний. Кроме того, каждая команда давала интервью по методу коллективного припоминания [3, 18, 21, 25, 26, 31].

Работа учителей в одном или двух классах отслеживалась приблизительно в течение 350 часов (VI–IX классы). В течение последнего года наблюдений были взяты интервью у 41 школьника (примерно у 6 учеников из каждого класса). На протяжении всего исследования собирались школьные задания, документы по планированию и графики. Одной из задач проекта было описание результатов работы школьников за время учебы без расписания. Полученные данные анализировались в рамках традиции теории деятельности.

В ходе исследования обнаружилось, что отмена расписания не вызвала ожидаемых правительством радикальных изменений в процессе образования. Тем не менее все учителя почувствовали, что изменились их профессиональные задачи. Эти изменения были связаны с требованиями нового учебного плана и новой системы оценок.

До реструктуризации образования учителя видели свою задачу в обеспечении хорошего преподавания. В этом случае мотивом служило право учеников на образование, коим они, в свою очередь, должны были воспользоваться в соответствии со своими интересами и/или способностями. Этим в основном и ограничивалась ответственность учителя. Успехи учащихся не рассматривались как сфера ответственности учителей (или школы): считалось, что оценки зависят прежде всего от интеллектуальных возможностей ученика, а не от работы учителя. Социальную потребность в образовании (т. е. ответственность за передачу накопленных обществом знаний из поколения в поколение) учителя прежде всего интерпретировали как качественное преобразование содержания учебного предмета в сочетании с хорошим преподаванием. Иными словами, с точки зрения теории деятельности *предметом деятельности* выступала дидактическая и педагогическая трансформация учебного предмета с целью передачи детям знаний.

Учителя «трансформируют» учебный предмет, и поэтому его содержание трактуется как основной предмет деятельности [6, 17, 28].

С приходом же реструктуризации, рынка образования и новой системы управления образованием учителя перестали считать достаточным просто качественное преподавание. Система общественного образования больше не сводилась к предоставлению образовательных возможностей для передачи накопленных обществом знаний: она должна была теперь гарантировать определенный уровень знаний всем ученикам (для их личного развития, равно как и для передачи накопленных знаний). В условиях установленного минимума знаний (цели, которые необходимо достичь) и требования помочь всем ученикам достичь по крайней мере этого минимального уровня (т. е. получить отметку «сдано») учителя переосмыслили свои задачи. Они видели их теперь не в преобразовании учебного материала и не в хорошем преподавании, а в том, чтобы изменить результаты учебы школьников. Новый мотив, воспринятый учителями, предполагал помощь всем ученикам в достижении учебных целей (минимального уровня, установленного учебным планом) и в сдаче учебных предметов. Для осознания этого мотива учителям был необходим другой предмет для трансформации.

Результаты нашего исследования показали, что идея трансформации учебного предмета в качественный процесс обучения (предмет) в большой степени является формирующей основой понимания учителями их собственной задачи. Осознаваемый предмет педагогической деятельности изменился, что, согласно А.Н. Леонтьеву [19], указывает на изменение самой деятельности. Это уже не собственно деятельность преподавания, а деятельность, ставящая перед учителем задачу уговорить учащихся принять активное участие в процессе обучения и достичь поставленных целей. Особо отмечается роль учителя в обеспечении выполнения детьми заданий для получения проходной отметки. Можно сказать, что современная школа — уже не то место, где дети учатся, а то, где дети выполняют свои задания с помощью учителей\*\*\*.

### Обсуждение результатов: на каких основаниях предмет деятельности можно считать действительным?

В настоящем исследовании мы утверждаем, что педагогическая деятельность в шведской школе претерпела изменения, или, правильнее сказать, находится в процессе изменения, поскольку изменяется сам предмет деятельности. Но остается вопрос, на-

\* Шведское название проекта: Timplanelösa skolers miljöer för lärande.

\*\* В одной из школ мы отслеживали две команды.

\*\*\* В таком учреждении, как школа, могут реализовываться в той или иной степени некоторые социальные потребности, например, социальный контроль, забота о детях, трудовая политика и т.д. Если мы будем рассматривать их как отдельные виды деятельности, каждую со своими мотивами и предметами, то окажется, что многие из этих деятельностей совпадают.

сколько валидны эти данные? Прежде чем дать на него ответ, следует ответить на некоторые другие вопросы. Какое доказательство или эмпирическое свидетельство потребуется, чтобы подтвердить, что в результате осознания мотива развивается новый предмет деятельности? Каким образом, пользуясь эмпирической основой, можно отличить предмет от целей? Какие доказательства требуются для того, чтобы утверждать, что деятельность изменилась?

