

# *KAPET*

---

Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift



Tema: Neoliberalismen och utbildningen

# KAPET

## Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift

Årgång 13 – Nummer 1 – 2017

Forskning och undervisning samt den s.k. tredje uppgiften, kommunikation och spridning av forskningsresultat, utgör universitetsverksamhetens tre stöttepelare. Var och en av dessa tre präglas av egna förutsättningar och drivs av egen logik, samtidigt som de är beroende av varandra och berikas av en nära och kontinuerlig relation. De försök som gjorts att närma den ena verksamheten den andra är otaliga och frågan har – p.g.a. sin stora betydelse och komplexitet – en återkommande karaktär. Karlstads universitets pedagogiska tidskrift (KAPET) utgör ytterligare ett försök i denna riktning.

KAPET's främsta uppgift är att ge en bild av verksamheten inom pedagogiska studier vid Karlstads universitet. Kapet syftar till att dels utgöra ett forum för pågående utbildningsvetenskaplig forskning i Karlstad, dels att ge en bild av undervisnings- och utbildningsverksamheten såsom denna gestaltar sig i studenters uppsatser och examensarbeten.

Konkret innebär detta att medverkande författare i KAPET's publikationer kan ha kommit olika långt i det akademiska livet och kan vara såväl grundutbildningsstudenter eller doktorander som lektorer eller professorer. De olika bidragen i tidskriften kan bestå av ett urval av omarbetade versioner av examensarbeten, C- och D-uppsatser, delstudier i doktorandarbeten samt forskares texter om pågående forskning.

Bidrag i form av artiklar, recensioner av avhandlingar eller annan aktuell litteratur och information från konferenser är välkomna. Tidskriften kommer ut en gång per år och kan komma att kompletteras av temanummer. Bidragen skrivs på engelska eller svenska och skickas till redaktionssekreteraren.

### **Tidskriften ges ut av Institutionen för pedagogiska studier vid Karlstads universitet**

Ansvarig utgivare: Patrik Larsson

Redaktörer: Héctor Pérez Prieto och Carin Roos

Redaktionssekreterare: Lennart Karlsson

E-post: [lennart.karlsson@kau.se](mailto:lennart.karlsson@kau.se)

Adress: Karlstads Pedagogiska Tidskrift, Institutionen för pedagogiska studier, Karlstads universitet, Universitetsgatan 2, 651 88 Karlstad.

e-ISSN 2002-3979

Texterna i tidskriften får kopieras för undervisningsändamål under förutsättning att författaren eller författarnas och tidskriftens namn finns med på kopiorna.

© författarna.

**Tema:**  
**Neoliberalismen och utbildningen**

## Innehåll

Redaktionellt <i>Héctor Pérez Prieto</i>	1
Skolan, marknaden och ämnet. Kommersiella aktörer på internet i undervisningen <i>Marie Tanner, Johan Samuelsson och Héctor Pérez Prieto</i>	3
Internationella tester av medborgerliga kunskaper – Vad kan vi egentligen ha dem till? <i>Roger Olsson</i>	27
The Neoliberal New Public Management influence on the Swedish Higher Education <i>Getahun Yacob Abraham</i>	45
Nyckelkompetenser eller professionellt omdöme? En kritisk diskussion av nyliberala influenser inom yrkesutbildning <i>Anna Öhman</i>	59
Utbildning i tillblivelse – en alternativ berättelse om utbildning och lärande <i>Kristin Ungerberg</i>	74
Elever med AST-diagnoser i den målstyrda skolan – konsekvenser av utbildningspolicy i svensk kontext <i>Stina Gårlin</i>	89
Marknaden, teknologier och skolan – en kritisk studie av neoliberal mekanismer i undervisningens digitalisering <i>Lennart Karlsson</i>	107

## **Redaktionellt**

I Kapets trettonde årgång presenterar vi sju artiklar som på olika sätt berör och förhåller sig till neoliberalismen och dess inverkan på svenskt utbildningsväsende.

Sverige har de senaste decennierna anpassat sig till de internationellt dominerande neoliberala ideologierna och gått från ett starkt centraliserat och integrerat utbildningssystem till att bli ett av de mest – internationellt sett – decentraliserade utbildningssystemen (Rönnerberg, 2011). Viktiga grunder för denna förändring har kommunaliseringen av grund- och gymnasieskolan varit samt införandet av en skattefinansierad, individuell skolpeng som gjort det möjligt för föräldrar att välja skolor för sina barn och för privata huvudmän att starta skolor. Skola och utbildning har blivit ett fält där stora ekonomiska vinster kan göras och en skattefinansierad kvasi-marknad (Whitty & Power, 2000) har växt fram. Skolåret 2016/17 gick exempelvis 14,7 % av grundskoleelever och 24,1 % av gymnasieskoleelever i s.k. enskilda skolor (Skolverket, 2017). En annan konsekvens har varit att även det offentliga utbildningssystemet i allt högre grad har kommit att importera idéer och praktiker från den privata sektorn. Skolpengen används av kunderna – föräldrar och elever – för att köpa service och utbildning som säljs av kommunala och privata huvudmän; kommunala och privata huvudmän å andra sidan köper tjänster, program och paketslösningar från privata företag och överlåter på så sätt åt dem en del av styrning och organisation av skolornas verksamhet.

Parallellt med denna decentralisering och privatisering har behovet uppstått av att utveckla former för att inte helt förlora den statliga kontrollen av skolan, exempelvis genom införandet av lärarlegitimationer och statliga inspektioner (Rönnerberg, 2011), eller av nya kursplaner med mer preciserade undervisningsinnehåll och kunskapskrav i Lgr 11 (Skolverket, 2011). Ett särskilt viktigt och flitigt brukat redskap i detta sammanhang är kontinuerliga resultatorienterade mätningar, så som nationella prov, betyg och internationella tester och jämförelser. Dessa mätningar kan användas både av staten som indikatorer för hur systemet fungerar och av kunderna som underlag för val av skola. ”Policy as numbers” kallas denna process (Lingard, 2011) och har blivit ett globaliserat sätt att styra utbildningen. Betoningen ligger på kvantifierbara resultat, dvs. resultat enkla att omvandla till siffror så att skolor, regioner och länder kan jämföras och graderas. Jämförelserna och graderingarna väcker medial och politisk uppmärksamhet, och inverkan på den pedagogiska praktiken är stor, på såväl lokal som nationell nivå. Mätningarnas resultat hamnar i fokus och de utbildningspolitiska diskussionerna kretsar främst kring vad som bör göras för att nå bättre positioner i rankingslistorna och används inte sällan för att legitimera den undervisning eller den utbildningspolitik som man vill driva.

En sådan radikal omorientering har inneburit bland annat att nya aktörer – kommersiella aktörer, branschorganisationer, icke-vinstgivande organisationer, test-konstruktörer, konsulter, etc. – har gjort inträde på det utbildningspolitiska fältet och i skolornas

verksamhet. Vad det kan ha för betydelse för styrningen, organisationen och innehållet av undervisningen har börjat att uppmärksammas alltmer på senare tid (Simons, Lundahl & Serpieri, 2013). I artikeln ”Skolan, marknaden och ämnet” adresserar Marie Tanner, Johan Samuelsson och Héctor Pérez Prieto frågan om vad kommersiella aktörers närvaro i undervisningen kan komma att innebära för ämnesinnehåll, med särskilt fokus på internets aktörer och ämnet historia. Internationella tester har fått en central ställning i den globala styrningen av utbildning och deras resultat väcker stor uppmärksamhet, särskilt PISA-testet som mäter kunskaper inom matematik, naturvetenskap och läsförståelse. Betydligt mindre uppmärksamhet ägnas åt ICCS-testet (International Civic and Citizenship Education Study). I ”Internationella tester av medborgerliga kunskaper” diskuterar Roger Olsson de homogeniserande och heterogeniserande implikationerna av detta test för medborgarskapsutbildningens innehåll samt politiska och samhällseliga roll.

Den utbildningspolitiska omorienteringen genomsyrar utbildningssystemets samtliga nivåer. I ”The Neoliberal New Public Management influence on the Swedish higher education” diskuterar Getahun Yacob Abraham styrningssystemet i det svenska högre utbildningen i relation till det som betecknas som ”Post-New Public Management”. De neoliberala influenserna inom yrkesutbildningen lyfts fram av Anna Öhman i artikeln ”Nyckelkompetenser eller professionellt omdöme?” och ställs i kontrast till forskning om återkopplingspraktiker som synliggör lärares professionella yrkeskunnande. I ”Utbildning i tillblivelse” är det förskolan som står i fokus för Kristin Ungerbergs och hennes pluralistiska berättelse som ställs som alternativ till den neoliberala ensidiga betoningen av lärande och kompetens. I ”Elever med AST-diagnoser i den målstyrda skolan” skriver Stina Gärllin om läget för elever med diagnosen Autismspektrumtillstånd (AST) och som inte längre har rätt att välja grundsärskola, utan hänvisas till grundskolan, till en målstyrd skola som stark betonar kunskapskrav, tester och mätningar. Slutligen lyfter Lennart Karlsson fram de neoliberala mekanismerna i undervisningens digitalisering i artikeln ”Marknaden, teknologier och skolan”.

## **Referenser**

- Lingard, Bob (2011). Policy as numbers: ac/counting for educational research. *Australian Educational Researcher* 38, No 4, 355-382.
- Rönnerberg, Linda (2011) Exploring the Intersection of Marketisation and Central State Control through Swedish National School Inspection. *Education Inquiry* 2, No 4, 699-707
- Simons, M., Lundahl, L. & Serpieri, R. 2013. The Governing of Education in Europe: commercial actors, partnerships and strategies. *European Educational Research Journal* Volume 12 Number 4, 416-423.
- Skolverket, 2017: Skolor och elever i grundskolan läsåret 2016/17.  
<https://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-itabeller/grundskola/skolor-och-elever>
- Whitty, G & Power, S. 2000: Marketization and privatization in mass education systems. *International Journal of Educational Development* 20, 93-107.

# Skolan, marknaden och ämnet. Kommersiella aktörer på internet i undervisningen.

Marie Tanner  
Universitetslektor i pedagogiskt arbete  
Karlstads universitet  
marie.tanner@kau.se

Johan Samuelsson  
Docent i historia  
Karlstads universitet  
johan.samuelsson@kau.se

Héctor Pérez Prieto  
Professor i pedagogiskt arbete  
Karlstads universitet  
hector.perez@kau.se

**Abstrakt:** I den här artikeln uppmärksammar vi förekomsten av olika privata och kommersiella webbsajter som specifikt riktar sig mot undervisning och lärande i skolan. Syftet är att beskriva och diskutera hur några olika kommersiella aktörer på internet tar plats som policyaktörer i ett utbildningssammanhang, och vad det kan betyda i relation till undervisningens ämnesinnehåll. Med ett särskilt fokus på historieämnet, analyserar vi med inspiration från metoden network ethnography två olika exempel på sådana webbsajter, SO-rummet samt studi.se. Vi undersöker det nätverk av aktörer som ligger bakom webbsajten, hur syftet med sajten framställs samt hur historieämnet konstrueras på dessa sajter. Resultatet visar hur den politiska styrningen av skolan har fått konkurrens av nya aktörer, vilket leder till att de förstnämndas inflytande minskar till förmån för det komplexa nätverk av aktörer som istället tar plats. På så vis skapas ett marknads ämne, som visserligen i de två studerade exemplen visar sig ligga nära det konventionella skolämnet historia, men som också visar på ett starkt behov av ytterligare forskning som kan synliggöra hur olika och vitt skilda ideologiska intressen tar plats och skapar politiska kluster som kommer att påverka undervisningens innehåll.

**Nyckelord:** digitalisering, policy enactment, network ethnography, ämneskonstruktion

## Inledning

Jag vet inte... Det är så himla mycket fakta som ska in på så lite... kort sida liksom, i läroboken så... Och vissa sidor är ju så också... men vissa sidor... det finns en sida som heter SO-rummet, tror jag, och den... då berättar dom väldigt levande och sånt och den tycker jag är mycket lättare att lära sig ifrån.

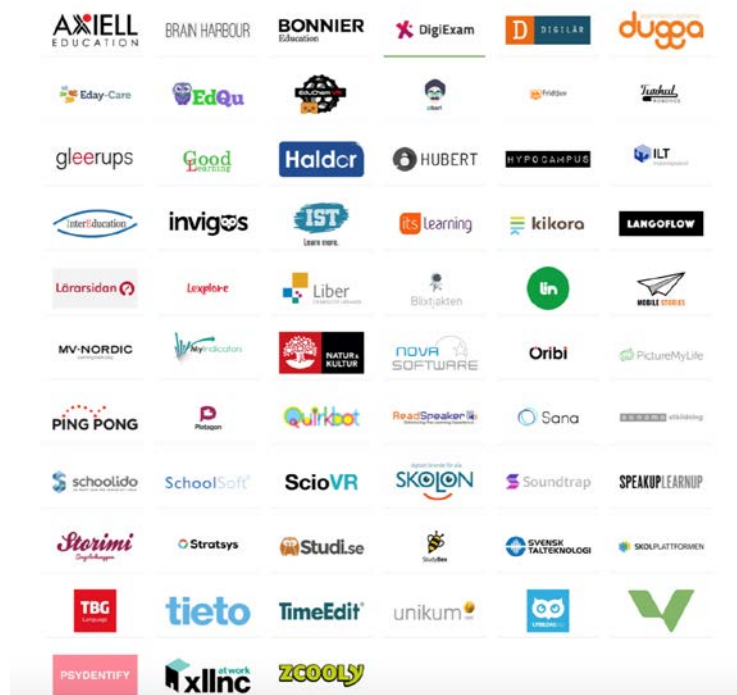
Citatet ovan kommer från ett intervjuamtal om gymnasieelevers användning av internet i sina studier, och eleven Lydia berättar om hur hon ibland väljer att söka information om olika undervisningsinnehåll på internet istället för i läroboken. I det här fallet handlar det om sidan "SO-rummet", som finns att tillgå fritt för lärare och elever och som enligt sin egen presentation är en "gratis digital lärresurs och Sveriges största och mest välsorterade länkbibliotek för skolans samhällsorienterade ämnen: historia, religionskunskap, geografi och samhällskunskap" ([www.so-rummet.se](http://www.so-rummet.se)). SO-rummet är ett exempel bland många liknande hemsidor och program, där olika privata aktörer - enskilda personer, organisationer och företag - skapar nätbaserade resurser som finns att tillgå för lärare, elever och föräldrar. I två pågående studier med fokus på undervisningens digitalisering, "Uppkopplade klassrum" samt "Historielärare på facebook", ser vi hur den här typen av hemsidor ofta aktualiseras både av lärare och elever i klassrummets undervisning och i professionsinriktade diskussioner mellan lärare i olika undervisningsrelaterade facebook-grupper<sup>1</sup>.

Webbsajter, program och plattformar av det här slaget kan förstås som nya aktörer på en digitaliserad marknad, som genom att användas som resurser i undervisningen också kommer att bidra till hur undervisning och kunskapsinnehåll formas. Beskrivningar av skolan i relation till marknaden har oftast handlat om individens valfrihet att välja skola och den konkurrens mellan skolor som detta leder till, vilket bidragit till en privatisering på huvudmanna- och samhällsnivå (Simons, Lundahl & Serpieri, 2013). I den här artikeln intresserar vi oss dock för en mindre uppmärksammas, men inte mindre omfattande, aspekt av skolans marknadisering nämligen hur samhällets digitalisering och globalisering öppnat upp för en rad privata och kommersiella aktörer att delta i utbildningens organisering på alla nivåer (Olmedo, Bailey & Ball, 2013).

Även om kommersiella intressen inom utbildning inte är något nytt, i Sverige har vi sedan länge haft kommersiella läromedelsförlag som stått för merparten av de läromedel som används, ser vi idag hur utbildningssektorn generellt blivit allt mer globaliserad och föremål för olika privata organisationers intresse. Med detta som utgångspunkt ägnas Routledges serie "World Yearbook of Education 2016" åt

”The Global Education Industry” eller GEI (Verger, Lubienski & Steiner-Khamsi, 2016). Där beskrivs hur det vuxit fram en lång rad av företag och konsortier som primärt ägnar sig åt att optimera möjligheterna för investerare som söker göra vinster i utbildningssektorn. Det har även uppstått nya marknader som ofta ligger utanför traditionell statlig kontroll och som till exempel sysslar med testkonstruktioner, ”edu-marketing”, läroplan och läromedels lösningar samt skolutvecklingstjänster.

Ett svenskt exempel är branschorganisationen Swedish EdTech Industry, som enligt beskrivningen på den egna hemsidan “samlar aktörerna inom den svenska EdTech-industrin för att påskynda utvecklingen till nytta både för det svenska utbildningssystemet och för utvecklingen av en svensk framtidsbransch” (<http://swedishedtechindustry.se/om-oss/>). Här återfinns en mängd olika typer av produkter som hanterar administration av skoluppgifter, frånvarosystem och/eller kunskapsuppföljning; examinationsprogram, läxhjälpssystem och läromedelsproducenter.



Figur 1. Medlemmar i branschorganisationen Swedish EdTech Industry ( skärmdump från <http://swedishedtechindustry.se>, hämtad 2017-09-29)

Framväxten av en sådan här branschorganisation kan förstås i ljuset av att svenska skolor idag blivit allt mer digitaliserade. Det sker idag omfattande satsningar på både inköp av datorer och laptops liksom på införskaffande av olika typer av digitala plattformar för att hantera planering, uppföljning och administration av undervisning. Syftet med den här artikeln är att beskriva och diskutera hur några olika kommersiella aktörer på internet tar plats som policyaktörer i ett utbildningssammanhang, och vad det kan betyda i relation till undervisningens ämnesinnehåll. Vi lyfter fram ett par av de olika internet-sidor som de elever och lärare som ingår i våra studier använder sig av i sin vardag, och analyserar ur ett policyperspektiv vad dessa nya digitala läromedel erbjuder, med ett särskilt fokus på skolämnet historia.

### **Globalisering och marknadisering av utbildning**

Både i Sverige och övriga världen ser vi idag hur en långtgående decentralisering och privatisering av utbildning har pågått under senare decennier, vilket radikalt förändrat utbildningslandskapet. Det är processer som inte enbart har inneburit överföring av ägande från offentliga till privata händer, utan har även inneburit förändringar när det gäller hur utbildning organiseras, finansieras och kontrolleras (Verger, Fontdevila & Zancajo, 2016). En sådan förändring handlar om hur olika kommersiella aktörer tar plats i skolan, inte bara när det gäller privatisering av skolor utan även genom att rikta sig mot utbildningars innehåll och inriktning. De kommer därmed att bidra till styrning av utbildning, vilket är ett något eftersatt men nu växande forskningsområde. Detta område uppmärksammas bland annat i ett temanummer med rubriken "The Governing of Education in Europe: commercial actors, partnerships and strategies" (Simons et al., 2013). Här konstateras att kommersialiseringen i dagens utbildningssystem fått betydligt större dimensioner och högre intensitet än tidigare. Kommersiella inslag i skolan är inte längre enbart en fråga om marginella verksamheter, utan bidrar nu till centrala funktioner som till exempel rådgivning, mätningar, förvaltning, reform och utveckling, inte minst genom tillgången till olika typer av digitala plattformar och hemsidor (Simons et al., 2013).

När det gäller policystudier inom utbildningsområdet finns traditionellt en fokusering på den nära relationen mellan staten och skolan, vilket medför att betydelsen av de nya privata och kommersiella aktörerna ur ett policyperspektiv riskerar att hamna i skymundan. En utmaning för forskning om policy i skolan är därför att teoretiskt röra sig bortom snäva former av metodologisk nationalism och statism, det vill säga utgångspunkten att:

the state is the source and means of all governing activity, which, though it is typically taken for granted, is essentially contingent. Fundamental to methodological statism is the idea it is the state that (necessarily) governs 'its' society, with an assumed unity between territory, society and political organisation. (Dale 2009, s. 124)

För att förstå betydelsen av nya privata och kommersiella aktörers intåg i skolan behöver vi därför ställa frågor om på vilket sätt som andra än statliga aktörer bidrar till att förändra skolans styrning, innehåll och utveckling (Simons, et al., 2013).

Enligt Olmedo med flera (2013) är det då också viktigt att inte stanna vid kommersialisering i termer av skolan som en marknad för att avsätta produkter som datorer, programvaror med mera, utan att gå vidare och uppmärksamma på vilket sätt som själva organiseringen av skolan förändras i relation till vinstintressen, privat engagemang i lärarutbildning, outsourcing med mera. Olmedo med flera menar därför att kommersialisering inte enbart handlar om kortsiktiga vinstintressen, utan syftar också till att forma människor till kommersiella och företagsamma subjekt. Med organisationen "Teach for all", ett nätverk av organisationer som utvecklat en särskild modell för lärarutbildning som spridits över Europa och världen, som ett empiriskt fall utvecklar Olmedo med kollegor en metodologi för att studera dessa fenomen. Metoden benämns network ethnography och innebär att man kombinerar verktyg från Social Network Analysis (SNA) med mera traditionella etnografiska metoder. Konkret använder de sig av material från hemsidor, bloggar, broschyrer och intervjuer för att undersöka relationer mellan vinstintressen och hur "Teach for all" läraren framställs som subjekt. Resultatet visar hur denna organisation inte enbart utgör en ny modell för lärarutbildning, utan också i grunden omformulerar vad det innebär att vara lärare i termer av entreprenöriella subjekt och institutioner som ser på framtiden som investerare.

En effekt av privatisering av utbildningen är att det har fört med sig ett ökat inslag av privata sponsorer när det gäller olika utbildningsprojekt, vilket får betydelse i relation till olika aspekter av innehåll. Papanastasiou (2013, 2017) har studerat detta inom engelska akademier, det vill säga statligt finansierade skolor som är frikopplade från lokala myndigheter och öppna för privata sponsorer. Dessa akademier är speciellt inriktade på att höja elevers prestationer och bryta onda cirklar av låga förväntningar. Papanastasiou (2013) har intervjuat sponsorer och sökt reda ut hur de har engagerat sig i akademiernas policy, och vilken roll dessa

kommersiella aktörer har i styrning av utbildningen. Hon lyfter bland annat fram betydelsen av att även uppmärksamma hur sponsorer formas och blir en del av lokala dynamiker. I den svenska kontexten har Andreasson & Dovemark (2013) studerat användningen av de digitala plattformarna Unikum och InfoMentor i samband med det ökande kravet på skolors dokumentationsarbete. De visar hur dessa verktyg formar, konstruerar och inramar skolans utvärderingspraktiker, vilket skapar specifika processer av kunskapskonstruktion.

Närmare granskning visar hur lokala aktörer ofta är formellt eller informellt knutna till större nätverk, vilket gör att den globala karaktären i dessa verksamheter blir tydlig. Verger, Lubienski & Steiner-Khamsi definierar GEI som “en alltmer globaliserad ekonomisk sektor inom vilket ett brett spann av utbildningsvaror och tjänster produceras, utbyts och konsumeras, ofta profitgrundade” (sid 4). Även Rönberg (2017) studerar hur en grupp svenska edu-entreprenörer (Kunskapsskolan) går vidare från det svenska fältet och ger sig in i Global Education Industri (GEI) och kommersialiserar tjänster och idéer från svenska friskolor. Studien visar hur dessa aktörer använder sig av specifika kunskapsformer från departement och partipolitiskt arbete, kombinerad med PR-arbete och edu-business som skapar en interrelation av politik, policy, affärer, makt och ideologi. Många av dessa ekonomiska och institutionella trender är på så vis utvecklade och drivna av politiska aktörer som är påverkade av ekonomiska intressen i den globaliserade sektorn, och som söker styra och omformulera regleringar och policier utifrån sina intressen. I högre eller lägre grad gäller detta även de kommersiella aktörer som aktualiseras i lärares och elevers undervisningsrelaterade nätaktiviteter, vilket vi i den här artikeln undersöker närmare i relation till undervisningens innehåll.

### **Teoretiska utgångspunkter, metod och material**

Teoretiskt tar vi vår utgångspunkt i en vid syn på policy som alla de olika aktörer som på olika sätt medverkar i och bidrar till en verksamhets styrning, i det här fallet inom skola och utbildning. Med utgångspunkt i begreppet *policy enactment* (Ball, 2006; Ball, Maguire & Braun, 2012) utgår vi i den här artikeln från att nya nätbaserade kommersiella aktörer på olika sätt blir resurser i lärares och elevers skolvardag som bidrar till styrningen av skolans innehåll (se även Simmons et al., 2013). Perspektivet innebär att policy inte i första hand ses som en implementeringsprocess uppifrån och ner, utan snarare som en process där olika policysträvanden ramar in och tar sig uttryck i översättningar och tolkningar på olika nivåer. Policy enactment inbegriper de kreativa processer av både tolkning

och rekontextualisering som aktörer behöver hantera, där policytexter som till exempel skolans styrdokument görs till kontextualiserade praktiker i olika sammanhang; i universitetets forskargrupper, i klassrummet såväl som på den digitala hemsidan. I studiet av olika webbsajter betraktar vi därför dessa som policyaktörer som kommer att bidra till tolkningen av en generell pedagogisk diskurs i klassrummet och till mer specifika tolkningsramar när det gäller skolans undervisningsämnen.

Som analytiskt redskap använder vi begrepp från det ämnesdidaktiska fältet, där ämneskonstruktioner ses som en kontextuellt beroende tolkning av olika typer av texter (Chevallard, 2007; Ongstad, 2006; Shulman, 1986, 2004). Ämneskonstruktion ses därvid som en re-kontextualisering eller transformation, där vi med ämnet Historia som exempel specifikt analyserar denna re-kontextualisering i relation till de historiedidaktiska perspektiven *kollektivt minne* (eng. The Collective memory approach), *disciplinärt perspektiv* (eng. The Disciplinary approach) och ett *postmodernt perspektiv* (eng. The Postmodern approach) som analytiskt raster (Seixas 2000, 2007).

I vår analys utgår vi från följande frågeställningar:

- Vilka är de aktörer som står bakom olika privata initiativ på internet som används i skolans undervisning eller i lärares yrkesdiskussioner?
- Hur framställs syftet i relation till skola och samhälle?
- Vilken typ av innehåll behandlas?

Som empiriskt underlag för vår analys använder vi oss av exempel på webbsajter som aktualiseras i våra två forskningsprojekt Uppkopplade klassrum samt Historielärare på facebook. Inledningsvis gjordes en explorativ översikt av de båda datamaterialen, där samtliga förekommande aktörer på nätet listades. Därefter gjordes ett urval av de aktörer inom dessa datamaterial som på något vis har en koppling till historieämnet, av vilka vi valt två exempel med stor spridning i svenska skolor; SO-rummet samt Studi.se. Vi har sedan gjort en dokumentanalys av dessa hemsidor med inspiration från metoden network ethnography (Olmedo et al., 2013), för att identifiera och beskriva vilka de aktörer är som står bakom webbsajten och hur de på olika sätt associerar sig med och länkar till andra digitala aktörer (fråga 1). Som nästa steg analyserar vi på vilket sätt dessa webbsajter och de nätverk de är en del av kan förstås som policyaktörer utifrån ett vidare utbildnings- och samhällsperspektiv (fråga 2). Slutligen analyserar vi med användande av Seixas (2000; 2007) historiedidaktiska

perspektiv det innehåll som behandlas, med fokus på hur historieämnet transformeras och re-kontextualiseras (fråga 3).

### **Ämneskonstruktioner i olika sammanhang - exemplet historia**

I vår analys utgår vi från en förståelse av att vad ett ämne är kan ses som en tillfällig produkt som manifesteras i en kursplan, men som också är något som ständigt förändras och omtolkas. Det betyder att ämneskonstruktion kan förstås som en process som sker exempelvis genom framtagande av policytexter såsom kommentarmaterial från myndigheter, test, utvärderingar, universitetsutbildningar, läromedel och konkret undervisning. Tolkningsprocessen av vad ett ämne är och görs till sker således både via politiska beslut och i olika sociala sammanslutningar, till exempel genom att medlemmar i olika ämnesföreningar eller inom akademien definierar vad ämnet är. Ämnet som produkt skapas därmed i ett slags kommunikativt nätverk där olika intressenter försvarar olika positioner genom till exempel debattinlägg, vetenskapliga artiklar, remissvar, läromedelsproduktion och andra resurser (Goodson, 2004). Till detta kommer nu alltså nya aktörer in på en digitaliserad marknad som en del av denna process, som även de kan antas påverka ämnesundervisning både när det gäller innehåller och form.

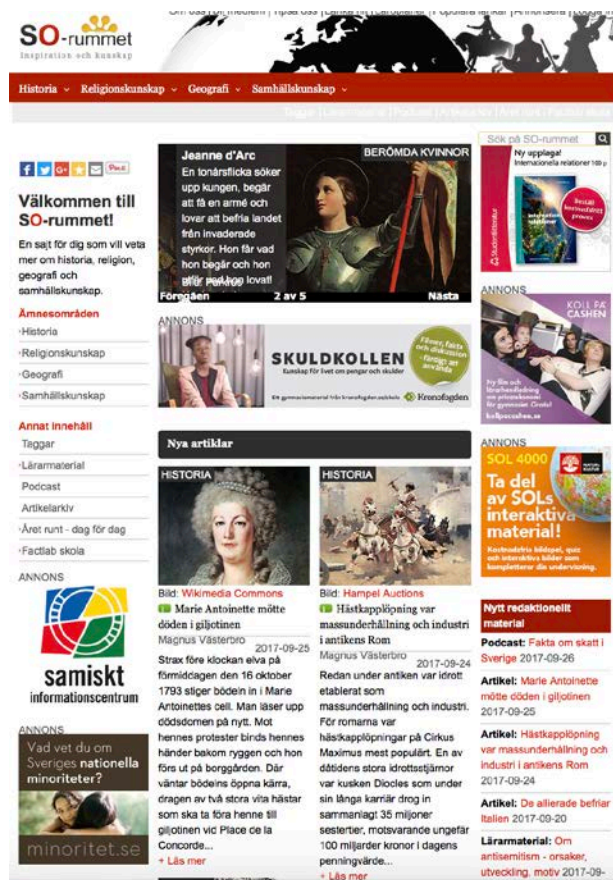
Goodlad (1979) identifierar ett antal nivåer som på olika sätt relaterar till vad som influerar ett ämnes uttolkning. En nivå menar han är *idéernas ämne*, där det är diskussioner och debatter inom olika vetenskapliga, politiska och andra offentliga arenor som influerar ämnet. Ytterligare en nivå är *läroplanens ämne*, som relaterar till hur ämnet skrivs fram i formella beslut och offentliga styrdokument. Ämnen kan också beskrivas som *utbildningsinstitutionernas ämne*, vilket rör sig om hur ämnet uttolkas inom högre utbildning och dess akademiska discipliner vilket också kan beskrivas som lärarutbildningsämnet eller som disciplinens ämne. *Lärarens ämne* är en fjärde en ämnesnivå som handlar om hur ämnet omställs till undervisning inom ramen för skolans organisation och på klassrumsnivå. Dessa olika nivåer ska inte ses som skarpt åtskilda, och ej heller som hierarkiska konstruktioner, utan som överlappande nivåer där olika tolkningsnivåer interagerar med varandra, vilket enligt Goodson (2004) visar på komplexiteten i ämnesgörandet. Detta synsätt betyder att lärare inte enkelt och linjärt överför disciplinens eller läroplanens ämne till undervisning. Snarare tolkar och förstår läraren ämnen i relation till olika kontextuella sammanhang, där begrepp som omställning, transformering, re-kontextualisering kan användas för att förstå hur

tolkningsprocessen sker i lärares ämnesundervisning (Chevallard, 2007; Ongstad, 2006; Schulman 1986,2004).

I det här fallet är det dock inte i första hand lärares transformeringar av ämnet som vi studerar, utan de transformeringar av historieämnet som görs på de webbsajter som vi analyserar. För att förstå vilken form av historieämne som framträder utgår vi från några olika perspektiv som bland andra Seixas (2000; 2007) har utvecklat. Han gör en indelning i de tre övergripande perspektiv som introducerats ovan; kollektivt minne, det disciplinära perspektivet och det postmoderna perspektivet. När det gäller perspektivet kollektivt minne är det nationella (och det västerländska) perspektivet vanligtvis utgångspunkten där undervisningen i huvudsak bedrivs med ett narrativt perspektiv genom att läraren överför historiska förlopp till eleven. Syftet med ämnet blir då att genom traditionsöverföring skapa sammanhållning och respekt för nationen som gemenskap. Det disciplinära perspektivet innebär att det är det vetenskapliga ämnet historia som ska läras ut. Genom att få tillgång till begrepp och metoder från disciplinen menar man att eleven ges verktyg att bli aktiva och kritiska samhällsmedborgare. Inom detta perspektiv blir elevens egen aktivitet central, men de frågor som står i fokus utgår inte främst från elevernas erfarenheter utan från disciplinens frågor. Med ett postmodernt perspektiv är utgångspunkten att en mångfald av erfarenheter och historier från eleverna ska stå i centrum. Elevernas olika identiteter och historiemedvetande kan därmed stärkas. Inom detta perspektiv är det också viktigt att peka på alternativa perspektiv till rådande nationell och västerländsk kanon. Seixas poängterar att dessa olika perspektiv på historia är en slags idealtyper där man i undervisningens utförande vanligtvis finner inslag av flera perspektiv samtidigt. Det perspektiv som traditionellt dominerar i undervisningen är dock kollektivt minne, vilket delvis står i motsats till den historiedidaktiska forskningen och debatten som alltmer kommit att betona betydelsen av att anlägga interkulturella perspektiv i historieundervisning, där begrepp som decentrering, perspektivtagande och framlyftandet av olika människors berättelser och identitet blir centralt (Nordgren & Johansson, 2015).

## Resultat

### SO-rummet



Figur 2. Skärmbild från SO-rummets portalsida (170929)

### Aktörerna bakom SO-rummet

Webbsajten SO-rummet (se fig. 2) drivs av en enskild svensk gymnasielärare i historia, religionskunskap och samhällskunskap, med stöd av en svensk webbutvecklare (även detta en enskild person). Enligt deras egen presentation medverkar ett stort antal skribenter som kan vara lärare, författare eller ämnesexperter/sakkunniga. Förutom de texter som skrivs direkt för webbsajten, fungerar den även som ett länkbibliotek till cirka 7000 andra artiklar och webbsajter (de flesta på svenska) vilka alla enligt SO-rummet genomgått en granskning. Länkarna går till sajter och sidor som till exempel utbildningsradions program, populärvetenskapliga tidskrifter, riksarkivet, poddar och Wikipedia, det vill säga det är en blandning av kommersiella företag, icke-vinstdrivande organisationer och statliga institutioner som står bakom länkarna.

En nyhet som lanseras på webbsajten är samarbetet med statistiktjänsten Factlab, som presenteras som världens största statistiska databas med kvalitetssäkrad statistik. Factlab är en Malmöbaserad webbsajt som ursprungligen utvecklades på Lunds universitet, men som nu utvecklats av olika statistiker och IT-entreprenörer över hela Sverige. Idag finns även internationella versioner av Factlab som samlar statistik från över 290 databaser över hela världen, i samarbete med statliga och överstatliga organisationer och myndigheter som t.ex. Socialstyrelsen, Eurostat, United Nations, CIA<sup>2</sup>, Nasa, Statistisk centralbyrå med flera. Enligt Factlabs egen hemsida möjliggörs ett fritt användande genom organisationen CSR (Corporate Social Responsibility), “det vill säga företag som tar sitt samhällsansvar och som bryr sig om Sveriges blivande framtid, våra ungdomar, genom att höja kunskapsnivån i den svenska skolan” (<http://www.factlab.com/#lo=1> , hämtad 2017-09-29).

SO-rummet finansieras genom annonsintäkter, och i informationen för intresserade annonsörer lyfter man fram att SO-rummet har cirka 600 000 unika användare varje månad och att antalet besök varje dag ligger mellan 45 000 till 50 000 varje vardag. Man lyfter fram att annonsering på SO-rummet är ett sätt att “nä direkt ut i klassrummet” med möjlighet “att synas med lektions- eller lärarmaterial och/eller sponsrade artiklar”. Aktuella annonser på hemsidan vid undersökningstillfället (170929) kom från några olika förlag (Natur & Kultur, Studentlitteratur, Historiska media), myndigheter (Finansinspektionen, Konsumentverket, Kronofogdemyndigheten) samt icke-vinstdrivande organisationer (Naturskyddsföreningen, Samer.se, Minoritet.se, Forum för levande historia).

#### *Vad syftar SO-rummet till?*

I informationstexten “Om SO-rummet” kan man läsa att webbsajten riktar sig till “elever och lärare på högstadiet och gymnasiet, men även till högskole- och universitetsstudierande samt alla andra som är intresserade av de fyra SO-ämnena”. Genom detta framträder ett intresse för att vara med och bidra till uttolkningen av SO-ämnena främst som skolämne i grundläggande utbildning, men i viss mån även som akademiskt ämne. Man skriver vidare att “syftet med SO-rummet är att förenkla arbetet i skolan för elever och lärare” samt att “målet med sajten är att skapa inspiration, öka intresset och öka kunskaperna inom SO-ämnena”. Hela webbsajten har därmed en tydlig inriktning mot att fördjupa och stärka kunskaperna inom de specifika skolämnen som ryms inom SO-blocket.

Klickar man sig vidare kan man även läsa mer om “SO-rummet i ett källkritiskt perspektiv”, en text som kan beskrivas som en självreflektion över sitt eget bidrag. Här lyfter man fram att man är en politiskt neutral webbsajt som i politisk och ideologisk mening “endast” strävar efter att “främja grundläggande principer inom den svenska skolans värdegrund såsom tolerans”, där man vill se sig som ett komplement till andra läromedel. Man lyfter fram att de kunskaper och fakta som man presenterar grundar sig på “individuella urval och tolkningar” och att de därför aldrig kan ses som neutrala fakta. I denna text riktar man sig explicit till den tänkta mottagaren (eleven?) genom att ge rådet “om du till exempel skriver en uppsats eller håller på med annan form av skolarbete så bör du alltid använda dig av flera oberoende källor”. Man tar också upp att man är en vinstdrivande webbsajt, där pengarna behövs för att underhålla, uppdatera och utveckla sajten, och motiverar valet att upplåta annonsplatser (för vissa utvalda organisationer med anknytning till skolan och SO-ämnena) med att sajten på så vis blir gratis tillgänglig för alla intresserade.

SO-rummet framstår utifrån ovanstående som en aktör som i hög grad allierar sig med ämnesdisciplinen såsom den uttolkas både inom akademi och i skolans styrdokument, med såväl en kritisk hållning som betoning av utbildningssystemens grundläggande värden om demokrati och tolerans. Med Goodlads (1979) begrepp skulle det alltså snarast handla om att man bidrar till formuleringen av läroplanens ämne, dock utan att explicit uppmärksamma specifika kursplanekrav. Vi ser därmed att SO-rummet representerar ett exempel på en aktör, som vid sidan av Skolverket och andra statliga myndigheter på privat initiativ (i motsats till det offentliga systemet) går in och bidrar till läroplanens uttolkning i svenska klassrum.

#### *Vilket historieämne görs på SO-rummet?*

På SO-rummet behandlas de fyra skolämnena som ingår i SO-ämnena (historia, religionskunskap, geografi och samhällskunskap), och de presenteras med en varsin rubrik i menyraden. Väljer man att gå in på historieämnet, kommer man till en presentationssida där ämnet presenteras under rubrikerna “Varför är historia viktigt?” samt “Vad är historia, och vad är inte historia?”. I denna text problematiseras historieämnet, och man framhåller att historia handlar om olika berättelser som människor gjort för att tolka skeenden, och att det nu handlar om att utforska händelser i förfluten tid för att bättre kunna förstå sin samtid och framtid (se figur 3). I denna text framträder därmed en hållning som utifrån Seixas närmast kan beskrivas som ett disciplinärt perspektiv, på så vis att man lyfter fram

vikten av en kritisk hållning som i sin tur kan ge redskap för att bättre förstå och kunna påverka sin samtid.

**Ämnesområden**

- Historia
  - Människans förhistoria och stenåldern
  - Forntiden och antiken
  - Medeltiden
  - Nya tiden
  - Det långa 1800-talet
  - Det korta 1900-talet
  - Historiska teman
  - Världens länder - historia
  - Historiska kartor och statistik
  - Film- och radioarkiv
  - Historieforskning och historiesyn
  - Arkeologi
  - Okategoriserad historia
  - Religionskunskap
  - Geografi
  - Samhällskunskap

**M Historia**

**Varför är historia viktigt?**

Historien påverkar vår uppfattning av samtiden och våra perspektiv på framtiden. Människor har därför i alla tider skapat historiska berättelser för att tolka verkligheten och påverka sin omgivning. Kunskaper i historia ger oss redskap att förstå och förändra vår egen tid.

**Vad är historia, och vad är inte historia?**

Ordet historia har egentligen en dubbel betydelse. De flesta skulle antagligen säga att historia är samma sak som det förflutna – alltså det som hänt. Men det förflutna består av alldeles för mycket för att kunna behandlas överhuvudtaget.

Bild: **Historiska universitetsbibliotek**  
Historia bygger på individuella tolkningar av det förflutna. En person som skapar historia måste göra ett urval bland tillgängliga källor och bestämma själv vad som är viktigt att återberätta. Det är därför viktigt att vara källkritisk.

Det förflutna - det som har hänt genom tiderna fram till nuet - innefattar alla människors liv och leverne fram tills idag. Man kan därför säga att det förflutna täcker allt som ägt rum, inklusive alla människors upplevelser och syn på sin omvärld. Ingen kan emellertid se och minnas allt och ingen anser nog heller att allt är värt att se och minnas. Historia är alltså inte samma sak som det förflutna. Något förenklat kan man istället säga att historia bygger på händelser i förfluten tid och på utforskningen av dessa händelser.

Figur 3. Skärmbild från introduktionssidan av Historia på SO-rummet (hämtad 171030)

I menyraden till vänster är ämnet organiserat i olika ämnesområden, som inledningsvis följer en traditionell uppdelning i linje med hur många tryckta läromedel är strukturerade. Ämnesområdena följer en kronologisk gång med start i “Människans förhistoria och stenåldern” och avslutning i “Det korta 1900-talet”. Under varje ämnesrubrik kan man få fram ytterligare underrubriker, av vilka det framgår att från Medeltiden och framåt är det främst Sveriges och Europas historia som behandlas. Varje underrubrik inleds med en text skriven av SO-rummets skribenter, där vissa händelser och begrepp gjorts klickbara så att de länkar vidare till ytterligare information. Efter varje sådan text följer en ruta där centrala ord och begrepp förklaras, följt av ett antal uppgifter och frågor. Dessa frågor är av olika karaktär såsom “Frågor till texten”, “Ta reda på” samt “Diskutera”. Till stor del kan därmed Historieämnets framställning sägas vara ett “läroplanens ämne”, där det handlar om ett perspektiv av kollektivt minne, som dock även innehåller tydliga inslag av en kritisk hållning genom ett disciplinärt perspektiv, med en betoning av ett svenskt och västerländskt perspektiv.

I menyraden återfinns dock även rubriken “Historiska teman”, under vilken det öppnar sig underrubriker med ett något annat perspektiv genom områden som till exempel “Ursprungsfolk och minoriteter”, “Kvinnohistoria och genushistoria” eller “Nationalismens historia”. Även under rubriken “Världens länder - historia” finns fördjupande läsning som beskriver historiska förlopp i

olika delar av världen. Här framträder en ambition att bredda historieämnet utöver ett svenskt/västerländskt etnocentriskt majoritetsperspektiv. De texter som finns under dessa delar är inte i lika hög grad redaktionellt behandlade av SO-rummet, utan använder sig i högre grad av externa informationskällor, som till exempel Samiskt informationscentrum och Utrikespolitiska institutet. Dessa texter har också mera sällan tillhörande ord- och begreppsförklaringar och inte heller frågor och uppgifter att behandla.

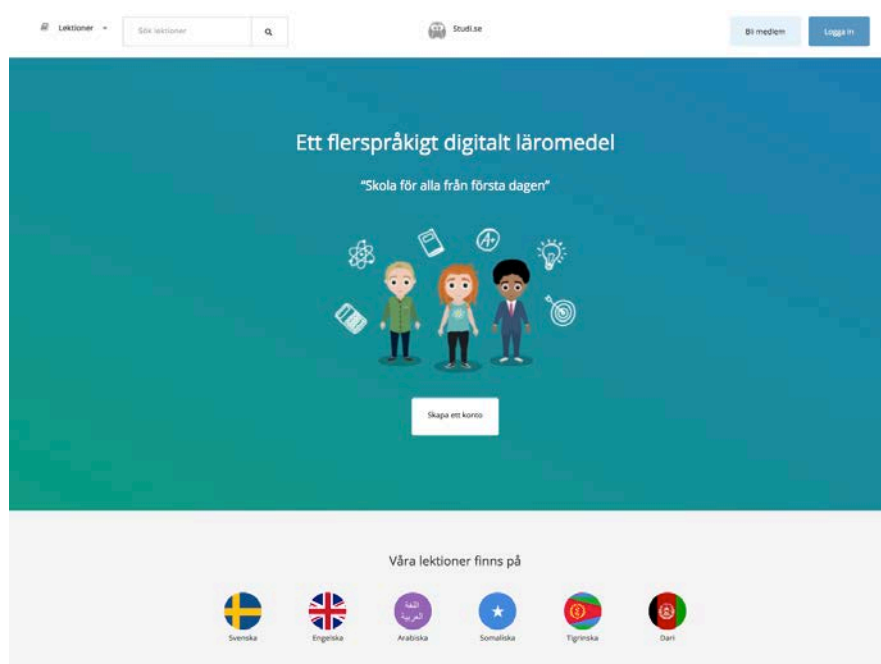
Förutom texter om olika historiska ämnesområden, finns även en särskild avdelning med lektioner och läromaterial under olika tematiska rubriker. Dessa material är inte framtagna av SO-rummets redaktion, utan länkar till material framtagna av olika icke-vinstdrivande aktörer som till exempel "Om antisemitism. Orsaker, utveckling och motiv" från SKMA (Svenska kommittén mot antisemitism), "Möt källorna - historia i original" från Riksarkivet och "Romernas historia" från Sveriges Utbildningsradio. Här finns dock också material från branschorganisationen Svenskt Näringsliv i serien "Uppslaget" där teman som till exempel "Frihandel", "Vinst" och "Tillväxt" belyses både historiskt och i dagens samhälle. Denna avdelning inom SO-rummet, som alltså tydligt vänder sig till lärare som en resurs för att forma undervisningen, samlar alltså en mångfald av olika aktörer som med olika utgångspunkter och intressen bidrar till att forma det ämne som görs i svenska klassrum.

Utifrån denna översiktliga analys av SO-rummets struktur och övergripande innehåll, framträder bilden av en aktör (med ett vittförgrenat nätverk) som gör historieämnet till något mer än bara ett nationellt kollektivt berättande, genom att genomgående framhålla vikten av en kritisk hållning som mer kan beskrivas som ett disciplinärt perspektiv. Seixas (2000, 2007) gör en poäng av att de olika perspektiven vanligtvis inte framträder i ren form, utan att man som i detta exempel, ofta kan urskilja betydande överlappningar dem emellan. Genom att man lyfter fram att historia bygger på olika individuella tolkningar av det förflutna går det även att här se strimmor av en mer postmodern ansats då också de "många små berättelserna" betonas. Dock uppmärksammas inte hur sådana olika tolkningar skulle kunna ställas mot varandra, vilket innebär att det inte är något tydligt interkulturellt perspektiv som framträder.

Till övervägande delen består dock ett intryck av att texterna ligger nära "läroplanens ämne", där de avsnitt som framstår som mest bearbetade lyfter fram en svensk och västerländsk historieskrivning. Det går också se detta som en del av ämnets så kallade konventionslinje (Nordgren, 2006), det vill säga det

traditionella sätt som historieämnet har presenterats inom svensk skola. Dock lyfts även andra perspektiv fram, både utifrån andra nationer och utifrån olika minoritetsgrupper och särintressen, som i viss mån bidrar till en interkulturell syn. Dessa perspektiv kan dock inte sägas utgöra utgångspunkten, utan framstår snarast som ett komplement, varför det ämne som konstrueras inte tydligt kan beskrivas som ett postmodernt perspektiv. Den historiesyn som snarast framträder i presentationen av det som ligger utanför konventionslinjen skulle här snarast kunna beskrivas som en form av ”och historia” eller ”tillägghistoria” (Samuelsson, 2017, Nordgren 2006).

## Studi.se



Figur 4. Skärmbild från studi.se, portalsidan (hämtad 171027).

### *Aktörerna bakom studi.se*

Studi.se presenterar sig själva som ett läromedelsföretag som sedan tidigare utvecklat “ett heltäckande svenskt digitalt läromedel med videolektioner och övningar för tio ämnen i årskurs 7 till 9”. Inspelade föreläsningar med enklare animationer och tillhörande texter och quiz utgör grunden för det pedagogiska upplägget. De beskriver sig som ”Sveriges mest kompletta online-läromedel för elever i högstadiet”, och har vidareutvecklat konceptet genom att innehållet översatts till flera språk som en resurs för nyanlända elever med annan språklig bakgrund. Flera ämnen erbjuds därför nu på flera olika språk som till exempel dari, somaliska, tigrinja och arabiska, genom att filmerna antingen är textade eller

med en berättarröst på något av de aktuella språken. Man lyfter fram att man etablerat ett samarbete med forskare från Stockholms universitet i ett forsknings- och utvecklingsprojekt, som syftar till att skapa “en stark koppling till forskningsfronten inom området och bättre möjligheter att mäta effekterna”. På webbsajtens portalsida är det i första hand detta språkprojekt som lanseras, med kontaktuppgifter till dess vetenskapliga ledare vid Stockholms universitet. En betydande inkomstkälla för att finansiera språkprojektet har varit den statliga myndigheten Vinnova som har bidragit med 10 miljoner kronor genom utvecklingsprojektet ”Skola för alla från första dagen i det nya landet”. Projektet är en del av Vinnovas satsning ”Utmaningsdriven innovation”, och studi.se framhåller att de erbjuder digitala läromedel på flera språk för att nyanlända elever snabbt ska kunna få gymnasiebehörighet. I språkprojektet medverkar ett stort antal svenska kommuner (omkring 30), och man samarbetar också med partners som IBM och Karolinska institutet.

Men även om det är ovan nämnda forskningsprojekt som främst lyfts fram på portalsidan, är detta bara en del av förlagets hela verksamhet. En analys av ägarförhållandena bakom studi.se visar att det är ett företag som ägs av riskkapitalföretaget ACIDRAIN via Komplementskolan AB Sverige, som även ingår i ovan beskrivna branschorganisation Swedish Edtech Industry. Studi.se är ett internationellt edtech företag som erbjuder sina tjänster till lärare i flera länder, förutom Sverige även till exempel i Tanzania och Tyskland<sup>3</sup>. Den digitala tekniken erbjuder även möjligheter för webbsajten att utnyttja vissa stordriftsfördelar mellan olika länder, till exempel har filmen som vänder sig till samhällskunskapslärare i Tyskland bearbetats med svenska texter/röster till animeringen, vilket gör att den kan användas av både tyska och svenska lärare.

#### *Vad syftar studi.se till?*

Studi.se vänder sig till såväl lärare som elever och på sin hemsida presenterar man sig så här:

Hur gör vi för att ge alla en bra start i skolan? Hur ger vi alla samma möjligheter att lära i samma takt oavsett språk, förmåga och bakgrund? Vi på studi.se är övertygade om att vi kan skapa ett roligare och mer tillgängligt sätt att lära

Företaget har alltså som övergripande målsättning att bidra till att kunskapsutvecklingen blir bättre i svenska skolan. Delar av materialet på hemsidan är fritt, men för att få full tillgång till materialet måste skolorna köpa

elevlicenser till en kostnad av 390 kr per elev. Sammanlagt finns tio ämnen representerade, men det finns även en del filmer och lektioner som läggs upp i samband med specifika händelser, som till exempel om nationaldagsfirandet den 6 juni. I samband med valet i Tyskland delades på motsvarande vis en aktuell film om det tyska valsystemet på Facebook.

Den digitala plattformen erbjuder samverkansmöjligheter mellan ämneslärare, studiehandledare, elever och föräldrar, och ett eget nyhetsbrev skickas ut till de som är anslutna till plattformen. Nyhetsbrevet innehåller till exempel intervjuer med lärare och elever samt information om seminarier som behandlar framförallt nyanländas lärande. Ett sådant seminarium, som delades via Facebook och Youtube, hölls på temat ”Måste nyanlända få skitbetyg?”, och samlade lärare, skolchefer, liksom forskningsansvarig representant från förlaget Studie.se. På hemsidan framställs även olika erbjudanden om hur man som elev lyckas bättre i skolan. Under rubriken ”Få bättre betyg och plugga bättre” finns ”tips och tricks om hur man lyckas i skolan”. Här finns studietips med länkar till vetenskapliga källor. På hemsidan finns även exempel från elevintervjuer som lyfter fram hur materialet från Studie.se har hjälpt dem med sina studier och man fastslår också att ”Äntligen är det kul att plugga!”

En översiktlig analys visar att det är i stort sett samma pedagogiska upplägg i de olika länderna. Liksom i Sverige finns på plattformarna i Tanzania och Tyskland videoanimeringar och quiz. I sin pedagogiska grundsyn menar företaget att repetition är centralt för lärandet, här illustrerat i ett citat från den Tanzaniska plattformen:

Repetition is the mother of all learning”, the saying goes. When you feel you have understood a topic of your syllabus, challenge yourself through taking on an exam. We have created an adaptive algorithm that will generate quizzes and exams adapted to your level of knowledge. Did you not get the result you were hoping for? No problem, take the exam again.

Sammanfattningsvis framträder en bild av studi.se som tydligt individinriktat, med syfte att skapa framgång och högre måluppfyllelse för elever i allmänhet, och särskilt för elever med annan språklig bakgrund än svensk. På en generell nivå placerar de sig därmed i mittfåran av en idag vanlig retorik i den politiska debatten som lyfter fram vikten av skolans kompensatoriska uppdrag, och att alla elever med motivation att lära sig här kan finna stöd och resurser för att lyckas i skolsystemet.

*Vilket historieämne görs på studi.se?*

Historia är alltså ett av nio olika skolämnen, som på företagets hemsida ordnats genom en struktur med tio övergripande områden med koppling till olika historiska epoker (introduktion till historia, forntid, flodkulturerna, antiken, medeltiden, nya tiden, revolutionerna, kolonialism, demokratiseringen i Sverige samt 1900-talets historia), med ytterligare ett stort antal underkategorier. I de inledande filmerna/texterna ”introduktion till historien” och ”viktiga historiska begrepp” läggs en grund för vad som är syftet med att lära sig historia, samt vad som är ämnets ”byggstenar” i form av centrala begrepp. Här berörs också kort hur kunskap skapas om historia.

I introduktionen till historieämnet förklaras att ”man läser om olika saker” som till exempel ”personer som den heliga Birgitta eller Olof Palme”. Historia handlar också om händelser; ”en känd händelse var när skeppet Wasa sjönk”. Det berättas också att historia handlar om platser som till exempel städer, samt om större förändringar som hur ”invandringen sett ut till vårt land under många år”. Genom att läsa historia får vi enligt webbsajten ”reda på varför något hänt och hur det har gått till och vad som hände sedan.” Man framhåller också att ”allra viktigast med historia är kunna sätta sig in i hur folk har haft det tidigare”. De aspekter av historia som lyfts fram fokuserar framförallt på att ämnet handlar om att minnas något från det förflutna, samt att få en empatisk förståelse för hur det var förr i tiden. Men det är inte enbart en snäv historia om Sverige som presenteras, utan också vad som kan betraktas som en traditionell lärobokshistoria, vilket innebär att Europa och USA är i centrum för historieskrivning, med vissa undantag (Nordgren 2006). Som påpekades ovan finns material om till exempel revolutionerna (inklusive amerikanska revolutionen). Det finns också material om mellanösterns flodkulturer och kolonialismen, vilket innebär att eleverna som tar del av materialet också får möta valda delar av världen utanför Sverige.

I huvudsak handlar det historieämne som görs om överföring av ett västerländskt och nationellt narrativ som är i linje med perspektivet kollektivt minne. På detta följer också att historia som ämne framträder som en fast kanon, där inga alternativa berättelser finns kring enskilda fenomen, processer, personer eller händelser. Därmed framträder också ett ämne som främst bygger på vad man kan beskriva som en deklarativ kunskapssyn (Carlgren, Forsberg & Lindberg, 2011). Detta förstärks också av de möjligheter den digitala tekniken erbjuder, då varje delområde avslutas med automatiserat quiz med fasta svarsalternativ.

Historien som förmedlas är inte bara ”krigens och kungarnas historia”; sociala, kulturella, ekonomiska och politiska aspekter behandlas genomgående. När det gäller vikingatiden informeras vi till exempel om att flertalet människor under vikingatiden inte var ute på plundringsresor:

Problemet med att läsa om vikingatiden är att man lätt glömmet bort de därhemma. Det var ju egentligen ganska få som var ute på vikingatåg. De allra flesta var hemma och arbetade ganska hårt. På vikingatiden fanns det inga affärer, man hade marknader och marknadsplatser där man bytte och sålde varor. Saknade man något hemma så kunde man inte gå och köpa det. Man var tvungen att odla och tillverka allting man behövde.

När medeltiden behandlas så finns omfattande beskrivningar av t ex handeln via marknadsplatsen och det sena svenska 1800-talet fördjupar sig i sociala aspekter då folkrörelserna beskrivs.

Folkrörelserna är en företeelse som är typisk för Sverige och unik i världen. Och det hela började med industrialiseringen som hade gett helt nya förhållanden i Sverige. Människorna övergav jordbruken och flyttade in till staden - det som brukar kallas för urbanisering. Man hade familj på ett helt annat sätt, storfamiljer var inte så vanligt som det hade varit tidigare. Man levde på ett annat sätt och arbetade i mycket högre utsträckning i fabriker och inom tillverkning.

På webbsajten används en hel del animationer som är relativt minimalistiska till sin karaktär. De har generellt en utformning, genom språk och typsnitt, som är frikopplad från en nationell kontext, vilket möjliggör att samma animation kan användas i flera länder. Detta kan jämföras med traditionella läromedel där de illustrationer som används ofta utgörs av bilder, foton, konst och symboler som kan betraktas som tydligt nationella. Det digitala formatet möjliggör flera olika språk kring en och samma animering. Nu görs detta (i skrivande stund hösten 2017) bara när det gäller slavhandel och delar av första världskriget, men det erbjuds också möjlighet att få historien berättad på till exempel arabiska och somaliska.

Sammanfattningsvis ser vi hur den historiesyn vi tar del av på studi.se inte markant avviker från vad som ligger i linje med perspektivet kollektivt minne (Seixas, 2007) i fråga om kunskapssyn, innehåll och syfte. Detta kan även beskrivas som att det följer historieämnets så kallade konventionslinje, vilket innebär att materialet väl speglar hur historia i skolan har förmedlats tidigare

(Nordgren, 2006). Den gemensamma kollektiva berättelsen som framställs är ingalunda en helt harmonisk historia; sociala konflikter, svensk slavhandel och krig är teman som återfinns i materialet. Samtidigt ges få alternativa perspektiv på historien. De röster som framträder har i huvudsak ett västerländskt perspektiv, även om några undantag finns som ger möjlighet att se slavhandeln även ur slavars perspektiv. Här finns alltså vissa spår av ett postmodernt och interkulturellt synsätt där olika berättelser lyfts fram, även om det inte kan sägas vara det dominerande perspektivet.

### **Vad blir då marknadens ämne?**

Med den här artikeln har vi velat uppmärksamma ett relativt nytt men idag omfattande fenomen i svenska klassrum och i diskussioner bland lärare, nämligen hur nätbaserade aktörer kliver in och tar plats, vid sidan av de statliga styrdokumenterna, i tolkningen av olika ämnens undervisningsinnehåll. Till skillnad från den statligt styrda tolkningen i kurs- och läroplaner, vars uppdragsgivare ytterst är vår demokratiskt valda regering och riksdag, verkar dessa policyaktörer i komplexa nätverk i vilka ingår allt från enskilda lärare till statliga och överstatliga myndigheter, från icke-vinstdrivande ideologiska intresseorganisationer till riskkapitalbolag och näringslivsorganisationer drivna av ekonomiska vinstintressen (jfr. Olmedo et al, 2013; Rönnberg, 2017). Vår analys ovan av de två exemplen visar hur dessa olika typer av aktörer på webbsajterna länkas samman till en väv bestående av vitt skilda typer av aktörer, på sätt som inte är uppenbart tydligt vid första påseende utan som kräver ett visst detektivarbete för att synliggöra de bakomliggande nätverk som bildas. Vår analys i den här artikeln är inspirerad av nätverksanalys, men kan dock inte ses som uttömmande utan behöver följas av en mer omfattande analys för att vi ska kunna dra annat än preliminära slutsatser. Dock visar redan vårt resultat hur webbsajterna som policyaktörer formas inte bara i relation till deras explicit uttalade syfte på en portalsida, utan som en produkt av alla de olika intressen som representeras av det nätverk av aktörer som sajten ingår i och associerar sig med.

Ett annat resultat utifrån den översiktliga analys som här gjorts gäller de ämneskonstruktioner som görs i våra två exempel. Vi visar hur re-kontextualisering och omställning av ämnet (Goodson, 2004; Ongstad, 2006) nu sker i nya sammanhang, som medför att tidigare identifierade arenor och aktörer utmanas av ny teknik och marknadsmekanismer. I båda fallen visar det sig att den tolkning som sker ligger nära de nationella läroplanerna, och kan betraktas i linje med ämnets konvention så som det ofta presenteras i tryckta läromedel

(Nordgren, 2006). Det ämne som marknaden skapar utmärks av en harmonisering av historieundervisningen i form av pedagogisk grundsyn, illustrationer och olika uttryck som används. När det gäller SO-rummet märks en tydlig inriktning mot statliga eller icke-vinstdrivande organisationer, men även bland dessa ser vi en stor variation när det gäller bakomliggande intressen när man följer nätverkstrådarna för de sajter man samarbetar med. I studi.se är det vinstdrivande intresset mer uppenbart i och med att dess ägare utgörs av ett riskkapitalbolag, men utåt är man påfallande noga med att lyfta fram forskningssamarbetet. Men i studi.se ser vi också hur det multinationella ägandet skapar stordriftsfördelar som leder till att man utifrån en marknadslogik kan använda samma filmer i flera länder med anpassning av språket.

Även om vi inte kan dra några långtgående slutsatser kring i vilken mån dessa nya digitala aktörer bidrar till en vare sig snävare eller bredare kunskapssyn jämfört med traditionella tryckta läromedel, kan vi dock konstatera att de heller inte i någon högre grad utmanar eller breddar konventionella perspektiv på historieämnet. Det verkar alltså inte självklart att de nätbaserade aktörerna kan erbjuda några nya lösningar när det gäller historieundervisningen, trots den starka tilltro som den digitala utvecklingen ofta tillskrivs när det gäller möjligheter för mångfald och individanpassat lärande. Ur pedagogisk synvinkel är det dock inte detta som är vår huvudsakliga poäng. Istället menar vi att den viktigaste slutsatsen på ett pedagogiskt plan handlar om behovet av en ökad medvetenhet om att det idag är mångfaldigt fler aktörer än tidigare som är med och styr skolans kunskapsinnehåll. En viktig aspekt att uppmärksamma är det icke-transparenta när det gäller hur olika aktörer är med och styr över webbsajternas innehåll, vilket gör det svårt för den enskilda eleven och läraren att överblicka vems eller vilkas intressen det är som ligger bakom olika texter.

Resultatet av vår analys visar i båda fallen exempel på det som Olmedo med flera (2013) påpekar, hur kommersiella aktörer har blivit en del av själva utbildningen som tar del av skolans styrning och därmed också bidrar till att forma elever och lärare till företagsamma subjekt som använder sig av olika webbsajter för att söka efter fördjupade kunskaper. Det subjekt som skapas genom dessa typer av webbsajter blir en lärare eller elev som kan använda sig av den digitala strukturens närmast oändliga innehåll för att enkelt kunna söka sig fram efter svar på sina egna frågor. Det blir ett kunskapssökande som i hög grad präglas av flexibilitet, där individens sökintresse lätt blir överordnat kollektiva kunskapsprocesser inom klassens ram, att lära sig historia blir till ett individuellt projekt. På så vis medverkar de digitala webbsajterna till det individualiseringstryck som även på

många andra sätt framträder i dagens skola. Detta betyder i nästa steg att det ställs höga krav på lärares medvetenhet i att hantera olika webbsajter för att de ska kunna ingå i de kollektiva undervisningsprocesserna.

Den politiska styrningen av skolans organisering har fått konkurrens av nya aktörer, vilket leder till att de förstnämndas inflytande minskar till förmån för det komplexa nätverk av aktörer som istället tar plats. Vi ser hur det vid sidan av läroplanens, lärarens, idéernas och utbildningsinstitutionernas ämne även skapas ett marknadens ämne (jfr. Goodlad, 1979). Å ena sidan skulle detta kunna leda till att skolans verksamhet styrs mer öppet och på så vis mer demokratiskt genom att det blir fritt för olika röster och berättelser att ta plats. Å andra sidan ser vi dock hur det genom dessa webbsajter skapas politiska kluster, där starka intresseorganisationer och företag kan hamna i nyckelpositioner genom att stödja forskningsprojekt, ordna seminarier och förmedla kontakter som innebär att de kan få ett betydande inflytande över skolans styrning på flera nivåer även utöver klassrummet. Vårt resultat så här långt väcker många ytterligare frågor om vad det betyder att allt fler nätbaserade aktörer, i digitaliseringens namn, tar plats i undervisningen. Vi menar därför att det är stor vikt att forskning inom det pedagogiska fältet, såväl utifrån ämnesdidaktiska intressen som med ett policyperspektiv, fortsätter att forska kring dessa frågor.

## Noter

1. se även: <https://www.kau.se/csl/forskning/var-forskning/forskningsprojekt/uppkopplade-klassrum>
2. Vi finner det värt att särskilt notera att bland de samarbetspartners som webbsajten Factlab riktar ett tack till, återfinns bland andra statliga och överstatliga organisationer även den amerikanska underrättelsetjänsten CIA. På vilket sätt denna organisation medverkar i framtagandet av databasen har vi dock inte funnit några uppgifter om.
3. Den tyska förlagan heter <https://www.binogi.de/> och Tanzania (i Tanzania drivs plattformen via <http://www.studi.co.tz>).

## Referenser

- Andreasson, I. & Dovemark, M. (2013) Transforming insecurity into a commodity: using the digital tools Unikum and InfoMentor as an example in Swedish education. *European Educational Research Journal* 12:4, 480-491.
- Ball, S.J. (2006). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. I S. Ball (red.) *Education Policy and Social Class. The selected works of Stephen J. Ball*, (ss. 43-53). London: Routledge.

- Ball, S.J. (2007). *Education PLC. Understanding Private Sector Participation in Public Sector Education*. Abingdon: Routledge
- Ball, S.J. (2012). *Global Education Inc.: New Policy Networks and the Neo-Liberal Imaginary*. London: Routledge
- Ball, S.J. Maguire, M. & Braun, A., (2012). *How Schools do Policy. Policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.
- Carlgren, I., Forsberg, E. & Lindberg, V. (2011). *Perspektiv på den svenska skolans kunskapsdiskussion*. Stockholm: Stockholms universitetsförlag.
- Chevallard, Y. (2007). Readjusting Didactics to a Changing Epistemology. *European Educational Research Journal*, 6(2), 131-134.
- Dale, R. (2009). Studying Globalisation and Europeisation in Education: Lisbon, the Open Method of Coordination and beyond. I R. Dale & S. Robertson (red.) *Globalisation and Europeanisation in Education*. Oxford: Symposium Books.
- Goodlad, J. (1979). *Curriculum inquiry*. New York: McGraw-Hill Book Company
- Goodson, I. (2004). *The Making of Curriculum*. London: Routledge.
- Grimaldi, E. (2013). Old and new Markets in Education: austerity, standards and ICT as pushes towards privatization(s) in Italy. *European Educational Research Journal* 12:4, 425-446.
- Nordgren, K. (2006). *Vems är historien?* [To whom does history belong?] Karlstad: Karlstads Universitet.
- Nordgren, K & Johansson, M. (2015). Intercultural historical learning: A conceptual framework, *Journal of Curriculum Studies*, 47(1), 1-25.
- Olmedo, A. Bailey, P.L.J. & Ball, S.J. (2013) To Infinity and Beyond...: heterarchical governance, the Teach For All network in Europe and the making of profits and minds. *European Educational Research Journal* 12:4, 492-512.
- Ong, A. (2007). Neoliberalism as mobile technology. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 32:1, 3-8.
- Ongstad, S. (2006). Fagdidaktikk som forskningsfelt. I *Kunnskapstatus for forskningsprogrammet KUPP. Kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutövning*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Papanastasiou, N. (2013). Commercial actors and the governing of education: the case of academy school sponsors in England. *European Educational Research Journal* 12:4, 447-462.
- Papanastasiou, N. (2017). Practices of boundary-work in the collaboration between principals and private sponsors in England's academy schools. *Journal of Education Policy* 32:1, 82-99.
- Rönberg, L. (2017). From national policy-making to global edu-business: Swedish edu-preneurs on the move. *Journal of Education Policy* 32:2, 234-249.
- Seixas, P. (2000). Schweigen! Or, Does Postmodern History Have a place in the schools? I P. N. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (red.). *Knowing, Teaching & Learning History*, ss 19-37. New York: New York University Press.

- Seixas, P. (2007). Who Needs a Canon? I M. Grever & S. Stuurman (red). *Beyond Canon: history for the twenty-first century*, ss. 19-30. Basingstoke: Palgrave Macmillian.
- Simons, M., Lundahl, L. & Serpieri, R. (2013). The Governing of Education in Europe: commercial actors, partnerships and strategies. *European Educational Research Journal Volume 12* (4), 416-424.
- Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. (2004). *The Wisdom of Practice*. San Francisco: Jossey Bass.
- Verger, A. Fontdevila, C. & Zancajo, A. (2016). *The privatization of Education. A Political Economy of Global Education Reform*. New York & London: Teachers College Press.
- Verger, A., Lubienski, C. & Steiner-Khamsi, G. (red.) (2016): *World yearbook of Education 2016*. The Global Education Industry. New York: Routledge.

# Internationella tester av medborgerliga kunskaper - Vad kan vi egentligen ha dem till?

Roger Olsson  
Fil.dr. i pedagogiskt arbete  
Karlstads universitet  
roger.olsson@kau.se

## Inledning

I sedvanlig ordning väckte resultaten på de senaste PISA-testerna stor offentlig och massmedial uppmärksamhet i Sverige då de offentliggjordes 2016.<sup>1</sup> Bland den svenska allmänheten är det sannolikt mindre känt att resultaten på ett internationellt test av medborgerliga kunskaper offentliggörs under 2017. Testet går under namnet The International Civic and Citizenship Education Study och genomförs i organisationen IEA:s regi. Förutom detta test och PISA deltar europeiska skolelever regelbundet i en rad internationella tester. Andra exempel gäller matematik och naturvetenskap (TIMMS) samt läsförmåga (PIRLS).<sup>2</sup>

Mediernas och allmänhetens intresse för internationella kunskapstester, som i synnerhet PISA, har ökat markant de senaste åren. Testerna av medborgarkunskaper har dock ännu inte väckt samma intresse. Det är anmärkningsvärt då medborgerlig utbildning i ett västeuropeiskt perspektiv inrättats för att fördjupa demokratin. Bristen på offentlig uppmärksamhet är anledningen till att denna artikel syftar till att tentativt resonera om vad en ökad betydelse för testerna kan få för tänkbara konsekvenser gällande medborgarutbildningens innehåll samt politiska och samhällliga roll. I artikeln argumenteras för att internationella tester, och hur de används, kan få en homogeniserande såväl som en heterogeniserande inverkan på medborgarskapsutbildningens innehåll respektive samhällliga och politiska roll. En förståelse för den här typen av konsekvenser kräver att IEA:s verksamhet i stort beskrivs inledningsvis.

---

<sup>1</sup> Förkortningen PISA står för *Programme for International Student Assessment*. I testet mäts kunskaper och förmågor inom matematik, naturvetenskap samt läsförståelse. OECD ansvarar för dessa tester.

<sup>2</sup> Förkortningen TIMMS står för *Trends in International Mathematics and Science Study* och PIRLS för *Progress in International Reading Literacy Study*.

## **International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) – organisationen bakom testerna**

*International Civic and Citizenship Education Study (ICCS)* är ett internationellt flerårigt projekt som lanserats för att mäta elevers medborgarkunskaper i en rad länder. Projektet genomförs i regi av organisationen *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*. På den egna websidan och under rubriken *Legal Status* presenterar sig IAE som "...a non-profit international scientific society licensed in Belgium for the purpose of pedagogical research worldwide. Under Belgian law [...], the IEA holds tax-exempt status on all contributions, subscriptions, and grants which serve as working capital." De knapphändiga uppgifterna om finansieringskällor gör det svårt att få en tydlig bild av organisationens ideologiska inriktning.