А.Н. Леонтьев описывает деятельность как абстрактное понятие [19]. Следовательно, деятельность может проявиться только посредством целенаправленных действий. Далее А.Н. Леонтьев отмечает, что каждая деятельность является целенаправленной и движимой определенным мотивом, поэтому немотивированной деятельности не существует. Многие исследователи часто ссылаются на высказывание А.Н. Леонтьева о том, что мотив служит подлинным предметом деятельности. Деятельность формируется исторически в целях решения коллективной или общественной задачи, которая не может быть решена индивидуальным действием. Когда перед нами стоит какая-либо задача, мы стараемся найти что-то, что поможет нам ее решить — так называемый «сырой материал» (как осязаемый, реальный, так и неосязаемый — например, идеи), который можно было использовать. Когда мы находим подходящий «сырой материал» и у нас появляется идея, как и во что его трансформировать, появляется предмет деятельности. Идея преобразованного предмета как средства решения задачи дает нам мотив к действию [30]. Выбираемые нами действия направляются на различные цели. С помощью ряда действий мы можем решить проблему (трансформируя найденный возможный предмет деятельности и, следовательно, осознавая мотив).

Энгстрём описывает это так: «В основе коллективной деятельности лежит общественный мотив. Мотив появляется тогда, когда коллективная потребность встречает предмет, потенциально способный удовлетворить данную потребность. Таким образом, мотив укоренен в предмете деятельности. В свою очередь, предмет можно представить в виде конструируемого проекта, трансформирующегося от потенциального «сырого материала» до значимой формы и окончательного результата. В этом смысле предмет определяет горизонт возможных целей и действий, и это в прямом смысле горизонт: как только промежуточная цель достигается, предмет отдален, и его необходимо восстановить посредством новых промежуточных целей и действий [99, с. 65].»

Анализируя эмпирические данные, мы должны работать, как детективы, и искать ключи к мотиву, предмету деятельности и действиям, направленным на достижение целей. По А.Н. Леонтьеву, отделение одного вида деятельности от других представляет собой, по сути, эмпирическую задачу. Прежде всего нам необходимо изучить «место преступления», определить причастных к этому лиц и то, что можно рассматривать в качестве следов (traces) мотива, предмета и действий. Данную работу можно охарактеризовать как абдук-

тивный процесс [27], в ходе которого сравниваются различные «улики». Мы сравниваем их между собой и судим о них в соответствии со своим опытом, чтобы эти данные обрели для нас смысл.

В исследовании, выполненном в деятельностной парадигме, процесс смыслообразования направляется идеей о руководимой мотивом деятельности и целенаправленных действиях. Поэтому мы стараемся анализировать все следы с точки зрения этих теоретических орудий, чтобы найти мотив (предмет) и определить цели, а следовательно, и действия. Улики предмета деятельности можно обнаружить в целенаправленных действиях, особенно если есть возможность определить цели основного набора действий.

Вполне логично предположить, что в школе происходит преподавание и что оно мотивировано тем или иным образом; как сказал А.Н. Леонтьев, «человеческая деятельность не существует никак иначе, кроме как в виде действий» [19, с. 161]. Соответственно там, где есть обучение, есть и обучающая деятельность. Таким образом, когда мы проводим исследование в школе в рамках деятельностного подхода — фиксируем наблюдения, берем интервью, собираем документы, — у нас имеются некоторые представления о деятельности. Аналитик без предвзятого мнения встречается редко, и то, как он использует свои знания и предположения, очень важно для достижения истинного результата. Возможен также и более антропологический подход, когда исследователь фокусируется на попытке определить предмет деятельности на основе эмпирических данных.

Свое исследование мы начали с того, что попытались выяснить, — как посредством наблюдения на уроках, так и через обсуждения между учителями, — что именно учителя воспринимают как трудности и как с ними справляются. Мы наблюдали за тем, как учителя справляются с трудностями, используя само понятие «трудность» как инструмент для определения различных серий действий. Одновременно с этим, слушая то, что говорят учителя, мы старались уловить признаки того мотива, который учителя стремились воплотить.