Enligt IEA:s egen web grundades organet formellt 1967 men har sina rötter från 1958, då en grupp forskare, utbildningspsykologer, sociologer och psykometriker träffades i Hamburg på möten anordnade av UNESCO:s institut för utbildning. Mötena gällde orsaker bakom sjunkande skolresultat och bedömningsfrågor. IEA:s internationella sekretariat var under de tidigaste åren förlagt till UNESCO:s institut i Hamburg för att i slutet av 1960-talet övergå till lärarhögskolan i Stockholm. Vid denna tidpunkt fungerade den svenske professorn i pedagogik, Torsten Husén, som ordförande i IEA.<sup>3</sup> Det internationella sekretariatet hade sitt säte i Stockholm fram till 1990.<sup>4</sup>

I samband med IEA:s första möten i slutet av 1950-talet identifierades ett behov av internationella erfarenheter då resultat av undervisning tolkades.<sup>5</sup> Organisationen framhåller att grundarna av IEA ska ha sett världen som ett utbildningslaboratorium

...where different school systems experiment in different ways to obtain optimal results in the education of their youths. They assumed that if research could obtain evidence from across a wide range of systems, the variability would be sufficient to reveal important relationships, which would otherwise escape detection within a single education system.<sup>6</sup>

IEA:s första studie 1960 (*Pilot Twelve-Country Study*) syftade till att undersöka förutsättningarna för en mer omfattande bedömning av skolprestationer. Här undersöktes 13-åriga elevers kunskaper i matematik, läsning, geografi, vetenskap samt icke-verbal

---

<sup>3</sup> Utbildningsforskning SÖ rapport 24, *Sambällskunskap och samhällsyn. En internationell studie*. LiberLäromedel Stockholm, 1976, s. 8.

<sup>4</sup> Håkansson, Jan & Sundberg, Daniel, *Utmärkt skolutveckling*, Natur & Kultur, Stockholm, 2016, s. 37.

<sup>5</sup> Utbildningsforskning SÖ rapport 24, *Sambällskunskap och samhällsyn. En internationell studie*. LiberLäromedel Stockholm, 1976, s. 8.

<sup>6</sup> [www.iea.nl/brief\\_history.html](http://www.iea.nl/brief_history.html) (2016-11-07)

förmåga. Enligt IEA visade studien på möjligheten att genomföra storskaliga och tvärnationella studier och att det var möjligt att utforma ett gemensamt test med frågor som fungerade över kulturella gränser. Även om det kan tyckas vittna om ett intresse hos IEA av att ta fram objektiva kunskapskriterier så fanns det i organisationens tidiga historia en lyhördhet för att kunskap kunde mätas på olika sätt. Ambitionen förefaller inte ha varit att utveckla en enhetlig modell.<sup>7</sup> Samtidigt har kritik riktats mot att testerna i matematik varit alltför präglade av konstruktörernas egen bakgrund och vissa länders läroplaner. IEA:s sätt att bemöta kritiken har varit att fokusera på kompetenser snarare än på specifika kunskaper i testerna.<sup>8</sup>

### **IEA:s tester av medborgerliga kunskaper**

1966 inledde IEA tester av medborgerliga kunskaper. Sverige deltog inom ramen för civic education med skolämnet samhällkunskap. Projektet avslutades 1976 och utmynnade i rapporten *Civic Education in Ten Countries*.<sup>9</sup> En av medlemmarna i den internationella gruppen var svensken Sixten Marklund.

Sedan starten har IEA:s mätningar av medborgarkunskap utmynnat i nationella rapporter som sammanställts av statliga organ som Skolöverstyrelsen, senare Skolverket, eller i form av vetenskapliga universitetspublikationer. Med 1976-års resultat som grund gjordes exempelvis en uppföljande nationell studie på uppdrag av Skolöverstyrelsen av Kurt Bergling med titeln *Sambällskunskap och samhällsyn. En internationell studie*. Av rapporten framgår att det nationella arbetet med testet utfördes vid Institutionen för internationell pedagogik vid Stockholms universitet. Vid den tiden administrerades testerna på nationell nivå av en utsedd forskningsinstitution, som i sin tur ansvarade för urval av skolor och elever, översättning av testerna samt datainsamlandet.<sup>10</sup> I samma rapport skrev man att syftet med IEA:s verksamhet i stort var att både studera och förklara skillnader "...i skolresultat **mellan** nationella skolsystem samt mellan skolor och elever **inom** dessa system."<sup>11</sup> Det framhölls att den internationella statistiken kunde användas för att studera vilken effekt exempelvis skolstruktur, läroplaner och undervisningsmetoder hade på elevernas resultat. I Skolöverstyrelsens rapport poängterades även att ett viktigt syfte för

---

<sup>7</sup> Landahl Joakim, Kris och internationella jämförelser I: Landahl, Joakim & Lundahl, Christian, *Bortom PISA-Internationell och jämförande pedagogik*, Natur & Kultur, Stockholm, 2017, s. 49.

<sup>8</sup> Lundgren, Ulf P., Internationella mätningar och historien om Pisa, *Föreningen svensk undervisningshistoria*, 7/12-14, <http://undervisningshistoria.se/internationella-matningar-och-historien-om-pisa> sid.9 (Hämtad 2016-12-29)

<sup>9</sup> Utbildningsforskning SÖ rapport 24, *Sambällskunskap och samhällsyn. En internationell studie*. LiberLäromedel Stockholm, 1976, s. 7.

<sup>10</sup> Utbildningsforskning SÖ rapport 24, *Sambällskunskap och samhällsyn. En internationell studie*. LiberLäromedel Stockholm, 1976, s. 9.

<sup>11</sup> Utbildningsforskning SÖ rapport 24, *Sambällskunskap och samhällsyn. En internationell studie*. LiberLäromedel Stockholm, 1976, s. 5.

IEA varit att möjliggöra för nationer att utvärdera sitt eget skolsystem i relation till internationella kriterier:

Några av de frågor man ville ha belysta var hur olika länders sociala, ekonomiska och pedagogiska betingelser påverkar elevernas kunskaper och attityder, i vilken utsträckning själva skolstrukturen, t ex tidig eller sen differentiering, inverkar på kunskapsstandarden och vilken betydelse den sociala bakgrunden har för skolkarriär och skolprestationer.<sup>12</sup>

Rapportförfattaren Kurt Berling betonade att ”Det har inte varit projektets primära syfte att jämföra hur elever från ett land lyckas i konkurrens med elever från andra länder.”<sup>13</sup> Huruvida IEA levt upp till den ambitionen är en svår fråga att besvara och som kräver mer omfattande studier. Det är emellertid oundvikligt att projekt med fleråriga löptider, till och med decennier, påverkas av omvärldsförändringar som i sin tur ger upphov till värderingsförändringar. Att det nationella huvudansvaret för mätningarna med tiden glidit över från forskningsinstitutioner till statliga verk kan möjligtvis tolkas som ett exempel på just en värderingsförändring. Ulf P. Lundgren antyder att IEA:s verksamhet primärt baserades på ett forskningsintresse snarare än ett politiskt intresse. Med OECD:s intåg på testarenan under slutet av 1980-talet har politiska intressen gjort sig gällande på ett tydligare sätt.<sup>14</sup>

### **Tester av medborgerliga kunskaper i modern tid**

Det tycks ha tagit tid för IEA att på allvar intressera sig för jämförande mätningar av elevers kunskaper om samhälle och politik. Ett skäl som lyfts fram är att undervisningen i politisk kunskap (eng. civic knowledge) skiljer sig åt mellan länder. I vissa länder som Sverige koncentreras undervisningen till ett särskilt skolämne, som samhällskunskap eller motsvarande, medan andra länder förlägger undervisningen till flera skolämnena. Ett annat skäl till det dröjande intresset kan vara att politisk kunskap, och kopplingen till medborgarskapets innehåll och förväntningar, är bunden till en nationell kontext.<sup>15</sup> I början och i mitten av 1990-talet förefaller dock IEA:s attityd ha förändrats. Enligt IEA:s egen information ledde Sovjetkommunismens fall till att nya frågor om den gode medborgaren

---

<sup>12</sup> Utbildningsforskning SÖ rapport 24, *Samhällskunskap och samhällssyn. En internationell studie*. LiberLäromedel Stockholm, 1976, s. 7.

<sup>13</sup> Utbildningsforskning SÖ rapport 24, *Samhällskunskap och samhällssyn. En internationell studie*. LiberLäromedel Stockholm, 1976, s. 7.

<sup>14</sup> Lundgren, Ulf P., Internationella mätningar och historien om Pisa, *Föreningen svensk undervisningshistoria*, 7/12-14, <http://undervisningshistoria.se/internationella-matningar-och-historien-om-pisa> sid.6 (Hämtad 2016-12-29)

<sup>15</sup> Almgren, Ellen, Att fostra demokrater. Om skolan i demokratin och demokratin i skolan, Acta Universitatis Upsaliensis, 2006, s. 44 f.

aktualiserades.<sup>16</sup> ”To answer these questions, the second Civic Education Study (CIVED) investigated students’ civic knowledge and engagement, as well as related policies and practices.” Kontexten kring IEA:s utlysande av en andra testomgång är intressant: Sovjetkommunismens sönderfall i öst i kombination med västvärldens segertåg. Vid tiden fanns i väst en begriplig och rättmätig vilja att sprida frihet till människor som i decennier levt under förtryck. Det är emellertid svårt att frigöra sig från känslan att det också fanns både medvetna och omedvetna anspråk, på att visa upp västvärldens värderingar och samhällsmodell som den enda vägen. IEA:s tidigare betänkligheter gällande svårigheten att jämföra elevers kontextuellt förankrade politiska kunskaper länder emellan tycks ha försvagats snabbt i direkt närhet till kalla krigets slut.

I den andra omgången deltog 31 länder, varav nio länder från forna Sovjetunionen. Studierna löpte åren 1996-1997 samt 1999. Cirka 3000 elever deltog från varje land. I den svenska delen ingick 150 svenska grundskolor med 6098 elever ur årskurs 8 och 9. Skolverket samordnade testerna och utformade dem nationellt tillsammans med representanter från inbjudna lärosäten, vilket fortfarande är en gällande organisationsprincip.<sup>17</sup> En tradition som utvecklats är att IEA beställer de frågor man vill ha undersökta, och den population man intresserar sig för är elever i år 8.<sup>18</sup> Frågorna definieras sedan av nationella centra som anpassar dem till nationella premisser. I 1999-års studie handlade frågorna om elevers faktakunskaper om demokrati och samhälle, färdigheter att tolka politisk information, förståelse av centrala begrepp, attityder och självskattat beteende. Dessutom lämnades utrymme för en uppsättning nationella specifika frågor. Testet baserades på flervalfrågor och innehöll 140 frågor.<sup>19</sup> Även denna studie gav upphov till efterföljande rapporter från Skolverket samt akademiska publikationer. Skolverkets rapport *Ung i demokratin. En studie i ungdomars demokratiska kompetens* (2001), som är en fördjupad analys av de svenska resultaten, är ett exempel. Ett annat exempel är rapporten *Ung i demokratin. Gymnasieelevers kunskaper och attityder i demokrati- och samhällsfrågor* (2003). Exempel på akademiska publiceringar är exempelvis Ellen Almgrens avhandling *Att fostra demokrater. Om skolan i demokratin och demokratin i skolan* (2006) samt Tiina Ekmans avhandling *Demokratisk kompetens. Om gymnasiet som demokratiskola* (2007).

Den senast testomgången var *The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS)* som blev färdig 2009. Enligt IEA undersöktes 2009 “the ways in which young people are

---

<sup>16</sup> Jämför med Ellen Almgren som pekar på hur dramatiska förändringar av politiska system och utbildningssystem under tidigt 1990-tal ledde till ett intresse för internationella jämförande studier av medborgarskapskunskaper, Almgren, Ellen, 2006, s. 45.

<sup>17</sup> [www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/internationella-studie/iccs](http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/internationella-studie/iccs), Hämtad: 2016-12-28.

<sup>18</sup> ICCS IEA <http://iccs.iea.nl/index.php?id=49>, Hämtad: 2016-11-07.

<sup>19</sup> Almgren, Ellen, *Att fostra demokrater. Om skolan i demokratin och demokratin i skolan*, Acta Universitatis Upsaliensis, 2006, s. 46.

prepared to undertake their roles as citizens in 38 countries.”<sup>20</sup> Skolverket beskrev undersökningen som den största internationella undersökningen av grundskoleelevers medborgarkunskaper någonsin. Enligt Skolverket deltog 170 svenska skolor med 7 000 elever i årskurserna 8 och 9. På Skolverkets web sammanfattades resultatet för svensk del. Bland annat konstaterades att ”Svenska 14-åringar har goda medborgarkunskaper jämfört med andra länder och placerade sig på femte plats i ICCS 2009.”<sup>21</sup> Svenska elever utmärkte sig på några punkter, bland annat genom att värdera jämställdhet högt samt visa en stark uppslutning kring yttrandefrihet och genom att visa starkt stöd för lika rättigheter för olika grupper i samhället. Även denna gång utmynnade det svenska deltagandet i publikationer från Skolverket. Några exempel är *Morgondagens medborgare* (2010), *Skolor som politiska arenor. Medborgarkompetens och kontrovershantering* (2010), *Skolan och medborgarskapandet* (2011) och *Medborgarkunskaper i sikte. Nordisk jämförelse och fördjupad analys av svenska elevers svårigheter i ICCS 2009* (2012). Antalet publikationer kan möjligtvis vittna om ett fördjupat intresse för mätningarna, åtminstone på myndighetsnivå.

Resultatet av 2016 års studie presenteras i november 2017. I denna upplaga har 24 länder deltagit.<sup>22</sup> I samband med studien informerade IEA på sin web att ett deltagande i ICCS 2016 gav de deltagande länderna tillgång till pålitlig och jämförande fakta som ska hjälpa dem att värdera och vägleda utbildningspolitiska beslut med hjälp av evidensbaserad kunskap. Man betonade att deltagande länder bland annat gavs möjlighet att förstå hur unga människor är förberedda för sin medborgarroll, att få en överblick över förändringar i elevers kunskaper och politiska engagemang över tid och att få en bild av nya utmaningar i medborgarutbildningen.<sup>23</sup> Ett speciellt fokus har legat på hur medborgarutbildningen är organiserad i länderna, hur elevers kunskaper och politiska engagemang varierar inom och mellan länder, vilka föreställningar eleverna har om viktiga samhällsfrågor och vad som orsakar skillnader i föreställningar. I jämförelse med studien 2009 gav dessutom 2016 års studie större utrymme åt hållbar utveckling, sociala relationer som mobbning samt användningen av sociala medier.<sup>24</sup>

---

<sup>20</sup> <http://www.iea.nl/brief-history-iea-more>, Hämtad: 2016-12-28.

<sup>21</sup> <https://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/internationella-studier/iccs>, Hämtad: 2016-12-27.

<sup>22</sup> Länderna är följande: Belgien, Bulgarien, Chile, Taiwan, Colombia, Kroatien, Danmark, Dominikanska republiken, Estland, Finland, Tyskland, Hong Kong, Italien, Sydkorea, Lettland, Litauen, Malta, Mexico, Nederländerna, Norge, Peru, Ryssland, Slovenien, Sverige. Se ICCS IEA <http://iccs.iea.nl/index.php?id=50>.

<sup>23</sup> ICCS IEA <http://iccs.iea.nl/index.php?id=43>, Hämtad: 2016-11-07

<sup>24</sup> ICCS IEA <http://iccs.iea.nl/index.php?id=21>, Hämtad: 2016-11-07

## Konsekvenser av internationella mätningar av medborgarkunskaper

I en tid av förändring och globalisering är det värdefullt att förstå nationell utbildning i relation till internationell jämförelse. Utveckling kräver pluralism och öppenhet för impulser utifrån. Sverige har en lång tradition av internationellt utbyte i utbildningssektorn.<sup>25</sup> Som tidigare konstaterats var syftet med IEA:s verksamhet att producera statistik för att förstå vilken effekt skolstrukturer, läroplaner, undervisningsmetoder och elevernas socioekonomiska bakgrund hade på deras skolprestationer. I IEA:s historiska verksamhet går att skönja ett intresse av social och ekonomisk utjämning, genom politik baserad på storskaliga dataunderlag. Att göra den svenske professorn i pedagogik Torsten Husén till ordförande i IEA 1962<sup>26</sup>, med sin förkärlek för stora kvantitativa studier, kan sägas stödja den tolkningen. Bilden av IEA:s ursprungliga mål är emellertid komplex, informationen på organisationens web är sparsam. En förgrundsgestalt som Husén intresserade sig nämligen inte bara för sociala perspektiv utan också för skolans rationella uppgift, som utbildare av arbetskraft till ett vid tidpunkten snabbt växande yrkes- och näringsliv.<sup>27</sup> Ulf P. Lundgren menar att den testverksamhet som IEA började utveckla under 1960-talet växte fram ur behov av att skapa konkurrenskraftiga utbildningssystem och ur en ökad insikt om utbildningens betydelse för ekonomisk tillväxt.<sup>28</sup> Om så är fallet så delar organisationen intresset med OECD, som ansvarar för PISA. Den komplexa motivbilden bakom mätningarna i IEA:s regi medför därför att en entydig ideologisk etikettering av organisationens verksamhet och agenda är svår att göra. Att utbildningssystem, under påverkan från bland annat OECD, inriktas på ekonomisk tillväxt brukar ibland betecknas som uttryck för en *neoliberal* samhällstrend.<sup>29</sup> Det är lätt att ta för givet att intresset för jämförande studier enbart är ett liberalt intresse och ingår i en liberal politisk agenda. Fördjupar man sig framträder dock även andra politiska strömningar, knutna till exempelvis social ingenjörskonst som kan förknippas med socialdemokratisk ideologi. Olika politiska motiv är inblandade, vilket resulterar i att kunskapsmätningarna kan användas för olika politiska ändamål. I direkt anslutning till mätningarna utspelas en politisk kamp. Olika intressen växlar i initiativ och problemformuleringsprivilegium, men vid varje tidpunkt existerar flera politiska krafter samtidigt.

---

<sup>25</sup> Landahl, Joakim, Det nordiska skolmötet som utbildningspolitisk arena (1870-1970), I: *Utbildning & Demokrati, Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, Vol 24, Nr 3, 2015, s. 7-23, Lundgren, Ulf P., Internationella mätningar och historien om Pisa, *Föreningen svensk undervisningshistoria*, 7/12-14, <http://undervisningshistoria.se/internationella-matningar-och-historien-om-pisa>, Hämtad: 2016-12-29)

<sup>26</sup> Utbildningsforskning SÖ rapport 24, *Sambällskunskap och samhällsyn. En internationell studie*. Liber Läromedel Stockholm, 1976, s. 8.

<sup>27</sup> Wallin, Erik, Svensk utbildningsteknologi-dess uppgång och nedgång åren 1960-1980. I: *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*, E-tidskrift 2006:1, sid. 3.

<sup>28</sup> Lundgren, Ulf P., Internationella mätningar och historien om Pisa, *Föreningen svensk undervisningshistoria*, 7/12-14, <http://undervisningshistoria.se/internationella-matningar-och-historien-om-pisa>, Hämtad: 2016-12-29.

<sup>29</sup> Angus, Lawrence, School choice: Neoliberal education policy and imagined futures, *British Journal of Education*, 2015.

## Homogenisering av medborgarkunskaper

Som tidigare konstaterats kan internationella kunskapsmätningar och internationellt utbyte bidra med viktiga impulser, men mätningarna kan även innebära en del risker. Riskerna ligger inte i mätningarna i sig, utan snarare i lockelsen att gå för långt när det gäller att harmonisera och standardisera medborgarundervisningen i de länder som deltar. Att lösgöra kunskap från en bestämd kontext och sträva mot standardiserade kunskapskriterier innebär alltid risker, inte minst när det gäller medborgarutbildande ämnen. I globaliseringens tidevarv utövar emellertid detta en stark lockelse. Som tidigare nämnts växte IEA fram under det kalla kriget. Politiskt stod Europa inför utmaningen att värna västeuropeiska värden och en västeuropeisk identitet. I starten på IEA:s verksamhet fanns alltså ett politiskt tillspetsad läge som utövade ett standardiserande tryck på verksamheten.

En standardisering av medborgerliga kunskaper och värderingar kan i sina yttersta konsekvenser leda till att man med Edward Saids orientalistiska tankefigur uppfattar kunskaperna och värderingarna som *naturliga, normala okontroversiella* sanningar, till synes neutraliserade och avkodade på all kulturell innebörd.<sup>30</sup> Lockelsen att standardisera kan leda till det Riyad Shahjahan funnit i granskningen av OECD-projekt som syftar till harmonisering av kunskapskrav i högre utbildning; att kunskapssynen, kunskapskriterierna och själva språket som dessa vilar på reproducerar koloniala etnocentriska maktrelationer och på så vis befäster västvärldens kunskapsmonopol.<sup>31</sup> Den traditionella koloniala dominansen baserad på ekonomi riskerar att i den globala världen ersättas av dominans baserad på kunskap. Samhällsvetenskapliga kunskaper, som används både i utformning och tolkning av testerna, har sin förankring i ett kanon och i ett sätt att betrakta världen som från början formulerades av västerländska förgrundsgestalter, och som i dagens globala värld kan ifrågasättas som snävt.<sup>32</sup>

De kunskaper som IEA riskerar att forma länder i kan komma att uppfattas som kunskaper och sätt att betrakta världen som stater och människor förväntas assimileras in i. Utan att ha varit en medveten avsikt från början kan IEA och testerna av kunskaper förvandlas till ett självspelande postkolonialt projekt. Standardkunskaperna skulle kunna användas för att stärka en västeuropeisk identitet och användas som en kontrast mot andra kunskaper och värderingar som klassificeras som *främmande* alternativt *icke-önskvärda*.

---

<sup>30</sup> Said, Edward, *Orientalism now*, I: Hugh, Lauder, Brown, Phillip, Dillabough, Jo-Anne, Halsey, A.H. (Eds.), *Education, Globalization and Social Change*, Oxford University Press, 2006.

<sup>31</sup> Shahjahan, Riyad A., *Coloniality and global testing regime in higher education: unpacking the OECD's AHELO initiative*, *Journal of Education Policy*, 28 (5), 676-694.

<sup>32</sup> Connell, Raewyn, *Sydeori. Den samhällsvetenskapliga kunskapens globala dynamik*, Studentlitteratur, Lund, 2011.

Kunskapsmätningarna kan bidra till att forma det Seyla Benhabib kallat för ett *narrativ*.<sup>33</sup> Narrativet, författat av västvärlden, kan användas som en lins för att skilja det som uppfattas som gott från det som uppfattas som ont.

Även den vetenskapliga ansatsen i mätningarna kan underblåsa kunskapsmässig homogenisering ytterligare. Carsten Ljunggren pekar på att den kvantitativa ansatsen i ICCS begränsar utrymmet för mer kontextbundna förställningar om politiskt engagemang, där olikheter mellan stater skulle kunna synliggöras.<sup>34</sup> Ett etnocentriskt homogeniseringstryck behöver heller inte upprätthållas genom testerna i sig, andra standardiserade krafter eller *soft power* kan också påverka. Ett närliggande exempel är OECD:s strategier gällande PISA-testerna. Enligt Sam Sellar och Bob Lingard har PISA-testerna sedan starten 2000 fått ett stort massmedialt genomslag och stor politisk uppmärksamhet i många länder.<sup>35</sup> Man menar att OECD stärkt sitt globala inflytande, inte bara genom att vara den aktör som planerar och genomför testerna utan också utvärderar dem och rekommenderar hur nationella utbildningssystem bör förändras för att höja prestationerna.<sup>36</sup> Sellar och Lingard liknar OECD:s inflytande vid en epistemologi. Genom att först definiera relevant kunskap för att sedan pröva den och slutligen påverka nationella utbildningssystem för att befästa den sitter OECD på en maktposition. Organisationen riskerar dessutom att uppfattas som ett icke-politiskt vetenskapligt organ som tillhandahåller neutral evidensbaserad kunskap. En motsvarande maktkoncentration hos IEA gällande internationell medborgarutbildning skulle vara ännu mer problematisk. Medborgerliga kunskaper är inte vilka kunskaper som helst. En standardisering av medborgarkunskaper behöver inte stanna vid en standardisering av kunskaper. Standardiseringen kan lätt glida över i en standardisering av politiska värderingar. Den egentliga gränsen mellan politiska kunskaper och politiska värderingar är i själva verket svår att dra. I ett sådant scenario har vi inte bara att göra med ett kunskapsmonopol utan också med ett hotande monopol på politiska värderingar.

Artikelns format tillåter inte en granskning av hur starka de homogeniserande krafterna är i ICCS-projektet, och i vilken utsträckning testresultaten lett till förändringar av medborgarskapsundervisningen i det svenska utbildningssystemet. Forskningsläget om hur det svenska utbildningssystemet påverkas av internationella jämförelser i en allmän mening

---

<sup>33</sup> Benhabib, Seyla, *Multiculturalism and Gendered Citizenship*, I: Hugh, Lauder, Brown, Phillip, Dillabough, Jo-Anne, Halsey, A.H. (Eds.), *Education, Globalization and Social Change*, Oxford University Press, 2006, s. 158.

<sup>34</sup> Ljunggren, Carsten, Theme Context: Citizenship education under liberal democracy. A contextualization of the comments on the IEA/ICCS 2009 study I: *Utbildning & Demokrati*, 2012, Vol. 21, No 1, 5-16.

<sup>35</sup> Sellar, Sam & Lingard, Bob, The OECD and the expansion of PISA: new global modes of governance in education, *British Educational Research Journal*, Vol. 40, No. 6, December 2014, pp. 917-936

<sup>36</sup> Se bland annat hur Andreas Schleicher (direktör för OECD:s utbildningsdirektorat och ansvarig för Pisaundersökningen) under våren 2015 besökte Sverige för att presentera rapporten *Improving Schools in Sweden: An OECD Perspective*.

förefaller eftersatt.<sup>37</sup> I jämförelse med PISA-testernas genomslag så är en eventuell utbildningspolitisk påverkan av ICCS sannolikt blygsam, åtminstone i dagsläget. Påverkan ska varken överskattas eller underskattas. Det är viktigt att komma ihåg att det i dagsläget inom ICCS ges handlingsutrymme för nationell profilering och tolkning av testfrågorna. Det kan ses som en motkraft mot homogeniseringsstryck. Andy Green menar att nationalstaten fortfarande har ett starkt grepp om sitt utbildningssystem. Han konstaterar att utbildning till stor del fortfarande handlar om att utveckla nationell identitet och samhörighet.<sup>38</sup> Sellar och Lingard har en liknande tankegång och framhåller att nationalstater "...still have the capacity to mediate OECD policy recommendations and advice."<sup>39</sup> Det är något som framgår i studier som visar att stater förhåller sig olika till resultat från PISA-tester, och därmed olika till frågan om att låta utbildningssystemet påverkas. Det finns dock motsatta uppfattningar om nationalstatens egen kraft att föra en självständig utbildningspolitik i relation till påverkan från internationella aktörer.<sup>40</sup> För medborgarskapsutbildningens del behövs mer forskning för att göra bilden av den här typen av relationer mer konkret och fördjupad.

### **Heterogenisering av medborgarkunskaper**

Att testkulturen kan ha en homogeniserande inverkan på medborgarskapsutbildning är en tänkbar utveckling, men den skulle även kunna inbjuda till en motsatt utveckling där utbildningens kunskapsinnehåll snarare heterogeniseras och bryts upp.

Det är lätt att föreställa sig hur intresset för internationella tester kan leda till ett större intresse på nationell nivå för jämförelser av medborgerliga kunskaper. Nationella jämförelser mellan distrikt och kommuner kan uppfattas som ett viktigt led i likvärdighetsarbetet och i det som varit ett ursprungligt motiv hos IEA; att studera hur sociala, ekonomiska och pedagogiska faktorer påverkar elevernas kunskaper. Enligt Stephen Ball kan emellertid jämförelser i utbildning även knytas till en konsumentkultur.<sup>41</sup>

---

<sup>37</sup> Det understryks av att Christian Lundahl vid Örebro universitet 2014 beviljades medel från Vetenskapsrådet för att studera denna fråga i ett treårigt projekt med rubriken *Från Paris till Pisa. Styrning av utbildning genom internationella jämförelser 1867-2015*. (Källa: SweCRIS, Vetenskapsrådet.  
<http://swecris.avedas.com/converis/publicwb/Project/93161?share=false&cntpers=false&reqstfulltxt=false&reports=false&lang=1>. Hämtad: 2016-12-30

<sup>38</sup> Green, Andy, Education, Globalization and the Nation State, I: Hugh, Lauder, Brown, Phillip, Dillabough, Jo-Anne, Halsey, A.H. (Eds.), *Education, Globalization and Social Change*, Oxford University Press, 2006, s. 193 ff.

<sup>39</sup> Sellar, Sam & Lingard, Bob, The OECD and the expansion of PISA: new global modes of governance in education, *British Educational Research Journal*, Vol. 40, No. 6, December 2014, pp. 917-936

<sup>40</sup> Ringarp, Johanna, PISA som styrinstrument-policyförändringar I tysk och svensk utbildningspolitik, I: Landahl, Joakim & Lundahl, Christian, *Bortom PISA-Internationell och jämförande pedagogik*, Natur & Kultur, Stockholm, 2017, s. 103 ff.

<sup>41</sup> Ball Stephen J., Performativities and Fabrications in the Education Economy. Towards the Performative Society. I: Lauder, Hugh, Brown, Philip, Dillabough, Jo-Anne and Halsey, A.H. (Ed.), *Education, Globalization & Social Change*, Oxford Press, 2006, s. 697.

Statistik och jämförande underlag kan användas som beslutsunderlag för väljande föräldrar. Vi befinner oss redan i en situation där stater i västvärlden ställer offentlig statistik över skolors kunskapsresultat till allmänhetens förfogande, och där syftet är att underlätta föräldrars och elevers val av skola.<sup>42</sup> På svensk mark har Skolverket lanserat *Skolverkets Internetbaserade Resultat- och kvalitetsinformationssystem* (SIRIS). På Skolverkets hemsida framgår att ”Syftet med webbplatsen är att bidra med underlag för olika analyser och jämförelser vad gäller resultat och kvalitet i skolan.” Den målgrupp som förväntas intressera sig för analyser och jämförelser är förutom skolledare, förvaltningstjänstemän, politiker och journalister också ”...elever och deras föräldrar som har rätt till insyn i den verksamhet de själva deltar i.”<sup>43</sup> Statistiken rör skolors kostnader samt betyg och provresultat gällande exempelvis nationella prov. Statistik kan erhållas från olika nivåer, från enskilda skolor upp till kommun-, läns- och riksnivå.<sup>44</sup> Behovet av information tycks ha ökat. Utvecklingen mot ett skolvalssystem har bejakats av många föräldrar och stött på lite motstånd från lärarhåll.<sup>45</sup> I dagsläget går 14 procent av alla svenska låg- och mellanstadieelever i en friskola och siffran för högstadieelever är 26 procent. Utvecklingen har varit extra snabb i storstadsregionerna och i synnerhet inom gymnasieskolan, där mer än hälften av alla elever i Stockholm går i en friskola.<sup>46</sup>

Skolvalet har blivit en arena som ger föräldrar möjlighet att uttrycka ett ansvarsfullt föräldraskap och en akt där den moraliska trovärdigheten som förälder uttrycks.<sup>47</sup> Olika samhällsgrupper använder dessutom olika underlag för sitt val av skola. Hörsägen från grannar och vänner är en informationskanal. Framför allt medelklassföräldrar utnyttjar dessutom sitt sociala och kulturella kapital<sup>48</sup> när de söker och tolkar offentlig information som kunskapsresultat.<sup>49</sup> Det är lätt att föreställa sig hur denna grupp av kompetensstarka föräldrar, i takt med att skolvalets betydelse växer, börjar efterfråga alltmer detaljerad information. Informationen kan gälla inte bara kunskapsresultat, utan även undervisningens

---

<sup>42</sup> Se bland annat exemplet Australien i Angus Lawrence, School choice: Neoliberal education policy and imagined futures, *British Journal of Sociology of Education* 2015.

<sup>43</sup> SIRIS, Skolverket, <http://siris.skolverket.se/siris/?p=SIRIS:11:0>, Hämtad 2017-01-15.

<sup>44</sup> SIRIS, Skolverket, <http://siris.skolverket.se/siris/?p=SIRIS:13:0::>, Hämtad 2017-01-15.

<sup>45</sup> Lundahl, Lisbeth, Arreman Erixon, Inger, Holm, Ann-Sofie & Lundström, Ulf, Educational marketization the Swedish way, *Education Inquiry*, Vol. 4, No.3, September 2013, pp. 497-517.

<sup>46</sup> Lundahl, Lisbeth, In Press 2016: Marketization of the Urban Educational Space...

<sup>47</sup> Karlsson, Marie, Löfdahl, Annica & Pérez Prieto Héctor, Morality in parents' stories of preschool choice: narrating identity positions of good parenting, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 34, No. 2, 208-224, 2013. Se även Ball, Stephen J. & Vincent, Carol, "I Heard It on the Grapevine": "hot" knowledge and school choice, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 19, No.3, 1998 samt Bunar, Nihad & Ambrose, Anna, Schools, choice and reputation: Local school markets and the distribution of symbolic capital in segregated cities, *Research in Comparative & International Education*, 1-18, 2016.

<sup>48</sup> Bourdieu, Pierre, The forms of capital, I: Lauder, Hugh, Brown, Philip, Dillabough, Jo-Anne and Halsey, A.H. (Ed.), Education, Globalization & Social Change, Oxford Press, 2006, s. 105 ff.

<sup>49</sup> Ball, Stephen J. & Vincent, Carol, "I Heard It on the Grapevine": "hot" knowledge and school choice, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 19, No.3, 1998.

mål och innehåll i olika skolämnen. Konsekvenserna av en sån utveckling för den medborgerliga undervisningen skulle kunna bli problematiska. Det gäller i synnerhet om man ser det som en värdefull uppgift för utbildning att utveckla samhörighet mellan medborgare, i linje med vad som kan kallas för en samhällsfokuserad demokratiuppfattning.<sup>50</sup>

Redan i förutsättningarna kring väljandet finns mekanismer som underblåser segregation.<sup>51</sup> Segregationsprocessen riskerar emellertid att förstärkas i ett annat avseende då föräldrar, genom makten att välja, indirekt ställer krav på den medborgerliga undervisningen. Undervisningsinnehåll, i exempelvis samhällskunskap, som väljande föräldrar uppfattar som ideologiskt och politiskt stötande eller hotande kan resultera i att skolan i fråga väljs bort. Att välja en skola i linje med egna ideologiska och politiska värderingar kan uppfattas som ett uttryckande av ansvarsfullt föräldraskap, inom ramen för det som kan kallas för en individfokuserad demokratiuppfattning.<sup>52</sup> Skolor som bejakar specifika föräldragrupper politiska uppfattningar i sin medborgarutbildning skulle i ett sådant scenario sannolikt öka sin attraktionsgrad. En långt driven anpassning till föräldragrupper politiska preferenser kan leda till en kunskapsmässig heterogenisering, där den medborgerliga utbildningen riskerar att förlora sin jämlikhetskapade funktion. Istället kan den, både direkt och indirekt, bli ett verktyg för att reproducera strukturella olikheter, orättvisor och olika gruppers habitus.<sup>53</sup> Lundahl med flera understryker att den här typen av sociala konsekvenser av skolvalet sällan uppmärksammas i medierna och i den politiska debatten. De konsekvenser den svenska allmänheten främst vänder sig emot är möjligheten för privata skolföretag att göra vinst i en offentligt finansierad verksamhet.<sup>54</sup>

Ett annat scenario är att föräldrar börjar efterfråga information som enbart rör medborgarutbildningens kognitiva sidor, och helt bortser ifrån den enskilda skolans arbete med övergripande och långsiktiga demokratiska målsättningar. Det förväntningstryck som testunderlaget skapar hos föräldrar kan dessutom förändra lärares syn på yrket. Enligt Stephen Ball kan performativa och jämförande system leda till att nya identiteter skapas och att nya svar ges på frågan vad det innebär att vara lärare. Kunskapsmätningar kan resultera i en ström av krav och förväntningar som i sin tur ger upphov till vad Ball kallar en *ontologisk*

---

<sup>50</sup> Englund, Tomas, Skolan och demokratin-på väg mot en skola för deliberativa samtal, I: Jonsson, Britta & Roth, Klas (red.), *Demokrati och lärande. Om valfrihet, gemenskap och övervägande i skola och samhälle*, Studentlitteratur, Stockholm, 2003, s. 49-73.

<sup>51</sup> Lundahl, Lisbeth, Arreman Erixon, Inger, Holm, Ann-Sofie & Lundström, Ulf, Educational marketization the Swedish way, *Education Inquiry*, Vol. 4, No.3, September 2013, pp. 497-517.

<sup>52</sup> Englund, Tomas, 2003, s. 49-73.

<sup>53</sup> Bourdieu, Pierre, The forms of capital, I: Lauder, Hugh, Brown, Philip, Dillabough, Jo-Anne and Halsey, A.H. (Ed.), *Education, Globalization & Social Change*, Oxford Press, 2006, s. 105 ff.

<sup>54</sup> Lundahl, Lisbeth, Arreman Erixon, Inger, Holm, Ann-Sofie & Lundström, Ulf, Educational marketization the Swedish way, *Education Inquiry*, Vol. 4, No.3, September 2013, pp. 497-517.

osäkerhet hos lärare och skolpersonal och som yttrar sig i frågor som: Gör vi tillräckligt? Gör vi rätt saker? Den kontrollerande mekanismen i jämförande system kan leda till att lärare uppfattar sin egen roll som avprofessionaliserad och urholkad. En effekt som kan uppstå är att lärare börjar betrakta sig själva med misstänksamhet, som ineffektiva och improduktiva. Effektivitet i att uppnå standardiserade testbara kunskapskriterier riskerar, genom lärares självreglering, att överordnas deras engagemang för exempelvis social rättvisa och jämlikhet.<sup>55</sup> Det är effekter som har direkt bäring på medborgarskapsutbildning. Redan nu har traditionella utbildningsmål, som kritiskt tänkande, börjat trängas undan.<sup>56</sup> Ett stort fokus på testbara kunskaper försvårar dessutom för lärare att göra undervisningen relevant för eleven i den lokala miljön.<sup>57</sup>

## **Konklusion**

En central fråga är hur stor påverkan man kan förutsätta att de internationella testerna har på den nationella medborgarutbildningen. Bo Lindensjö och Ulf P. Lundgren konstaterar att det finns fler aktörer än tidigare på skolans formuleringsarena, där utbildningspolitik formuleras. Idag finns kraftfulla och resursstarka intressegrupper som utmanar traditionella politiska maktcentra, organisationer som OECD och IEA är bara några exempel. I PISA-mätningarnas fall har OECD skaffat sig en tydlig maktposition. Det är uppenbart att organisationens inflytande inte enbart sträcker sig till formuleringsarenan utan också tränger in i själva tolkningen av skolans arbete, på det Lindensjö och Lundgren kallar transformeringsarenan.<sup>58</sup> Konsekvenser av PISA-testerna tycks även ha fått återverkningar på lärarnas direkta undervisning i klassrummet på realiseringsarenan.<sup>59</sup> PISA-testernas kraftfulla genomslag i Sverige kan sannolikt förklaras med att testresultaten, samt föreslagen till åtgärder för att komma till rätta med resultaten, haft legitimitet hos aktörer både på formulerings-, transformerings- och realiseringsarenan.

---

<sup>55</sup> Ball Stephen J., *Performativities and Fabrications in the Education Economy. Towards the Performative Society*. I: Lauder, Hugh, Brown, Philip, Dillabough, Jo-Anne and Halsey, A.H. (Ed.), *Education, Globalization & Social Change*, Oxford Press, 2006, s. 693 ff.

<sup>56</sup> Angus, Lawrence, *School choice: Neoliberal education policy and imagined futures*, *British Journal of Education*, 2015.

<sup>57</sup> Conell, Raewyn, *The neoliberal cascade and education: an essay on the market agenda and its consequences*, *Critical Studies in Education*, Vol. 54, No. 2, 99-112, 2013.

<sup>58</sup> Lindensjö, Bo & Lundgren Ulf P., *Utbildningsreformer och politisk styrning*, Stockholms universitets förlag, Stockholm 2010.

<sup>59</sup> I svallvågorna från Pisa-resultat styr OECD med indirekt makt nationella skolsatsningar, som exempelvis det svenska Matematiklyftet. Matematiklyftet var ett kompetensutvecklingsprojekt för matematiklärare mellan åren 2014-2016. Den svenska regeringen aviserade i första läget en utbildningssatsning på 654 miljoner kronor och dåvarande generaldirektör för Skolverket, Anna Ekström, lanserade projektet 2014 med en tydlig referens till PISA: "Den senaste internationella kunskapsundersökningen PISA visade att svenska elevers kunskaper i matematik sjunkit kraftigt. Matematiklyftet är ett sätt att vända den negativa trenden genom att utveckla undervisningen och därmed förbättra elevernas kunskaper." Pressmeddelande från Skolverket: *Nu är två tredjedelar av alla matematiklärare klara för Matematiklyftet*. [www.skolverket.se/om-skolverket/press/pressmeddelanden/2014/nu-ar-tva-tredjedelar-av-alla-matematiklarare-klara-for-matematiklyftet-1.215615](http://www.skolverket.se/om-skolverket/press/pressmeddelanden/2014/nu-ar-tva-tredjedelar-av-alla-matematiklarare-klara-for-matematiklyftet-1.215615). Hämtad: 2017-01-03

IEA:s möjligheter till ett liknande inflytande genom sina tester av medborgerliga kunskaper är i dagsläget begränsade. I grunden finns en stor skillnad gällande allmänhetens intresse.<sup>60</sup> Omvärldsförändringar kan emellertid snabbt förändra situationen. En främlingsfientlig och populistisk rörelse på frammarsch, ett växande politikerförakt, religiös och ideologisk radikalisering hos grupper i USA och Europa är några aktuella företeelser som aktörer intresserade av medborgarutbildning bör förhålla sig till. Hur den politiska tolkningen av samhällsproblemen och dess orsaker kommer se ut är svårt att säga. Detsamma gäller vilka åtgärder som prioriteras av regeringar i västvärlden och om utbildning överhuvudtaget ses som en nyckelfaktor i sammanhanget. Olika politiska ideologier har olika syn på hur problem bör lösas. Om man utgår ifrån att en upplevd brist på medborgerlig samhörighet och jämlikhet kan utgöra en av flera orsaker bakom uppkomsten av nämnda samhällsproblem så gör man klokt i att kritiskt granska alla företeelser som riskerar att förstärka den upplevelsen.

Det finns vinster att göra på att homogenisera de medborgerliga kunskaperna och värderingarna i västvärldens länder. Det kan underlätta exempelvis rörligheten i området och göra kulturell förståelse till en mindre problematisk fråga. Möjligtvis skulle en kunskaps- och värderingsmässig homogenisering leda till att vårt umgänge med andra skulle blir mindre utmanande. Standardiserade kunskaper skulle dock inte vaccinera oss mot samhällsproblem, som ändå alltid uppstår, och det är just i sådana situationer en påtaglig svaghet med homogenisering riskerar att visa sig. Chansen att hitta lösningar på problem är sannolikt större i en miljö som kännetecknas av pluralism snarare än enhetlighet. Balansen som måste hittas är emellertid fin. En för långt gången kunskaps- och värderingsmässig heterogenitet kan nämligen hota idén om ett sammanhållet samhälle, där medborgarna delar grundläggande värderingar och identifierar sig med varandra. För de som arbetar med medborgerlig utbildning är den komplexa utmaningen att värna om pluralism men samtidigt ge alla elever likvärdiga kunskaper genom en likvärdig medborgarundervisning. Det finns en risk att klyftorna mellan befolkningsgrupper växer om vi misslyckas med att kombinera de två uppdragen, vilket i sin tur kan förstärka upplevelsen av bristande samhörighet och delaktighet.

Stor variation av kunskaper mellan elevgrupper och bristande likvärdighet har uppmärksamats av Skolverket i publikationer som följt i kölvattnet av ICCS mätningar. Efter den senaste mätningen 2009 lyfte man i en rapport fram att skolsegregationen i

---

<sup>60</sup> En sökning på Google bekräftar denna bild. En sökning gjord 3/1-17 på "ICCS" gav 1 800 000 träffar medan "ICCS" + "test" gav 453 000 träffar. En sökning på "Pisa" gav 87 800 000 träffar medan "Pisa" + "test" gav 14 200 000 träffar.

Sverige visserligen är mindre än i andra länder men att den ökar.<sup>61</sup> I en annan efterföljande rapport konstaterades att föräldrarnas utbildningsnivå är en avgörande faktor som förklarar mycket av skillnader i politiskt kunnande och skillnader i attityder till demokratiska och politiska värderingar som svenska elever uppvisar.<sup>62</sup> Dessutom var segregation och bristande likvärdighet och dess effekter på politiskt deltagande en tematik som både Ellen Almgren och Tiina Ekman tidigare uppmärksammat i sin forskning.<sup>63</sup> Detsamma gäller Joakim Ekman som efter en översikt av tidigare forskning gällande medborgarskapsutbildning konstaterade att ”Ett närmast entydigt resultat är att familjebakgrund spelar en väldigt stor roll” för hur eleven lyckas i tester gällande medborgerliga kunskaper. Ekman konstaterade dessutom att skolan har svårt att utjämna denna typ av skillnader, snarare riskerar ojämlikheten att förstärkas i skolan.<sup>64</sup> Det råder ingen brist på underlag för de politiker som vill göra insatser för att komma tillrätta med segregation, som i förlängningen kan hota medborgarnas känsla av samhörighet och jämlik delaktighet. Få kraftfulla politiska utspel har emellertid gjorts på senare år där likvärdigheten i den medborgerliga utbildningen stått i centrum.<sup>65</sup> Nationellt har utvecklingen snarare gått i motsatt riktning då det i samband med 2011 års läroplansreform bestämdes att elever på yrkesförberedande program skulle läsa hälften så mycket samhällskunskap som elever på högskoleförberedande program.

Framtiden får utvisa hur nationella regeringar låter sig påverkas av IEA och hur man väljer att använda det rika och värdefulla datamaterial ICCS-testerna genererar. Som tidigare konstaterats finns samhällsproblem som skolan och medborgarutbildningen bör förhålla sig till, och som kretsar kring mångfald och likvärdighet. Det finns dessutom mycket att vinna på att öka allmänhetens och lärarnas medvetenhet om att testerna överhuvudtaget existerar. I dagsläget tycks vetskapen om testerna och deras implikationer ha svårt att nå utanför forskarsamhället. Större medvetenhet hos allmänhet och medier ökar möjligheten att ställa krav på politikerna att dataunderlaget används för relevanta syften. Medvetenhet är viktigt för till skillnad från PISA har samtalet om medborgerliga kunskaper idag inte någon plats på den allmänna agendan. Det är förvånande med tanke på att vi lever i en tid

---

<sup>61</sup> Skolverket (2010a), Morgondagens medborgare, ICCS 2009: svenska 14-åringars kunskaper, värderingar och deltagande i internationell belysning, Rapport 345, 2010.

<sup>62</sup> Skolverket (2010b), Skolor som politiska arenor – Medborgarkompetens och kontrovershantering, Analysrapport till 345, 2010.

<sup>63</sup> Almgren, Ellen, Att fostra demokrater. *Om skolan i demokratin och demokratin i skolan*, Acta Universitatis Upsaliensis, 2006.

<sup>64</sup> Skolverket, Skolan och medborgarskapandet – Kunskapsöversikt, 2011, s. 138 f.

<sup>65</sup> Avsaknaden av politisk kraft är dock inte kronisk. Nationellt finns exempel på kraftfullt politiskt agerande då medborgerliga värden och kunskaper uppfattats som hotade. 1997 visade en studie att endast 71 procent av svenska högstadiel elever uppgav sig vara helt säkra på att Förintelsen ägt rum. Studien utmynnade i en omfattande statlig satsning på informationskampanjen Levande historia och inrättandet av myndigheten Forum för levande historia. Statens offentliga utredningar, SOU 2001:5 *Forum för Levande historia*.

av radikalisering, terror och växande politikerförakt som på djupet aktualiserar frågan om hur vi ska inrätta våra olika liv tillsammans i samhället.

## Post scriptum

Så blev det till slut november 2017, och resultaten från den senaste ICCS släpptes. I den första sammanfattande rapporten framhåller Skolverket att det är en mycket positiv bild av Sveriges insats som framträder. Sverige presterar i topp och på samma nivå som Danmark, Taiwan och Finland. I rapporten konstateras samtidigt att det finns en grupp svenska elever som uppvisar låga kunskaper i frågor som rör demokrati och samhälle, och som dessutom inte omfattar idéerna om exempelvis alla människors lika värde och samhällsengagemang i samma utsträckning som övriga elever. Från Skolverkets sida lyfter man fram att ”elevernas kön, migrationsbakgrund och socioekonomiska bakgrund hänger samman med såväl kunskapsresultat som värderingar och engagemang är en [...] utmaning för både skola och samhälle. Skolan har uppenbarligen svårt att fullt ut kompensera elever med mindre gynnsamma förutsättningar...”. Man varnar för att skolans oförmåga på den punkten begränsar dessa elevers möjlighet att verka som medborgare i demokratin, och att unga människors ojämlika förutsättningar inte enbart är ett skolproblem utan också ett bredare samhälls- och demokratiproblem.<sup>66</sup> Resultatet på ICCS väckte till skillnad från PISA-resultaten blygsam medial uppmärksamhet. Det fångades emellertid upp av Svenska Dagbladet i en ledare med rubriken ”Svenska barn inte ens bäst på värdegrundsfluff”<sup>67</sup> medan Dagens nyheter rubriksatte sin artikel med orden ”Svenska elever i toppklass”.<sup>68</sup>

## Referenser

- Almgren, Ellen, Att fostra demokrater. Om skolan i demokratin och demokratin i skolan, Acta Universitatis Upsaliensis, 2006.
- Angus, Lawrence, School choice: Neoliberal education policy and imagined futures, *British Journal of Education*, 2015.
- Ball Stephen J., Performativities and Fabrications in the Education Economy. Towards the Performative Society. I: Lauder, Hugh, Brown, Philip, Dillabough, Jo-Anne and Halsey, A.H. (Ed.), *Education, Globalization & Social Change*, Oxford Press, 2006.
- Ball, Stephen J. & Vincent, Carol, “I Heard It on the Grapevine”: “hot” knowledge and school choice, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 19, No.3, 1998.
- Benhabib, Seyla, Multiculturalism and Gendered Citizenship, I: Hugh, Lauder, Brown, Phillip, Dillabough, Jo-Anne, Halsey, A.H. (Eds.), *Education, Globalization and Social Change*, Oxford University Press, 2006.

---

<sup>66</sup> Skolverket, ICCS 2016. Kunskaper, värderingar och engagemang i medborgar-, demokrati och samhällsfrågor hos svenska 14-åringar i ett internationellt perspektiv, Rapport 460, 2017, s. 74 f.

<sup>67</sup> Svenska Dagbladet, Svenska barn är inte ens bäst på värdegrundsfluff, 2017-11-08.

<sup>68</sup> Dagens Nyheter, Svenska elever i toppklass i samhällsfrågor, 2017-11-07.

- Bourdieu, Pierre, The forms of capital, I: Lauder, Hugh, Brown, Philip, Dillabough, Jo-Anne and Halsey, A.H. (Ed.), *Education, Globalization & Social Change*, Oxford Press, 2006.
- Bunar, Nihad & Ambrose, Anna, Schools, choice and reputation: Local school markets and the distribution of symbolic capital in segregated cities, *Research in Comparative & International Education*, 1-18, 2016.
- Connell, Raewyn, Sydteori. Den samhällsvetenskapliga kunskapens globala dynamik, Studentlitteratur, Lund, 2011.
- Dagens Nyheter, Svenska elever i toppklass i samhällsfrågor, 2017-11-07.
- Ekman, Tiina, *Demokratisk kompetens. Om gymnasiet som demokratiskola*, Statsvetenskapliga institutionen vid Göteborgs universitet, 2007.
- Englund, Tomas, Skolan och demokratin-på väg mot en skola för deliberativa samtal, I: Jonsson, Britta & Roth, Klas (red.), *Demokrati och lärande. Om valfrihet, gemenskap och övervägande i skola och samhälle*, Studentlitteratur, Stockholm, 2003.
- Green, Andy, Education, Globalization and the Nation State, I: Hugh, Lauder, Brown, Phillip, Dillabough, Jo-Anne, Halsey, A.H. (Eds.), *Education, Globalization and Social Change*, Oxford University Press, 2006.
- Håkansson, Jan & Sundberg, Daniel, *Utmärket skolutveckling*, Natur & Kultur, Stockholm, 2016.
- ICCS IEA <http://iccs.iea.nl/index.php?id=49> Hämtad 2016-11-07.
- ICCS IEA <http://iccs.iea.nl/index.php?id=43> Hämtad 2016-11-07.
- ICCS IEA <http://iccs.iea.nl/index.php?id=50> Hämtad: 2016-11-07.
- ICCS IEA <http://iccs.iea.nl/index.php?id=21> Hämtad 2016-11-07.
- Karlsson, Marie, Löfdahl, Annica & Pérez Prieto Héctor, Morality in parents' stories of preschool choice: narrating identity positions of good parenting, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 34, No. 2, 208-224, 2013.
- Landahl, Joakim, Det nordiska skolmötet som utbildningspolitisk arena (1870-1970), I: *Utbildning & Demokrati*, Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik, Vol 24, Nr 3, 2015, s. 7-23,
- Landahl Joakim, Kris och internationella jämförelser I: Landahl, Joakim & Lundahl, Christian, *Bortom PISA-Internationell och jämförande pedagogik*, Natur & Kultur, Stockholm, 2017, s. 49.
- Lindensjö, Bo & Lundgren Ulf P., *Utbildningsreformer och politisk styrning*, Stockholms universitets förlag, Stockholm 2010.
- Ljunggren, Carsten, Theme Context: Citizenship education under liberal democracy. A contextualization of the comments on the IEA/ICCS 2009 study I: *Utbildning & Demokrati*, 2012, Vol. 21, No 1, 5-16.
- Lundahl, Lisbeth, Arreman Erixon, Inger, Holm, Ann-Sofie & Lundström, Ulf, Educational marketization the Swedish way, *Education Inquiry*, Vol. 4, No.3, September 2013, pp. 497-517.
- Lundahl, Lisbeth, In Press 2016: Marketization of the Urban Educational Space.
- Lundgren, Ulf P., Internationella mätningar och historien om Pisa, *Föreningen svensk undervisningshistoria*, 7/12-14, <http://undervisningshistoria.se/internationella-matningar-och-historien-om-pisa> sid.6 Hämtad 2016-12-29.

- Ringarp, Johanna, PISA som styrinstrument-policyförändringar i tysk och svensk utbildningspolitik, I: Landahl, Joakim & Lundahl, Christian, *Bortom PISA-Internationell och jämförande pedagogik*, Natur & Kultur, Stockholm, 2017.
- Said, Edward, Orientalism now, I: Hugh, Lauder, Brown, Phillip, Dillabough, Jo-Anne, Halsey, A.H. (Eds.), *Education, Globalization and Social Change*, Oxford University Press, 2006.
- Sellar, Sam & Lingard, Bob, The OECD and the expansion of PISA: new global modes of governance in education, *British Educational Research Journal*, Vol. 40, No. 6, December 2014, pp. 917-936.
- Shahjahan, Riyad A., Coloniality and global testing regime in higher education: unpacking the OECD's AHELO initiative, *Journal of Education Policy*, 28 (5), 676-694.
- Skolverket, Ung i demokratin. En studie i ungdomars demokratiska kompetens, 2001.
- Skolverket, Ung i demokratin. Gymnasieelevers kunskaper och attityder i demokrati- och samhällsfrågor, 2003.
- Skolverket, Morgondagens medborgare, ICCS 2009: svenska 14-åringars kunskaper, värderingar och deltagande i internationell belysning, Rapport 345, 2010a.
- Skolverket, Skolor som politiska arenor – Medborgarkompetens och kontrovershantering, Analysrapport till 345, 2010b.
- Skolverket, Skolan och medborgarskapandet – Kunskapsöversikt, 2011.
- Skolverket, Medborgarkunskaper i sikte. Nordisk jämförelse och fördjupad analys av svenska elevers svårigheter i ICCS 2009, 2012.
- Skolverket, ICCS 2016. Kunskaper, värderingar och engagemang i medborgar-, demokrati och samhällsfrågor hos svenska 14-åringar i ett internationellt perspektiv, Rapport 460, 2017.
- Skolverket: [www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/internationella-studie/iccs](http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/internationella-studie/iccs)  
Hämtad 2016-12-28.
- Skolverket, SIRIS, <http://siris.skolverket.se/siris/f?p=SIRIS:11:0>, Hämtad 2017-01-15.
- Skolverket, SIRIS, <http://siris.skolverket.se/siris/f?p=SIRIS:13:0::>, Hämtad 2017-01-15
- Skolverket (pressmeddelande): *Nu är två tredjedelar av alla matematiklärare klara för Matematiklyftet*. [www.skolverket.se/om-skolverket/press/pressmeddelanden/2014/nu-ar-tva-tredjedelar-av-alla-matematiklarare-klara-for-matematiklyftet-1.215615](http://www.skolverket.se/om-skolverket/press/pressmeddelanden/2014/nu-ar-tva-tredjedelar-av-alla-matematiklarare-klara-for-matematiklyftet-1.215615).
- Statens offentliga utredningar, SOU 2001:5 *Forum för Levande historia*.
- Svenska Dagbladet, Svenska barn är inte ens bäst på värdegrundsfluff, 2017-11-08.
- SweCRIS, Vetenskapsrådet:  
<http://swecris.avedas.com/converis/publicwb/Project/93161?share=false&cntpers=false&reqstfulltxt=false&reports=false&lang=1>.
- Utbildningsforskning SÖ rapport 24, *Sambällskunskap och samhällsyn. En internationell studie*. LiberLäromedel Stockholm, 1976.
- Wallin, Erik, Svensk utbildningsteknologi-dess uppgång och nedgång åren 1960-1980. I: *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*, E-tidskrift 2006:1.

# The Neoliberal New Public Management influence on the Swedish Higher education

Getahun Yacob Abraham  
Senior Lecturer  
Department of Pedagogical Studies  
University of Karlstad  
getahun.yacob-abraham@kau.se

**Abstract:** This study is about neoliberal New Public Management (NPM) entry into the Swedish higher education institutions, its effects and the possible alternatives to it. Academic articles, policy documents and government reports are used for the study. The results of the study show in the Swedish higher education institutions, NPM market characters such as efficiency, competition, quality control, customer satisfaction and manpower training for the labour market are emphasised. Easily measurable knowledge is prioritized at the expense of critical and analytical knowledge. Higher education's autonomy is to some extent violated, collegial leadership is replaced by appointee leadership, and staff are under pressure to follow instructions instead of exercising their academic freedom. Based on these findings I will argue against these trends and emphasise on the importance of all partners in higher education to review the present condition to facilitate the possibility of keeping higher education as public autonomous institutions, academic freedom intact, assure that higher education should have both professional and democratic contents, and that higher education should continue to undertake basic long-term and short-term research.

**Keywords:** Higher education, Neoliberalism, New Public Management, Sweden.

## Introduction

Higher education institutions are not democratic institutions that gradually turned into less democratic ones. In the history of higher education institutions and on how they are administered, it is not difficult to note the dominance of some groups isolating themselves from the majority of the population to keep their privileged position within the group. To go into the detailed discussion of history of higher education is not the intention of this article. The article will limit itself to the changes that took place in higher education, specifically in the Swedish higher education during the last three to four decades by changes initiated to implement neoliberal NPM. To understand it and then to scrutinize its role in the Swedish

---

<sup>1</sup> This article is based on a paper presented to SANORD 2016 conference at Uppsala University in September, 2016.

higher education articles, books as well as government policy documents that discuss the situation in the national and international arena are used.

Neoliberal NPM is an international trend with its roots in the Anglo-Saxon world. It emerged after the 1970s-economic crisis which led to increased oil price. It was strengthened and reached its peak during the 1980s under the leadership of Margaret Thatcher in England and Ronald Reagan in the US. It was introduced to Sweden in the early 1980s by the Social Democratic government that returned to power after being in opposition for some years, with the intention of creating flexible and effective public administration (Forssell, 2001). Later in the beginning of the 1990s when the right-wing coalition took power, it got the fertile ground for its expansion. The economic crisis during this period and the government that was ideologically supporting this reform boosted the reform in relation to NPM. According to Wiborg (2012), the conservative-led coalition introduced market-oriented scheme in both state-owned enterprises and in the public sector in the beginning of the 1990s.

### **Neoliberalism and NPM**

To find out the effect of neoliberal NPM on higher education in general and on the Swedish higher education in particular, it is relevant to introduce these two terms and what they stand for. Wiber by quoting Harvey defines neoliberalism as follows:

Although a complex set of ideas, neo-liberalism can be broadly defined as in the first instance, a theory of political economic practices that proposes that human well-being can best be advanced by liberating individual entrepreneurial freedoms and skills within an institutional framework characterized by strong private property rights, free markets, and free trade. (Harvey 2005, 2 in Wiber, 2012, p.408).

In the definition above the characteristics of neoliberalism is introduced in soft and neutral terms. Henry Giroux (2015) in his article on higher education takes stand and paints the dangerous characteristics of neoliberalism. He describes it as “savage free-market fundamentalism,” “predatory form of market fundamentalism,” “latest stage of predatory capitalism,” “...seeks ...to destroy any notion of the common good,” etc. He introduces what a raw neoliberalism could look like in the following quotation.

Neoliberalism is the latest stage of predatory capitalism and is part of a broader project of restoring class power and consolidating the rapid concentration of capital. It is a political and economic project that constitutes an ideology, mode of governance, policy, and form of public pedagogy. As an ideology, it construes profit-making as the essence of democracy, consuming as the only operable form of citizenship, and an irrational belief in the market to solve all problems and serve as a model for structuring all social relations. As a mode of governance, it produces identities, subjects, and ways of life free of government regulations, driven by a survival of the fittest ethic,

grounded in the idea of the free, possessive individual, and committed to the right of ruling groups and institutions to accrue wealth removed from matters of ethics and social costs. As a policy and political project, neoliberalism is wedded to the privatization of public services, selling off of state functions, deregulation of finance and labour, elimination of the welfare state and unions, liberalization of trade in goods and capital investment, and the marketization and commodification of society. As a form of public pedagogy and cultural politics, neoliberalism casts all dimensions of life in terms of market rationality. One consequence is that neoliberalism legitimates a culture of cruelty and harsh competitiveness and wages a war against public values and those public spheres that contest the rule and ideology of capital. It saps the democratic foundation of solidarity, degrades collaboration, and tears up all forms of social obligation. (Giroux, 2015, 102).

As we read it above Giroux (2015) gives a picture of neoliberalism from different angles. He exposes the ideological, governance, policy and political and public pedagogy and cultural politics of neoliberalism with emphasis with its anti-democratic anti solidarity characters (ibid.).

The practice of neoliberalism by using NPM also needs to be defined. According to Aspling and Stensaker,

A new public management perspective rests on some shared principles (Pollitt 1993; Naschold 1996; Christensen & Laegreid 1998: 2). The public sector should learn from the private sector, where the former should attend to more clear-cut goals, cost-efficiency, competition, and output control. The perspective is wedded to a rational and top-down model of organisational behaviour emphasising that leaders should have a lot of discretion to manage and that they should be given more authority in the decision-making processes... (Aspling & Stensaker, 2002 p.114)

According to Robert Behin, NPM "...favours decentralized administration, delegation of discretion, contracting for good services, and the use of the market mechanisms of competition and customer service to improve performance..." (Pfiffner, 2004, 4). Lorenz (2012) explains that NPM mainly emphasis on efficiency, quality, accountability, transparency, and flexibility. Emphasis on these aspects are usually at the expense of limiting resources for public good (Hood, 1991) as well as violating others right of participation in the decision-making process.

### **The Swedish higher education**

It could be relevant for the reader to get a short historical overview of the Swedish higher education. The first Swedish university is Uppsala university that was founded in 1477 followed by University of Lund in 1668 (Before Lund, there were two Swedish higher

education institutions one in Estonia, from 1632 and the other one in Åbo in Finland from 1640). After 1870s more higher education institutions were founded in the two big Swedish cities of Gothenburg and Stockholm as well as in the other regions of the country (Agval & Olofsson, 2013).

The number of higher education institutions were however limited for a long time. In 1977, 12 institutions were given a university college status (Riksdag,1975). Based on demands and their assessment for fulfilling the necessary criterion some of the newly established colleges were later lifted to a university status. One such an example is my current working place Karlstad University, which was founded as a teacher training institute in 1843 and became a branch of University of Gothenburg from 1967-1977. Then it was promoted to university college in 1977, before it became a full-fledged university 22 years later in 1999 (Karlstad University, 2017).

As Sweden was under a long period dominated by a social democratic political ideology higher education in addition to providing qualified manpower was supposed to promote equality and social justice in the society. This ideology was realised by financing higher education with tax payers' money, to allow the privilege of attending higher education for all citizens without having to pay fees.

Higher education in Sweden has a long history of administration by rules and regulations from the central state (Liedman, 2009). The control mechanism used by the central state was evaluation of the input into the system and activities undertaken by using the resources allocated to them (Ministry of education & research, 1992/2013).

Administration by goals and results was introduced later followed by the principles of decentralization. Control through instruments of evaluation, reporting and resources distribution according to goals and results achieved continued. Later the introduction of the Bologna process and the international influences contributed to further extending of administration by goals and results as well as standardization (SOU 2007:75) which expressed itself by control, audit and evaluation of what was planned and what was achieved (Fägerlind & Strömqvist, 2004).

Compared to decades back universities are today more autonomous today in their relation to the central authorities (Liedman, 2009). But the major issue is if the decentralisation and relative autonomy is leading to improving the administration. An equally relevant issue is whether this autonomy is leading to staff's and students' participation in leading the universities.

### **The Swedish higher education under New Public Management (NPM).**

The conservative forces, using the economic crisis in the beginning of the 1990s as an excuse took the opportunity to attack what they considered as their enemy number one, the public sector. They used all means to convince the public that the way to get out of the crisis is to drain the resources of the welfare and other public sectors. Higher education was not an exception.

Askling & Stensaker explain how NPM was introduced to higher education.

In Sweden, in the beginning of the 1990s, the governmental reform work was also influenced by ideas from the new public management movement. However, it was the learning organisation model that provided the framework when the National Agency of Higher Education introduced its quality assessment programme. Gradually, although accompanied by ambiguity, uncertainty, and also conflicts, at many institutions, the leadership has been strengthened by the appointment of additional academic sub-leaders (such as senior advisers, vice-rectors), by the establishment of inter-faculty councils responsible for preparing policy and action plans for particular areas and for guiding the implementation processes. (Askling & Stensaker, 2002, 117)

During the implementation years of NPM, university administration was decentralised and it was justified by providing more autonomy to universities. Resources to universities were limited and allocated based on their fulfilling of goals set and results achieved. Mechanisms for controlling cost-effectiveness and efficiency were developed. Through a political decision a quasi-market was introduced, which led to competition between universities for students (Hall, 2012; Hasselberg, 2012) nationally and internationally.

When the right-wing government which was the main proponent of NPM took power again after the 2006 election, it started discussing about the importance of sharing the international education market and in 2010 it took a decision to take away the possibility for some category of students to attend higher education in Sweden without paying fee (Ministry of Education & Research, 2010). Before this decision the university education was fee free and many students from developing countries with meagre resources to pay for their studies, had benefited from this solidarity based provision by the Swedish higher education.

Focus on cost effectiveness, efficiency, control and customer satisfaction are introduced as part of the vision of universities as organisations that will be a part of the future market. Standardization as a tool of control, making subjects more attractive to students and considering students as “individual investors” and universities as “education providers” was widely spread (Beach, 2013). This raised discussions between those who would like to consider higher education as public good and those who would like to have it as private good

or commodity for sale. The later wanted to create the entrepreneurial university for providing education under private institutions (Tolofari, 2008).

Even if, they are state financed, due to the quasi-market created by political decision (Hasselberg, 2012) universities started to engage in competition with each other by using evaluation of cost effectiveness, quality of education and the number of students they are admitting. The resources they are getting from the central government are provided based on the results reported or found out by supervisions. Resources are centrally regulated, including the number of students' universities should admit, if they register more than the given numbers of students or "over produce" they are not getting refunded for those extra students (Hall, 2012).

With creating of market oriented higher education sector, there was also a focus on customer oriented services and providing different choices (Hall, 2012). The competition was for providing more choices to attract more students ("customers"), strong emphasis was given to the satisfaction of participants compared to the content of the courses they are attending. This would be confirmed mainly through course evaluations. Positive evaluations are believed attracting more students, will be used to argue for continuing the same course and to show to other higher education actors how everything is functioning well.

Based on the market principle of "low cost and high production", keeping course budget to the minimum was emphasised. Due to this the same courses are repeated year after year, which could negatively influence creativity and developing new ideas. As there are already established courses and the number of students attending the courses are determined centrally, universities are hesitant to start new courses that they suspect will not attract more students. This is even used as an argument for claiming that new courses are not in demand.

The "low cost and high production" market principle usually results in an increased workload for the faculty (Lorenz, 2012). When the budget stays where it was and the number of students increase, staff is loaded in addition to the academic work with more paper work for course administration, evaluation and different kinds of reporting.

The courses or degree programmes are arranged according to the labour market demands. This focus mainly on the professional training has an impact on the content of given courses. Lecturers are "forced" to arrange their courses to match the professional needs of their students. The labour market is steering the work at universities.

Courses dealing with values, norms and critical analysis of society are minimal, absent and in some cases removed from the course lists. Some of the courses are considered economically unbeneficial for the departments providing them. Liedman (2009) writes that subjects of humanities and social sciences that are focusing on communication, discussion, arguments

and expressions of different realities in different ways are not producing concrete and exact results as natural sciences. Due to this openness for different views and not producing concrete and measurable results from the market point of view, these subjects are viewed as not beneficial and they are rather considered as burdens to universities.

As a result of a customer orientation, in order to attract more “customers” to their services universities are forced to give a better image of themselves (Hall, 2012) in comparison to other universities. What they publish in their homepages is sometimes more important than what they accomplish in real terms. The competition in the national market could be through providing or promising to provide different facilities such as dormitories to rent without having to wait in a queue for a long time.

If we consider the leadership of higher education, there was a time when Swedish higher education was mainly led by academic colleagues where the vice-chancellor was a chairman of the university board (SFS 1977:263). This was changed in the reform of the 1993 (SFS 1993:100), which decided that the chairman of the board should be appointed by the government from outside the university and the autonomy reform of 2010 (Proposition 2009/10:149) continued on providing opportunity for the market and the industry to adhere more influence on universities. These government appointees are mainly their professional bases outside the universities in the politics, business or industry. They are appointed with the hope of creating a good relationship with the outside world, but it is also a systematic reform undertaken by the conservative government in power to have universities under the influence of strong business or industry. The strong influence by external forces is still evident in the Swedish higher education (Beach, 2013).

To understand the internal administration of the universities, it is relevant to go back and refer to the 1993 reform. When the draft of the reform on how to organise the university leadership was circulated for comments, two major proposals were presented. Academics came up with the idea that for doing the right thing for the academic work and to have a legitimacy within the university the leadership needs to be collegiality based. The Swedish Employer’s Association emphasised on its NPM influenced proposal. Their proposal says, “Förordar en mer företagsliknande ledning (hierarkisk), vilken innebär en förenkling och tydliggörande av ledningsorganisationen som motverkar byråkrati och ger snabbare anpassning till nya krav och förutsättningar” [Prefers a more business-like leadership (hierarchical), which implies a simplification and clarification of the management organization that counteracts bureaucracy and provides faster adaptation to new requirements and conditions] (Björck, 2013, 10). Later when the issue was referred to the parliament session, the first alternative was neglected and decisions were taken in favour of the proposal from Swedish Employer’s Association (ibid).

In line with reforms that were emphasising NPM in the internal administration of universities, the lineal (vertical) leadership was introduced, in which it is difficult to question the authority of the vice-chancellors, faculty deans and heads of departments. The authority of these leaders sometimes shows itself in the decisions they are making without collegial consultation on important issues that concerns the whole staff in the universities, faculties or departments. There are cases where issues raised by the staff or suggestions by professional groups are completely ignored in favour of these chiefs' authoritative decisions.