Приведем пример. Учителя обсуждали индивидуализацию как одну из форм организации обучения, способную свести к минимуму трудности, с которыми они сталкивались в процессе обучения всего класса. Применение индивидуализированного обучения позволило бы каждому ученику работать в своем собственном темпе и на своем уровне, что совершенно невозможно осуществить при обучении всего класса. Целью таких педагогических действий можно считать активизацию индивидуализированного и саморегулируемого обучения [10]. В этой цели можно также обнаружить и след предмета — индивидуализированное обучение дает «лучшие результаты». В одной из школ доля саморегулируемого обучения была столь высока и реализовывалась столь многими способами, что создавалась видимость новой деятельности, в которой различные формы индивидуализации могли рассматриваться как различные дей-

ствия. Если бы дело обстояло так, то предмет мог бы быть связан с превращением учеников в саморегулируемых и независимых учащихся. Но если возникало подозрение, что ученик (или группа учеников) мог провалиться по одному или более предметам, то учителя меняли свою стратегию. Это интерпретировалось как подтверждение, что осознанным мотивом не могла быть саморегуляция. Однако мы предположили, что это — свидетельство взаимосвязи, существующей между мотивом и результатами учебы детей. Таким образом, саморегулируемое обучение должно пониматься как ряд действий.

Действия, подтверждающие нашу интерпретацию мотива, мы обнаружили во всех школах. Ученикам, которые могли не получить проходной отметки, уделялось особое внимание, и все действия и события, планируемые и осуществляемые педагогами, были подчинены тем действиям, которые, как считалось, могли помочь этим детям сдать предмет. Учителя последовательно демонстрировали свою готовность поменять планы, если возникал риск того, что результаты детей могли быть низкими. Растущую тенденцию организации педагогического процесса как саморегулируемого следует, таким образом, анализировать во взаимосвязи с веяниями времени и желанием учителей быть современными. В обществе индивидуальность воспринимается как идеал, и это оказывает влияние на наше мышление как в пределах школы, так и вне ее [2; 15]. Следовательно, действия, выбираемые педагогами, определяются как прошлыми традициями, так и современными тенденциями.

Существует еще одно свидетельство, что наша интерпретация мотива деятельности — помощь всем учащимся в успешном в получении проходной отметки (и в достижении установленного уровня знаний) — является вполне состоятельной. Для реализации этого мотива учителям было недостаточно просто качественно преподавать учебный предмет. Вместо этого им нужно было найти другой предмет для трансформации, и им стало обучение детей. На практике это отмечалось в ситуациях, когда под обучением детей понималось выполнение заданий школьниками. Трансформация считалась завершенной, если у детей появлялось желание выполнить задание и/или ощущение собственной ответственности за его выполнение.

И последний вопрос, к которому необходимо обратиться: можно ли по итогам исследования говорить об изменившейся (или изменяющейся) деятельности? Как было сказано ранее, учебный план радикально изменился, причем в том направлении, которое подтверждает представленные здесь данные. Частные деятельности не могут быть определены государственным документом — деятельность должна определяться эмпирически.

Далее я приведу два примера в подтверждение обоснованности высказанных положений. Некоторые учителя выражали недовольствие тем своим коллегам, которые говорили о достижении целей «без подсчета количества часов, затраченных на каждый предмет, как это было в старые времена». Подобный аргумент уже указывает на то, что что-то изменилось. Для того чтобы получить более развернутую

картину, мы провели собрания каждой из команд, на которых применили технику «коллективного припоминания» [3, 18, 21, 25, 26, 31]. Во время этих собраний все команды учителей смогли определить тот поворотный момент, который и привел к новой системе оценок. О новой системе оценок говорили, что она ставит совершенно новое требование — ответственность за достижение всеми учащимися установленного уровня знаний и за то, чтобы все ученики получили проходную отметку [см. также 20]. Для полного понимания этого требования необходим небольшой экскурс в историю вопроса.

На протяжении тридцати лет (до периода реструктуризации школы) учителя в общеобразовательной школе не обязаны были решать, сдал ученик или не сдал тот или иной предмет. Согласно сложившейся в тот период практике, ученики, получившие один или два балла, считались слабыми и, по сути, неуспевающими [4, 20]. Однако ни учитель, ни местная школа не несли ответственность за неуспевающих учеников. Оценки рассматривались как показатели знаний одного ученика по сравнению с оценками других учеников. Обычно учитель использовал оценку «3» как показатель знания предмета. Новая система оценок была интерпретирована в сравнении с предыдущей. Минимальный уровень необходимых знаний (цели, которые необходимо достичь) стал рассматриваться как аналог того уровня, за который раньше ставилась оценка «3» [20].