Another impact of NPM on the Swedish higher education is expressed in the struggle between different forces from within and outside the institutions. Lars Engwall (2007) by referring to DiMaggio and Powell (1983) explains the presence of coercive, normative and mimetic forces within universities. Coercive forces focus on working with regulations and rules; normative forces will exercise norms created through professions; and mimetic forces will follow the new trends in the management system. By citing Pollitt & Bouckaret, Jim Barry et al (2006) discusses similar trends to the ones mentioned above. According their citation, there are different groupings in the Swedish higher education. There are the decentralists, the traditionalists and the economizers. Among these three groupings, the economizers are the dominant group.

From the attempt to explain what is going on within the Swedish higher education administration, it will not be difficult to understand which groups have the upper hand. Due to their close ties to the new trends of neoliberal NPM, the mimetic forces and the economizers groups are in the forefront dominating the higher education institutions.

### **Post-New Public Management in the Swedish higher education**

NPM is implemented in different public sectors and it has shown that it is not keeping its promise for positive development. There is a recent government investigation which reviewed the leadership in higher education. The outcome of the investigation was short of indicating the negative effect of NPM and recommended the continuation of vertical leadership within universities (SOU 2015:92). On the other hand, there is a recent report (Molander, 2017), which recommended some elements of NPM such as competition, result based management and evaluation to be adjusted to the sector's environment in order to be used for successful implementations of programs. The report emphasised on the need for change by reviewing the whole package of NPM. It is among other things also emphasised on the need for respect of differences between the public and private sectors.

In general time has allowed for researchers to evaluate implementation of NPM, to be able to show its short comings. Due to this there is an intention to move beyond NPM. There is no doubt that NPM is still prevailing but there are academicians who could see the move to Post-New Public Management which is promising to alleviate the weaknesses of the NPM.

In their article, educational reforms and marketization in Norway, Ingrid Helgøy and Anne Homme (2016) based on their research provide in the following table a comparison between NPM and post-NPM approaches.

**Table 1.** Comparing public perspectives on reform: New Public Management (NPM) and post-NPM.

Dimensions of reforms	NPM	Post--NPM
Norms and values	Economic	Democratic
View of the public	Customers; an aggregation individual interests	Citizens and stakeholders, in dialogue about shared values
Role of government	Steering	Serving through dialogue
Mechanisms for achieving policy objectives	Incentive structures, benchmarking, competition and marketization	Regain central capacity and control through coalition building, co-ordination and collaboration (common IT solutions at the national level, municipal projects, evidence-based practices)
Approach to accountability	Market-driven, explicit standards of performance, output control of organization performance	Multifaceted – public servants must attend to the law, community values, political norms, professional standards and citizens' interests
Administrative discretion	Hands-on management and discretionary control	Discretion is needed, but it is constrained and accountable
Organizational structure	Horizontal specialization and vertical devolution	Collaborative structures, horizontal and vertical co-ordination

Source: Helgøy and Homme, 2016, p.55.

In an extension to the critic on NPM, in a book review titled, *The limits of post-New Public Management and Beyond*, Jong S. Jun writes,

Transcending New Public Management (2007) and *Autonomy and Regulation* (2006), edited by Tom Christensen and Per Lægveid, address the emergence of post-NPM, focusing on recent developments in public management and administrative reform. The authors argue that NPM, known as the first generation of reform, has produced

unintended consequences. Accordingly, the basic aim of post-NPM, the second generation of reform, is to advocate recentralization and re-regulation in order to correct the dysfunctional aspects of NPM, strengthen governing capacity, and improve control and coordination within and across political-administrative systems... (Jun, 2009, 152).

According to Jun, Post-NPM major ideas are integration, capacity building, coordination and creating clear role relationships. These ideas also emphasize on partnership between private and public sector and strengthening government involvement. Government involvement through different initiatives, recentralization, re-regulation and strengthening central political and administrative capacity (Jun, 2009, 162-163)

It is undeniable that some issues that are emphasised by NPM such as decentralisation, improving quality and keeping costs low could be considered positive. The problem however lies on the implementation. Claiming for decentralisation for the benefit of some groups hijacking resources and responsibilities for themselves, without considering a wider participation on the decision-making process; improving quality of education by deliberately avoiding some subjects as well as taking out relevant themes from course contents; and emphasising on low cost on the expense of overloading staff with work that could lead to stress and different health problems could not be viable alternatives. It is also acceptable to partner with business and industries but the major issue is what does the partnering means for universities, partnering as equals or allowing the business and industry to dictate how the universities should run their business?

As we saw earlier some opponents of the democratic collegial leadership try to emphasis on the difficulty of such leadership in decision making process compared to direct vertical leadership. According to them vertical leadership is suitable for faster decision making. What they forget or deliberately ignore, is the importance of collegial participation in the decision-making process in a democratic system. They cannot see that once a common agreement is reached after participants' discussion on an issue and the detailed implementation task is delegated to elected colleagues, the implementation process of collegial leadership can be as fast as the lineal organisation. When problems are arising, in realising the collegial decision making and implementing process there are always possibilities to deal with them and improve the process.

It is clear that the future university should be effective with good quality and with a balanced budget. But a university not based on participation of students and staff, on democratic principles, academic freedom, creative environment, critical view on the realities in its surrounding and in the wider world is not worth to call itself a university. An institution that is focusing only on producing professionals and reproducing the different structures of the existing society is something else than a university.

## **Discussion**

Today there are understandings that the NPM is not the best solution to deal with higher education as its supporters claimed. But still there is emphasis on its components of efficiency, effectiveness and cost minimization. It also focuses on administering higher education by administrators instead of academicians.

For Swedish higher education, there is a need to detach itself or minimize the influence from NPM, to embrace some of the constructive ideas of Post-NPM and even to go beyond them, it needs to be sceptical to some reform ideas being imposed on it. There is also a need to think about partners outside the university mainly the big business. Does higher education considered as equal partner or the big business is senior partner that provides funds to impose on higher education its will on what to teach and on what to research about. There is also a need to scrutinize what is coming along with the proposal for efficiency, competition, quality control, customer satisfaction, etc.

Another major issue is the role of the university in the society. The neoliberal NPM would like universities to be research centres for what they want to know to improve the market and to be manpower training institutions. Is that the only thing expected of universities? Wilhelm von Humboldt, who founded the University of Berlin in 1810 emphasised that a university should be an establishment for short term and long term basic research as well as general education not only for occupational training. He also emphasised on the need for considering students as co-researchers and the importance of unity between teaching and research (UNESCO, 2000).

In a recent memory, the spread of NPM in the higher education institutions in Sweden speeded up during the right-wing coalition government between 2006-2014. The new coalition of Social Democratic and green party, even if they did not move away from this trend, but the speed of pushing higher education in that direction was temporarily slowed down compared to the previous government.

The right-wing coalition, at the end of its mandate, tried to regulate all universities to be administered by trustees. That was the first planned move towards privatization of Swedish universities. After a decision that foreign students, mainly from countries outside the European Union or from universities that did not have bilateral agreement with Swedish universities, should pay fee for their university education in Sweden, the government did not dare to include the Swedish students in the fee-paying group. But I think, that attempts to gradually move towards privatization of universities had a long-range plan to impose fee even on Swedish students. If the Swedish higher education will remain as public good or if it is going to be a commodity for sale depends on future governments' preference of higher education policy direction.

The situation of higher education reform in England could send a warning signal for what might happen in Sweden. Before 2012 the higher education fee in England was around 3000 pounds. The claim was through this fee to support government expenses for higher education but it ended up by being very expensive for students. Within a few years the fees were raised by threefold and today the fee is about 9000 pounds per student per annum (Tomlinson, 2017). The loans for studying in higher education is burdening both students and their parents. Is Sweden ready to travel that way?

The arms of neoliberalism are long and their long-term effects can reach the wider society. There is a need for a careful step towards the future with conscious resistance to neoliberalism that Giroux is drawing our attention to.

Neoliberal societies, in general, exist in a perpetual state of war—a war waged by the financial and political elites against low-income groups, the elderly, minorities of colour, the unemployed, the homeless, immigrants, and any others whom the ruling class considers disposable. But disposable populations consigned to lives of terminal exclusion now include students, unemployed youth, and members of the working poor as well as the middle class who have no resources, jobs, or hope. They are the voiceless and powerless whose suffering is enveloped by the ghostly presence of the moral vacuity and criminogenic nature of neoliberalism. They are neoliberalism's greatest fear, and a potential threat in a society that has capitulated to market-driven forces. (Giroux, 2015, 103).

## **References**

- Ageval, O. & Olofsson, G. (2013). The emergence of the professional field of higher education in Sweden. *Professions and Professionals*, 3(2), 1-22.
- Askling, B. & Bjørn, S. (2002). Academic leadership: Prescriptions, Practices and paradoxes. *Tertiary Education and Management*, 8 (2), 113-125.
- Barry, J., Berg, E. & Chandler, J. (2006). Academic shape shifting: Gender, management and identities in Sweden and England. *Organisation articles (SAGE)*, 13(2), 275-298.
- Beach, D. (2013). Changing higher education: converging policypackages and experiences of changing academic work in Sweden. *Journal of Education Policy*, 28(4), 517-533.
- Björck, H. (2013). *Om kollegialitet. XLI/SULF:S Skrifserie*. Stockholm: Sveriges Universitetslärarförbund.
- Engwall, L. (2007). Universities, the state and the market: changing patterns of university governance in Sweden and beyond. *Higher Education Management and Policy*, 19 (3), 87-104.
- Forssell, A. (2001). Reform theory meets New Public Management. In T. Christensen & P. Lægveid (Eds.), *New Public Management, the transformation of ideas and practice*. Aldershot: Ashgate Publishing.
- Fägerlind, I., & Strömqvist, G. (Eds.). (2004). *New trends in higher education. Reforming higher education in Nordic countries-Studies of change in Denmark, Finland,*

- Iceland, Norway and Sweden. UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Giroux, H. A. (2015). Democracy in crisis, the spectre of authoritarianism, and the future of higher education. *Journal of Critical Scholarship on Higher Education and Student Affairs*, 1(1), 102-113.
- Hall, P. (2012). Managementbyråkrati-organisationspolitisk makt I svensk offentlig förvaltning [Management bureaucracy-political power in Swedish public administration]. Malmö: Liber.
- Hasselberg, Y. (2012). Vetenskap som arbetet, Norm och arbetsorganisation i den kommodifierade vetenskapen [Science as Work, Norm and Work Organization in Commodified Science]. Möklinta: Gidlunds.
- Helgøy, I. & Homme, A.. (2016). Educational reforms and Marketization in Norway – A challenge to the tradition of the social democratic, inclusive school? *Research in Comparative & International Education*, 2(1), 52-68.
- Hoo, C. (1991). The public management for all seasons? *Public Administration*, 69, pp. 3-19.
- Jun, S. J. (2009). The Limits of Post-New Public Management and Beyond. *Public Administration Review (Book Reviews)*, January/February.
- Karlstad University. (2017). History in Short. Accessed 2017-09-14  
<https://www.kau.se/en/about-university/about-karlstad-university/about-university/history-short>
- Liedman, S-E. (2009). Tid för erfarenheter eller bara tid för yrkesförberedelse? Om universiteten och deras uppgift. *Psykoanalytiska Tid/Skrift*, 26-27.
- Lorenz, C. (2012). If you're so smart, why are you under surveillance? *Universities, Neoliberalism, and New Public Management. Critical Inquiry*, 38 (3), 599-629.
- Ministry of Education & Research. (1992/2013). The Swedish higher education act. Stockholm: Council for Higher Education.
- Ministry of Education & Research. (2010). Ordinance on application fees and tuition fees at higher education institutions. Stockholm: Council for Higher Education.
- Molander, P. (2017). Den nya utredningen. Dags för omprovning, en ESO-rapport om styrning av offentlig verksamhet [The new investigation. Time for review - an ESO report on governance of public activities]. Stockholm: Regeringskansliet.
- Pfiffner, J.P. (2004). Traditional Public Administration versus The New Public Management: Accountability versus Efficiency. accessed 2017-07-19 from [http://pfiffner.gmu.edu/files/pdfs/Book\\_Chapters/NewPublicMgt.doc.pdf](http://pfiffner.gmu.edu/files/pdfs/Book_Chapters/NewPublicMgt.doc.pdf)
- Riksdag. (1975). Regerings propositioner [government proposal to Parliament] 9, 1975.  
[http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/proposition/regeringsproposition-om-reformering-av\\_FY039/html](http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/proposition/regeringsproposition-om-reformering-av_FY039/html)
- SFS 1977:263. (1977). Högskoleförordning. accessed 2017-08-19  
[http://www.riksdagen.se/sv/dokumentlagar/dokument/svenskforfattningssamling/hogskoleforordning-1977263\\_sfs-1977-263](http://www.riksdagen.se/sv/dokumentlagar/dokument/svenskforfattningssamling/hogskoleforordning-1977263_sfs-1977-263)
- SFS 1993:100 (1993). Högskoleförordning. Accessed 2017-08-19  
[http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svenskforfattningssamling/hogskoleforordning-1993100\\_sfs-1993-100](http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svenskforfattningssamling/hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100)
- SOU 2007: 75. Att styra staten, regeringens styrning av sina förvaltningar. Stockholm: Fritzes.

- SOU 2015:92. Utvecklad ledning av universitet och högskolor. Betänkande av ledningsutredning. Stockholm: Wolters Kluwer.
- Tolofari, S.V. (2008). The commodification of higher education in the welfare state of Sweden: Exploring the possibilities. Glasgow: University of Glasgow.
- Tomlinson, M. (2017). Perception of themselves as “consumers” of higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 38(4), 450-467.
- UNESCO: International Bureau of Education. (1993/2000). Wilhelm von Humboldt (1767-1835). *Prospects: the quarterly review of comparative education*, 13 (3/4), 613-623.
- Utbildningsdepartementet. (2010). Regeringens proposition 2009/10:149. En akademi i tiden – ökad frihet för universitet och högskolor. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Wiborg, S. (2012). Neo-liberalism and universal state education: the case of Denmark, Norway and Sweden 1980-2011. *Comparative Education*, 49 (4), 407-423.

# Nyckelkompetenser eller professionellt omdöme? En kritisk diskussion av nyliberala influenser inom yrkesutbildning

Anna Öhman  
Fil.dr. i Pedagogiskt arbete  
Karlstads universitet  
anna.ohman@kau.se

**Abstrakt:** Artikeln, med sitt utbildningssociologiska perspektiv, har sin bakgrund i empiriska studier där intresset är riktat mot klassrumsbaserad bedömning, närmare bestämt återkoppling som en del av den dagliga undervisningen. Data konstruerades genom videoobservationer i frisörklassrummet. Analyserna av återkopplingspraktikerna synliggör lärares professionella yrkeskunnande steg för steg, koordinerade med och i respons till eleverna. Dessa empiriskt baserade resultat ställs i kontrast till neoliberalt färgad utbildningspolitik, som framkommer ur några centrala dokument och artiklar, där professionellt yrkeskunnande reduceras och yrkesutbildning generaliseras till instrumentella nyckelkompetenser och anställningsbarhet.

**Nyckelord:** återkopplingspraktiker, professionellt omdöme, nyliberalism, yrkesutbildning

## Introduktion

Den här artikeln har sin bakgrund i några studier av återkopplingspraktiker inom den dagliga undervisningen i hantverksprogrammets frisörutbildning (Öhman 2017). Resultaten visar hur återkoppling är situerad i en professionell praktik där det pågående arbetet i hög grad styr interaktionen mellan lärare och elev. Arbeta med levande material som frisöryrket oftast hanterar, är komplext och oförutsägbart. Betydelsen av att eleven ges utrymme att själv ta initiativ till återkoppling som ett led i problemlösning och lärarens professionella respons, visar sig som central i yrkesundervisningen. Det är därför av intresse i denna artikel att ur ett utbildningssociologiskt perspektiv, med bakgrund i den mångsidiga yrkesutbildningen som framträder ur resultaten i studierna, granska några centrala texter och begrepp gällande det nyliberala perspektivet på

utbildning. Det är problematiskt om utgångspunkt för yrkesutbildning tas i en ekonomiskt baserad ideologi som den neoliberala, när det i själva verket är sekler av professionellt yrkeskunnande som har traderats och format en skicklig yrkesutövare.

Artikeln analyserar bland andra begrepp som *performativity* (sv. utförande) och *accountability* (sv. ansvarsskyldighet), när det gäller yrkesutbildning mer generellt. Med det centrala fokus som riktas på literacy och numeracy inom det neoliberala utbildningsparadigmet, kan man undra om yrkeskunnande och hantverkskunskap som kunskapskällor ryms, när kunskap inte bara mäts i text eller tal utan snarare i en förkroppsligad och materiellt konstruerad praktik som den frisörutbildningen ger exempel på. Denna artikel bygger dels på empiriskt baserade kunskaper om hur professionalitet i yrkesutbildning konstrueras från studier av återkopplingspraktiker i frisörutbildningen, dels på några centrala utbildningspolitiska och utbildningssociologiska texter. Med dessa utgångspunkter är således syftet att med ett kritiskt perspektiv<sup>1</sup> diskutera den *ställning* (eng. standing) yrkesutbildning får i en alltmer liberalt marknadsstyrd utbildningspolitik.

## Bakgrund

För något år sedan kunde man läsa följande i Skolverkets analys av yrkesutbildningen i Sverige: ”Ett positivt utvecklingsarbete pågår, men yrkesutbildningsområdet står fortfarande inför viktiga utmaningar” (Skolverket, 2015, s.5). Yrkesgymnasierna har de senaste åren tappat elever, även på frisör som en av hantverksprogrammets största inriktningar, har eleverna (år 3) gradvis minskat från 1260 år 2013/2014 till 964 år 2015/2016 (Skolverket, 2016). År 2016/2017 hade högskoleförberedande program 189 491 elever medan endast 94 232 (knappt hälften) gick på yrkesprogram<sup>2</sup>. Att yrkesutbildning inte ger behörighet för högskolestudier, anses också vara en av fler avgörande faktorer som spelar in på det sjunkande antalet elever i yrkesgymnasiet (Klope, 2015; Muhrman, 2016). Med Gy11 var tanken att yrkesfördjupningar skulle få större utrymme i utbildningen, men kurserna väljs individuellt och konkurrerar således på lika nivå som kurser till studiebehörighet. Det betyder i praktiken att yrkeskunskap får stå tillbaka om man vill läsa vidare direkt efter gymnasiet.

---

<sup>1</sup> Inspirerad av formatet Review essay genren i Sellar och Lingard (2013) som öppnar för kritisk granskning och diskussion.

<sup>2</sup> [http://siris.skolverket.se/reports/rwservlet?cmdkey=common&notgeo=&report=gy\\_elever&p\\_sub=1&p\\_flik=G&p\\_xtra=1&p\\_programkod=&p\\_ar=2016&p\\_lankod=&p\\_kommunkod=&p\\_skolkod=](http://siris.skolverket.se/reports/rwservlet?cmdkey=common&notgeo=&report=gy_elever&p_sub=1&p_flik=G&p_xtra=1&p_programkod=&p_ar=2016&p_lankod=&p_kommunkod=&p_skolkod=)

I början på 2000-talet framställdes Sverige internationellt som det goda exemplet på likvärdig skolgång vad gäller differentiering och allmän studiebehörighet. Först i gymnasiet delas utbildningen in i yrkesinriktning och studieinriktning, till skillnad från tidig ”streaming” i länder som Tyskland, Schweiz och Nederländerna som redan i grundskolan differentierar elevers utbildning i olika spår (Ryan, 2003). Ryan avslutar den nu 14 år gamla artikeln med att det ser ljust ut för Sverige, men tillägger att mer behöver bli känt. Så sant som det är sagt. När mer är känt ser vi idag ett utbildningssystem som inte längre representerar de lovordade kriterierna, vare sig i studieresultat eller likvärdighet. Elevunderlaget i yrkesgymnasierna sjunker samtidigt som det efterfrågas yrkesutbildad arbetskraft.

Tidigare var det skråväsendet som reglerade yrkesutbildningen genom hantverken i Sverige under flera sekel, innan det avskaffades 1846. Utbildningen var arbetsplatsförlagd och uppdelad i nivåer som novis, lärling, gesäll och mästare (SOU, 1999:119). Idag har lärlingsrollen ökat medan gesäll- och mästarbrev har minskat och är valbara fördjupningar efter avslutad yrkesutbildning. Enligt flera forskare har yrkesutbildningen blivit alltmer ytlig eller standardiserad (Andersson Gustavsson, 2002; Wärvik, 2013). En forskare som ägnat sig åt att studera yrkesutbildningar, däribland frisörutbildningen, är Billett (2011) som i flera studier (1995, 2001) kunnat visa hur yrkeskunnande är lokalt förankrat och mycket mer komplext än det som ryms i gällande utbildningspolitiska ramverk (eng. framework) som finns globalt och styr utbildningar i stora delar av Europa<sup>3</sup>.

*Nyckelkompetenser* (eng. key competencies) är en del av OECDs utbildningspolicy och i den interna rapport som Liedman har gjort av rekommendationerna (Skolverket, 2008), visar sig indelningen av nyckelkompetenser i kunskaper, färdigheter och attityder både svår att förstå och opraktisk. Bildning och bildningsprocess som personlig förkovran ersätts av ”en mekanisk anpassning till en föränderlig arbetsmarknad” och ”god och ändamålsenlig teknik” (Skolverket, 2008, s.3). Förmågan till kritisk och konstruktiv reflektion som nyckelkompetensen ”lära att lära” enligt Liedman främst förknippas med, blir istället reducerad till ”förhandlingsteknik” (s.3).

Att utgå från så kallade nyckelkompetenser med en centraliserad kontrollapparat, riskerar att inte ta hänsyn till den situerade expertkunskap som är kännetecknande för yrkesutbildning (Billett, 2013). Tiden för att träna till specifika yrken har förkortats i många yrkesutbildningar i flera länder. Tidigare ansågs exempelvis inte

---

<sup>3</sup> Se exempelvis EUs Utbildning 2020 – strategisk ram: [http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework\\_sv](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_sv) och gå vidare till ”kompetensbrister”.

en frisör färdigutbildad i formell mening för än efter två års praktik efter avslutad gymnasieutbildning, examinerad enligt gesäll brev. Billett nämner läkarutbildningen som ett exempel där utbildningens längd förblivit orörd och den yrkesrelaterade träningen fortfarande ingår som en betydelsefull avslutande och obligatorisk del. Enligt Billett (2013) är det sedan lång tid tydliga skillnader mellan yrkesutbildningars status. Hantverksutbildningars ställning nämns som exempel på yrken som allt sedan Antiken har haft låg status i västvärlden till följd av inflytelserika filosofer som Platon och Aristoteles som såg hantverk som enbart manuella yrken utan krav på något djupare tankeinnehåll.

Frågan är om yrkesutbildningars ställning och status fortfarande är präglade av denna syn; att det i själva verket handlar om yrken och utbildningar som reproduceras som kulturellt kapital och habitus (Bourdieu, 2006). Detta tangerar något Biesta (2009) tar upp när han diskuterar dagens utbildningssystem; hur vissa akademiska prestationer i ämnen som språk, naturvetenskap och matematik värderas högre än exempelvis yrkesmässiga färdigheter. Det är värderingar som i sin tur ger tillträde till olika samhällspositioner. Denna statusskillnad gör sig också gällande i yrkeslärare och yrkeslärarstudenters ställning i jämförelse med akademiska ämnesinriktningar. Samtidigt visar studier hur yrkeslärares förhållningssätt till undervisning och elever uppskattas av elever och skapar engagemang (Green, Brennan Kemmis, Choy, & Henning Loeb, 2017). Klass och utbildningsval är inte oberoende av identitet och självuppfattning; Reay (2001) beskriver hur yrkesutbildning underordnas medelklassens intressen, och studenter med arbetarklassbakgrund känner sig ofta främmande inför akademisk utbildning som något icke-autentisk. Även om syftet med utbildningspolitiken är att höja nivån kan resultatet bli det motsatta, en påminnelse om ständiga misslyckanden, enligt Reay. Reproduktion av ojämlikhet tar sig dock nya uttryck med nya markörer, som till exempel distinktioner mellan olika universitet (Biesta, 2009).

Att högre utbildning har gjorts tillgänglig för allt fler och olika grupper av studenter är i grunden positivt. Forskning visar dock att även om fler studenter med arbetarklassbakgrund har ökat inom högre utbildning, är det studenter från de högre socialklasserna som har ökat mest och därmed haft störst utbyte av reformerna. Den sociala skiktningen efter klass, utbildning och inkomst leder till en ”social snedrekrytering” (Erikson & Jonsson, 2002). Effekter av familjebakgrund kvarstår och ett rättvist utbildningssystem kräver andra insatser än tillgänglighet; närmare bestämt välfärdssatsningar både inom samhälle och skola (Grubb & Lazerson, 2006). Utbildning innebär också förväntningar. Inte

sällan har det visat sig att de förväntningar som ställs på yrkes elever är lägre än de som ställs till elever i högskoleförberedande program. Utifrån egna erfarenheter från en svensk kommun kan en yrkesgymnasieskola mer eller mindre sakna ett bibliotek och bibliotekarie, medan gymnasiet med högskoleförberedande program har ett stort och välutrustat och bemannat bibliotek.

När yrkesutbildning studeras empiriskt framträder dock andra och nyanserade bilder. I en studie av manliga elever på fordonsprogrammet, visar sig exempelvis intresset för litteratur och samtal om böcker vara framträdande (Asplund & Pérez Prieto, 2013). I en annan studie av kvinnliga elever på hantverksprogrammet, innefattar de studerade bedömnings- och återkopplingspraktikerna komplexa yrkeskunskaper och värderingar som eleverna samproducerar med sina lärare (Öhman, 2017). Studiernas resultat pekar på betydelsen av att utforska och synliggöra hur yrkesutbildningar görs i praktiken, där yrkeslärares undervisning med sina yrkes elever inte visar sig begränsas av några föreskrivna nyckelkompetenser eller låga förväntningar, utan utgår från lärares professionella omdöme i samspel med elever utifrån aktuella arbetsuppgifter. De synliggör tillit till lärares yrkeskunnande och profession (Sellar & Lingard, 2013).

### **Begreppsreflektioner**

I spänningsfältet mellan å ena sidan hur yrkesutbildning framträder i forskning och i styrande dokument, analyseras några centrala begrepp som kompetens, performativitet och bildning som relevanta verktyg. I detta utgår jag dels från Ball (2003), dels från Liedmans rapport (Skolverket, 2008) angående EUs så kallade nyckelkompetenser och livslångt lärande, där Liedman problematiserar den oklara begrepps användningen samt den otympliga uppdelningen mellan kunskaper, färdigheter och attityder. Jag utgår dessutom från forskningsartiklar som på olika sätt belyser och problematiserar utbildning i det neoliberal paradigmet, där bland annat begreppet *vocationalism* (Grubb & Lazerson, 2006; Ryan, 2003) används i ett kritiskt perspektiv på yrkesutbildningens ställning.

Utifrån empiriska studier från yrkesutbildning (Öhman, 2017), där bedömning och återkoppling relateras till lärares- och elevers interaktion i pågående undervisning, framträder lärares *professionella omdöme* (eng. professional judgement) i interaktion med elevers egna initiativ och bidrag (jfr Ashan & Smith, 2016; Allal & Mottier Lopez, 2009; Mottier Lopez, 2013, Orr, 2010; Wyatt-Smith & Klenowski, 2013). Denna förståelse av bedömning ligger nära den förståelse av läraren som Biesta (2015) beskriver som ” [A]n educational professional who should have scope for judgement and discretion...”(s.75). Biesta fokuserar på

lärarens professionalitet och tar upp både det professionella och omdöme som pragmatiska och sammanlänkade begrepp för vad lärare söker åstadkomma med sin undervisning, till skillnad från en kvantitativt mätbar och instrumentell praktik. Omdöme är således en förståelse av bedömning som utgår från lärarens professionalitet och yrkesutövning (Ball, 2003; Sellar & Lingard, 2013) och återkoppling kan i relation till detta förstås som en socialt situerad praktik (Orr, 2010; Öhman, 2017). Begreppet professionell har i relation till yrkesutbildning två betydelser. En lärare är professionell i betydelsen av sin kompetens och utbildning som lärare vilket kan ses som en yrkesskicklighet i undervisning (Kroksmark, 1997). Till denna kompetens läggs en yrkeslärarens specifika kompetens och utbildning inom ett visst yrke, till exempel sjuksköterska, snickare, bilmekaniker och för denna studies del frisöryrket. En yrkeslärare har med andra ord en dubbel professionalitet – både som yrkesutövare och lärare (Fejes & Köpsén, 2012).

### **Yrkesutbildning i förändring**

För att få syn på förändringar och kännetecken som berör yrkesgymnasiet analyseras i det följande några begrepp av relevans till mitt syfte att diskutera yrkesgymnasiets ställning. Anställningsbarhet är ett sådant begrepp som har lanserats under senare år. Yrkesutbildning har i Sverige sedan Gymnasiereformen 2011, blivit ett utbildningsförlopp där eleven efter avslutad 3 årig utbildning anses anställningsbar (Skolverket, 2011, s. 22). Utgången från yrkesgymnasiet är därför varken yrkesförberedande eller studieförberedande som tidigare utan leder direkt till en yrkesexamen med en tydlig ekonomisk förankring. Utbildningen har kortats ner och eleverna ska i princip kunna gå direkt ut i ett arbete. Det betyder dock inte att den som avslutar utbildningen vid ett yrkesprogram är fullärd. Yrkesskicklighet tar många år att uppärbeta. Inte sällan nämns 10 000 timmar som mått för att räknas som expert inom något kunnande (Sennett, 2008). Meningen med Gymnasiereformen 2011 var bland annat att de programriktade kurserna som utgör en del av programmets karaktär, skulle få större utrymme som valbara yrkesfördjupningar. I den nya gymnasieskolan skulle yrkeskunskaperna hamna i fokus och utbildningen komma närmare yrket (Pettersson, 2011). Eftersom den allmänna studiebehörigheten togs bort i den nya yrkesutbildningen, blev det istället så att många fick välja att läsa högskoleförberedande kurser inom ramen för det individuella valet. Därmed är yrkesfördjupningen fortfarande inte riktigt tillgänglig för eleverna. Specifika yrkeskunskaper som yrkesfördjupningen avser, är dock de kunskaper som ger eleven möjlighet att utvecklas och bli skicklig inom det valda yrkesområdet. De underordnas dock studiebehörigheten i det nuvarande yrkesgymnasiet.

I en artikel om det rådande utbildningssystemet lanserar Grubb och Lazerson (2006) formuleringar som ”The Education Gospel” och ”Vocationalism”<sup>4</sup>. De ger en bild av utvecklingen inom yrkesutbildning med den utilitaristiska profilen som fler utbildningar har kommit att få och de är följaktligen kritiska till det överdrivna fokus och övertro på den roll utbildning tillmätts inte bara i att förbereda arbetskraft, utan i samhällsförändringen i stort. Utbildning har blivit som en trossats som ska råda bot på samhällets alla problem med yrkesutgången som centralt fokus; allt i en utilitaristisk förpackning där ändamålet helgar medlen. Grubb och Lazerson menar också att det inte stämmer att de flesta arbeten i framtiden kräver högre utbildning. Det visar sig snarare att arbetstagare har fått för mycket utbildning och blivit överkvalificerade för de yrken de har utbildat sig till, ”as over-hyped as the ’new economy itself” (Ryan, 2003, s.151). Det hela är till syvende och sist en fråga om *governmentality*, vem som styr skolan liksom vilka intressen det är som styr (Simons, Lundahl & Serpieri, 2013). Inte all utbildning värderas lika högt.

Vad gäller frisörutbildningen har det tidigare skräväsandet, numera branschen fått allt mindre inflytande vad gäller den globala kontexten, trots att det är där själva expertisen i hantverkskunnandet har funnits och finns. Numera är yrkesutbildningar som frisör och övriga hantverk alltmer reglerade genom OECD, liksom övriga utbildningar. Det innebär en styrning av yrkesutbildning som inte utgår från professionens expertis och som inte heller har en given lokal/nationell förankring.

### ***Vocationalism***

Betydelsen av begreppet vocationalism syftar på den utbildningspolitiska tendens att göra utbildning yrkesmässig, innehållande yrkesinriktad träning. Grubb och Lazerson (2006) beskriver vocationalism som en arbetsförberedande process utöver traditionell yrkesutbildning. Utbildning i detta perspektiv handlar då inte om en personligt förankrad utveckling som exempelvis utbildningsbegreppet omfattar, utan primärt en förberedelse för arbetsmarknaden. Med vocationalism är det en fråga om överordnad funktion (eng. ”instrumentality” i Grubb och Lazerson, 2006), när marknadiseringen av utbildningen blir det viktigaste (jfr Lundahl, Erixon Arreman, Holm & Lundström, 2013). Centralt i denna marknadisering är att utbildning räknas ha sitt värde som en handelsvara

---

<sup>4</sup> Engelskan har tre ord för yrke: vocation, occupation och profession. Det första har en betydelse som gränsar till det mer existentiella som kallelse. Vocational är dock det som används om yrkesgymnasieutbildning. Jag tolkar ”vocationalism” i linje med ”anställningsbarhet”.

(eng. ”commodity” i Grubb & Lazerson, 2006) där den utbildade får ”credentials” (sv. kvalifikationer). Det betyder dock inte att de överensstämmer med de nationella läroplanernas utformning (Skolverket, 2008). Den kritik som Grubb och Lazerson (2006) riktar mot vocationalism som begränsad (eng. narrow), karikerad som ”Hyper-Voc”, är att de anser att utbildning bara är en av fler faktorer som har betydelse för samhällsutvecklingen. Vocationalism är inte heller något som motverkar den statusklyfta som råder mellan olika yrkesutbildningar och akademiska inriktningar (jfr Billett, 2013; Lundahl, 2013). Istället förordar Grubb och Lazerson (2006) mer akademiskt innehåll i yrkesutbildningen och fler alternativ till anställning inklusive lärlingsförlopp.

I Sverige har yrkesutbildningen gått åt andra hållet och blivit mindre akademisk. Den ger inte längre behörighet för högskolestudier (jfr Lundahl et al., 2013). Det är ett kännetecken på vocationalism att istället för att uppmuntra alla att läsa till studiebehörighet, främjas differentiering utifrån studieresultat och således utbildningsmässig och social konsolidering av skillnader (Ryan, 2003). Grubb och Lazerson (2006) påpekar också att det krävs statlig reglering och intervention för att motverka klyftorna, värt att ha i åtanke när vi vet att det just är i yrkesgymnasiet som olika friskoleföretag har sin största marknad. Välfärdssatsningar för att uppnå större likvärdighet är även något Sellar och Lingard (2013) tar upp som viktiga åtgärder. Vad gäller hantverksprogrammet som denna artikels empiriska material är hämtat ifrån, är det således enskilda huvudmän som idag har störst andel i yrkesutbildningen jämfört med de offentliga (Skolverket, 2016). Redan 2011 hade friskolorna över hälften av yrkesgymnasierna med störst elevantal i de större städerna (Lundahl et al, 2013). Det präglar utbildningens kvalitet, eftersom vinstutdelning i många fall prioriteras och anses viktigare framför satsningar på skolverksamheten och lokala behov.

### ***Performativity***

Yrkesutbildning kontrolleras inte enbart centralt men numera alltmer globalt där en marknadstillvärd utbildning förordas medan lärares röster och expertis har marginaliserats (Ball, 2003; Billett, 2013; Wärvik, 2013). Det gäller inte enbart yrkesutbildning, utan utbildning generellt (Ball, 2003). Bedömning är en aspekt av performativity, närmare bestämt i form av accountability som präglar utvecklingen inom utbildningssystemet, och som under senare år har ökat markant. Det tar sig uttryck i att ständigt bli bedömd och att hållas ansvarig för sina resultat. Fler centralt givna prov, internationella mätningar och offentliga redovisningar av skolors resultat är något som idag är gängse praktik. Frågan är

vilken betydelse det har för yrkesutbildningen, i synnerhet hantverkskunnandet som är så förkroppsligat och materiellt förankrat. Det faller utanför de kvantifierbara resultatens mätningar och osynliggörs.

Ser man till de kunskaper som mäts i OECDs regi så handlar det om kunskaper och färdigheter utifrån literacy och numeracy (Sellar & Lingard, 2013). Forskning inom bedömning visar att klassrumsbedömning med utrymme för spontan social interaktion gynnar lärande medan accountabilitetsbedömning genom exempelvis externa prov tenderar att bli lösryckta och isolerade aktiviteter: ”independent isolated activities” (Ashan & Smith, 2016, s.126). Bedömning som gynnar lärandet behöver istället vara allsidig för att stödja elevernas utveckling i ”situationer där eleverna får möjlighet att använda sina kunskaper i funktionella sammanhang” (Jönsson, 2016, s.2).