Одним из основных изменений, привнесенных реформой 1994 г., было создание новой системы оценок знаний учащихся, ориентированной на цели и критерии [4]. Она также давала возможность оценить знания ученика как неадекватные и потому не подлежащие оценке. Кроме того, согласно новому учебному плану школы должны были обеспечить каждому ребенку возможность достичь минимального установленного уровня знаний.

Новая политика управления школой и новая система оценок дает право всем школьникам участвовать в педагогическом процессе и получить возможность сдать предмет хотя бы на «С». Если знания учащегося признаны неудовлетворительными, для него должна быть разработана специальная программа. Это требование наряду с маркетизацией школьной финансовой системы создало новый сильный рычаг давления на школу с целью усиления ее ответственности за результаты учебы школьников.

Все эти наблюдаемые нами требования столь радикально влияют на осознание учителями своих задач, что в результате появляется и развивается новая деятельность, а школа более не является местом, где учитель старается воплотить мотив путем трансформации предмета (деятельность учителя, по А.Н. Леонтьеву). В нынешней школе педагоги стараются воплотить новый мотив в процессе трансформации желания детей учиться, а основные действия выполняются самими детьми. Это означает, что новая деятельность, вероятно, создала также и новое разделение труда — не между учителями, но между учителями и учениками [10].

## Литература

1. *Ball S.* Education reform — a critical and post structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.
2. *Bauman Z.* The individualized society. Cambridge: Polity Press, 2001.
3. *Berthen D.* Kollektiv historiebildning — ett satt att berätta verksamhetens unika historia. [Collective remembering — A method for telling the unique story of a local activity]. Paper presented at NERA conference 6-9 March 2003 in Copenhagen.
4. *Carlgren I.* Det nya betygssystemets tankefigurer och tankbara användningar [Mental connotations within the new grading and assessment system and possible usage]. In Skolverket: Att bedoma eller doma. Tio artiklar om bedomning och betygsättning (p. 39-56). Stockholm: Skolverket, 2002.
5. *Carlgren I., Hornqvist B.* Nar inget facit finns [When no key is given]. Stockholm: Statens skolverk, Liber distribution, 1999.
6. *Carlgren I., Klette K., Myrdal S., Schnack K., & Simola H.* Changes in Nordic teaching practices. From individualised teaching to the teaching of individuals. Scandinavian Journal of Educational Research, 50 (3) 2006, 301–326.
7. *Ds 1999: 1: Utan timplan — med oforandrat uppdrag* [Without timetable — with the same task]. Stockholm: Regeringskansliet. Utbildningsdepartementet.
8. *Engeström Y.* (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engestrom, R. Miettinen & R-L. Punamaki (Eds.), Perspectives on activity theory (s. 19–38). Cambridge University Press, 1999.
9. *Engeström Y., Escalante V.* Mundane tool or object of affection? The rise and fall of the Postal Buddy. In B.Nardi (Ed.), Context and consciousness: Activity theory and human-computer interaction (pp. 325-374). Cambridge, MA: MIT Press, 1996.
10. *Eriksson I.* Decentralized teaching: A new division of labour between teachers and students. (Submitted for publication Scandinavian Journal of Educational Research 2006).
11. *Eriksson I., Arvola Orlander A., & Jedemark M.* Att arbeta for godkant — timplanens roll i ett forandrat uppdrag [Working for pass — the role of the timetable within a changed task]. Delrapport 1 inom projektet timplanelosa skolors miljoer for larande. Centrum for studier av skolans kunskapsinnehall. Rapport 2/2004. Stockholm: HLS forlag.
12. *Eriksson I., Arvola Orlander A., & Jedemark M.* Varierande undervisningspraktiker i timplanelosa skolor — likvardiga forutsattningar for elevernas larande? Slutrapport inom projektet timplanelosa skolors miljoer for larande. ? [Varying teaching practices in schools without timetable — conditions for students' learning? Final report] Centrum for studier av skolans kunskapsinnehall. Rapport 4/2005. Stockholm: HLS forlag.
13. *Eriksson I., Jedemark M.* Skola utan timplan — om lararens tolkning av uppdraget i en mal- och resultatstyrd skola. [School without timetable — teachers' concept of their task in a goal and result governed school]. In Studies in Educational Policy and Educational Philosophy: E-tidskrift, 2004:1.<<http://www.upi.artisan.se>>.
14. *Foot K.* Pursuing an evolving object: A case study of object formation and identification. Mind, Culture, and Activity, 9, 2002, 132–149.
15. *Giddens A.* Modernitetens foljder. Lund: Studentlitteratur, 1996 (original work published 1990: The consequences of modernity. Cambridge: Polity in association with Blackwell).
16. *Kaptelinin V.* The object of activity: Making sense of the sense-maker (2005). Mind, culture and activity 12 (1) 14–18.
17. *Klette K., Carlgren I., Rasmusen J., Simola H., Sundqvist M.* Reform policy and teacher professionalism in different Nordic countries. Report No.10, 2000. University of Oslo, Institute of Educational Research.
18. *Konkola R.* Yhteismuistelu tyoyhteison historiaan liittyvan aineiston keraamisen valineena [Collective remembering as a tool for data collection concerning the history of a workplace]. Tutkimusraportteja No. 3. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteen laitos, Toiminnan teorian ja kehttavan tyotutkimuksen yksikko. Helsingin yliopisto. 2000.
19. *Leont'ev A.* Verksamhet, personlighet och medvetenhet. Moskva: Progress Moskva / Fram Goteborg, 1986 (Activity, consciousness, personality — original work published 1977).
20. *Lindberg V.* Inforandet av godkantgransen — konsekvenser for larare och elever. [The introduction of the pass — consequences for teachers and students ] In Skolverket: Att bedoma eller doma. Tio artiklar om bedomning och betygsättning (p. 39-56). Stockholm: Skolverket, 2002.
21. *Lindberg V.* Contexts for craft and design within Swedish vocational education: Implications for the content. Journal of Research in Teacher Education, (2–3), 2006.
22. *Lindblad S.* Imposed professionalization. On teachers' work and experiences of deregulation of education in Sweden. In I. Nilsson & L. Lundahl (Eds.) Teachers, curriculum and policy — critical perspectives in educational research. Umea University: Printing Office, 1997.
23. *Lpo 94.* Curriculum for the compulsory school system, the pre-school class and the leisure-time centre. (PDF retrieved [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se) 20060701).
24. *Miettinen R.* Transcending traditional school learning: Teachers' work and networks of learning. In Y. Engestrom, R. Miettinen, & R-L. Punamaki (Eds.), Perspectives on Activity theory (s. 325–344). Cambridge: University Press, 1999.
25. *Middleton D. & Brown S.D.* The social psychology of experience. Studies in remembering and forgetting. London/Thousand Oakes/New Delhi: Sage Publications, 2005.
26. *Middleton D., Edwards D.* Conversational remembering — A social psychological approach. In D. Middleton & D. Edwards (Eds.), Collective remembering. London: Sage, 1990.
27. *Peirce C.S.* Pragmatism och kosmologi: Valda uppsatser i oversattning av R. Matz, [Pragmatism and cosmology]. Introduction by M. Bertilsson & P. V. Christiansen. Daidalos, Goteborg, 1990.
28. *Shulman Lee S.* Foreword. In Gess-Newsome, Julie & Lederman, Norman red. Examining Pedagogical Content Knowledge. The Construct and its Implications for Science Education. Science & Technology Education Library. Kluwer Academic Publishers: Dordrecht/Boston/London, IX–XII, 1999.
29. *SOU 1997:121.* Skolfragor: om skola i en ny tid: slutbetankande av Skolkommitten. [School issues: about school in a new era: final report from Skolkommitten] Stockholm: Fritzes.
30. *Stetsenko A.* Activity as object-related: Resolving the dichotomy of individual and collective planes of activity. Mind, culture and activity 12 (1) 70–88, 2005.
31. *Wertsch J.* Voices of collective remembering. Cambridge, U.K. ; New York: Cambridge University Press, 2002.

# Contemporary changes in Swedish compulsory schools — changes in actions or the emerging of a new activity

I. Eriksson,

Ph.D., Stockholm Institute of Education

---

In this article the issue is the validity of the findings of an activity theoretical study that indicates that a new activity is developing within the Swedish school system as a result of restructuralization, including a new grading and assessment system. The issue concerns whether or not the findings are to be interpreted as the object of activity or as goals for actions. I attempt to show how the analysis can discern between object of activity and action related goals. In the article I also attempt to problematize how empirical data can be interpreted by using the concept abduction developed by Charles Sanders Peirce.

**Key words:** abductive process; assessment and grading system; changing activity; collective remembering; changing actions; individualized teaching; Leonti'ev; object of activity; Peirce; realizing a motive; restructuralization; self-regulated teaching; Swedish school; transforming object; validity.