Vilken sorts bedömningspraktik som utförs har betydelse för hur man ser på kunskap, och det får konsekvenser om bedömning styrs externt eller om bedömning utgår från lärarens professionella omdöme som en del av undervisningen (Mottier Lopez, 2013). Forskning från svenska skolor visar att elever känner sig ständigt bedömda samtidigt som de är osäkra på vad de egentligen blir bedömda för. Då blir det istället uppförandet eleverna tar till för att framstå som disciplinerade (Sivenbring, 2016). En annan studie som också undersöker bedömningsaspekter visar hur elever positionerar sig som medspelare i det rådande utbildningssystemet genom att argumentera och samtidigt förhålla sig som ansvariga (eng. accountable) (Tanner & Pérez Prieto, inskickad). Studierna visar att den sorts bedömningspraktik som råder i ett utbildningssystem, påverkar deltagarna utan att konsekvenserna tydligt framträder. Det blir ambivalent.

### ***Återkoppling***

Bedömningspraktik som är tänkt formativ för att stödja lärandet har istället tenderat att bli instrumentell (Hirsh & Lindberg, 2015; Jönsson, 2016). Det är därför av intresse att rikta uppmärksamheten mot studier som har uppmärksammat den dagliga bedömningen i klassrum som en del av pågående undervisning, närmare bestämt i form av återkopplingspraktik (Björklund Boistrup, 2010; Öhman, 2017). Det blir här den senare som kommer att fokuseras mer i detalj som empirisk bakgrund, då den omfattar yrkesgymnasiet som fokus i denna artikel riktar sig mot.

När undervisning har studerats inom frisörutbildningen, visar sig en återkopplingspraktik som innehåller bedömningshandlingar riktade mot det pågående arbetet och det kunnande som ska läras. I en hantverksutbildning är det material som bearbetas samt förkroppsligade färdigheter centrala för hur yrkesutbildningen utformas och praktiseras. Nyckelkompetenserna (Skolverket, 2008) är inte något som har uppfunnits med EUs rekommendationer. Kompetenser som att kunna kommunicera både på modersmål och främmande språk är inte något nytt inom utbildning, inte heller matematiskt kunnande och teknisk kompetens. Snarare visar frisörutbildningen en grundläggande bredd att omfatta en rad olika kompetenser, eftersom en frisör förutom att kunna kommunicera och behärska teknik, behöver vara både kreativ och problemlösande. Att dessa senaste inte klassas som nyckelkompetenser säger något om de generella kompetensernas otymplighet och behov av tolkning för att vara nycklar som öppnar vägen till mer specifika yrkeskunskaper (Skolverket, 2008). Det lär dessutom inte vara begränsat till just frisöryrket; problemlösning och kreativitet torde göra sig gällande i de flesta yrken.

Bildning är ett begrepp som flera har tagit upp i relation till dagens utbildningssystem, däribland Carlgren när hon ställer ”bildningsmål” som breda och djupa kunskaper mot ”utbildningsmål” som förberedelser att klara prov och kunskapskrav (Carlgren, 2016). Nyckelkompetenserna kan uppfattas som utbildningsmål i Carlgrens mening. Trots att de gäller ’Ett livslångt lärande’ (Skolverket, 2008), tycks målen få instrumentella uttolkningar i utilitarismens tecken, som tidigare tagits upp under vocationalism (Grubb & Lazerson, 2006). Liedman beskriver nyckelkompetenserna som en strikt ”kvantifiering” av olika kunskapskvaliteter istället för kompetenser som öppnar vägen för mer speciella och yrkesspecifika kunskaper (Skolverket, 2008). Det enkelt mätbara ges företräde (se även Biesta, 2009).

### **En mångfacetterad yrkesutbildning med professionalitet i fokus**

Syftet med denna artikel var att med ett kritiskt perspektiv diskutera den ställning yrkesutbildning får i en alltmer liberalt marknadsstyrd utbildningspolitik. Bedömning visar sig vara en lokalt förankrad aspekt av utbildningen när den studeras empiriskt, situerad i återkopplingspraktik under pågående undervisning. Bedömning är också ett begrepp som flera inom lärarkåren vill återvinna med ett begrepp som professionellt omdöme (Allal & Mottier Lopez, 2009; Orr, 2010; Wyatt-Smith & Klenowski, 2013), när bedömning (eng. assessment/evaluation) har blivit så dominerande och instrumentellt som i den neoliberala diskursen och

utbildningspolitiska praktiken. Fokus på skriftliga resultat i kunskapsmätningar och överdriven tydlighet vad gäller lärandemål och kunskapskrav är problematiskt eftersom de ger sken av transparens (Orr, 2010). Snarare visar professionellt omdöme till en situerad förståelse av bedömning som både utgår från och refererar till ett yrkeskunnande i handling, både lärarens professionella yrkesutövande och det yrke elevens valda utbildning siktar till.

Viktiga aspekter av yrkeskunnande i den studerade yrkesutbildningen är förmågor av problemlösande och kreativ karaktär (Öhman, 2017). Att de inte återfanns inom EUs nyckelkompetenser är talande för den tendens till mekanisk kvantifiering som Liedman finner i sin analys (Skolverket, 2008). I de nationella styrdokumenterna förekommer dock inte sällan både kreativitet och problemlösning, exempelvis ”färdigheter i att på ett yrkesmässigt sätt lösa problem som uppstår under arbetets gång” (Skolverket, 2011, s. 129). Även branschens krav räknas där som viktiga för kvalitetsbedömning eftersom branschen utgör en del av de professionella tillsammans med lärare och handledare.

I det empiriska materialet som denna artikel utgår från (Öhman, 2017) är bedömning och återkoppling en del av pågående undervisning som har både problemlösande och kreativa kännetecken. Kreativitet ligger nära begrepp som innovation, design och estetik: ”Everyone wants creativity, but few people have suggestions as to how to proceed developing or assessing it” (Tanggaard, 2014, s. 18). I kursplaner och styrdokument för yrkesgymnasiet formuleras målen för kreativitet i generella termer som behöver lokal och yrkesspecifik uttolkning. Kapacitet till kreativitet och innovation tas också upp av Sellar och Lingard (2013) som eftersökta färdigheter. Relationen till bedömning är dock inte oproblematiserad. Forskning har visat hur kreativitet kan undermineras genom bedömning med extern övervakning och utanförliggande mål (Amabile, 1996; Orr, 2010). I ett utbildningsklimat med omfattande mätningar och jämförelser av kunskapsresultat, kan mekanisk memorering och instrumentell inläring ta över som huvudsaklig inlärningsstil på bekostnad av inre drivkrafter och önskemål som att lära genom nyfikenhet och problemlösning (Lauder, Brown, Dillabough, & Halsey, 2006).

Det finns tecken på att en del elever är oengagerade, till och med blockerade av det överdrivna fokus på att få rätt svar och att reproducera kunskap som andra skapat (Tanggaard, 2014). Det är förmodligen inte bedömning i form av mätningar och regelbundna prov som driver någon att vilja bli en professionell

yrkesutövare inom en viss bransch. Det är snarare situerad återkoppling i samspel mellan lärare och elever under pågående arbete som synliggör en kvalificerad bedömning av aktuell produkt eller färdighet, med en samordnad reflektion över ett befintligt resultat och framåtsyftande handlingar om vad som kan utvecklas.

Analysen av empiriskt material från olika klassrumsinteraktioner visar hur återkopplingspraktik mellan lärare och elev innehåller bedömning av kvaliteter i arbetet där både lärare och elev medverkar kollaborativt (Öhman, 2017). Materialet visar också hur återkopplingspraktiken har problemlösande funktioner som tar utgångspunkt i elevens egen bedömning och initiativ. Bedömning genom återkopplingspraktik utifrån ett konkret arbete under pågående undervisning, har möjlighet att främja både motivation och yrkesskicklighet eftersom det görs i en process där både elev och lärare är aktiva parter och där återkopplingen kan komma till användning eftersom arbetet inte är avslutat. Bedömningen är en viktig del av den yrkesskicklighet som ska läras och dess referens är dessutom synlig i material och handling, både för lärare och elev. En sådan bedömning som praktiseras interaktivt genom återkoppling är inte lösryckt eller fragmentiserad som i de externa bedömningarna (Ashan & Smith, 2016), utan ingår som ett centralt kunnande i själva utbildningen. Bedömning är en del av lärarens professionella yrkeskunnande relaterad till de specifika förmågor och kunskapsinnehåll som den tillsiktade professionen kräver. Att eleverna görs delaktiga i bedömningspraktik är således i första hand en förutsättning för deras framtida yrkesskicklighet, i andra hand för deras anställningsbarhet.

## Referenser

- Allal, L., & L. Mottier Lopez (2008). Le jugement professionnel en évaluation: un acte cognitif et une pratique sociale située. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 30(3), 465-482.
- Amabile, T.M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview.
- Andersson Gustafsson, G. (2002). *Den inre teatern i lärandet: En studie om kunskapsväxandet inom hantverk*. Doktorsavhandling, Stockholm: KTH.
- Andersson Varga, P. (2014). *Skrivundervisning på gymnasieskolan. Svenskämnets roll i den sociala reproduktionen*. Doktorsavhandling. Göteborgs universitet.
- Ashan, S., & Smith, W.C. (2016). Facilitating student learning: a comparison of classroom and accountability assessment. In W.C. Smith (Ed.), *The Global Testing Culture shaping education policy, perceptions, and practice* (ss.129-150). Oxford: Symposium Books.
- Asplund, S.B. & Perez Prieto, H. (2013). 'Ellie is the coolest': class, masculinity and place in vehicle engineering students' talk about literature in a Swedish rural town school. *Children's Geographies*, 11(1), 59-73.

- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 33-46.
- Biesta, G. (2015). What is education for?: On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50, 75-87.
- Billett, S. (1995). *Structuring knowledge through authentic activities*. Unpublished PhD thesis. Brisbane, Australia: Griffith University, Faculty of Education.
- Billett, S. (2001). Knowing in practice: re-conceptualising vocational expertise. *Learning and instruction*, 11, 431- 452.
- Billett, S. (2011). *Vocational education. Purposes, traditions and prospects*. New York: Springer.
- Billett, S. (2013). The standing of vocational education: sources of its societal esteem and implications for its enactment. *Journal of Vocational Education & Training*, 66(1), 1-21.
- Björklund Boistrup, L. (2010). *Assessment Discourses in Mathematics Classrooms: A Multimodal Social Semiotic Study*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Bourdieu, P. (2006). The forms of capital. In H. Lauder, P. Brown, J.A. Dillabough, & A.H. Halsey (Red.), *Education, globalization, and social change* (ss. 105-118). Oxford: Oxford University Press.
- Carlgren, I. (2016). Undervisning och skolans janusansikte. *Skola och samhälle*, 6/10 2016. [www.skolaochsamhalle.se](http://www.skolaochsamhalle.se)
- Erikson, R., & Jonsson, J.O. (2002). Varför består den sociala snedrekryteringen? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 7(3), 210-217.
- Fejes, A., & Köpsén, S. (2012). Vocational teachers' identity formation through boundary crossing. *Journal of Education and Work*, 1-19.
- Green, A., Brennan Kemmis, R., Choy, S., & Henning Loeb, I. (2017). Using the theory of practice architectures to explore VET in schools teachers' pedagogy. I K. Mahon, S., Francisco & S. Kemmis (Red.), *Exploring education and professional practice* (ss.121-138). New York, NY: Springer.
- Grubb, W.N., & Lazerson, M. (2006). The globalization of rhetoric and practice: The education gospel and vocationalism. In H. Lauder, P. Brown, J.A. Dillabough, & A.H. Halsey (Red.), *Education, globalization, and social change* (ss. 105-118). Oxford: Oxford University Press.
- Hirsh, Å., & Lindberg, V. (2015). *Formativ bedömning på 2000-talet: En översikt av svensk och internationell forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Jönsson, A.(2016). Bedömningsreformen som kom av sig. *Skola och samhälle*, 30/5 2016. [www.skolaochsamhalle.se](http://www.skolaochsamhalle.se)
- Klope, E. (2015). *I skuggan av ett yrke: Om gymnasieelevers identitetsskapande på hantverksprogrammet frisör*. Licentiatuppsats, Stockholm: Stockholms universitet.
- Kroksmark, T. (1997). Undervisningsmetodik som forskningsområde. I M. Uljens (Red.), *Didaktik* (ss.77-97). Lund: Studentlitteratur.

- Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J. A., & Halsey, A. H. (2006). Introduction: The Prospects for Education: Individualization, Globalization and Social Change. I H. Lauder, P. Brown, J.A. Dillabough, & A.H. Halsey (Red.), *Education, globalization, and social change* (ss. 1-70). Oxford: Oxford University Press.
- Lundahl, L. (under tryckning). Marketization of the urban educational space. I W.T. Pink & G.W. Noblit (Red.), *Second International Handbook of Urban Education*. London: Springer.
- Lundahl, L., Erixon Arreman, I, Holm, A-S, & Lundström, U. (2013). Educational marketization the Swedish way. *Education Inquiry*, 4(3), 497-517.
- Mottier Lopez, L. (2013). Pour une culture partagée de l'évaluation. *Education Canada 2013*.
- Muhrman, K. (2016). *Inget klöver utan matematik. En studie av yrkesutbildning och yrkesliv*. Doktorsavhandling. Linköpings universitet.
- Orr, S. (2010). We kind of try to merge our own experience with the objectivity of the criteria: The role of connoisseurhip and tacit practice in undergraduate fine art assessment. *Art, Design & Communication*, 9(1), 5-19.
- Pettersson, A. (2011). Bedömning – viktigt och svårt. I *Bedömning i yrkesämnen: Dilemman och möjligheter* (ss. 8-11). Stockholm: Skolverket.
- Reay, D. (2001). Finding or losing yourself?: working-class relationships to education. *Journal of Education Policy*, 16(4), 333-346.
- Ryan, P. (2003). Evaluating Vocationalism. *European Journal of Education*, 38(2), 147-162.
- Sellar, S., & Lingard, B. (2013). The OECD and global governance in education. *Journal of Education Policy*, 28(5), 710-725.
- Sennett, R. (2008). *The Craftsman*. London: Allen Lane, Penguin Books.
- Simons, M., Lundahl, L. & Serpieri, R. (2013). The governing of education in Europe: commercial actors, partnerships and strategies. *European Educational Research Journal*, 12(4), 416-424.
- Sivenbring, J. (2016). *I den betraktades ögon. Ungdomar om bedömning i skolan*. Doktorsavhandling. Göteborgs universitet.
- Skolverket (2008). *Nycklar till et framgångsrikt liv?* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011). *Gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2015). *Samlad redovisning och analys inom yrkesutbildningsområdet*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2016). *Uppföljning av gymnasieskolan*. Stockholm: Skolverket.
- SOU 1999:119. *Utvärderingen av KY: delbetänkande*. Stockholm, Utbildningsdepartementet.
- Tanggaard, L. (2014). Creativity assessment as intervention. The case of creative learning. *Academic quarter*, 09, 18-30.
- Tanner, M., & Pérez Prieto, H. (inskickad). "... when it is us the tests are made for". Students' argumentations in a performative education system.

- Wyatt-Smith, C. & Klenowski, V. (2013). Explicit, latent and metacriteria: types of criteria at play in professional judgement practice. I V. Klenowski (Red.), *International Teacher Judgement Practices* (ss. 35–53). London: Routledge.
- Wärvik, G-B. (2013). The reconfiguration of adult education VET teachers: Tensions amongst organizational imperatives, vocational ideals and the needs of students. *International Journal of Training Research*, 11(2), 122-134.
- Öhman, A. (2017). *Återkoppling i interaktion. En studie av klassrumsbaserad bedömning i frisörutbildningen*. Doktorsavhandling. Karlstads universitet.

# Utbildning i tillblivelse – en alternativ berättelse om utbildning och lärande

Kristin Ungerberg  
Doktorand i pedagogiskt arbete  
Karlstads universitet  
kristin.ungerberg@kau.se

**Abstrakt:** Syftet med artikeln är att diskutera olika dilemman gällande perspektiv på samhälle, utbildning och lärande. Fokus riktas dels mot den nyliberala förändring som präglar samhälle och utbildning idag där konsekvenser rörande kunskap, ekonomiskt kalkylerande, marknadisering, standardisering och individualisering diskuteras. Vidare lyfts alternativa sätt att se på utbildning in i diskussionen där mer pluralistiska värden och individers olikheter står i fokus. Artikeln avser att synliggöra olika effekter av organiseringen av utbildning utifrån både ett konsensus- och ett konfliktperspektiv där en nyliberal konsensusidé ställs i relation till Chantal Mouffes demokratiperspektiv som berör reella alternativ och agonistisk konflikt. Diskussionen leder fram till konstaterandet att ett konsensusinriktat perspektiv på lärande och utbildning utgår från att kunskap och individer kan kontrolleras och förutbestämmas vilket reproducerar *ett* rätt sätt och *en* sanning. Ett sådant synsätt kan få effekten att andra alternativa sätt att organisera utbildning och lärande på kommer i skymundan. I ett konfliktperspektiv synliggörs istället hur en inkludering av individers olikheter skulle kunna utgöra själva drivkraften och därmed bli en förutsättning för lärande och utbildning.

**Nyckelord:** Samhälle, utbildning, lärande, konsensus, konflikt, demokrati, förskola

## Inledning

Att studera utbildning ur ett makroperspektiv kan synliggöra samhället som en aktör och maktinnehavare av hur utbildningen skall organiseras. Detta aktörskap kan bland annat innefatta att ta fram utbildningspolicys, att avsätta ekonomiska medel men också hur utbildningen organiseras. Det går även att anta ett mikroperspektiv där fokus istället riktas mot de aktörer som gör praktiken, dvs. lärare och elever. Dessa göranden av utbildning är också politiska processer då de i sin tur påverkas av vad som anses eftersträvansvärt och viktigt för samhället i stort. I skärningspunkten mellan makro- och mikroperspektiven skapas många olika berättelser som tar utgångspunkt i olika tolkningar av, och meningsskapanden om, lärande och utbildning. Den här texten syftar till att synliggöra ett par av dessa berättelser.

## Samhällen i tillblivelse

De senaste decennierna har utmärkts av ovanligt starka samhällsförändringar såväl nationellt som internationellt med effekten att ett i det närmaste globalt värderingsskifte skett där ekonomisk utveckling, industrialisering, teknisk utveckling samt kunskapsutveckling lett fram till ett förändrat sätt, både för det politiska samhället i sig men också för samhällsmedborgarna, att tänka om och se på värden och livskvalitet. Dessa förändrade värderingar i samhället har bland annat haft stor inverkan på utbildningssektorn där begrepp som demokratisering, internationalisering och marknadisering med ökade krav på effektivitet och mätbarhet har blivit allt mer vanliga i talet om skola och utbildning (Lauder et. al., 2006; Tallberg Broman, 2010). Internationella överenskommelser och ett ökat inflytande från olika samhällsaktörer, inklusive barn och föräldrar, har skapat nya förutsättningar för utbildningssystemet i stort och utgör numer en stark påverkan rörande synen på utbildning och utövandet av lärarprofessionen (Tallberg Broman, 2010).

Samhällen överlag baseras på vissa idéer, t.ex. om relationen mellan individ och samhälle, som på olika sätt materialiseras genom organiseringen av statlig styrning, ekonomi, marknad och utbildningens roll i samhället (Lauder et. al., 2006). Hur vi skall organisera våra gemensamma liv har sedan väldigt lång tid tillbaka varit föremål för olika synsätt där vissa värden sätts framför andra. Olika synsätt lever sida vid sida i vår vardag men ofta finns det något synsätt som är mer dominant än andra, vilket får vissa effekter för samhället i stort. Samhällen bör därför inte ses som något konstant utan är i ständig rörelse och förändring (Ball, 2006).

Ett sätt att synliggöra samhällens rörlighet är att se dem som i ständiga tillblivelser. Genom att använda begreppet ansamling<sup>1</sup> från Deleuze och Guattari (1987) kan denna mångfald och föränderlighet synliggöras där olika aktörers sammanblandning, både mänskliga och materiella, producerar och ger effekter som påverkar hur vi organiserar och talar om t.ex. utbildning (Nxumalo et. al., 2011). Det som producerar vårt samhälle är de olika sammankopplade aktörernas relationer med varandra där vi själva är en del av upprätthållandet och omförhandlandet av dessa rörelser (Deleuze & Guattari, 1987; Martinsson & Reimers, 2014). Ansamlingar kan liknas vid ett maskineri av rörelser som sker i ökad eller minskad intensitet beroende på aktörernas relaterande till varandra. När nya aktörer kopplas på kan ansamlingen vidgas eller dras samman, oavsett så sker alltid en förändring av strukturen på ansamlingen (Deleuze & Guattari, 1987). I denna text provar jag att beskriva några idag centrala begrepp i relation till samhälle och utbildning som olika aktörer vilka påverkar samhällsansamlingen. Dessa aktörer kan finnas mer eller mindre aktiva i ansamlingen och påverkas av det ständiga flödet av rörelser. Ibland kan dock en

---

<sup>1</sup> Begreppet assemblage, som här översätts med ansamlingar, kan beskrivas som tillfälliga anhopningar av relationer mellan heterogena aktörer (Deleuze & Guattari, 1987).

aktör på olika sätt reproducera sig under en längre tid, rörelserna fixeras vilket får konsekvensen att andra aktörer förlorar i intensitet. En effekt av en sådan stagnerad ansamling kan leda till att vi ser vissa saker som självklara och sanna, vilket kan beskrivas som en dominerande diskurs. Detta kan då i sin tur leda till att andra möjliga sätt att tänka, handla och organisera ett samhälle kan skymmas.

### **Den nyliberala berättelsen**

Relaterat till dagens samhälle och syn på utbildning kan den dominerande berättelsen ibland benämnas som "the right turn", vilket baseras på moderna idéer utifrån en politiskt liberal syn och betecknas oftast som nyliberalism (Apple, 2006). Vår uppfattning av världen idag skulle kunna summeras med att den verkar ha krympt, i alla fall metaforiskt. Den tekniska och digitala utvecklingen har på bara några årtionden suddat ut avstånd och nationsgränser, nationella ekonomier sammanblandas på globala marknader där makten har förskjutits från nationerna själva till multinationella organisationer som antar ett mer globalt perspektiv (Lauder et. al., 2006). Denna globaliseringsutveckling för med sig många positiva aspekter där ett exempel kan vara att världens länder knyts närmare varandra i en ökad samsyn angående vissa ideal och värderingar. Samtidigt upplever många att det är oroligare än någonsin, både i det närliggande sociala klimatet med ett ökat "vi och dem" resonemang och i ett mer globalt perspektiv gällande terrorhot, extremism och landsflyktingar. En ökad samsyn i världen verkar innebära en framförallt västerländsk syn på värden och normer där möjligheten att tänka och handla på andra sätt minskar.

I en ansamling är det inte varje specifik aktör som urskiljs utan det intressanta är att spåra vad ansamlingen *gör*, dess effekter (Deleuze & Guattari, 1987). Jag kommer därför att lyfta fram några av de aktörer som anses vara utmärkande för den nyliberala samhällsidén för att diskutera vilka effekter som uppstår när dessa begrepp kopplas på samhällsansamlingen i relation till utbildning. Om man drar nyliberalismens idéer till sin spets så ligger fokus på ekonomisk tillväxt och maximal avkastning vilket ofta innebär ett sökande efter kontroll, resultat och mätbarhet för att uppnå ständiga förbättringar och därmed ökade värden för individen och samhället (Lenz Taguchi, 2010; Moss, 2014). Nationer och samhällen organiseras och drivs utifrån en konkurrenslogik där medborgarna ses som självständiga ekonomiska entreprenörer som kan skapa sig ett gott liv genom hög utbildning och belönas för detta genom sitt arbete (Lauder et. al., 2006; Moss, 2014).

Med denna nyliberala samhällstrend i fokus så är det tre aktörer som jag väljer att särskilt lyfta fram och diskutera utifrån vissa effekter i relation till utbildning. Dessa är marknadisering, standardisering och individualisering.

## Marknadisering

Att minska det statliga ansvaret i samhällen och istället låta den fria marknaden reglera och styra varor och tjänster genom tillgång och efterfrågan, vilket även t.ex. innefattar olika samhällsinstitutioner som skola och förskola, är en högerpolitisk idé som aktualiserats i det svenska skolsystemet sedan en tid tillbaka. Den fria marknaden anses med dessa glasögon vara neutral och naturlig som sorteringsmekanism där de bättre skolorna konkurrerar ut de sämre genom synliggörandet av efterfrågade resultat vilket i sin tur antas vara lika med en hög kvalitet på verksamheterna. Ett demokratiskt syfte med marknadiseringen sägs därmed vara att kunna erbjuda frihet för individen att välja själv t.ex. val av förskola och skola (Apple, 2006).

Vilka konsekvenser har då denna marknadisering av utbildning fått? Flertalet studier har studerat vad föräldrar utgår från i sina val av utbildning samt vilka föräldrar det är som faktiskt väljer skola, där synen på den goda föräldern materialiseras genom att göra ett aktivt val av förskola för sitt barn (Karlsson, Löfdahl & Pérez Prieto, 2013). Detta val kräver kunskap, rätt kontakter och tillgång till vissa nätverk (Bunar & Ambrose, 2016). Vad föräldrar faktiskt baserar sina val på har mer att göra med informella kontakter och ryktesspridning, s.k. *beta kunskaper*, istället för *kalla kunskaper* som offentlig information om skolors resultatredovisning och marknadsföring (Ball & Vincent, 1998). Studierna visar ett starkt samband mellan socioekonomiska förhållanden och att göra aktiva skolval vilket i sig skapar en ökad segregering av elever och skolor jämfört med hur det var före marknadiseringens inträde i utbildningen (ibid.). Marknadiseringen kan därför antas ha resulterat i en förskjutning av ansvaret från staten till de enskilda skolorna och föräldrarnas val (Lundahl, 2017). En faktisk demokratiaspekt av marknadisering är därmed att förutsättningarna för utbildning inte blir likvärdiga. Det fria skolvalet sker inte på en fri marknad när det inte möjliggörs för alla (Bunar & Ambrose, 2016).

## Standardisering

En konsekvens av den fria marknaden i ett globalt perspektiv är att nationer ständigt befinner sig i relation med varandra. Genom att höja kompetensen hos medborgarna så ökar en nations globala konkurrenskraft och utbildning ses idag i allt ökande grad ur ett ekonomiskt perspektiv som den enskilt största faktorn som gör skillnad för samhällen (Yelland, 2010) där kunskap har därmed blivit en handelsvara på en global marknad (Lorentz & Bergstedt, 2016). För att underlätta ett jämförande länder emellan och för att skapa möjligheter för den kosmopolitiska medborgaren så skapas olika standardiseringar inom utbildning av bl.a. internationella organisationer som OECD. Detta innebär att göra gemensamma överenskommelser angående kunskapskriterier genom standardiseringar i olika policys (Lauder et. al., 2006) vilket i sig skapar många möjligheter att kunna utbilda sig och bli efterfrågad arbetskraft internationellt. En konsekvens av att försöka närma sig

konsensus angående objektiva kunskapskriterier, är att kunskap då låses fast i en fixerad betydelse utifrån *ett* perspektiv och att det då inte tas hänsyn till andra faktorer som t.ex. kulturella och ekonomiska aspekter. Detta kan innebära att de som definierar kunskapen även är de som gynnas av den vilket leder till att utbildning producerar och reproducerar klassamhällen där även privata ekonomiska motiv från enskilda aktieägare kan påverka (Lauder et. al., 2006; Reay, 2001). Genom att framställa utbildning och kunskap som beräknelig och förutbestämd så kan kontrollen av resultat fortsätta utifrån synen att det som var bra tidigare fortsättningsvis är det bästa för alla. Med förutbestämda mål skapas en universell norm för rätt kunskaper och lärande där slutresultatet är det som är viktigast att uppnå. Detta inkluderar de individer som passar denna mall och kan leda till att alla andra sätt att handla och tänka på utesluts, med andra ord så kan individers olikheter upplevas som ett problem (Dahlberg, Moss & Pence, 2013; Lenz Taguchi, 2010).

### **Individualisering**

Utbildning, liksom samhället i stort, framstår i ett allt ökande individualiserat perspektiv (Lauder et. al., 2006). En del av denna individualisering kan identifieras utifrån synen på värdegrundsfrågor i förskola och skola där det råder en spänning mellan frihet och jämlikhet då fokus förskjutits från en syn på jämlikhet och demokratifostran utifrån kollektiva värden till en fostran om individers rättigheter och ansvar (Mouffe, 2014; Tallberg Broman, 2015; Martinsson & Reimers, 2014).

Genom att förskjuta en del av ansvaret för utbildning från staten till institutionen och individen så kan en konsekvens bli att staten i allt ökande grad istället antar rollen som administratör och moralreglerare med ett ansvar för vad som anses vara eftersträvansvärda kunskaper i utformandet av styrdokument och policys, men även vilka egenskaper som premieras hos den framtida samhällsmedborgaren (Lauder et. al., 2006; Mouffe, 2014). Ball och Olmedo (2013) lyfter ett fenomen i denna maktförskjutning av ansvarsutkrävande där de olika utbildningsreformerna har gett vissa (bi)effekter för lärarprofessionen. Ball (2006) tar hjälp av Deleuze när han diskuterar hur vi gått från ett disciplineringsamhälle till ett kontrollsamhälle där mening och identitet ständigt förhandlas och omförhandlas. Istället för att skapa kontroll genom att organisera makten via tid och rum så är det numer bedömningen av den enskilde individens prestationer i relation till organisationens rykte som räknas. Individens handlingar disciplineras då inte längre genom övervakning. Istället är det osäkerheten av att ständigt bli bedömd på olika sätt, utifrån olika och föränderliga syften och aktörer, som anspelar på våra känslor och kontrollerar våra yrkesbeteenden. I läraryrket idag ställs allt ökade krav och förväntningar där enskilda lärare blir konstant bedömda och görs ansvariga genom pålagda arbetsuppgifter i form av dokumentationer och kontroller av dessa med syftet att synliggöra prestationer där resultat prioriteras före process och produktivitet går före kreativitet (Ball, 2006; Ball & Olmedo, 2013). Makten positioneras därmed i det kontinuerliga flödet av performativitet som verkar både utifrån

och in men även inifrån individen och ut i samhället eftersom det inte finns någon tydlig hierarkisk maktordning utan vi anpassar vår syn angående vad som är värdefullt och moraliskt rätt efter krav och normer som vi själva är en del av att skapa i tron att detta är den enda verklighet vi kan förhålla oss till (Ball, 2006; Ball & Olmedo, 2013).

En summering av texten hittills är att *ett* sätt att organisera utbildning i samhällen bygger på en slags konsensus syn där utbildning av medborgarna i hög grad kan relateras till nationers möjlighet till ekonomisk tillväxt. Makten och kontrollen över utbildningsbeslut och styrning har förskjutits från nationen till globala organisationer som t.ex. OECD men även andra aktörer är inblandade som t.ex. marknaden i sig själv (Lauder et. al., 2006). Standardiseringen av kunskapskriterier och den allt ökande fokuseringen på individen och dess eget ansvar är också aktörer som skapar effekter på utbildning och lärande. Den enskilde individen kan retorisk påstå ha fått ökad makt och frihet, t.ex. hur läraren vill utforma undervisningen eller möjligheten att välja förskola och skola. Men denna makt och valfrihet sker ändå inom en nyliberal, normaliserande och kontrollerande ram där den ständigt performativa och konkurrensinriktade individen som anpassar sig efter denna mall premieras. En politisk konsekvens av denna homogena konsensus syn är att den utgår från att människor, kunskap och framtiden kan kontrolleras och förutsägas vilket leder till en rekonstruktion av vad vi anser som självklart, rätt och sant. Detta kan få effekten att vi förlorar vår kritiska blick där andra sätt att tänka och handla skymms vilket gör det svårare för andra möjliga alternativ att framträda (Ball & Olmedo, 2013; Popkewitz, 2013).

### **Utbildning i förskolan: lärande och omsorg?**

I denna text har det hittills lyfts några aktörer utifrån en nyliberal syn på samhällsansamlingen och som tidigare påtalats kan anses dominera synen på utbildning idag. Jag vill här sätta denna berättelse i relation till svensk förskola genom att lyfta fram en insändare i Svenska dagbladets debattsida den 14 juni 2011 (<http://www.svd.se/forskolan-inte-tillrackligt-pedagogisk>). Här skriver tre representanter för Skolinspektionen<sup>2</sup> om en granskning som gjorts av 16 förskolor i Sverige för att undersöka hur förskolan klarade sitt pedagogiska uppdrag. Textförfattarna beskriver att förskolorna inte klarat sitt uppdrag fullt ut och att barns lärande inte fokuseras nog mycket samt att lärandet heller inte dokumenteras på ett korrekt sätt. Citerat från texten: ”Vår främsta kritik gäller att det i dessa förskolor råder ett för ensidigt fokus på omsorg och fostran medan för lite uppmärksamhet ägnas barnens lärande”. En orsak till förskolans fokus på omsorg, hävdar de, ligger i deras tradition av att likna hemmet vilket därmed anses som förlegat. De fortsätter vidare att om lärandet ges för litet fokus i förskolan så kommer det påverka det livslånga lärandet och barnen får sämre förutsättningar vid skolstarten och i den fortsatta kunskapsutvecklingen. Trots att det endast är 16 förskolor i Sverige som underlag så kan texten tolkas som att den

---

<sup>2</sup> generaldirektören, inspektionsdirektören och undervisningsrådet

svenska förskolan överlag inte skall fokusera så mycket på omsorg utan i ökad grad stimulera det tidiga lärandet och även kunna synliggöra detta tidiga lärande genom dokumentation.

Ett annat exempel ger Löfdahl och Folke-Fichtelius (2016) i sin studie av förskolechefers och förskollärares tal om begreppet omsorg som visar hur omsorg osynliggörs i talet om förskolans verksamhet till förmån för begreppet lärande. Spårar man begreppet bakåt i tiden så har förskolan haft olika fokus på omsorg och lärande genom åren. De diskuterar att begreppens relationer till varandra genomgått och genomgår en s.k. ”smygande översättningsprocess” (s 5). För att nå ut till mödrarna i ett Sverige, som behövdes för att öka arbetskraften i mitten av 1900-talet, och därmed få fler familjer att nyttja barnomsorg så betonades förskolans hemlika miljö och moderliga omsorg. Under 1970-talet försvagades kraften i begreppet omsorg till förmån för ett ökande fokus på det tidiga och livslånga lärandet där förskolan proklamerades som viktig för barnets utveckling. Många föräldrar ser det ändå som viktigt med en god omsorg i förskolan och forskarna resonerar att begreppet omsorg nu kanske kan vara på väg att lyftas fram igen men inte utifrån att omsorg anses viktigt för utbildning i sig själv utan mer i egenskap av en konkurrenskraftig marknadsföringsfaktor angående en förskolas goda kvalitet (Löfdahl & Folke-Fichtelius, 2016).

En sammanfattning av dessa exempel bildar ett mönster på en i många aspekter nyliberal förskjutning av förskolans praktik där begreppet omsorg kopplas samman med en historisk socialpolitisk samhällssyn angående förskolans syfte, till dagens ökade fokus på det tidiga lärandet. Den frivilliga förskolan skall ge alla en likvärdig start i livet där synen på det livslånga lärandet upprepas som ett mantra; att vi ständigt kan och ska lära och utvecklas samt att denna utveckling är mer gynnsam ju tidigare detta formella och förutbestämda lärande startar. Förskolan är formellt inte obligatorisk som skolan är men informellt skapas normer om att alla barn behöver gå i förskola för att förberedas och lyckas bättre i skolan och därmed i livet i stort t.ex. genom en allmän avgiftsfri förskola som rör sig mot allt yngre åldrar men också i fråga om likvärdighet då barn som inte har förvärvsarbetande föräldrar också har rätt till 15 timmars barnomsorg per vecka. En politisk debatt förs med jämna mellanrum om barn till arbetslösa och föräldralediga vårdnadshavare också har rätt att gå i förskola på heltid. Denna diskussion förs ofta från politiskt håll med anledning av att alla barn skall ha likvärdiga möjligheter till utbildning. Samtidigt förstärks då normen att barn som inte går i förskola utan tas om hand i sitt eget hem inte får samma start gällande det livslånga lärandet och därmed riskerar sämre ”möjligheter” senare i livet. Detta särskiljande av lärande och omsorg som två helt olika fenomen skapar även en binär och hierarkisk logik mellan förskola och hemmet som därmed inte verkar kunna innefatta olika grader av både lärande och omsorg och där barnet framställs som i mer behov av lärande än av omsorg.

Ett fokus på lärande och kompetens som något man kan öka, i en oändlig process, för att tillägna sig bättre och nya kompetenser har i en nyliberal agenda blivit den enda och riktiga vägen till ett gott liv, och framstår idag som en så självklar berättelse att den sällan ifrågasätts (Storme & Vlieghe, 2011). Men ett synsätt som innebär att vi ständigt *måste* utvecklas, att det ligger i vår natur att göra det, kan föra med sig ett ansvar och kanske till och med ett krav att hela tiden uppdatera oss och vara tillgängliga på marknaden. Det är i denna retorik som den nyliberala komplexiteten synliggörs. Det kan låta positivt och förhoppningsfullt med det livslånga lärandet och att lärande skall fokuseras så tidigt som möjligt för att ge bättre förutsättningar för alla. Lika förhoppningsfullt som det låter med vår individuella frihet och likvärdiga möjligheter till utbildning. Men om en allt för ensidig syn på lärande råder där andra värden, som t.ex. omsorg, sätts åt sidan så har vi ändå inte någon individuell frihet att tala om eftersom det som antas som förgivettaget och ”sunt förnuft” också gör det svårare att se andra möjliga alternativ. Friheten att välja innebär också ett ansvar *att* välja och att välja *rätt* för att ge sitt barn eller sig själv en lönsam väg i livet. Likvärdiga förutsättningar för utbildning kan också ifrågasättas om det behöver innebära att alla barn börjar i förskolan i så tidig ålder som möjligt.

Likvärdiga förutsättningar för utbildning kan också ifrågasättas om det behöver innebära att alla barn börjar i förskolan i så tidig ålder som möjligt. Vandenbroeck och Peeters (2014) riktar stark kritik mot forskningsresultat som framhäver barns tidiga utbildningsstart i förskolan utifrån ett ekonomiskt vinstintresse för samhället vilket skapar en bild av utbildning som en handelsvara och investering. Med detta ekonomiska fokus på förskolan så riskerar både barn och utbildning att reduceras till en ekonomisk investering för framtiden där det huvudsakliga syftet blir att uppnå produktiva och lönsamma samhällsmedborgare (Vandenbroeck, 2017).

Moss (2014) diskuterar att den nyliberala retorikens budskap framförs som det enda möjliga och rätta synsättet, vilket han illustrerar genom begreppet TINA, ”there is no alternative”, som Moss hänvisar till politikerns sätt att förgöra sin motståndare i politiska debatter. Utan reella alternativ så har den dominerande nyliberala synen fått fäste och utvecklats till en hegemonisk diskurs vilket Moss benämner som DONA, a ”dictatorship of no alternatives”. Genom att reproducera en och samma syn på vad som är ett värdefullt och gott liv utan att ge några reella alternativ har denna diskurs blivit vad Foucault kallar en sanningsregim som kanske rotats så djupt i oss att vi inte ens kommer på tanken att det är möjligt att tänka, handla och vara på andra sätt (Moss, 2014).

### **Samhälle och utbildning ur ett konsensus- och konfliktperspektiv**

Generellt kan sägas att ett nyliberalt synsätt innefattar ett konsensusperspektiv angående marknadisering, standardisering och individualisering. Ett konsensusperspektiv som förespråkar *ett* rätt sätt. Men vilka andra sätt kan det då finns att ta sig an utbildning? Genom

att lägga ett demokratiskt raster över organiseringen av, och synsätt på, utbildning så har texten tidigare lyft att vissa individer kan anses bli gynnade och andra missgynnade i en strävan efter ett konsensusperspektiv. Rancière (2004) är en av de som problematiserar vår samtid, vilken han benämner som "the consensual democracy era", där han beskriver att vi istället för att undvika konflikter genom konsensus skapar ökade oroligheter. De stater som har en demokratiskt politisk konsensusstyrning är de som just nu upplever en kraftig framväxt av främlingsfientliga och rasistiska rörelser vilket han menar är en reaktion mot demokratis homogenisering. Även Mouffe (2008, 2014) förespråkar ett konfliktperspektiv som fokuserar flera möjliga alternativ som rätt. Hon menar att demokrati i samhällen bygger just på reella alternativ och att problemet i dagens samhällen är att de i allt ökande grad representeras politiskt av partier som drar sig mot mitten. I och med denna utveckling så skapas inga konflikter av meningsskiljaktigheter utan det är endast marginella ståndpunkter som skiljer synsätten åt. Detta är därmed, enligt Mouffe, en fara för ett demokratiskt samhälle där de alternativa motståndsrörelserna i ökad grad organiserar sig utanför den representativa politiken idag i protest mot att politiken har blivit urvattnad. Denna utveckling benämner hon som en postdemokratisk utveckling. Men Mouffe menar att det inte är representationen i sig som är problemet utan avsaknaden av alternativ för att skapa en agonistisk debatt<sup>3</sup>. Om diskussionerna endast landar i t.ex. hur mycket statlig styrning vi skall ha så skapas ingen verklig skillnad för medborgarna. Mouffe synliggör den dominerande politiska mittfårans diskussioner som ett exempel på en social-liberal konsensus som representerar samma skillnad som att välja mellan Coca-cola och Pepsi-cola (2014). Mouffe fortsätter med att "we have a vote but we don't have a voice", det vill säga vi har en politisk röst men vi har ingen reell röst, vilket kan tolkas som att vi har rösträtt i politiska val men att de alternativ som finns att välja mellan i princip talar med en och samma röst och språk, dvs. det saknas fler röster som synliggör motstridiga sätt att tänka och handla. Möjligheten att välja utifrån andra värden än de med en ekonomisk utgångspunkt är idag liten. Denna politiska samhällsutveckling mot ett konsensusideal har likheter med organiseringen av vår utbildning där en ökad homogenisering av specifika och förutbestämda kunskaper kan föra med sig en exkludering av andra sätt att tänka och handla (Vandenbroeck & Peeters 2014). Utbildningen lägger då en mycket stor vikt vid en reproduktion av kunskaper som skall förmedlas till de som ännu inte kan dessa, vilket innebär en envägskommunikation mellan den som lär ut (läraren) och den som skall läras (elev/barn).

---

<sup>3</sup> Mouffe skiljer på antagonismer som avser konflikter/meningsskiljaktighet i bemärkelsen att ett alternativ anses rätt och alla andra möjligheter som fel och agonismer som i sin tur tolkas som konflikt/meningsskiljaktighet där en förståelseram finns för att vi har olika åsikter och att flera alternativ kan vara rätt (Mouffe, 2008).

## **En demokratisk och pluralistisk berättelse**

Vad skulle då ett konfliktperspektiv på utbildning innebära? Biesta (2004) väljer att beskriva att utbildning och därmed kunskapande varken sker hos den som sänder ut (förmedlar) eller den som tar emot den utan i relationen dem emellan. Eftersom Biesta antar att den mening som sänds ut inte alltid uppfattas på samma sätt som den mening som tas emot så går inte denna överföring mellan sändare av ett budskap och tolkare av det samma att förutsäga och kontrollera. Det är i detta mellanrum i kommunikationen som själva kunskapandet sker genom ett aktivt deltagande från båda parter. Om målet med utbildning är att överföra kunskaper från en individ till en annan i syfte att uppnå en och samma förståelse, dvs. en reproduktion av tidigare kunskaper, så kan vi ändå inte garantera att den mottagande individen skapar samma mening, det är till och med troligt att den inte gör det. Med ett sådant synsätt handlar utbildning och kunskapande om att mötas i kommunikation där mening konstrueras i mellanrummet där och då.

Om vi utgår från Mouffes idé att det behövs olika alternativ för att skapa möjlighet till demokrati så kan utbildning betraktas som en mötesplats där vi möter andra som är olika oss själva. Kunskap handlar då om något som blir till i mötet mellan människor som tänker olika där en reell demokrati blir en grund för utbildning och kunskapande. I ett konfliktperspektiv blir därmed olika tolkningar om det man blivit enig om viktigt för att öppna upp för utveckling och en strävan att nå ett gemensamt mål. Men Mouffe (2008) anser att det är ett mål vi aldrig kan nå, istället handlar det om att skapa en förståelse för meningsskiljaktigheter och olika åsikter.

Genom att vara öppen inför olika möten där det finns utrymme för det oförutsedda och olikheter kan alla människor ses som i ständig förändring och tillblivande. Det kan handla om i hur stor utsträckning och på vilka sätt det skapas möjlighet för andra sätt att tänka och handla. Med en sådan aspekt på utbildning så handlar det pedagogiska arbetet om att starta där vi befinner oss för att utvecklas till något som inte är definierat på förhand vilket innebär en syn på lärande som något experimentellt och potentiellt (Dahlberg et. al., 2013; Moss, 2014; Olsson, 2008). Moss beskriver ett experimenterande lärande som ett görande och ett bemötande som öppnar upp en potentialitet både för människor och för institutioner.

*It is driven by a desire to create something new: to find ways whereby the immanent can emerge or lines of flight can be generated from encounters with difference. It may well be that in early childhood education there are some predetermined goals that we seek to achieve, some values, skills and information we decide, democratically, that we want public education to reproduce; but in the story of democracy and experimentation such normative goals are not pursued at the expense of the love of and desire for creativity and innovation, for wonder and surprise that are at the heart of experimentation as a value (Moss, 2014, s. 112).*

Ett sådant konfliktperspektiv på utbildning kan möjliggöra en syn på lärande som innefattar alla individers olikheter, oavsett ålder och erfarenheter, utan att låsa fast lärandet som enbart en reproduktion och förmedling av tidigare kunskaper. Det skulle kunna innebära att vi i våra relationer utgår från varandras olikheter som möjligheter till lärande.

### En degaktivitet i förskolan – flera berättelser

För att illustrera hur flera möjliga alternativ till lärande kan se ut så delges här ett exempel från en förskoleavdelning. Episodens data är utdrag ur ett material i en pågående avhandlingsstudie som studerar barns inflytande i förskolan. Etiska aspekter angående videoobservationer har beaktats där pedagoger och vårdnadshavare har fått information om, och samtyckt till, observationerna och eventuell publicering av dessa. Angående dessa unga barns (1-2 år) samtycke så har en lyhördhet för deras reaktioner beaktats noggrant vid varje observationstillfälle. Deltagare i denna sekvens är Nenne och Ellis samt en pedagog.

På barnens begäran tar en pedagog med sig några barn och går in i ett litet rum med bord och stolar för att ta fram play-do degen<sup>4</sup> för att dega (som de ofta kallar denna aktivitet i förskolan). När barnen satt sig på stolarna tar pedagogen fram sakerna som skall användas. Hon lägger mycket tid på att förklara vad alla formar föreställer och vad redskapen skall användas till. Hon förklarar även hur själva turordningen går till när man bakar. Först skall degen mjukas upp för att sedan kavlas ut till en tunn platta på den lilla plastplåten som de fått framför sig. Sedan skall olika former tryckas ut i degen var för sig, och resterande deg skall samlas ihop i en ny klump som skall kavlas ut. Barnen sitter tysta med händerna stilla och tittar mot pedagogen när hon pratar. Pedagogen delar sedan ut varsin degklump till barnen som tar sig an degen på olika sätt. Nenne tar först några olika formar och trycker in här och där i den stora runda degklumpen. En annan form plockas sedan upp från bordet och används genom att trycka ned och dra upp den lite överallt på degen så det uppstår mönster. *Titta* säger Nenne med en upprymd röst och glad min, pekandes på degklumpen. Pedagogen tittar mot Nenne och säger att degen ska kavlas ut först. Ellis får därefter hjälp med att kavla ut sin deg. När den platta degen ligger på plåten så sträcker sig Ellis efter kniven som pedagogen lagt framför var och en. Ellis tar kniven och sticker den i degen. Det uppstår ett hål och Ellis tittar mot mig med uppspärrade ögon och en allvar min. Jag ler tillbaka och säger *har du gjort ett hål?* Ellis ler plötsligt mot mig, tittar ned på degen igen och fortsätter att göra flera hål med kniven och verkar fascineras av hålen genom att peka på dem och säga *titta* mot mig flera gånger med glad min. Pedagogen noterar detta och säger att Ellis skall vara försiktigt med kniven (Utdrag ur datamaterial 150915, 9).

---

<sup>4</sup> Play-do deg är en blandning av vatten, vetemjöl, salt, olja och lite alun som konserverar degen vilket gör att den inte stelnar utan kan sparas och används många gånger.

Episoden får mig att reflektera över hur mycket pedagogen organiserar aktiviteten. Hon delar ut platser till barnen, degklumpar och en plastplåt som de skall ha degen på, diverse tillbehör som bakkavel och formar att trycka ut kakor med samt några matbordsknivar. Pedagogen är noga med att berätta för barnen vad allting har för benämning och vad formarna föreställer. Barnen tittar hela tiden på henne och sakerna men säger ingenting. Pedagogen lägger stor vikt vid det verbala innehållet i det hon förmedlar och hennes syfte med denna aktivitet verkar vara att barnen skall lära sig att baka kakor. När degaktiviteten är slut och jag stängt av videokameran berättar pedagogen för mig att barnen ännu är för små för att baka, men efter ett tag lär de sig hur man bakar, på ”rätt” sätt. Hon intar en pedagogroll som den som innehar kunskaper som skall förmedlas till de som inte har dem och därmed reproducera aktiviteten hur man bakar kakor. Barnen får där en passiv och ovetande roll där syftet med utbildning verkar handla om att barnen skall läras om vissa förutbestämda kunskaper. Dessa roller stämmer överens med ett synsätt på lärande där pedagogen förmedlar de kunskaper som denne innehar till barnen som ännu inte förvärvat dessa vilket har likheter med ett utvecklingspsykologiskt synsätt på barn och lärande. Detta synsätt på utbildning har en lång tradition historiskt och det finns säkerligen mycket som vi har nytta av att se eller lyssna till andra för att lära oss. Men det som *inte* görs möjligt vid denna degaktivitet är andra sätt att lära på, som utgår från barnens egna handlingar och initiativ här och nu. En intressant aspekt utifrån denna korta inblick i degaktiviteten skulle kunna vara att utforska vad som blir möjligt med degen och verktygen, där Nenne och Ellis visar på olika alternativ när de upptäcker och visar fascination över både mönster och hål i degen. Kanske kan barnens utforskande leda till fler sätt att ta sig an degen på istället för ett enda? Genom att inte bedöma dessa andra alternativ som rätt eller fel utan fånga upp dem i den syn på utbildning som Moss (2014) kallar för demokrati, experimentation och potentialitet där barnens och pedagogens handlingar tillsammans kan vara det som leder ett kollektivt experimenterande av t.ex. vad som kan *bli till* i mötet med degen. Olika möten med degen skulle därmed kunna ses som förslag till fler sätt att ”dega” på och i en bredare aspekt även fler alternativ till vad utbildning och lärande i just denna kontext skulle kunna innefatta. Istället för att anta dessa relationer som motsatser kan olikheterna i de möten som sker fångas upp som fler möjliga alternativ. Det skulle innebära ett antagande av en agonistisk och pluralistisk syn på lärande där kunskaperna inte är definierat på förhand utan uppstår i relationerna mellan barn, pedagog, deg och redskap.

### Utbildning i tillblivelse

En summering av artikeln blir således att det inte bara är samhällen som kan antas vara i ständig tillblivelse. Även utbildning *blir till* utifrån de relationer och aktörer som skapar dess mening. De förändringar som ständigt sker i samhället förändrar även aktörerna som gör samhället där vi själva är en del av dessa påverkande aktörer. Marknadiseringens, standardiseringens och individualiseringens effekter är några av de nyliberala aktörer som

här diskuterats och som ger konsekvenser för vårt sätt att organisera och se på utbildning. Dessa nyliberala förändringar i samhället inrymmer både möjligheter och svårigheter.

Vandenbroeck (2017) framhåller att vi är både konsumenter och producenter av en hegemonisk diskurs vilket innebär att både forskare och praktiker har ett ansvar för den ”sanning” vi producerar där dominanta diskurser kan och bör både utmanas och vidgas. Pedagogens agerande i detta exempel från en vardaglig degaktivitet i förskolan ligger i resonans med den hegemoniska diskursen angående en förskola med fokus på ett lärande som är inriktat mot ett tydligt och förutbestämt resultat som slutmål, vilket är både mätbart och utvärderingsbart. Pedagogens uttalande efter aktiviteten synliggör även en linjär och kronologisk syn på barnens utveckling som sker efter vissa förutbestämda stadier. Genom exemplet vill jag även synliggöra möjligheten i att utmana den rådande synen på lärande och utbildning, t.ex. genom att låta barnen vara delaktiga i att skapa fler berättelser där ett agonistiskt konfliktperspektiv skapar möjlighet för alternativa sätt att se på utbildning och lärande. Förskolan som utbildningsinstitution är politiskt styrd där ett synsätt på vad som är ett gott och värdefullt liv sätts i förgrunden. Det gör att förskolan kan ses som en viktig plats där alla deltagare är delaktiga i att konstruera vad dessa värden skulle kunna innefatta. Vi kan inte förändra invanda tankesätt över en natt, och det är inte meningen att ersätta en dominant diskurs med en annan. Det finns fördelar med ett konsensusperspektiv angående vissa kunskaper och värden. Men genom att addera fler perspektiv angående t.ex. vad som är kunskap och lärande, för att synliggöra fler aktörer som delaktiga i att producera vårt sätt att tänka om utbildning, och som får lov att utgöra reella alternativ, så möjliggörs fler ”rätta” sätt att tänka, handla och vara på. Ett sådant demokratiskt och pluralistiskt synsätt på kunskap gör att alla deltagare är delaktiga i att producera mening i, och genom, våra utbildningsinstitutioner och därmed även i vårt samhälle.

## Referenser

- Apple, M. W. (2006). Producing inequalities: neo-liberalism, neo-conservatism, and the politics of educational reform. I: Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J. A., & Halsey, A. H. (red.) *Education, globalization, and social change*. Oxford: Oxford University Press.
- Ball, S. J., & Vincent, C. (1998). 'I Heard It on the Grapevine': 'hot' knowledge and school choice. *British journal of Sociology of Education*, 19(3), s. 377-400.
- Ball, S. (2006). Performativities and fabrications in the education economy: towards the performative society. I: Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J. A., & Halsey, A. H. (red.) *Education, globalization, and social change*. Oxford: Oxford University Press.
- Ball, S. J., & Olmedo, A. (2013). Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. *Critical Studies in Education*, 54 (1), s. 85–96.
- Biesta, G. (2004). "Mind the gap!" Communication and the educational relation. *Counterpoints*, 259, s. 11-22.
- Bunar, N., & Ambrose, A. (2016). Schools, choice and reputation: Local school markets and the distribution of symbolic capital in segregated cities. *Research in Comparative and International Education*, s. 1-18.

- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2013). *Från kvalitet till meningsskapande. Postmoderna perspektiv-exemplet förskolan*. Stockholm: Liber.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus. Capitalism and schizophrenia*. Minnesota/London: University of Minnesota Press.
- Karlsson, M., Löfdahl, A., & Pérez Prieto, H. (2013). Morality in parents' stories of preschool choice: narrating identity positions of good parenting. *British Journal of Sociology of Education*, 34(2), s. 208-224.
- Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J. A., & Halsey, A. H. (red.) (2006). *Education, globalization, and social change*. Oxford: Oxford University Press.
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Rethinking pedagogical practices in early childhood education: a multidimensional approach to learning and inclusion*. I Yelland, N. (red). Contemporary Perspectives on Early Childhood Education. Maidenhead, England: McGraw-Hill Education.
- Lorentz, H. & Bergstedt, B. (2016): *Interkulturella perspektiv. Pedagogisk i mångkulturella lärandemiljöer*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundahl, L (2017). Marketization of the Urban Educational Space. I Pink, W. T. & Noblit, G.W. (red.), *Second International Handbook of Urban Education*. London: Springer.
- Löfdahl, A., & Folke Fichtelius, M. (2014). Förskolans nya kostym: omsorg i termer av lärande och kunskap. *Tidskriften Kapet*. Karlstads universitet.
- Martinsson, L., & Reimers, E. (2014). *Skola i normer, från ett annat håll*. I Martinsson, L. & Reimers, E. (red.). Skola i normer. Malmö: Gleerups.
- Moss, P. (2014). *Transformative Change and Real Utopias: A Story of Democracy, Experimentation and Potentiality*. London: Routledge.
- Mouffe, C. (2008). *Om det politiska*. Hägersten: Tankekraft.
- Mouffe, C. (2014). The future of democracy. Föreläsning vid Institutet för framtidsstudier, Stockholm. 2014-03-06. Hämtad 2017-02-01:  
[https://www.youtube.com/watch?v=a\\_t-2uaWoOs&t=2786s](https://www.youtube.com/watch?v=a_t-2uaWoOs&t=2786s)
- Nxumalo, F., Pacini Ketchabaw, V., & Rowan, M. C. (2011). Lunchtime at the childcare center: Neoliberal assemblages in early childhood education. *Pedagogický Casopis*, Nr 2, s 195-223.
- Olsson, L-M. (2008). *Movement and experimentation in young childrens learning – Deleuze and Guattari in early childhood education*. Doktorsavhandling. Umeå: Umeå universitet.
- Popkewitz, T. (2013). The sociology of education as the history of the present: fabrication, difference and abjection. *Discourse: Studies in the cultural Politics of education*, 34 (3), s. 439-456.
- Rancière, J. (2004). Introducing disagreement. *Angelaki. Journal of the Theoretical Humanities*. 9 (3), s. 3-9.
- Reay, D. (2001). Finding or losing yourself?: working-class relationships to education. *Journal of Education Policy*, 16(4), s. 333-346.
- Storme, T., & Vlieghe, J. (2011). The experience of childhood and the learning society: Allowing the child to be philosophical and philosophy to be childish. *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), s. 183-198.
- Svenska dagbladet, 2011-06-14: <http://www.svd.se/forskolan-inte-tillrackligt-pedagogisk>
- Tallberg Broman, I. (2010). *Svensk förskola – ett kvalitetsbegrepp*. I Riddersporre, B. & Persson, S. (red.). Utbildningsvetenskap för förskolan. Stockholm: Natur & Kultur.
- Tallberg Broman, I. (2015). *Att lära känna sin historia*. I Engdahl, I., & Årlemalm Hagsér, E. (red). Att bli förskollärare, mångfacetterad komplexitet. Stockholm: Liber.

*Ungerberg, K.*

- Vandenbroeck, M. & Peeters, J. (2014): Democratic experimentation in early childhood education. In: Biesta, G., De Bie, M. & Wildemeersch, D. (red.): *Civic learning, democratic citizenship and the public sphere*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Vandenbroeck, M. (red.) (2017). *Constructions of neuroscience in early childhood education*. Abingdon: Routledge.
- Yelland, N. (2010). Extending possibilities and practices in early childhood education. I Yelland, N. (red). *Contemporary Perspectives on Early Childhood Education*. Maidenhead, England : McGraw-Hill Education.

# Elever med AST-diagnoser i den målstyrda skolan – konsekvenser av utbildningspolicy i svensk kontext

Stina Gårlin

Doktorand i pedagogiskt arbete

Karlstads universitet

stina.garlin@kau.se

**Abstrakt:** Syftet med denna artikel är att problematisera konsekvenserna av policybeslut i dagens målstyrda skola för elever i behov av stöd, närmare bestämt elever med den neuropsykiatriska funktionsnedsättningen autismspektrumtillstånd (AST). Elever med diagnos inom AST har enligt rapporter låg måluppfyllelse och hög frånvaro i den svenska grundskolan (Autism- och Aspergerförbundet, 2013; 2016). Samma rapporter visar att en majoritet av dessa elever därför saknar gymnasiebehörighet efter avslutad obligatorisk grundskoleutbildning. Skolpersonal måste ha den kompetens och flexibilitet som behövs för att möta denna elevgrupp annars kan det leda till att eleverna inte klarar de målen för utbildningen, vilket begränsar deras framtida yrkesval och möjligheter att delta i samhällslivet enligt Skolinspektionen (2012). Denna artikel diskuterar inte skolpersonals kompetens utan styrdokument och de villkor de skapar för skola i allmänhet och för elever i behov av stöd i synnerhet. Konsekvenser av den nya skollag som trädde i kraft 2011 uppmärksammas av forskare och handikapporganisationer. Det förefaller som om Skollagen (800:2010) inte alltid följs och att läroplanen Lgr11 kan skapa hinder i stället för förutsättningar för denna elevgrupp, samt att den nya mål- och resultatstyrning skolan regleras av på olika sätt har medfört ökade svårigheter för elever med AST att lyckas med sina studier. Trots goda intentioner ges skolor inte alltid de förutsättningar som krävs för anpassning efter elevers funktionsnedsättningar enligt Skolverket (2016). Denna artikel framhåller att de förändringar samhället och skolan genomgått under det senaste decenniet bör problematiseras ur en demokratisk synvinkel då de medfört uppenbara risker för utanförskap för en grupp individer i vårt samhälle.

## Inledning

Politiska strömningar påverkar alla områden i samhället, inte minst utbildning. De nyliberala tankegångar som fört med sig avregleringar och privatisering av tidigare statligt styrda verksamheter har reformerat utbildningssystem världen över. Utbildning har gått från att vara regel- och resursstyrd till att bli mål- och resultatstyrd. Tester och ansvarsutkrävande styr skolornas undervisning i alltfler länder. Elever mäts och utvärderas efter nya sätt att validera kunskap. Steven Ball (2003) menar att utbildningsreformerna är genomgripande

och förändrar inte endast vad aktörer inom utbildningsväsenden *gör*, det förändrar vilka de *är*. Elever är de som har minst makt att påverka av alla som ingår i dessa system. Mitt forskningsintresse är villkor för elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar och i den här artikeln framhålls är att vi tydligare bör belysa vad som händer med dessa elever i denna nya praktik.

### **Syfte och frågeställningar**

Syftet med denna artikel är att problematisera konsekvenserna av policybeslut i dagens målstyrda skola för elever i behov av stöd, närmare bestämt elever med den neuropsykiatriska funktionsnedsättningen autismspektrumtillstånd (AST). Avsikten är att beskriva förändringar av policy och styrdokument som medfört nya villkor för elever i behov av stöd. Frågeställningen artikeln har som avsikt att besvara lyder; Vad framkommer i forskning och rapporter om skolsituationen för elever med AST sedan den nya skollagen och läroplanen trädde i kraft i Sverige år 2011?

### **Förändrad svensk utbildningspolicy**

Omfattande reformer av det svenska utbildningssystemet har genomförts under de senaste decennierna. Kommunaliseringen av skolan 1991, friskolereformen 1992, den nya kursutformade gymnasieskolan, program som ersatte linjer i gymnasieskolan samt det nya betygssystemet är exempel på genomgripande reformer (Lakomaa, 2009; Ringarp, 2011). En omvälvande förändring var införandet av en godkändgräns i betygssystemet. Detta kan betraktas som en konsekvens av det nya sättet att styra skolan med mål i stället för regler. Gränsen för godkänt betyg sattes vid det mått av nödvändiga kunskaper en individ behöver för att klara sig i samhället (Haug et al, 2006). Betygsberedningen vid tiden för reformen motiverade införandet av gränsen som den nivå av kunskaper som krävs ”för att kunna förstå, fungera och verka i vårt samhälle samt för att kunna orientera sig i omvärlden” (SOU 1992:86, s. 67). Reformen hade dock mött motstånd under remissförfarandet, där såväl Lärarförbundet, Rädda barnen som Elevorganisationen menat att underbetyg inte har i en obligatorisk grundskola att göra. Denna uppfattning delades även av forskare som påpekade att en gräns för en underkänd prestation är ovärdigt ett obligatoriskt skolsystem (Ljung, 1993). Konsekvenser för de elever som inte nådde upp till gränsen för godkänt betyg hade inte tagits med i beräkningen enligt dessa kritiker.

Dagens svenska utbildningspolicy karaktäriseras av en stark statlig kontroll samtidigt som marknadisering, fria skolval, konkurrens och privatisering utmärker utbildningssystemet. Faktum är att det beskrivs som ett av världens mest liberala offentliga skolsystem (Rönneberg, 2011). En omfattande dokumentation genomförs i verksamheter vars kvalitetsredovisningar riskerar att bli fabrikationer som inte överensstämmer med verkligheten (Ball, 2003). Statlig kontroll av både statliga och privata skolor genomförs i en

tid som präglas av mötet mellan *market politics* och *accountability politics* menar Rönnberg (2011) som beskriver samhällsutvecklingen enligt följande;

The social, economic and political challenges of recent decades have put the nation-state under extreme pressure to respond to the resulting transformations and demands, not only at the international and national level but also at the local level. Neo-liberal influences entailing choice, accountability, efficiency, privatization, marketization and ideas of new public management have all set their mark on domestic politics and policy. Notably, the field of education is no exception. This is clearly evidenced in Sweden. In the early 1990s, a series of educational reforms were introduced. (Rönnberg, 2011, s. 689).

Policyn får effekter i praktiken för den enskilde eleven genom fokus på kunskapskrav, prestationer, bedömning, utvärdering och en anda av att vara oberoende, utnyttja sin potential och bidra till samhället (Vallberg Roth, 2011).

### **Utbildningspolicy i globalt perspektiv**

Vi lever i en kunskapsekonomi där det livslånga lärandet är centralt för samhällsekonomin. Vår tids viktigaste produktionsfaktor är kunskap. Den offentliga sektorns utbildningssystem har marknadsanpassats för att öka medborgarnas valfrihet. På 1980- och 1990-talen spreds *New Public Management*-reformer över världen. Den privata sektorns terminologi och logik infördes i den offentliga sektorn. Förvaltningen blev decentraliserad, avreglerad, målstyrd och kundorienterad och medborgarna skulle därigenom få bättre service (Vallberg Roth, 2011). Forskare har dock beskrivit hinder för att framgångsrikt applicera målstyrning i offentlig verksamhet. Det handlar bland annat om svårigheter att formulera klara och mätbara mål (Rombach, 1991). Nya utmaningar väntar i kölvattnet av vår tids utbildningspolicy. Den marknadsdiskurs som råder hotar demokratin menar Biesta (2003), eftersom möjligheterna till diskussioner om syfte och innehåll i utbildning reduceras. Även Green belyser denna aspekt av utbildning, idén om att föra demokrati och social solidaritet vidare till kommande generationer;

The major dilemmas for governments and educationalists in the coming decade will revolve around how to reconstruct cultures of citizenship and nationhood in ways which are appropriate to modern conditions and yet conducive both to a deepening of democracy and to a strengthening of social solidarity. (Green, 1997, s 197).

Nya sätt att styra utbildning sprids över världen där jämförelser länder emellan har blivit centralt. Lingard, Sellar och Savage (2014) menar att social rättvisa eftersträvas genom testbaserade ansvarsutkrävanden (*accountabilities*). De ser ett skifte där utvecklingen gått från den filosofiska diskursen om social rättvisa mot en databaserad praktisk diskurs. Siffror har blivit avgörande i utbildningsdebatten och inflytandet från samtalet om vad som utgör

social rättvisa i utbildning har minskat. Denna kursändring har möjliggjorts av nya nationella och globala infrastrukturer för insamling och analys av data. Detta utgör en central aspekt av globaliseringen och globala tester är en följd av framväxten av dessa infrastrukturer. Analyser av stora datamaterial förändrar sättet att arbeta och går från analys av orsaker och förståelse mot pragmatiska förhållningssätt som fokuserar på korrelationer och förutsägelser. OECD menar att kostnaden för ojämlikhet i utbildning och skolmisslyckanden är hög för såväl individer som för samhällen. Ojämlikhet i utbildningspolicy och praktik har dessutom negativ inverkan på individer och begränsar ekonomisk och social utveckling. OECD menar, i motsats till neoliberala tankegångar, att social jämlikhet är avgörande för en långsiktig ekonomisk tillväxt. Lingard, Martino och Rezai-Rashti (2013) beskriver risken för att social ojämlikhet reproduceras i den globala testregim som växt fram, där föräldrars utbildningskapital (med Beourdies termer) har betydelse för barnens möjligheter i skolan. De menar att *testing as policy* har vuxit fram där testningen är den dominerande faktorn i styrningen av skolan idag. I praktiken utgörs denna policy av två system för styrning av utbildningen – läroplan och utvärdering.

Även Sellar och Lingard (2014) beskriver de nya globala sätt att styra utbildning som dominerar, där OECD har ett växande inflytande i utbildningsfrågor världen över. PISA har expanderat kraftigt under senare år och har stärkt sin roll inom OECD. Organisationens inflytande i utbildningsfrågor har ökat globalt. PISA och OECDs arbete har underlättat för de nya kunskaps- och infrastrukturer som växt fram. Den globala utbildningspolicyn är skapad av statistik, siffror och komparativ data och länder kräver denna data och jämförande statistik på skolresultat eftersom den ligger till grund för utformningen av ländernas utbildningspolitik. Tilltron till PISA-testens förklaringsvärde har dessutom ökat. Det finns dock forskare som varnar för att den globala testningskulturen kan leda till likriktning och homogenitet och ett skifte från *knowledge and policy* till *knowledge is policy* (Grek, 2013).

Ett sätt att styra skolan i det nyliberala samhället är genom performativitet. Performativitet beskrivs av Steven Ball (2003) som

[a] technology, a culture and a mode of regulation that employs judgements, comparisons and displays as means of incentive, control, attrition and change – based on rewards and sanctions (both material and symbolic). (Ball, 2003, s. 216).

Performativitet påverkar den enskilde läraren i det dagliga arbetet. I ett performativt system fungerar lärare som individer vilka beräknar för att öka sin produktivitet, strävar efter excellens och är en slags neoliberalt professionella. Den egna övertygelsen blir oviktig i yrkesutövningen där det primära i stället blir effektivitet. Att möta sin elev, *den andre* i filosofen Levinas termer (Holmgren, 2012), i ett autentiskt möte blir sekundärt i ett performativt system. Ett pedagogiskt möte är ett möte där läraren har ett etiskt ansvar inför

eleven enligt Levinas, men detta trängs undan i det performativa systemet där konkurrens, effektivitet, resultat och kalkylering råder.

The policy technologies of market, management and performativity leave no space of an autonomous or collective ethical self. (Ball, 2003, s 226).

Detta strider emot de tankar om pedagogens huvudsakliga uppdrag som exempelvis existerar inom utbildningsfilosofiska traditioner. En pedagog har som främsta uppgift att frigöra eleven enligt Martin Bubers (1990) filosofi. Uppgiften innebär att hjälpa eleven att finna sitt eget uppdrag i tillvaron och att leda denne på vägen mot att fullfölja det. Han menar att förutsättningen för att ett autentiskt samtal ska kunna äga rum är att varje deltagare bidrar med sig själv. I ett performativt undervisningssystem blir pedagogens uppgift reducerad till att förmedla mätbara kunskaper. Pedagogers engagemang för elever i behov av stöd förändras också med risk för uteblivet lärande som följd.

The other problem for teachers like this, working within a performative culture, is that their sphere of activity is unlikely to attract investment from performance managers. That is to say, if this teacher's school managers wanted to extract increases in performance as measured against external targets or competitive averages they would be unlikely to 'invest' in work with children with special needs where the margins for improved performance are limited. In the hard logic of a performance culture, an organization will only spend money where measurable returns are likely to be achieved. This is the conclusion of the research by Gray et al (1999) that performance management is most likely to encourage a search for tactical improvements which result in short-term improvements. In this way, performativity not only engenders cynicism but has social consequences arising from the distribution effort and investment (Ball, 2003, s 223).

Balls resonemang om de nya sätt att styra utbildning som råder, antyder att det finns anledning att känna oro för elever i behov av stöd i dagens utbildningssystem. Han menar att "performance has no room for caring" (Ball, 2003, s 224), vilket är illavarslande för den unga generationen. Det Ball beskriver om konsekvenser av performativitet står i kontrast till de bärande tankarna inom den relationella pedagogiken som tvärtom framhåller relationen mellan lärare och elev som det pedagogiska förhållningssättets viktigaste aspekt (Aspelin & Persson, 2011). Enligt denna pedagogik är omsorg en del i en pedagogisk relation. Detta synsätt finns även i Lgr11 som anger att skolans verksamhet ska präglas av omsorg om den enskildes välbefinnande och utveckling, vilket visar att dessa värden trots allt ska prioriteras. Social rättvisa och jämlikhet kan främjas genom omsorg och är enligt Skollagen (SFS 2010:800, 1 kap, 5§) viktig att värna, inte minst för elever i behov av stöd som annars riskerar att hamna i utsatthet både i skolan och i övriga samhället.

### **Utbildningspolicy för elever i behov av stöd i globalt och nationellt perspektiv**

Skolan i Sverige lyder under olika former av styrdokument som existerar på nationell, europeisk och internationell nivå. Konventioner, deklARATIONER, lagar och läroplaner styr utbildningen av alla elever och påverkar även utformningen av specialundervisning. En konvention är rättsligt bindande, en deklARATION är det inte, även om de flesta länder som undertecknar en deklARATION dock har som ambition att följa dessa regler.

En av de viktigaste internationella riktlinjer som verksamheten i skolan utgår ifrån är konventionen om barnets rättigheter, även kallad *Barnkonventionen* (FN, 1989) som antogs av FN 1989. Den är sedan den antogs en del av de mänskliga rättigheterna (FN, 1948). Grundtanken i barnkonventionen är att barn har rätt att få sina grundläggande behov tillgodosedda och att bli respekterade som individer. Flera artiklar i denna konvention har direkt påverkan på skolans verksamhet och utformning. Alla barns lika värde, skydd mot diskriminering, barns rätt att påverka sin situation, barns rätt till utveckling samt rätten för barn med funktionsnedsättning att få tillgång till undervisning och utbildning regleras häri.

1993 antog FNs generalförsamling ett förslag om internationella regler för personer med funktionsnedsättning. *FNs standardregler om delaktighet och jämlikhet för människor med funktionsnedsättning* (FN, 1993) utgörs av 22 regler som samtliga strävar efter inkludering. Några av dessa regler berör utbildning och skola mer än övriga, bland annat regel nr 6 som anger att stater bör erkänna principen om lika möjligheter till utbildning på grundskole-, gymnasie- och högskolenivå för barn, ungdomar och vuxna med funktionsnedsättning. Denna utbildning ska vara en integrerad del av den ordinarie utbildningen och det livslånga lärandet ska prioriteras.

Stater bör dessutom vidta åtgärder för att öka medvetenheten i samhället om människor med funktionsnedsättning och deras möjligheter, rättigheter och behov samt vad de kan bidra med i samhället. Staterna har ekonomiskt ansvar för åtgärder och nationella handlingsprogram som ska tillförsäkra människor med funktionsnedsättning jämlikhet och delaktighet. De är ansvariga för att det på alla nivåer finns passande utbildning för all personal som deltar i planering och genomförande av service och program för personer med funktionsnedsättning.

Utifrån dessa standardregler har en ny konvention utarbetats; *Konventionen om rättigheter för människor med funktionsnedsättning* (DS 2008:23). Den trädde i kraft i Sverige år 2009. I denna konvention fastslås att speciallösningar i utbildning endast kan övervägas då det ordinarie skolsystemet inte kan tillgodose behovet av utbildning för personer med funktionsnedsättning. En speciallösning ska i sådana fall utgöra en tillfällig lösning i syfte att förbereda undervisning i det ordinarie skolsystemet. Medlemsländerna bör ha som mål att successivt integrera specialundervisningen i den ordinarie undervisningen. Fullständig inkludering är målet och strävan ska vara att den sociala och kunskapsmässiga utvecklingen hos eleven ska stödjas i riktning mot att uppnå detta mål.

Vid den internationella konferensen om undervisning av elever i behov av särskilt stöd i Salamanca 1994 antogs en handlingsram för specialpedagogiska åtgärder, den så kallade *Salamancadeklarationen* (Svenska Unescorådet, 2006). Syftet med handlingsramen är att ge regeringar, internationella organisationer, nationella biståndsorgan, icke-statliga organisationer och andra organ underlag för vägledning och planering av åtgärder i fråga om principer vid undervisning av elever i behov av särskilt stöd. Grunden för handlingsramen utgörs av resolutioner, rekommendationer och publikationer inom FN, särskilt *FNs standardregler om delaktighet och jämlikhet för människor med funktionsnedsättning* (FN, 1993).

Även i Salamancadeklarationen betonas att alla barn så långt det är möjligt, bör få sin undervisning i den ordinarie skolan. I likhet med FNs standardregler anger Salamancadeklarationen att specialklasser ska erbjudas eleven endast i undantagsfall då det bedöms vara klart påvisat att elevens behov inte kan tillgodoses i undervisning i ordinarie klass, eller när det krävs av hänsyn till elevens eller andra elevers bästa (Svenska Unescorådet, 2006). Denna deklaration är en rekommendation som syftar till att möjliggöra utbildning för alla. I den fastslås riktlinjer för sätt på vilka arbete med elever i behov av särskilt stöd ska bedrivas och den poängterar att skolan ska tillgodose samtliga elevers behov oavsett funktionsnedsättningar eller andra svårigheter. Det mest effektiva sättet att skapa solidaritet mellan elever i behov av särskilt stöd och övriga elever är enligt Salamancadeklarationen en integrerad skolgång, där arbete sker för att stödja inlärning och respektera olikheter.

### **Mål- och resultatstyrning i en decentraliserad skola**

1991 genomfördes reformen där skolan kommunaliserades och därmed övergick från statlig till kommunal regi. I läroplanen från 1994, Lpo 94, kom begrepp som individualisering, valfrihet och privatisering att lyftas fram. Haug et al (2006) menar att den individuella fokuseringen med åtgärdsprogram och individuella utvecklingsplaner kännetecknar vår tids specialundervisning. Skolans mål- och resultatstyrning där verksamma på lokal nivå har frihet att utforma utbildningen har avlöst den tidigare regel- och resursstyrningen av skolan. Kommunernas ansvar för skolan under 1990-talets lågkonjunktur bidrog till en neddragning av resurser till specialundervisning. Persson (2007) menar att detta ledde till att elever i behov av stöd inte alltid fick det stöd de var berättigade till.

Skolhuvudmannen fick genom decentraliseringen av skolan ansvar för att elevers utbildning ges enligt de nationellt uppsatta målen. I syfte att stärka tillämpningen av målstyrningens principer vidtogs olika åtgärder för att följa upp reformen, framför allt genom utvecklingen av uppföljnings- och utvärderingssystem. Skolan styrdes under 1990-talet av dels skollag, timplan, skolformsförordningar, läroplan, kursplaner och dels av instrument och system för uppföljning och kontroll av måluppfyllelse. Utvärderingen av måluppfyllelse skedde för

varje elev på individnivå, på skolnivå, på huvudmannanivå och på nationell nivå. Uppföljning och utvärdering ingick i det nya styrsystemet som viktiga instrument som huvudmannen och staten kunde använda för att mäta utbildningens resultat i termer av grad av måluppfyllelse. Målen utgjorde alltså grunden för resultatbedömning och skulle därför utformas så att de var möjliga att följas upp på de olika nivåerna. Skolans verksamhet skulle nu inte styras på detaljnivå vad gäller innehåll och utformning. I stället skulle denna mål- och resultatstyrning av skolan genomföras genom att nationellt fastlagda mål skulle styra de lokalt utarbetade verksamhets- och undervisningsmålen (SOU 2007:28).

Utvecklingen ledde sedermera fram till den nya läroplanen Lgr11, som är en resultatfokuserad läroplan (Wahlström, 2016). Något som var helt nytt i Lgr11 jämfört med tidigare svenska läroplaner var kunskapskraven som anger vad varje elev ska uppnå vid bestämda årskurskontroller. En förändrad kunskapssyn vilket innebar en förskjutning av tonvikt på fakta mot andra kunskapsaspekter kom med Lgr11. Kunskapskvalitéer som att lösa problem, uppfatta samband, att reflektera och analysera, att tolka symboler, att tänka med hjälp av modeller, att se saker ur olika perspektiv, att värdera, att formulera och argumentera för sin ståndpunkt, att kunna uttrycka och gestalta idéer, känslor och stämningar var enligt Läroplanskommittén nu viktigare på grund av samhällsförändringar. Nu talades det om kunskap som fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet som en motvikt till en alltför ensidig kunskapsuppfattning. Från och med nu behövde elever för att få godkända betyg kunna resonera, argumentera och analysera. Lärare var positivt inställda till förändringen även om viss oro uttrycktes för att denna förändring försvårade möjligheterna till betyg för vissa grupper av elever (Skolverket, 2015).

### **Svensk utbildningspolicy för elever i behov av särskilt stöd**

Idag finns nationella riktlinjer som anger skolans ansvar för att erbjuda särskilt stöd. Dessa riktlinjer är i enlighet med de internationella konventioner Sverige har förbundit sig att följa. I kapitel 3 i skollagen (2010:800) beskrivs det stöd som får ges i stället för den undervisning eleven skulle ha deltagit i eller som ett komplement till den. Särskilt stöd ska i första hand ges till eleven inom den elevgrupp som eleven tillhör (3 kap, 7 §). Stödet ska ges i den omfattning och på det sätt som behövs för att eleven ska ha möjlighet att uppnå de kunskapskrav som minst ska uppnås (3 kap, 10§). Om det särskilda stödet inte kan anpassas i rimlig grad efter elevens förutsättningar och behov kan skolan erbjuda anpassad studiegång, vilket innebär att göra anpassningar i tidplanen. Anpassad studiegång ska så långt det är möjligt vara en likvärdig utbildning i den aktuella skolformen. (3 kap, 10, 12 §).

Om det i åtgärdsprogram beslutats att det föreligger särskilda skäl kan det innebära att stödet kan ges i en särskild undervisningsgrupp (3 kap, 11§). Det ska i skolan finnas tillgång till personal med sådan kompetens att elevernas behov av specialpedagogiska insatser kan tillgodoses. Det ska även finnas tillgång till skolläkare, skolsköterska, psykolog och kurator

som kan erbjuda medicinska, psykologiska och psykosociala insatser (2 kap, 25§). I läroplanen för grundskolan anges att alla som arbetar i skolan ska medverka till att utveckla elevernas känsla för samhörighet, solidaritet samt ansvar för människor. Skolan ska främja elevernas förmåga till inlevelse och förståelse för andra människor. Verksamheten ska präglas av omsorg om den enskildes välbefinnande och utveckling.

Lgr11 anger också att personalen aktivt ska motverka diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, könsöverskridande identitet eller uttryck, sexuell läggning, ålder eller funktionsnedsättning samt annan kränkande behandling (Lgr11, s. 7). Skolan har dessutom ett särskilt ansvar för de elever som av olika skäl har svårt att nå målen för utbildningen, och därför kan inte undervisningen utformas lika för alla elever. Samtliga elever ska i skolan mötas av respekt för sin person och för sitt arbete, och skolan ska sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet samt lust och vilja att lära. Skolan ska också sträva efter att skapa goda betingelser för elevernas bildning, tänkande och kunskapsutveckling. Skolan har även en viktig roll i att möjliggöra elevernas trygghet och självkänsla. Alla elever har rätt att i skolan få utvecklas, uppleva växandets glädje och erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter (Lgr11, s. 10). Lärare ska vid betygssättning tillämpa Undantagsbestämmelsen (Skollagen 10 kap, 21§), om det finns enstaka kunskapskrav en elev inte uppnår på grund av funktionsnedsättning eller andra hinder som inte är av tillfällig natur.

### **Förändrad svensk utbildningspolicy för elever med AST**

Elever med AST har nyligen påverkats av policyändringar i den svenska Skollagen som trädde i kraft 2011. Den nya policyn fastställer att elever med AST inte längre har rätt att välja särskola utan är hänvisade till grundskolan. Målgruppsparagrafen i skollagen (SFS 2010:800 29 kap. 8 §) fastslår vilka elever som har rätt att välja särskola. Den har förändrats så att elever med autism, utan diagnosen utvecklingsstörning, inte längre har rätt att läsa enligt grundsärskolans eller gymnasiesärskolans kursplaner.

Syftet med lagändringen var att elever med AST skulle gynnas av den och tillgodogöra sig undervisningen i grundskolan. Dessvärre har undersökningar från 2016 visat att så inte är fallet för alla elever. Studier visar i stället en stor brist på måluppfyllelse och en alltför hög skolfrånvaro bland elever med AST i den svenska grundskolan. Förbättrade förutsättningar för elever med AST att lyckas och trivas i den svenska grundskolan har också krävts av olika aktörer, bland annat har en motion framlagts i riksdagen med krav på en skärpning av efterlevnaden av nu gällande styrdokument (Motion 2016/17:1547). Anpassningar av verksamheten i grundskolan behöver göras för varje elev men forskare menar att ”så länge den svenska skolan inte erbjuder en rik flora av individuella lösningar måste det finnas andra skolalternativ att tillgå” (Falkmer, Ljungström & Mårtensson, 2013).

Skolverket (2016) anger att det finns elever med funktionsnedsättning som har kommit i kläm genom förändringen i skollagen, och som har svårt att uppnå godkända betyg men samtidigt nekas plats i särskola. Det har i perioder påpekats att det finns skäl att ifrågasätta särskolans existens överhuvudtaget (SOU 2003:35). I sitt betänkande från 1991(SOU 1991:30) diskuterade Särskolekommittén möjligheterna att avskaffa särskolan som egen skolform. Man avstod dock eftersom man kände oro för att eleverna inte skulle garanteras tillräckliga resurser i en fullt ut inkluderande skola.

### **Skolsituationen i Sverige för elever med AST**

Det finns få forskningsstudier som beskriver skolsituationen för grundskoleelever med AST sedan de nya styrdokumenterna trädde i kraft år 2011. En av de få som finns och som bidrar med viktig kunskap kring delaktighet är Falkmer (2013). Studien visar att elever med AST har en lägre delaktighet än elever utan funktionsnedsättning i den svenska grundskolan. När det gäller måluppfyllelse för denna elevgrupp bidrar undersökningar genomförda på uppdrag av Autism- och Aspergerförbundet till kunskapsläget. I den senaste undersökningen från 2016 framkommer att elever med AST inte har en tillfredsställande skolsituation. Måluppfyllelsen i ämnena matematik, engelska och svenska bland eleverna i undersökningen var endast 44% och skolfrånvaron låg på 46%. I rapporten framkommer att orsaker till elevers frånvaro är brist på anpassning av skolmiljön, bristande stöd i lärsituationer och sociala situationer samt att lärare saknar autismkompetens.

Autism- och Aspergerförbundet (2012) beskriver den nya situation som råder för elever med AST i den svenska grundskolan, och konstaterar att kraven på eleverna har ökat. Med rådande styrdokument krävs av alla elever minst åtta E eller högre i betyg vid avslutad grundskola för att uppnå lägsta gymnasiebehörighet (Skollagen 2010:800). Detta är en skärpning då elever i det tidigare betygssystemet endast behövde uppnå betyg i de tre så kallade kärnämnen för att bli behörig för studier på gymnasieskolan. Det som framför allt skiljer Lgr11 från tidigare läroplaner är att det inte längre räcker med faktakunskaper för att nå målen. Elever måste numera kunna resonera, analysera och argumentera för att uppnå det lägsta godkända betyget E. Vid en jämförelse mellan de kunskapskrav som ställs för uppnående av lägsta godkända betyg och de svårigheter elever med AST-diagnoser kan ha till följd av funktionsnedsättningen framkommer att de till stor del sammanfaller (Skolverket, 2016). Neuropsykiatrisk och kognitionsvetenskaplig forskning beskriver tre områden där svårigheter ofta uppkommer vid autismspektrumtillstånd - mentalisering, central koherens och exekutiva funktioner. Dessa utgör även centrala förmågor i skolans kunskapskrav (Skolverket, 2016). Autism- och Aspergerförbundet (2012) redogör för de kunskapskrav i Lgr11 som korrelerar med typiska svårigheter för elever med AST. Analysförmåga, kommunikativ förmåga, metakognitiv förmåga, förmåga att hantera information, begreppslig förmåga är avgörande för att klara kunskapskraven i grundskolans läroplan. En förutsättning för att en individ ska få diagnos inom AST är nedsatt

föreställningsförmåga och kommunikationsförmåga, varför det är tydligt att dagens kunskapskrav medfört ökade svårigheter för elever med AST att nå betyg i grundskolan.

Skolverket undersökte 2016 skolors arbete med elever med funktionsnedsättning. I rapporten framkom att 68 % av speciallärarna och specialpedagogerna i studien ansåg att kunskapskraven i Lgr 11 är alltför omfattande och utgör ett hinder i skolans arbete för att motverka konsekvenser av funktionsnedsättningar (Skolverket, 2016). Även en utredning om förbättrade resultat i grundskolan (SOU, 2013) visar att gränsen för godkänt resultat (E) som infördes i grundskolan 2011 riskerar att påverka lågpresterande elever mer negativt jämfört med den relativa betygsskalan. Då den relativa betygsskalan användes kom i stort sett samtliga elever vidare till nästa nivå inom skolsystemet, trots låga betyg (SOU, 2013). Huruvida kunskapskraven är alltför omfattande eller om skolans arbete med anpassningar och särskilt stöd har brister är viktigt att klarlägga.

Skollagen (SFS 800) anger att vi nationellt ska arbeta för en inkluderande skola. Elever i behov av stöd, däribland elever med AST, ska så långt det är möjligt undervisas inom ramen för den ordinarie verksamheten och inte särskiljas från gruppen. I Sverige överlåter den nationella policyn stort tolkningsutrymme till kommunal nivå och skolnivå när det gäller organiseringen av en inkluderande skola. Detta har lett till stora skillnader över landet menar Göransson, Nilholm och Karlsson (2011). Aktuella forskningsresultat visar glappet som existerar mellan styrdokumentens intentioner och praktiken för den enskilde eleven i en inkluderande skola. Linton (2015) skriver:

data indicate that there is a need to bridge the gap between the organizational level, the classroom level and the individual student level in order to reduce barriers for students with AS to fit into an inclusive environment. (Linton, 2015, s. 2).

Skolverket (2016) publicerade nyligen en rapport om tillgängliga lärmiljöer. Där konstateras att idén om en skola anpassad för alla, och som präglas av inkluderande lärmiljö har fått ett stort genomslag hos huvudmän och skolor i Sverige. Ett stort antal skolhuvudmän uppger att de arbetar för en inkluderande skola där andelen elever som går i särskild undervisningsgrupp ska minska. Skollagen anger att generella lösningar ska vara normen och därför betraktas resultatet som positivt. Ambitionen att skapa en inkluderande skola visar uppfattningen att det är undervisningen och skolmiljön som ska anpassas efter eleverna och inte omvänt. Skolverket (2016) ser dock en fara i att minska antalet elever i särskilda undervisningsgrupper utan att samtidigt öka förutsättningarna för att skapa goda alternativ. Rapporten pekar på att sådana förutsättningar inte alltid ges. Det som då sker, menar Skolverket, är att skolor kan erbjuda elever inkludering endast i rumslig mening, det de kallar integrering. Detta är inte tillräckligt, miljön ska anpassas till alla elevers olika förutsättningar. Det minskade antalet elever i särskild undervisningsgrupp kan på nationell nivå anses positivt, men kan således vara negativt för en enskild elev. Undervisning i

ordinarie klass med anpassning till alla elevers behov, även elever i behov av stöd är huvudlinjen enligt Skollagen (2010:800), men de möjligheter till undantag som medges fyller en viktig funktion. Skolverket (2016) hänvisar här till förändringen av målgruppsparagrafen som innebär att elever med AST inte längre erbjuds plats i särskolan. Den samlade bilden från studien är att skolhuvudmän strävar efter en inkluderande skola, samtidigt som de inte ger nödvändiga förutsättningar för lärmiljöer som är fysiskt, socialt och pedagogiskt tillgängliga för elever med funktionsnedsättning. Detta leder till att elever med funktionsnedsättning riskerar en lägre grad av tillgänglighet i jämförelse med andra elever enligt Skolverket (2016).

En motsatt bild om inkludering framkommer samtidigt i såväl forskning som rapporter. Denna bild visar att målen om inkludering inte uppnåtts och att Sverige har misslyckats med att implementera Salamancadeklarationen, då det förekommer särskilda undervisningsgrupper och specialskolor för elever med AST (Lozic, 2014). Vi har inte lyckats skapa en inkluderande skola fullt ut där elever med AST får sin undervisning i den ordinarie undervisningsgruppen, och bereds möjligheter till full delaktighet i den miljön. Detta kan problematiseras i relation till forskning som beskriver elever med ASTs egna uppfattningar angående inkludering i ordinarie skolklasser. En bild som framträder är att det förkommer känslor av utanförskap och otrivsel hos elever med AST i ordinarie klasser medan elever med AST som går i särskilda undervisningsgrupper oftare uppger att de trivs (Larsson Abbad, 2007).

För närvarande förefaller inkludering vara en lågt prioriterad målsättning. En förklaring kan vara att inkludering blir nedprioriterad i förhållande till andra mer mätbara målsättningar som kunskaper vilka mäts genom provresultat enligt Malmqvist (2015). Denna förklaring är nära kopplad till framväxten av New Public Management inom offentlig sektor där mätningar används för konkurrens såväl lokalt som internationellt (Malmqvist, 2015).

Ekonomiska styrmodeller som New public Management verkar bromsa utvecklingen av inkludering menar Stangvik (2014) som beskriver motsättningen mellan dessa idésystem;

Inclusion and participation for students who fall behind are promoted internationally. These policies are challenged by neoliberal policies that aim to educate productive and self-capitalising subjects for the marketplace. The article shows immanent conflicts between these policies. A neoliberal curriculum distinguishes the abled from non-abled, leaving behind a redundant school population that is excluded from general education and poorly served in spite of promises of the opposite (Stangvik, 2014, s. 1).

På en utbildningsmarknad där skolor konkurrerar om kunder prioriteras inte inkludering men om detta mål skulle mätas i internationella jämförelser skulle en utveckling mot inkludering sannolikt ta fart (Malmqvist, 2017).

En annan myndighet som granskat skolsituationen för elever med AST, är Skolinspektionen. De konstaterar att skolor och personal i stor utsträckning saknar fördjupad kunskap om vilka behov enskilda elever med dessa diagnoser har. Detta gör att skolor får svårt att sätta in adekvata åtgärder som utgår från den enskilda elevens situation och svarar mot elevens behov. Insatserna blir istället av mer generell natur. Eftersom åtgärderna dessutom sällan följs upp blir det också svårt för skolor att förändra insatserna så att eleven får bättre stöd att nå kunskapsmålen. Skolinspektionen förespråkar kompetensutveckling och bättre utredningar för att kunna sätta in mer specifika åtgärder (Skolinspektionen, 2012).

### **Handikapporganisationers roll och status**

Enligt FNs standardregler (nr. 18) ska handikapporganisationer ha en rådgivande roll i utformningen av ländernas politik som rör deras medlemmar. De ska vara en röst för sina medlemmar och föra deras talan i frågor som rör dem.

Staterna bör erkänna handikapporganisationers rätt att representera människor med funktionsnedsättning på riks-, regional och lokal nivå. Staterna bör också erkänna handikapporganisationernas rådgivande roll när det gäller att fatta beslut i handikappfrågor (FNs Standardregler, 1993, s 30).

I Sverige finns flera organisationer som aktivt arbetar med dessa frågor. En av dem är Autism- och Aspergerförbundet som arbetar för att skapa bättre villkor för barn, ungdomar och vuxna med autism, Aspergers syndrom och andra autismliknande tillstånd. En annan är Riksförbundet Attention som arbetar för att personer med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF) ska bli bemötta med respekt och få det stöd de behöver i skolan, på arbetsmarknaden och på fritiden. De arbetar också för att anhöriga ska få ökat inflytande och avlastning, och för att öka kunskapen om NPF hos allmänheten, media och makthavare.

Dessa båda organisationer har nyligen lagt fram sina skolpolitiska förslag i varsin så kallad Skolplattform. Autism- och Aspergerförbundet argumenterar för en förändring av Skollagen som trädde i kraft 2011. De uppger i sin Skolplattform (2016) att de eftersträvar en skola för alla, men att det inte nödvändigtvis innebär inkludering. Detta begrepp är inte alltid positivt laddat för elever med AST, menar de. Förbundet anser att det är mer fruktbart att tala om en inkluderande skola, och framhåller att det i en sådan finns plats för alla, där alla är delaktiga och där verksamheten är anpassad för att fungera för alla, oavsett olikheter. Undersökningar har visat att elever med AST når målen i mycket lägre utsträckning än

elever utan funktionsnedsättning. Dessutom har graden av trivsel i grundskolan visat sig vara lägre i denna elevgrupp varför förbundet alltså menar att elever med AST borde ha rätt att välja skolform, som de kunde innan den nya skollagen infördes.

Målgruppsparagrafen (skollagen 29 Kap. 8 §) måste ändras så att elever som på grund av autism saknar förutsättningar att klara grundskolans kunskapsmål får läsa enligt grundsärskolans läroplan och kursplan. Så länge inte alla svenska grundskolor kan erbjuda en lärmiljö fullt anpassad för alla elever med autism måste elever med ett särskilt stort behov av stöd ges möjlighet att gå i grundsärskolan. Ett förslag till formulering som bättre beskriver särskolans målgrupp är: "... elever som på grund av en begåvningsmässig eller kognitiv funktionsnedsättning, som exempelvis utvecklingsstörning, autism och förvärvad hjärnskada, saknar förutsättningar att klara grundskolans kunskapsmål har rätt att gå i särskola..." (Autism- och Aspergerförbundet, 2016, s.6).

Riksförbundet Attention har tillsammans med forskare i specialpedagogik formulerat en skolplattform (2014) där de fastslår sin policy och riktning för sitt arbete. Deras mål är en skola som ser olikheter som tillgångar, där det finns resurser, kunskap och kompetens att möta varje elev utifrån dennes unika förutsättningar. Tidigare insatser och individuellt anpassat stöd behövs menar de (Riksförbundet Attention, 2014).

### **Sammanfattande diskussion**

Det är viktigt att diskutera styrdokumentens intentioner i relation till verklighetens situation. Grundläggande värden behöver aktualiseras i den performativa era vi upplever. Vår tids utbildningspolicy har medfört förändringar för alla aktörer i skolans värld. Såväl skolledare, lärare som elever har påverkats. Elever med AST-diagnoser har naturligtvis också påverkats, möjligen i högre utsträckning än övriga. Svaret på artikelns frågeställning om vad som framkommit om situationen för elever med AST i en mål- och resultatstyrd skola är att situationen ser ut att ha försämrats. I en tidigare regelstyrd verksamhet, med det gamla betygssystemet fanns visserligen utmaningar för denna elevgrupp, men situationen har förändrats på ett sätt som gör att eleverna upplever större utmaningar idag enligt ett flertal rapporter (Skolinspektionen, 2012; Skolverket, 2016; Autism- och Aspergerförbundet, 2016). Alltför få elever med AST uppnår godkända betyg. Med tanke på att godkändgränsen, betyget E i dagens betygssystem, avser den lägsta nivå av kunskaper en individ bedöms behöva för att klara sig i samhället, är det av största vikt att skolsituationen förbättras för elever med AST.

I den nuvarande läroplanen Lgr11 finns sammanlagt 71 kunskapskrav som ersatt den tidigare läroplanens, Lpo 94, cirka 500 strävans- och uppnåendemål. Trots minskningen av antalet mål som ska uppnås uppfattas den nya läroplanen som mer krävande bland annat på grund av kravet på fler godkända betyg för gymnasiebehörighet. Förändringen i

terminologin, där *krav* ersatt *mål* antyder en förändrad syn på lärande och bedömningen av den. Orsaker till att ett stort antal elever med AST inte uppfyller dessa kunskapskrav och därmed inte blir behöriga för gymnasiestudier vid avslutad grundskola har analyserats av Autism- och Aspergerförbundet i medlemsundersökningen 2016. Brist på autismkompetens hos personal, bristande anpassning av skolmiljön samt bristande stöd i lärsituationer och sociala situationer uppges vara anledningar till den höga frånvaron vilket har betydelse för måluppfyllelsen. Riksförbundet Attention signalerar dessutom att ett förtydligande av Undantagsbestämmelsen (Skollagen kap.10 § 21) bör formuleras. Lärare runt om i landet måste idag på egen hand avgöra hur många kunskapskrav som kan bortses ifrån vid betygssättning. Attention menar att det behövs ett förtydligande för en mer likvärdig bedömning av elevers kunskaper. På detta sätt undanröjs risken för godtycklighet och felaktig användning av paragrafen.

Det finns anledning till fortsatt forskning om villkor för elever med AST-diagnoser i den svenska skolan, och det finns anledning till fortsatt arbete för att förbättra situationen för denna grupp elever. Den svenska skolan har inte lyckats implementera Salamancadeklarationen menar Lozic (2014) trots att vi har som intention att följa den. Oavsett vilken väg vi väljer att gå, om en policyförändring kommer till stånd enligt Autism- och Aspergerförbundets uppmaning, eller om elever med AS även i fortsättningen kommer att hänvisas till utbildning i den svenska grundskolan, så måste skolan bli bättre på att möjliggöra utbildning anpassad efter alla elevers villkor. Vi kan inte acceptera att ett stort antal elever har hög frånvaro och saknar betyg som möjliggör vidare studier. Elever med AST-diagnoser har rätt till utbildning anpassad efter sina villkor i den obligatoriska skolan. Varje dag stannar alltför många elever hemma från skolan på grund av vantrivsel och bristande anpassning efter deras behov, och för dessa elever är därför varje dag en förlorad dag av rätten till utbildning.

## Referenser

- Aspelin, J., Persson, P. (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups.
- Autism- och Aspergerförbundets blogg (2012, 19 september). Mårtensson, N. *Går det att sätta rättvisa betyg?* <https://autismasperger.wordpress.com/2012/09/19/gar-det-att-satta-rattvisabetyg/> [Hämtad 2016-10-10]
- Autism- och Aspergerförbundet (2013). *Autism- och Aspergerförbundets undersökning om skolan*. [http://www.autism.se/RFA/uploads/Skolenk%C3%A4t\\_Autism-\\_och\\_Aspgerf%C3%B6rbundet.pdf](http://www.autism.se/RFA/uploads/Skolenk%C3%A4t_Autism-_och_Aspgerf%C3%B6rbundet.pdf)
- Autism- och Aspergerförbundet (2016). Rapport Medlemsundersökning om skolgången <http://www.autism.se/rfa/uploads/nedladningsbara%20filer/Skolg%C3%A5ngen%20f%C3%B6r%20barn%20med%20autism%20och%20Aspergers%20syndrom%20-%20Rapport2016.pdf>
- Autism- och Aspergerförbundet (2016). *Skolplattform*. <http://www.autism.se/rfa/uploads/nedladningsbara%20filer/skolplattform2016.pdf>

- Ball, S., J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18:2, 215-228.
- Barnkonventionen (1989). "Mänskliga rättigheter – Konventionen om barnets rättigheter", Stockholm: Utrikesdepartementet 2006.
- Biesta, G. (2003). Against learning – reclaiming a language for education in an age of learning, *Nordisk pedagogik*, 24(1), 70-82.
- Buber, M. (1990). *Jag och du* (Ich und du, 1923) (översättning Norell, M. och Norell, C. Bonnier, 1962). Ludvika: Dualis.
- Ds 2008:23 FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning. Stockholm: Socialdepartementet.
- Falkmer, M. (2013). From Eye to Us. Prerequisites for and levels of participation in mainstream school of persons with Autism Spectrum Conditions, Doktorsavhandling, Jönköping: Jönköping Universitet.
- Falkmer, M., Ljungström, B., Mårtensson, N. (2013, 16 oktober). Den inkluderande skolan en hälsofara för elever med Autism. *Göteborgsposten*. [Hämtad 20170123] <http://www.gp.se/nyheter/debatt/den-inkluderande-skolan-en-h%C3%A4lsofara-f%C3%B6r-elever-med-autism-1.595547>
- FN (1993). Standardregler för att tillförsäkra människor med funktionsnedsättning delaktighet och jämlikhet. <https://www.independentliving.org/standardrules/STILStandardRegler1.html>
- FN (1948). *Konvention om de mänskliga rättigheterna*. <http://www.manskligarattigheter.se/Media/Get/303/konventioner-om-manskliga-rattigheter->
- Green, A. (1997). *Education, Globalization, and the Nation State*. Basingstoke: Macmillan.
- Grek, S. (2013). Expert moves: international comparative testing and the rise of expertocracy, *Journal of Education Policy*, 28:5, 695-709
- Göransson, K., Nilholm, C. & Karlsson, K. (2011). Inclusive education in Sweden? A critical analysis, *International Journal of Inclusive Education*, 15:5, 541-555,
- Haug, P., Egelund, N. & Persson, B. (2006). *Inkluderande pedagogik i ett skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Holmgren, A. (2012). "Jaget som Duets mirakel" Om oändlighet och undervisning i Emmanuel Lévinas filosofi, Umeå universitet *Religionsvetenskaplig Internettidskrift Nr 14* 05/2012.
- Lakomaa, E. (2009). *The economic psychology of the welfare state*. Doktorsavhandling, Stockholm: Handelshögskolan.
- Larsson Abbad, G. (2007). *Aspergern, det är jag En intervjustudie om att leva med Asperger syndrom*. Doktorsavhandling, Linköping: Linköpings universitet.
- Lingard, B., Martino, W., Rezai-Rashti, G. (2013). Testing regimes, accountabilities and education policy: commensurate global and national developments. *Journal of Education Policy*, 28:5, 539-556.
- Lingard, B., Sellar, S., Savage, G.C. (2014). Re-articulating social justice as equity in schooling policy: the effects of testing and data infrastructures. *British Journal of Sociology of Education*, 35:5, 710-730.
- Linton, A-C. (2015). To include or not to include: Teachers' social representations of

- inclusion of students with Asperger syndrome*. Doktorsavhandling, Linköping: Linköpings universitet.<http://www.divaportal.org/smash/get/diva2:851291/FULLTEXT01.pdf>
- Ljung, B-O. (1993, 7 november). Ett inhumant betygsförslag. *DN debatt*. [Hämtad 170206] <http://www.dn.se/arkiv/debatt/ett-inhumant-betygsforslag-betyget-underkand-har-inte-i-en-obligatorisk/>
- Lozic, V. (2014). Inclusion Through Exclusion: Teachers' Perspectives on Teaching Students with Autism. *Cypriot Journal of Educational Sciences*. 9(1), 03-13.
- Malmqvist, J.(2015). Statliga perspektivskiften inom specialpedagogik Exemplet: Speciallärare och/eller specialpedagoger artikel nr 1 2015, *Vägval i Skolan*.
- Malmqvist, J. (2017). *Inkludering – en internationell utblick med några nedslag*. <https://larportalen.skolverket.se>
- Motion till riksdagen 2016/17:1547 av Marta Obminska (M) *Elever med autismspektrumtillstånd*. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/motion/elever-med-autismspektrumtillstand\\_H4021547](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/motion/elever-med-autismspektrumtillstand_H4021547)
- Persson, B. (2007). Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap. Stockholm: Liber.
- Riksförbundet Attention (2014). Skolplattform. <http://attention-riks.se/wp-content/uploads/2014/06/pdf-skolplattform-0627-webb.pdf>
- Ringarp (2011). Professionens problematik: Lärarnas kommunalisering och välfärdsstatens förvandling. Doktorsavhandling, Lund: Lunds Universitet.
- Rombach, B. (1991). Det går inte att styra med mål! En bok om varför den offentliga sektorns organisationer inte kan målstyras. Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerberg, L. (2011). Exploring the intersection of Marketisation and Central State Control through Swedish National School Inspection. *Education inquiry*, 2(4), 689-707.
- Sellar, S. & Lingard, B. (2014). The OECD and the expansion of PISA: new global modes of governance in education. *British Educational Research Journal*, Vol. 40, Nr 6, 917-936.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen (2012). Rapport 2012:11 ”Inte enligt mallen” Om skolsituationen för elever i grundskolan med diagnos inom autismspektrumtillstånd. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, Lgr11*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2015). Rapport 418 Skolreformer i praktiken Hur reformerna landade i grundskolans vardag 2011–2014. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2016). Rapport 440 Tillgängliga lärmiljöer? En nationell studie av skolhuvudmännens arbete för grundskoleelever med funktionsnedsättning. Stockholm: Skolverket.
- SOU 1991:30 *Särskolan en primärkommunal skola*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1992:86. Ett nytt betygssystem. Slutbetänkande av Betygsberedningen. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2003:35 För den jag är – Om utbildning och utvecklingsstörning. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2007:28 Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan. Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem Betänkande av utredningen om mål och uppföljning i grundskolan. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Gårlin, S.

SOU 2013:30 Det tar tid – om effekter av skolpolitiska reformer. Stockholm:  
Utbildningsdepartementet.

Stangvik, G. (2014). Progressive special education in the neoliberal context. *European Journal of Special Needs Education*, 2014 Vol. 29, No. 1, 91–104,

Svenska Uneskorådet (2006). *Salamancadeklarationen och Salamanca +10 2/2006*. Svenska Uneskorådets skriftserie.

Vallberg Roth, A-C. (2011). *De yngre barnens läroplanshistoria*. Lund: Studentlitteratur.

Wahlström, N. (2016). *Läroplansteori och didaktik*. Malmö: Gleerups.